



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN 094. D.F. CENTRO**

**LA INTERCULTURALIDAD Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE  
FORMACIÓN DOCENTE, EN EL MARCO DE LOS DIPLOMADOS DE LA  
REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA  
PRESENTA:**

**PEDRO EMILIANO MIRANDA GARCÍA.**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ.**

**JUNIO 2014.**

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE  
TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F., a 5 de junio de 2014.

**LIC. PEDRO EMILIANO MIRANDA GARCÍA.  
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

**LA INTERCULTURALIDAD Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE, EN EL MARCO DE LOS DIPLOMADOS DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**TESIS**

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A T E N T A M E N T E  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS  
DIRECTORA**



**S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094  
D. F. CENTRO**

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO 1.</b> Educación y sociedad: ¿entre lo multicultural y lo intercultural?.....	8
<b>1.1</b> Metodología.....	8
<b>1.2</b> Sociedad multicultural, ¿educación intercultural?.....	17
<b>1.2.1</b> Tensiones y conflictos.....	19
<b>1.2.2</b> La razón instrumental y estructural y, el sujeto como agente y actor social.....	22
<b>1.2.3</b> El triunfo y crisis del paradigma político como el nuevo orden social.....	23
<b>CAPÍTULO 2.</b> La interculturalidad: ¿educación entre reformas y transformas?.....	43
<b>2.1</b> El sujeto del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP).....	45
<b>2.2</b> El enfoque intercultural desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....	52
<b>CAPÍTULO 3.</b> La interculturalidad en los procesos de formación continua para profesores de primaria en el marco de los diplomados de la RIEB: ¿entre el sujeto como agente social y el sujeto como actor social?.....	65
<b>3.1</b> El diplomado para profesores de primaria: la propuesta del IISUE y la DGFCMS.....	67
<b>3.2</b> El diplomado para profesores de primaria: la propuesta del IIF y la DGFCMS.....	77
<b>CAPÍTULO 4.</b> La educación intercultural para la interculturalidad: entre la práctica educativa, docente y pedagógica.....	93

<b>4.1</b> Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica educativa: lo psicológico con lo epistemológico.....	97
<b>4.2</b> Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica docente; la identidad del sujeto como agente social y como actor social.....	109
<b>4.3</b> Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica pedagógica; lo pedagógico con lo didáctico.....	116
<b>A MANERA DE CONCLUSIÓN.....</b>	130
<b>ANEXO (SIGLAS EMPLEADAS).....</b>	136
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN.....</b>	137

## INTRODUCCIÓN

Son al menos tres los aspectos íntimamente relacionados, que de manera general y ajena con toda lógica jerárquica, históricamente han caracterizado los procesos de formación continua de profesores de educación básica en servicio:

En primer lugar, se han distinguido por ser más circunstanciales que sistemáticos, sostenidos y asociados con reformas y acuerdos en materia educativa (independientemente de su modalidad, sea ésta actualización, capacitación o superación profesional).

En segundo lugar, dado su carácter poco sistemático o aislado, por ser monoculturales, resultado directo de los significados que aporta y promueve la cultura dominante mediante sus propuestas formativas; naturalizando determinadas prácticas, determinados significados; identificados y acotados con un marco referencial que busca “completar” un tipo de sujeto; que posicionado de un tiempo y espacio determinado, necesita completarse, bien sea para hacer frente a distintos retos, para dar respuesta a problemas diversos o, para satisfacer distintas lógicas, deseos, necesidades; distintas razones sobre el deber ser de la educación en general y del docente en particular.

En tercer lugar, pero no por ello menos importante, por estar representados de la idea de transformar la práctica, indistintamente, la educativa, la docente o la pedagógica; como categoría constante, como elemento recurrente, común, por excelencia; que pese a sustentarse en ideas transformadoras; que han tratado de alcanzarse o consolidar por medio de estrategias que van desde programas alternativos a los tradicionales, actualización y revaloración de la función docente, hasta la innovación y descentralización educativa; éstas han estado mayormente asociadas con la práctica docente, una práctica que se ha naturalizado de manera más funcional al formar un tipo de sujeto docente, preocupado más por los ¿Qué? y ¿Cómo? de la educación, por sobre los ¿Por qué? y ¿Para qué?

Aspectos representativos del paradigma técnico-academicista, que en el sentido más general de la teoría, reconocen en la figura del sujeto docente, la figura de un

agente social, quien consume y reproduce la cultura dominante. Aspectos que bien pueden considerarse como supuestos desde los cuales se mira y orienta la formación continua de docentes, convertida en una situación problemática, al tener como propósito develar la naturaleza de la formación continua de docentes en servicio; pero no tan solo por obedecer a los relativamente recientes acontecimientos sin precedente: la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), el surgimiento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), las singularidades del enfoque por competencias y, la naturaleza intercultural en torno a la formación continua para profesores de primaria, resultado directo de la conjunción de esfuerzos, respectivamente, entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y, del Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF).

Sino por el sentido del tiempo, un tiempo intercultural que genera a la vez encantos y desencantos, encuentros y desencuentros, vacíos y expectativas en torno a las propuesta de formación, un tiempo que convoca a enfocar como problema la formación continua de docentes, que invita a preguntarse: ¿Cuál es la naturaleza de la propuesta de formación continua para profesores de primaria en el marco de las relaciones interculturales y la inclusión? ¿Dejarán de ser exclusivamente asistemáticas y acotadas con la reforma educativa? ¿La incursión de otras instituciones atentará contra la historia del proceso mismo? ¿Pondrán sobre la mesa una oferta educativa más allá del paradigma técnico-academicista? ¿La identidad profesional del docente será objeto de transformación y legitimidad? ¿El sujeto se consolidará como el eje rector de los procesos, más allá de exclusivamente comportarse como un mero agente social?

En este sentido y, considerando la formación continua como una formación que necesariamente deviene en práctica educativa, docente y pedagógica, es por lo que:

En el capítulo uno se recupera el significado de una sociedad moderna, multicultural, y su nexo con la educación, asistida de acuerdos internacionales que haciendo énfasis en las particularidades de cada contexto y, sin tendenciosamente apuntalar o promover algún tipo de práctica educativa, sitúan las relaciones interculturales, de manera explícita y/o implícita, en un ambiente inherente de conflicto y tensiones materiales y simbólicas por el espacio social, que habrán de superarse por medio de la práctica educativa, docente y pedagógica.

En el capítulo dos se describe la forma en que la política educativa, “traducen” la interculturalidad y las relaciones interculturales, al buscar formar un tipo de sujeto alumno a través de la RIEB y un tipo de sujeto docente perfilado desde el SFCSP.

En el capítulo tres se devela la naturaleza de los procesos de formación continua de profesores de primaria, vista como practica transformada y transformadora en el marco de los diplomados, diseñados, primeramente, por la conjunción de esfuerzos entre la DGFCMS y el IISUE y, posteriormente, entre la conjunción de esfuerzos, entre la DGFCMS y el IIF, ambos de la UNAM.

En el cuarto y último capítulo, se exponen algunas consideraciones en torno a la naturaleza de los procesos de formación continua de docentes, recuperando los principios de la práctica educativa, docente y pedagógica, basados en la conciliación y combinación de significados, como principios universales que permitan resignificar procesos.

Finalmente, a manera de conclusión, se exponen algunas reflexiones en torno a la formación continua de docentes y su relación con la interculturalidad, mismas que pudieran generar posibles líneas de investigación, que contribuyan aportando evidencias con relación a posibles contradicciones entre: la formación inicial y continua (al parecerse disolverse el sentido y formación teórica respecto a disciplinas como la pedagogía y la psicología), las ideas transformadoras y la transformación de la práctica del sujeto docente; no sólo por el sentido intercultural del tiempo, sino porque desde la política pública se le mira como la figura de un sujeto, se promueve con mayor fuerza la superación profesional,

administrativamente, centrada en posgrados, se involucran otras instituciones, formadoras de docentes o no; pero además, porque se comienzan a impulsar trayectos formativos y asesorías en la escuela, en temas como la diversidad cultural, la inclusión, la formación cívica y ética, la violencia, por citar algunos; conceptos afines con las relaciones interculturales y la inclusión.

Así, evidencias que quizá posibiliten irse acercando a conformar un tipo de pedagogía que un momento dado, permitiera conciliar y combinar conocimientos, saberes, experiencias, realidades, significados, razonamientos, identidades, entre el sujeto del conocimiento científico y el sujeto del conocimiento de la escuela; que pudieran inspirar, en un momento dado, se resignifique la práctica educativa, docente y pedagógica.



## CAPÍTULO 1

### EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: ¿ENTRE LO MULTICULTURAL Y LO INTERCULTURAL?

En el presente capítulo se recuperan dos aspectos centrales, que aunque un tanto diferentes, no se tornan opuestos, pues ambos, de una forma u otra, confluyen en el esclarecimiento del objeto de estudio, a nivel micro, propiamente el planteamiento metodológico que encierra el trabajo y, a nivel macro, la relación entre el binomio: sociedad moderna, multicultural y, educación, que al estar inmersas en procesos globalizadores, mundializadores, es decir, interculturales, reguladas por la política pública; pone en evidencia no sólo la crisis del paradigma político como mecanismo de contención, sino además, la necesidad de revisar y resignificar los componentes desde los cuales se entreteje la interculturalidad, como son: la cultura, la identidad y la diversidad.

#### 1.1 Metodología

Recuperar el binomio sociedad-educación, equivale a recuperar la función social de la escuela, dirigida a la socialización del individuo y, con ello, del sujeto, a través no sólo de la práctica docente que impulsa y representa, sino también, a través de la práctica educativa y pedagógica que defiende y le da sustento; misma que bajo esta lógica, se ha orientado al establecimiento de leyes, disfrazadas de principios, desde los cuales se legitiman y deslegitiman determinadas prácticas, que si bien no son determinantes del orden social, si constituyen gran parte de éste.

Prácticas como las del sujeto<sup>1</sup> docente, referidas en un principio, en los discursos de la política educativa como cultura, traductora e intérprete de significados; que a

---

<sup>1</sup> Para efectos del presente trabajo, entenderemos al sujeto, de acuerdo con Touraine (cf, 2000, p. 207-208) quien recuperando a Freud, expone que el sujeto significa el paso del ello al yo, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma...

través de una lógica socializadora, teniendo como dispositivo la escuela; los sujetos reproducen tal traducción, tal interpretación, promoviendo significados prácticos que van legitimando un orden considerado y convenido como legítimo, que circula por el espacio social y escolar, promoviendo identificaciones que en perspectiva, fungen como elementos que permiten asistir la configurando del orden social mismo y, por tanto, delimitan, explícita o tácitamente, el lugar que ocupa el sujeto, dentro de ese orden, dentro de la estructura social, dentro de la estructura de la escuela, que de forma sutil adjudica identidades profesionales que se traducen en formas de ser y estar de los sujetos, que van perfilando un tipo de agente<sup>2</sup>.

Por lo que, entender la naturaleza de la práctica docente, como práctica social, es entender la naturaleza, o mejor dicho, la forma en que se ha naturalizado, especialmente, la formación continua de docentes; una formación coligada con reformas educativas, que sin importar el nivel en que se hayan producido o el impacto que hayan generado, devienen representadas por al menos dos aspectos distintivos; el primero, relacionado con las prácticas educativas que promueve, para dar respuesta a distintas situaciones de carácter educativo, económico, político, social y hasta cultural y; el segundo, relacionado con la necesidad de corregir determinadas prácticas sociales, impelidas desde las prácticas educativas que buscan generarlas o fortalecerlas.

Aspectos que de una forma u otra dan indicios de la naturaleza de la formación continua del docente, misma que en el discurso ha mantenido como elemento en común, tres ideas fundamentales: la de formar un tipo de sujeto, de conformidad con los significados de la cultura “oficial”, dominante; la de estar en comunión con

---

<sup>2</sup> Es importante señalar, que cuando se haga referencia al agente social, se estará aludiendo al individuo quien consume y reproduce de manera acrítica los significados y representaciones que penden sobre él desde los referentes del sistema cultural dominante. Por el contrario, cuando se haga referencia al actor social, se estará hablando de aquel individuo quien busca transformar y transformarse, conciliando y combinando realidades, una vez efectuada la búsqueda interminable de contradicciones entre significados, razonamientos, identidades y, el intercambio de saberes con el otro.

el contexto histórico social del momento local y global y, la de transformar determinadas prácticas, sean estas de carácter educativo, docente y/o pedagógico, todo ello con la finalidad, en sentido estricto, de renovar la relación entre sociedad y educación.

Ideas que han quedado subsumidas con la transformación de la práctica docente; colocada indistintamente al mismo nivel de la práctica educativa o pedagógica, una práctica, más aún, una transformación que por su naturalización, más que por su naturaleza, identificada con cuestiones de índole didáctica más que pedagógica, más funcional que estructural, asociada con modelos cognitivos, justificados desde el paradigma<sup>3</sup> técnico-academicista; el cual trae consigo la elección en la formación de un tipo de sujeto, que asistido por el conocimiento científico, termina más por representar la realidad, que por intervenir en ella.

Por una parte, al privilegiar en su formación, la adquisición y dominio de contenidos acabados, pues:

En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor/a como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales. (Pérez, 1996, p. 401)

Por otra parte, al enfatizar en torno a una formación basada en el manejo y aplicación del conocimiento científico (métodos, estrategias, técnicas, etc), pues:

El docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. No necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél (Ibíd.p. 403).

---

<sup>3</sup>Entenderemos el paradigma, en el sentido de Kuhn (*cf.* 2012, p. 70-71); que en función de la práctica educativa, docente y pedagógica, se erige como el referente por excelencia, sobre el cual se construye el sentido de la práctica en la escuela, al identificarla y desidentificarla con determinadas prácticas.

Paradigma técnico-academicista que, aunque constructivista, pero anclado a un modelo cognitivo, apoyado de la idea de conocimiento, pero como saber único, no ha rebasado el estatus de transmisor y reproductor de la cultura dominante; al encontrarse desde esta lógica, sostenido por traductores e intérpretes, que desplazan sutilmente otras manifestaciones culturales, otras formas de pensamiento, de generar conocimiento<sup>4</sup>; más cercano con la intervención que con sólo la representación de la realidad.

Conocimiento que como saber único, contemplado desde la relación entre teoría y práctica, como domino y aplicación; ha omitido la existencia de una pluralidad de conocimientos; asumiendo características contradictorias, puesto que:

[...] la teoría deja de estar al servicio de las prácticas futuras que potencialmente contiene, y sirve más bien para legitimar (o no) las prácticas pasadas que han surgido a pesar de sí misma. Deja de ser una orientación para convertirse en una ratificación de los éxitos obtenidos por omisión o confirmación de fracasos preanunciados. Por otra, la práctica se justifica a sí misma recurriendo a un bricolaje teórico centrado en las necesidades del momento, formado por conceptos y lenguajes heterogéneos que desde el punto de vista de la teoría, no son más que racionalizaciones oportunistas o ejercicios retóricos. (Santos, 2010, p. 18).

Conocimiento que acotado desde el paradigma técnico-academicista, se quiera o no, ha colocado límites que reducen la práctica educativa, docente y pedagógica del sujeto, a cuestiones meramente instrumentales, utilitaristas, sin trascendencia. Puesto que al ser el paradigma por antonomasia, no sólo ha venido naturalizando dogmáticamente, la formación continua de docentes (independientemente de su vertiente: actualización o capacitación); sino además, ha perpetuando el lugar que históricamente ha venido ocupando la figura del sujeto dentro de la estructura de la escuela.

Es decir, la figura de un agente social, cuya naturaleza, igualmente, se ha venido naturalizando, de conformidad con los significados que le imprimen la cultura dominante, la cultura “oficial”, mediante su discurso, que en tanto práctica social,

---

<sup>4</sup> Santos (cf. 2010, p. 50) señala que como una ecología de saberes, el pensamiento que posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico.

que posee, inherentemente, una dimensión cultural que le otorga sentido, significado, legitimidad, se proyecta como suceso; constituyéndose, de acuerdo con Ricoeur(2004):

Por un lado, como acontecimiento, que se caracteriza por producirse en el tiempo y en el presente, por remitir a quien lo pronuncia, por referir un mundo que pretende describir, expresar o representar y, por permitir establecer un diálogo con un “otro”.

Por otro lado, como signo que construye sentidos, representaciones e intencionalidades, que a pesar de poder ser objeto de distintas interpretaciones por parte del sujeto, sus contenidos denotativos, legitiman, al tiempo que deslegitiman, significados ajenos con el modelo que defienden, pues albergan cosmovisiones que como retórica, posiciona determinadas prácticas, identifica a los sujetos, a los agentes, no tan sólo invitándolos de manera “obligada” a convencerse asimilándolos o compensándolos, o a resistirse segregándolos; sino además invisibilizándolos, dejando un margen estrecho para los contenidos connotativos, para las experiencias y reflexiones críticas del actor, pero sin resolver las contradicciones, que en un momento dado permitieran crear nuevos sentidos, nuevos significados, es decir, resignificar determinados procesos.

Procesos como los relacionados con la formación continua de docentes, formación que se comporta como digno objeto de estudio de ésta investigación, por su misma historia, por su misma naturalización; no tan solo por obedecer a la relativamente reciente reforma educativa acontecida a nivel básico y su enfoque por competencias, o por las instituciones de renombre, ahora inmersas en los procesos de formación continua de docentes, sino por el sentido intercultural del tiempo, parece desafiar la formación continua, al asociarla práctica docente con su carácter histórico, no sólo social, sino cultural, sujeto a interpretaciones diversas que no pueden reducirse en modelos apuntalados de aprendizajes específicos.

Formación continua cuyo problema principal consiste, precisamente, en develar su naturaleza, sus significados, su sentido; una naturaleza en la que hasta el día de

hoy ha predominado el paradigma técnico-academicista; mismo, que se tomó como marco de referencia, para acercarse e ir ubicando de mejor manera el análisis del discurso, debido a que no se trata de recuperar el discurso en su sentido denotativo, literal, sino en su sentido connotativo, intencional, más allá de lo literal.

Cercano a las proposiciones desde las cuales se busca interpretar y entender la realidad; por ende, paradigma técnico-academicista que como marco de referencia, admite otorgar una coherencia a las proposiciones, donde como señala (van Dijk 2005 28-29) el “criterio básico de la coherencia proposicional de textos es referencial. Esto quiere decir, que las proposiciones están relacionadas si los *hechos* denotados por ellas, están relacionados”; sin embargo, sin omitir las proposiciones conativas, los conocimientos del intérprete, pues “un lector establece la coherencia no sólo a base de las proposiciones expresadas en el discurso, sino también a base de las que están almacenadas en su memoria, es decir, las proposiciones de su conocimiento” (Ibíd, p. 40)

Este sentido, es importante enfatizar, que no se trató en absoluto de llevar a cabo un análisis gramatical, la descripción de un texto, dado que éste:

[...] es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y otros estudios discursivos. No sólo tiene estructura “gramatical”, sino también estilística, retórica, esquemática (narrativa, por ejemplo) [...] (Ibíd, p. 21)

Por el contrario, de lo que se trató, fue de desentrañar, tanto teórica como empíricamente la naturaleza de la formación de la práctica docente, al develar las posibles contradicciones que existían al respecto, tomando como base el contexto de las relaciones interculturales y la inclusión.

Lo que conllevó a mirar de manera puntual, aquellas figuras de naturaleza intercultural, interinstitucional, donde se materializa el discurso como acontecimiento y significado; en este caso, las propuestas de formación continua de carácter oficial, como los diplomados, con diseños curriculares elaborados en el marco de la RIEB, cual propuestas de formación práctica, sin precedentes;

producto de la conjunción de esfuerzos entre la máxima casa de estudios a nivel nacional, la UNAM y la SEP, a través de sus instituciones, el IISUE y el IIF, respectivamente y, la DGFCMS.

Diplomados que por su misma naturaleza, es decir, intercultural, resultado tangible de acontecimientos y significados prácticos entre formas de pensar, ser y estar, entre individuos, sujetos, actores, instituciones; pues al “trabajar el discurso, el hombre lleva a cabo la determinación práctica de una categoría de individuos: las obras discursivas” (Ricoeur, 2004, p. 101); entendiendo por obras discursivas, los diseños curriculares que conforman los diplomados; como individuos, las instituciones como autores, como entidades únicas, como sistema de códigos, donde se producen, soportan y trasladan determinados significados.

Obras que en concordancia con Chandler (2001) se traducen en códigos que son organizados por paradigmas o sintagmas, definiendo el primero como:

[...] un conjunto de signos asociados, y todos estos signos son miembros de alguna categoría que define, pero en el que cada signo es significativamente diferente (Chandler, 2001, p. 51).

Definiendo el segundo como:

[...] una combinación ordenada de signos interactivos que conforman una totalidad significativa ('a veces denominada cadena'). Tales combinaciones son hechas dentro de una estructura de reglas y convenciones sintácticas (tanto explícitas e implícitas) (Ibíd. p. 53).

Paradigmas, como el técnico-academicista y, sintagmas, organizados en intencionalidades, propósitos, competencias, contenidos, métodos, actividades técnicas, estrategias, etc; que con relación a la formación de la práctica docente, se han materializado en diseños curriculares con propuestas formativas específicas con ideas transformadas y posiblemente transformadoras; que en sentido estricto buscan formar un tipo de sujeto, plasmado en la impronta del discurso o, como advierte Ricoeur (2004, p.107) un “tipo de *ser-en-el-mundo* desplegado *ante* el texto”.

Así, diseños curriculares, resultado directo de la conjunción de esfuerzos, primeramente, entre el IISUE y la DGFCMS y, posteriormente, entre el IIF y la DGFCMS; como obras discursivas, ya que:

[...] un discurso es una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Es decir, una gramática solo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de discursos emitidos. Nótese que en esta última clausula está implícito que hay todavía una diferencia entre un discurso como tipo y una emisión discursiva como ocurrencia. Sólo esta última es un “evento” empírico inmediato en un contexto particular y único (van Dijk, 2005, p. 20)

Obras discursivas como unidad de análisis, intituladas, respectivamente, Elementos básicos y Fundamentos de la reforma, seleccionadas por contener ideas alusivas, como soporte, con la interculturalidad, la diversidad cultural y la práctica docente, donde el primer acercamiento al discurso consistió en considerar la secuencia de oraciones como estructuras de superficie (Ibíd, p. 21). Oraciones entendidas como entidades gramaticales que comunican una serie de hechos, que consideradas desde el método semiótico<sup>5</sup>, se tradujeron en proposiciones lógicas, que fueron interpretables, al atribuirles el carácter de signos, es decir, al mirar a los diplomados como signos, conformados de un significante (el diseño curricular) y un significado (la intencionalidad); pues los

[...] significados, también llamados *intenciones* son estructuras conceptuales atribuidas a palabras (morfemas), grupos de palabras, cláusulas y oraciones. Una semántica intencional de textos, entonces, da cuenta de las relaciones de significado, entre oraciones en secuencia (Ibíd.p. 26)

Significados que de manera general, permitieron arribar lo que van Dijk (2005) denomina macro-estructura de un texto, la cual es una representación que tiende a la comprensión global de su significado; como tema, como asunto central del discurso, que sin omitir lo pragmático y lo sintáctico que, en conjunto explican de mejor manera el discurso, permitieron abordar éste en su sentido interpretativo, por ser, precisamente, obras discursivas que al poseer cualidades, donde se

---

<sup>5</sup>De forma general, se puede entender como práctica metodológica orientada a develar el sentido del discurso como construcción social, donde tres son los métodos semióticos principales: la interpretación, el análisis lingüístico y la formalización (cf, Cerny, 1996).



despliegan los significados como intenciones, como ideología, van configurando la realidad educativa como práctica social; mediando entre sociedad y educación; espacios donde toma forma, donde toma fuerza, donde se delinea y se hace posible desentrañar la naturaleza de la formación continua.

Asunto central del discurso del cual se desprendió la categoría de análisis, de base deductiva-inductiva y viceversa; pues aun, sin rechazar del todo una categorización de carácter deductivo, resultado directo de planteamientos teóricos que permitieran determinado acercamiento con la realidad de la naturaleza de la formación continua de la práctica docente, desde los paradigmas y/o sintagmas; la categorización tuvo su máxima expresión en aquellos aspectos más recurrentes o sobresalientes en torno a la especificidad de cada diseño curricular, tratando de respetar en mayor profundidad la especificidad de cada propuesta formativa y la perspectiva de cada material.

Categoría que por excelencia ha justificado o tiene en común, explícita o implícitamente, cualquier reforma educativa o propuesta de formación continua, me refiero, a la transformación de la práctica docente, como práctica social, que aparece:

[...] como forma singular de un acuerdo entre una situación anterior que aparece repentinamente deshecha, no resuelta, abierta, y una conducta o una estrategia que reorganiza los residuos dejados por la estructuración anterior (Ricoeur, 2004, p. 102).

Que ante estos antecedentes y panorama sin precedente; en el seno de una sociedad moderna, multicultural, en pleno auge de las relaciones interculturales y la inclusión; que atenta contra lo cotidiano, contra la historia; entre otras razones, por la reforma educativa, por lo explícito de la diversidad y la interculturalidad que se proyecta, por su enfoque basado en competencias, por el establecimiento de temas transversales, ahora temas de relevancia social, por el énfasis recurrente en la transformación de la práctica docente, por la conjunción de esfuerzo entre instituciones; hace suponer que necesariamente la práctica docente, se tiene que construir y reconstruir a partir de las identificaciones espacio - temporales, que crean sentidos, intencionalidades, razonamientos, condicionan saberes, legitiman

relaciones e interacciones que van configurando el lugar, el estatus que ocupará el sujeto en la estructura social y escolar, pues:

La puesta en juego de los conceptos de discontinuidad, de ruptura, de umbral, de límite, de serie, de transformación, plantea a todo análisis histórico no sólo cuestiones de procedimiento sino problemas teóricos (Foucault, 2006, p. 33)

Rupturas que por momentos permiten se renueven las expectativas basadas en la práctica educativa, docente y pedagógica, desde la idea de transformación; lo cual implica preguntarse: ¿Qué significa transformar la práctica?, pero no como pregunta en el sentido filosófico, psicológico y/o didáctico; sino como pregunta pedagógica, es decir, como pregunta en el sentido intercultural del tiempo, un tiempo donde transformar se antoja más cercano con la práctica educativa y pedagógica, que de manera exclusiva con la práctica docente; donde se exacerba la diversidad, proporcionalmente a las tensiones y conflictos sociales y escolares, latentes o declarados, que demandan de nuevos planteamientos que permitan despolitizar, desescolarizar, desocializar la educación, pero conciliando y combinando saberes.

En unas cuantas palabras, un tiempo que parece demandar nuevas formas de ser y estar en el espacio escolar, pero no impuestas, sino construidas mediante el diálogo y negociación de saberes, a partir de las identificaciones, de las identidades entre individuos, sujetos y actores; de ahí que se torne importante establecer o delimitar dos subcategorías, que permitan no sólo indagar como se forma al docente para hacer frente al “problema” de la diversidad, sino como se atiende su diversidad misma, lo que nos conduce a preguntarnos: ¿Cómo se forma al docente para hacer frente y atender la diversidad del sujeto alumno? y ¿Cómo se atiende la diversidad del sujeto docente?, una diversidad que si bien es cierto, siempre ha existido, también es cierto que se ha disuelto anclada a un razonamiento unilateral, basado en una dimensión de la práctica docente, la didáctica, o en el paradigma técnico-academicista.

## **1.2 Sociedad multicultural, ¿educación intercultural?**

Es innegable, que los actuales discursos en y sobre educación, se encuentran basados en los referentes que de una u otra forma han definido la modernidad; misma que de manera general, se traduce en los ideales de emancipación, progreso económico, político, social y cultural del anhelo de la ilustración que; sostenidos por la idea de democracia, se han convertido en un parteaguas en cuanto a la forma de entender la relación entre sociedad y educación, pues:

[...] en el mundo moderno la idea democrática descansó sobre la afirmación verdaderamente revolucionaria de la soberanía popular, por lo tanto de un orden político libremente creado, basado en principios universales y capaz de imponer límites y reglas a un orden social dominado por la desigualdad, la arbitrariedad y los privilegios. La idea democrática, en su origen, reivindicó para todos los ciudadanos una igualdad y una libertad que la sociedad les negaba. (Touraine, 1997, p. 240).

Idea de democracia que como estandarte de la modernidad, necesariamente obliga a recuperar, repensar y resignificar, la idea de sociedad y educación como binomio indisoluble en la conformación de la vida social, pues:

El modernismo no es más que un aspecto del amplio proceso secular que lleva al advenimiento de las sociedades democráticas basadas en la soberanía del individuo y del pueblo, sociedades liberadas de la sumisión a los dioses, de las jerarquías hereditarias y del poder de la tradición. Prolongación cultural del proceso que se manifestó con esplendor en el orden político y jurídico [...] Desde ahora la sociedad se ve obligada a inventarse a sí misma de arriba abajo, según la razón humana, no según la herencia del pasado colectivo, ya nada es intangible, la sociedad se apropia del derecho de guiarse a sí misma sin exterioridad, sin modelo impuesto absoluto. (Lipovetsky, 1986, p.86-87).

Modernismo que en su expresión más álgida y básica, ha significado, entre otros aspectos, recuperar la versión clásica en torno a la idea de sociedad; misma que se sostuvo de cuatro ideas fundamentales (Touraine, 2000, p. 7):

a) Una primera idea argumentaba que el orden social debería ser creado y producido, y no transmitido o subordinado a un orden superior, es decir, en donde dotar de sentido, autonomía y responsabilidad a cada sociedad, consolidaría su soberanía, para gobernarse a sí misma desde su historicidad, contexto, necesidades e intereses, lo cual le permitiría ser una sociedad libremente creada.

b) Una segunda idea, giraba en torno a la defensa de la sociedad y sus intereses, mismos que habría de considerarse el principio adecuado para la valoración moral de los comportamientos, en donde de manera general, el respeto a los valores comunitarios debía constituir la base de la reconstrucción y cohesión del tejido social, marcando con ello el rumbo de la sociedad.

c) Una tercera idea se contraponía con los modelos que asociaban igualdad y diferencia, basada en la lógica que la sociedad produce individuos similares más no iguales.

d) Finalmente, una cuarta idea sostenía que cuanto más moderna fuera una sociedad, más rápido se transformaría y actuaría en profundidad sobre sí misma, demoliendo las barreras y las distancias sociales heredadas. En donde se volvería más hacia la razón y soportaría menos el peso de la tradición.

Ideas representativas de una sociedad multicultural, que se pronunciaban bajo la consigna de resignificar determinadas prácticas y procesos; desde una lógica intercultural, alejada de un orden social establecido por fuerzas intangibles o universales; pero cercana con la acción del sujeto, del actor, que en su sentido más amplio, ha significado tres aspectos distintos pero no opuestos de una misma realidad, retratados en una modernidad inconclusa: las tensiones y conflictos materiales y simbólicos; la idea de razón instrumental y objetiva y, el sujeto como agente y actor social y; el triunfo del paradigma político como el nuevo orden social.

### **1.2.1 Tensiones y conflictos.**

Ideas de sociedad que hasta antes de lo que se consideró como modernidad, se establecían como resultado de un orden social pre-moderno, producto de la adjudicación de determinados significados instituidos por la cultura religiosa, como sistema dominante, es decir, como única figura representativa de la cultura. En este contexto, fue tomando forma de manera gradual y se concretó el argumento

acerca de la sociedad moderna, caracterizada entre otros aspectos, por atentar contra la lógica delo instituido e instituyente, de prácticas excluyentes, de lo homogéneo, lo impersonal, lo universal y; promover la diversidad de significados de la vida social; pues “la modernidad no es sólo cambio puro, sucesión de acontecimientos; es difusión de los productos de la actividad *racional*, científica, tecnológica, administrativa”. (Touraine, 2000, p. 17); es decir, una sociedad multicultural, concebida:

[...] como el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas. (García, 2004, p. 32).

“Distribución” que, elemento central de determinadas prácticas sociales, inexcusablemente ha desencadenado una serie de tensiones y conflictos materiales y simbólicos, representativos por la ruptura entre el pensamiento basado en dios y, el pensamiento basado en la razón; por la discontinuidad entre la tradición y la innovación, por la negación de modelos impuestos por las instituciones, por el discernimiento y diferenciación entre lo social y lo cultural y, por la idea de sujeto como actor; como principios fundantes de la vida social.

Tensiones y conflictos que si bien no son nuevos, se exacerbaban en el seno de las relaciones socio-culturales, por la inercia de la mundialización, representada por el desmoronamiento del estado nación y el surgimiento del estado red (Castells, 2006), caracterizado, entre otros aspectos, por estar representado por la variedad, coexistencia, producción, acceso y consumo de información y significados culturales; como consecuencia de la expansión de sociedades que traspasan fronteras más allá del ámbito específico e individual, extendiéndose e insertándose en otros planos, estrechando, pero también distanciando, los vínculos entre naciones y entre sujetos; pues todo:

[...] lo que incrementa la distancia entre sociedad y comunidades, entre economía globalizada y culturas aisladas, tiene efectos negativos, conduce a la destrucción de las culturas, la violencia social y las aventuras autoritarias... (Touraine, 1997, p. 176).

Donde de igual manera, tensiones y conflictos que son explicados por la globalización, en la que:

[...] en su significado más profundo, la idea expresa el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos mundiales; la ausencia de un centro, una oficina de control, un directorio, una gerencia general. La globalización es el “nuevo desorden mundial”... (Bauman, 1999, p. 80).

Desorden que a pesar de no contar con un “centro regulador” explícito, al permitir que las fronteras entre los países se desvanezcan, las culturas interactúen unas con otras de manera despreocupada y, las sociedades se transformen, encuentran su “centro” regulador, aunque de manera implícita, en la cultura de masas o dominante que ostenta la producción y el control sobre las demás.

Pero también, mundialización y globalización que de igual forma han exacerbado o “puesto en evidencia” la diversidad cultural de un sujeto multinacional o poliétnico, que en el movimiento del encuentro y desencuentro entre culturas, ha promovido diferencias acompañadas de prácticas exclusivas, pues como señala Bauman (2010, p. 8-9):

Nos guste o no, por acción u omisión todos estamos en movimiento. Lo estamos aunque físicamente estemos en reposo: la inmovilidad no es una opción realista en un mundo de cambio permanente. Sin embargo, los efectos de la nueva condición son drásticamente desiguales. Algunos nos volvemos plena y verdaderamente “globales”; otros quedan detenidos en su “localidad”, un trance que no resulta agradable ni soportable en un mundo en el que los “globales” dan el tono e imponen las reglas del juego de la vida.

Ser local en un mundo globalizado es una señal de penuria y degradación social. Las desventajas de la existencia localizada se ven acentuadas por el hecho de que los espacios públicos se hallan fuera de su alcance, con lo cual las localidades pierden su capacidad de generar y negociar valor [...]

Prácticas que provocan mayores desordenes, tensiones y conflictos, desencadenando sociedades de riesgo, entre las que se acentúan: la violencia, las desigualdades, la discriminación, el racismo, la xenofobia, el rechazo y la marginalidad, por citar algunas, que generan crisis de identidad, bien sea a nivel sujeto, o, a nivel nación, como categorías de una cultura minoritaria; las cuales se encuentran inmersas en un plano intermedio entre un contexto sin contexto, bajo la presencia de una identidad sin identidad, caracterizadas por la distorsión y

confusión que confiere el simple hecho de hacer coincidir distintas realidades sociales, en el marco de un contexto mundial único. Que en medio de una sociedad multicultural, demandan no sólo se transforme la práctica docente, sino la educativa y pedagógica.

### **1.2.2 La razón instrumental y estructural y, el sujeto como agente y actor social.**

Ideas de sociedad que también han referido a la idea de razón, como forma legítima para la acción y, a la idea de sujeto, como agente social, reproduciendo los significados de la vida institucional, sino al sujeto entendido como actor social, como sede y origen de la acción racional ¿No es cierto, figuras de lo diverso y de lo diferente?, pues “el modernismo es de esencia democrática: aparta el arte de la tradición y la imitación, simultáneamente engrana un proceso de legitimación de todos los sujetos” (Lipovetsky, 1986, p. 88); como formas de ser y estar en el espacio social, portadoras de nuevas representaciones y prácticas sociales; ya que:

[...] la modernidad no descansa en un principio único, y menos aún en la simple destrucción de los obstáculos que se oponen al reinado de la razón; la modernidad es diálogo de la Razón y del sujeto: Sin la Razón, el sujeto se encierra en la obsesión de su identidad; sin el sujeto, la Razón se convierte en el instrumento del poder. (Touraine, 2000, p. 13).

No obstante, modernidad que se ha venido reemplazando de manera paulatina por modernización, representativa de un razonamiento instrumental:

[...] al poner ésta cada vez más al servicio de demandas y de necesidades que de manera creciente se escapan (a medida que se avanza en una sociedad de consumo de masas) a las reglas obligadas de un racionalismo que solo correspondía a una sociedad de producción centrada en la acumulación, antes que en el consumo del mayor número de personas. En efecto, esa sociedad, dominada por el consumo y más recientemente por las comunicaciones masivas [...] (Ibíd. p. 10).

Sin embargo, hablar de sujeto y razón, es hablar no sólo del sujeto como agente social, reproduciendo lo históricamente acumulado y lo culturalmente organizado, lo institucional, instituido e instituyente, mediante la interiorización de determinadas prácticas sociales materiales y simbólicas, en la interacción

cotidiana, mismas que poseen determinadas significaciones, que al ser consideradas como legítimas, neutralizan o invisibilizan la acción del sujeto como actor social, pues el actor es aquel que participa activamente en la deconstrucción<sup>6</sup> de la vida social y cultural; pues de acuerdo con Geertz (2006, p. 27), la cultura debe ser entendida:

[...] como sistemas en interacción de signos interpretables [...], la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.

En este orden de ideas, es importante señalar, que de acuerdo con García (2004, p. 37), “todas las prácticas sociales contienen una dimensión cultural, pero no todo en esas prácticas es cultura”; si no tiene sentido, es decir, si no se encuentra legitimada institucionalmente por la escuela y las prácticas educativas, como prácticas sociales, que se desarrollaran, mismas que de manera sutil legitiman

formas de ser y estar en el espacio social y escolar, adjudicando identidades personales y profesionales; donde si bien la razón es considerada como principio universal, pues es de naturaleza humana; también es cierto que ésta se ha reducido y traducido de manera exclusiva al sujeto como agente social; que equivale a reformar, a reproducir los significados de la cultura dominante olvidando la espacio-temporalidad; todo ello con apego a protocolos o modelos socialmente constituidos y, culturalmente legítimos, sin develar las contradicciones, sin ser deconstruidos y transformados.

### **1.2.3 El triunfo y crisis del paradigma político como el nuevo orden social.**

Ideas de sociedad que, al estar representadas por tensiones y conflictos, resultado inobjetable de las “distribuciones” representativas de una sociedad multicultural-democrática, han otorgado un lugar preponderante al paradigma político, como

---

<sup>6</sup> Entendemos la deconstrucción en el sentido que le imprimió Derrida, que con relación a la razón y al sujeto, se traduce en la conformación de nuevos marcos de referencia, producto de la conciliación y combinación de saberes entre sujetos.



mecanismo de contención, regulación o mediación; que ha hecho de la razón y el sujeto, los instrumentos de naturaleza política, caracterizados por estar fundados en el reconocimiento de las culturas minoritarias, enfatizando en la abundancia de manifestaciones culturales, en espacios de producción y consumo de significados, propios del multiculturalismo, “entendido como programa que prescribe cuotas de representatividad...” (García, 2004, p. 22), por medio del arte, la música, el cine, el teatro, modelos educativos, etc; pero que, sin embargo, adopta formas sutiles de desigualdad y segregación en las que lejos de favorecer la inclusión escolar en el micro contexto y la inclusión social en el macro contexto, se asume la diversidad, desde la cultura dominante, como diferencia asociada con deficiencia, pero “más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos o individuos” (Aguado, 2003, p. 4).

Por lo tanto, el triunfo de la modernidad, en sus significados y usos más rudimentarios, ha significado la supremacía de un paradigma político como el ahora intérprete y creador del orden social, como sistema cultural, es decir, como figura representativa de la cultura “oficial”, como fuente alterna a la institución religiosa.

Posicionando la razón, no del sujeto en lo individual y colectivo hacia el exterior, sino del exterior hacia la eficacia y la eficiencia de procesos, en medio de una trama donde “la destrucción de la diversidad cultural y la racionalización autoritaria se consideraron como las condiciones del triunfo del universalismo político” (Touraine, 1997, p. 169). Modernidad que se ha utilizado como mecanismo de control del paradigma político, desde el que se explica y representa la realidad, una realidad desde la institución política, pero no una realidad que se explica desde las necesidades del sujeto, sino necesidades creadas desde el plano institucional, sobre lo que debe ser y lo que se debe conocer.

Una modernidad que en sus usos está basada en una razón instrumental al servicio de las instituciones, una modernidad inconclusa que aparentó reivindicar la posición del sujeto, respecto a las instituciones, que posicionada de una visión

instrumental ha hecho creer que las instituciones y la realidad social han estado a cargo del sujeto, en el sujeto y para el sujeto, pero sin una profunda realización del sujeto, sino delimitado por las instituciones que describe y prescriben una forma de ser y estar en el mundo, en el espacio social, en la cultura; sujeto basado en una necesidad que se ha encargado de crear la institución y no el sujeto en sí, alimentado de su individualismo, individualismo que no apunta hacia su ser y hacer social, sino a la legitimación de un modelo externo que posee el significado del deber ser.

Razón que ha quedado sin trascendencia, aprisionada, sostenida y subsumida de un paradigma político, que al consagrarse como el nuevo orden, un orden que en nombre de la diversidad e igualdad: asimila, segrega o compensa, simplificando al sujeto, con la lógica de un racionalismo de carácter instrumental, universal, alienante y alienador, que asocia, representa y simplifica la idea de diversidad, con una dualidad entre mayorías-minorías, que exacerba los conflictos y tensiones sociales.

Pues el paradigma político que advierte un “poder absoluto de una élite política que proclama su legitimidad, en nombre de su presunto conocimiento de las leyes de la historia.” (Touraine, 2000, p. 88), se ha basado en un racionalismo instrumental de reconocimiento como forma de tolerancia, que en nombre de lo diferente, más no de la diferencia, para “igualar”, reduce la diversidad a un totalitarismo y control político, que homogeneiza y aliena. Alienación que entre otras cosas aniquila la diversidad, lo heterogéneo y lo plural por medio de la homogeneización, que no deja espacio para la diferencia, a través de la imposición cultural basada en referentes de naturaleza política que aunque legitimada institucionalmente como instrumento de igualdad, no deja de ser expresión de la cultura mayoritaria o dominante, tornándose insuficiente al contradecirse con la realidad, pues:

La sociedad política identifica y exige comportamientos físicos, intelectuales y morales. Mientras que la vida social se expresa de manera difusa, entre otras cosas, debido a la existencia de múltiples grupos sociales, así como variadas funciones sociales y procesos de socialización [...] (González, 2011, p. 79-80).

De ello se desprende que el orden social y cultural, se atribuye en mayor, sino es que en única medida, al orden político como una forma de contener y mediar las relaciones entre grupos sociales y culturalmente diversos, que apuesta a la homogeneización de formas de ser y estar en el espacio social y escolar por medio de una política del reconocimiento que realza el diferencialismo aprisionado de los reduccionismos que han dejado en evidencia, la insuficiencia de un paradigma político, ante la institucionalización de prácticas que propicien escenarios donde la convivencia sea el eje rector de distintas lógicas, de distintas dinámicas, de distintos procesos.

En este sentido, es decir, en el de la sociedad moderna, multicultural, vista a la luz de las tensiones y conflictos, de la razón (instrumental y/o estructural) y del sujeto como agente y actor social y, del paradigma político, donde se establece la base sobre la cual se entreteje el discurso acerca de la interculturalidad, en la que desde la idea de sociedad, sostenida por la idea de democracia, vista desde la articulación de tres órdenes de la realidad, distintos pero no opuestos, ligados, precisamente, por la fuerza de la razón y el sujeto, se torna necesario resignificar: la **cultura**, la **identidad** y la **diversidad** como componentes de la interculturalidad.

La **cultura**, porque el hablar de multiculturalidad, conlleva a repensar la idea misma de cultura, en el entendido que ésta aumenta en proporción directa, a lo que ha transitado y transita por el espacio social, abierto a otras formas de significación y representación simbólica: entre lo público y lo privado, entre lo local y lo global, entre lo pasado y lo presente, entre lo propio y lo ajeno, entre lo individual y lo colectivo, entre la tradición y la innovación, entre el sujeto agente y actor social, entre dios y la ciencia, entre la razón instrumental y a la razón estructural; ya que “la modernidad nos ha sacado de los límites estrechos de la cultura local en la que vivíamos y nos ha lanzado a la sociedad y la cultura de masas.” (Touraine, 2000, p. 93)

A veces asociada con conocimiento y, otras más con civilización, la cultura comporta referentes materiales e inmateriales que son y han sido objeto de una diversidad de acepciones a lo largo de distintos momentos histórico-sociales, que

por una parte, han dado sentido y sustancia a la misma y, por otra, han permitido contextualizar sus distintas acepciones y usos, pero manteniendo como una constante, la categoría de proceso constructivo, reconstructivo y deconstructivo, que permite establecer y restablecer ciertas identificaciones y, determinados significados; lo que invita a entender la cultura, en función del momento socio-histórico vigente, como:

[...] el *conjunto de los procesos sociales de significación*, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el *conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social*" (García, 2004, p. 34).

Entendida la cultura, sede y destino de las prácticas asociadas con la misma, de las representaciones sociales del sujeto, que se gestan como significados en un mismo entorno, reconocidas o no, dispares o contradictorias, instrumentales o estructurales; adquieren una relevancia invaluable en la comprensión y conformación de escenarios sociales en condiciones de igualdad, más inclusivos, un tanto alejados de valores universales o de la cultura de masas; sin dejar necesariamente de participar de manera activa en los referentes de la vida social, pero sin alentar algún tipo de práctica específica, es decir, sin universalizar la cultura e imponerla como verdad única que explica y justifica la posición del sujeto, la razón y, la diversidad cultural, componentes no coyunturales, sino estructurales, de una sociedad, en la que "solo puede haber sociedad multicultural si ninguna mayoría atribuye a su manera de vivir un valor universal" (Touraine, 1997, p. 201).

Así, repensar la dimensión cultural, significa diferenciar entre lo social y lo cultural, clarificando las prácticas que distingue y conforma la vida social, interpuestas por el sujeto como agente social y, como actor social, en lo individual y colectivo, en el entendido que la cultura existe siempre como parte de un entramado social, educativo y político específico, donde la viabilidad de una cultura solamente es comprensible dentro de esa trama; por lo que la lógica obliga a pensar que el agente social es aquel que de manera acrítica reproduce determinadas prácticas que son legítimamente representativas de cierta identidad y ciertas formas de ser y estar en el espacio social y; el actor social, no es el que necesariamente

reproduce las formas de ser y estar impuestas por la cultura dominante, sino aquel que en condiciones de igualdad, es capaz de resignificar determinados procesos al participar activamente en la deconstrucción cultural.

Puesto que explícita o implícitamente, desde la cultura se asumen ciertos modelos legítimos que, por un lado, fungen como condiciones significantes y, por otro, aseguran la reproducción de significados dentro del espacio social, que necesariamente al implantarse e imponerse como legítimamente válidos, no solo inducen a identificar y encontrar actores sociales, sino también a hacer “evidente” la diversidad y la diferencia, identificando y desencontrando actores culturales quienes, de igual manera, poseen determinados significados, que aunque no del todo “válidos” por no estar legitimados institucionalmente, son representativos de una cultura que busca conciliar y combinar prácticas, tanto sociales como culturales, al insertarse en nuevas relaciones simbólicas; pues “el modernismo es vector de la individualización y de la circulación continua de la cultura, instrumento de exploración de nuevos materiales, de nuevas significaciones y combinaciones.” (Lipovetsky, 1986, p. 88).

La **identidad**, puesto que una sociedad en la que “lo evidente de la diversidad cultural” y la conformación de nuevos escenarios, demanda otros significados a la vida social, alejados de considerar ésta, con apego a una cultura universal, o bien, reduciendo la identidad a un estado inamovible, comportará la necesidad de considerar ésta última como:

Proceso de construcción del sentido haciendo referencia a un rasgo cultural, o a un conjunto de rasgos culturales, al cual se le da prioridad por delante del resto de fuentes de sentido. (Castells (2006, p.85).

Proceso identitario que remite de nueva cuenta a la acción del sujeto, en lo individual y colectivo, como agente y actor social del proceso, desde la consigna de la identificación cultural, como de la historia social inmediata, en donde lo:

[...] identitario se sirve de lo cultural no para legitimarse o resistirse en un marco social simplificado de minorías y mayorías, sino para proyectarse en tiempo y espacio reales, intentando abarcar la densa trama de la diversidad que recorre la sociedad [...] (Essomba, 2008, p. 51).

Pero igualmente, proceso identitario que es inherente y proporcional a la producción y circulación de significados coexistentes en el espacio social y escolar, que de una u otra forma hacen alusión a formas específicas como razón, acerca de la naturaleza del sujeto, del sentido y sus distintas manifestaciones de ser y estar en el mundo, ya que:

Si no puede definirse la modernidad sólo por racionalización y si, inversamente, una visión de la modernidad como flujo incesante de cambios hace caso omiso de la lógica del poder y de la resistencia de las identidades culturales, ¿no resulta claro que la modernidad se define precisamente por esa separación creciente del mundo *objetivo* (creada por la razón de acuerdo con las leyes de la naturaleza) y del mundo de la *subjetividad*, que es ante todo el mundo del individualismo o, más precisamente, el de una invocación a la libertad personal?" (Touraine, 2000, p. 12).

Por ello, uno de los aspectos centrales al abordar cuestiones relativas con la identidad, es pensar en ésta como proceso permanente, que se gesta en la libertad del sujeto, por la acción del sujeto y a partir de sus identificaciones culturales de conformidad con la razón estructural u objetiva, pues: "el pasaje que estamos registrando es de identidades culturales más o menos autocontenidas a procesos de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos." (García, 2004, p. 40); en donde:

El objetivo que corresponde a la idea de sociedad multicultural es combinar la participación en la racionalidad instrumental con la defensa activa de una identidad cultural. Esta combinación solo puede operarse en el nivel de las conductas *personales*, aun cuando deba alimentarse el diálogo inter comunitario. La cultura de origen una vez descomunitarizada, sostiene una identidad personal sometida a fuertes presiones en el momento en que el inmigrante se embarca en la participación en una sociedad, una economía y también un sistema de enseñanza muy alejados de los asociados con su cultura de origen. Sin esta interiorización de los valores, no puede haber sociedad multicultural, porque ésta combina la unidad de una organización social con la pluralidad de las pertenencias y referencias culturales (Touraine (1997, p. 200).

En este sentido, necesariamente la interculturalidad deberá apostar en la tensión, en el conflicto identitario entre el ser desde el contexto multiversal (representado por la realidad del sujeto en lo individual y en el colectivo de la escuela) y el ser desde el contexto universal (representada por la homogeneidad a la que apuesta

la cultura política), en donde se deberá partir de la alteridad del otro para reforzar su identidad.

La noción de **diversidad**, vista desde la diferencia, “surge”, de igual manera, en el seno de la sociedad moderna, como condición inherente a la acción del sujeto, en lo individual y colectivo y, de la razón, instrumental o estructural, como conciencia que “se percata” de lo que algún día “estuvo oculto”, una realidad social caracterizada por una multiplicidad de significados, es decir, una sociedad multicultural.

Hablar de diversidad cultural en términos políticos, es considerar aquellas culturas que Kymlicka (1996, p. 25-26), por un lado, denomina minorías nacionales, es decir, estados multinacionales, caracterizados por el deseo de seguir siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte y, por tanto, exigen diversas formas de autonomía o autogobierno para asegurar su supervivencia como sociedades distintas y; por otro lado, hablar de grupos étnicos, es decir, poliétnicos, integrados por inmigrantes que se unen en asociaciones poco rígidas, en busca de hacer de las instituciones, espacios más permeables a las diferencias culturales. En ambos casos, su inserción en un contexto de intercambios, ha “demandado” a la nación no solamente mirar hacia adentro, sino además a reconfigurarla forma de vida social y cultural, representada por determinadas prácticas.

Por lo tanto, hablar de modernidad, de multiculturalidad, de diversidad, es hablar de distintas formas de ser y estar, de lo dinámico y cambiante de las prácticas sociales, de prácticas culturales aisladas, alrededor de una práctica educativa que, sostenida de una visión intercultural, reclama de una nueva identidad, donde la diversidad conjuga en favor de una sociedad que rompe con la tradición y estructura sólida de una educación basada principalmente en la transmisión cultural, como medida legítima para la conformación de la organización social y la estructura de la cual se servía, inmersa en un contexto en donde la esencia se destinaba a un tipo de sociedad más “homogénea y estable”.

Pero también, es hacer alusión, a las relaciones entre sociedad y educación (en el micro y macro contexto), como base sustantiva para la comprensión y conformación de los nuevos inter-escenarios en condiciones de igualdad, caracterizados por la multiplicidad e intercambio de significados, encaminados al desarrollo de prácticas enfocadas en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la sociedad pre-moderna, es decir, una sociedad nacional, sensible al conocimiento y reconocimiento de las diferencias culturales; propias de una sociedad moderna, pues de acuerdo con Touraine (2000, p. 17) "es imposible llamar moderna a una sociedad que busca ante todo organizarse y obrar de conformidad con una revelación divina o con una esencia nacional ."

En otras palabras, es fortalecer la idea de democracia donde toma forma la educación intercultural, en una sociedad multicultural, pues:

La sociedad multicultural, muy lejos de romper con el espíritu democrático que se basa en el universalismo individualista, es la consumación de la idea democrática, como reconocimiento de la pluralidad de intereses, opiniones y valores. Por eso está tan amenazada por los dos aspectos complementarios de lo que llamé la desmodernización: la cultura de masas por un lado, la obsesión identitaria por el otro, la globalización cultural y los integristos culturales que se trasforman tan fácilmente en exterminio de las minorías en nombre de la purificación étnica o religiosa (Touraine, 1997, p. 203-204).

Sociedad constituida de una diversidad de significados representados por la fuerza del sujeto, la razón, la cultura y la identidad, mismos que dan sustento a la interculturalidad y a las relaciones interculturales proyectadas en y a través de la educación; teniendo como base, el terreno de las tensiones, conflictos materiales y simbólicos, y las prácticas del sujeto como agente y actor social, la razón instrumental y estructural y, finalmente, la crisis del paradigma político; para dar respuesta al "problema" de la diversidad cultural, en donde hablar del binomio sociedad multicultural – educación intercultural, no es hablar en absoluto de una cualidad de la sociedad a partir de la educación que se proyecte, pues si bien se trata de deconstruir los significados de la vida social y las prácticas asociadas con la misma, esto no se traduce en conformar una sociedad intercultural, sino más bien, una convivencia en condiciones de igualdad, en otras palabras, una educación intercultural que no se proyecte para aniquilar una sociedad



multicultural, sino aperturando legítimamente, otras formas de ser y estar en el espacio social y escolar.

Sociedad multicultural, sociedad influida de procesos interculturales que hacen evidente la necesidad de superarlas tensiones y conflictos inherentes a estas; donde descansan todos y cada uno de los significados que se atribuyen a la educación y a las prácticas de los actores educativos, donde se justifica la educación y el sujeto docente como agente y actor social; en este orden de ideas y, sostenidas del pensamiento moderno, ideas relativas a una sociedad multicultural, como máxima expresión del sujeto, afianzada por la razón y la idea de democracia y, confirmada por las tensiones y conflictos sociales y, la crisis cultural, han sido, sin lugar a duda, inspiración y facultad, de conferencias, como la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*<sup>7</sup>; informes, como los de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI con una visión intercultural y, hasta los *Planes de Acción para Alcanzar los Objetivos de la Educación Para Todos a 2015*; en las que en esencia se han venido repensado nociones como inserción e integración; conceptos y planteamientos que más tarde serían ratificados bajo los términos de inclusión, con el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar Senegal en el año 2000.

Mismos que a manera de acuerdos, recuperan el binomio sociedad-educación, situándolo en un ambiente de conflicto y tensiones materiales y simbólicas:

[...] respecto de temas como los derechos lingüísticos, la autonomía regional, la representación política, el currículum educativo, las reivindicaciones territoriales, la política de inmigración y naturalización, e incluso acerca de símbolos nacionales, como la elección del himno nacional y las festividades. (Kymlicka, 1996, p.13).

Así, tensiones y conflictos latentes o declarados, que estallan paulatinamente, ya sea entre naciones o entre grupos multinacionales y/o poliétnicos, sostenidos de desigualdades e injusticias acumuladas en distintos ámbitos de la vida política, jurídica, económica, social o cultural, de una sociedad multicultural.

---

<sup>7</sup> Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien Tailandia en 1990.

Acuerdos internacionales que, exponen, como únicos valores o formas universales, (que no atentan contra la identidad del sujeto como actor, ni alientan alguna práctica social específica, o, determinadas prácticas culturales); las tensiones y conflictos que habrán de superarse por medio de la educación, entre los que de acuerdo con Delors (1996, p. 11-12) se encuentran: la tensión entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y, finalmente, la tensión entre lo espiritual y lo material. Tensiones latentes que han dejado en claro que el poder y la razón que la justifica solo ha cambiado de escenario y de propietarios (de un sujeto divino a un sujeto político), lo que ha significado que el orden evolucione o involucione, como se prefiera, al terreno de tensiones y conflictos declarados.

De igual manera, acuerdos internacionales que dejan ver dos aspectos de una misma realidad, por un lado, la supremacía, debilitamiento y crisis de un paradigma político, que sí, emana de la vida social, pero sin trascenderla, prescribiendo y regulando distintos significados bajo la consigna de tolerancia, dentro de una sociedad multicultural; dejando al descubierto, que el pensamiento racional y el sujeto, principales componentes de una sociedad moderna, se han reducido a un orden de naturaleza política y jurídica, que como mecanismos de interpretación y justificación, se imponen como instrumento del orden social, renunciando a la naturaleza de la razón misma, posicionada del sujeto, de su subjetividad, de su singularidad; pues:

Como resultado de esta concepción de la naturaleza, las cosas pasan a ser meros ejemplares en los cuales se omiten las diferencias cualitativas, lo que las convierte en mero material de repetición sujeto a las claves que determinan las leyes científicas. De esta forma, se propicia una igualación de todo lo real en donde se pasa por alto la singularidad definitoria de cada cosa. El precio de esto es que ya nada puede ser idéntico a sí mismo. Al eliminar la diferencia constitutiva de cada cosa, se crean las condiciones para que la singularidad humana se disuelva en una igualdad pero de tipo totalitario. Es, a partir de este momento, cuando el destino del sujeto pasa a ser, al igual que el de las cosas, simple repetición, ejemplarización y nivelación que no deja espacio a una subjetividad singular. (Carretero, 2006, p. 12)

Paradigma político, que no solo se ve rebasado como forma de contener disputas, sino además:

[...] a partir del momento en que una población definida (al menos en parte) por una cultura es manejada por un poder político que habla en su nombre y ejerce una autoridad sobre ella, se sale del dominio de la cultura para entrar en el de la comunidad. (Touraine, 1997, p. 195).

Comunidad vuelta comunitarización, que de una u otra forma, hace se exacerbén las tensiones y conflictos, ya que ésta se presenta:

Cuando un movimiento cultural, o más corrientemente una fuerza política, crean, de manera voluntarista, una comunidad a través de la eliminación de quienes pertenecen a otra cultura u otra sociedad o no aceptaran el poder de la elite dirigente. (Ibíd, p. 171).

Por otro lado, acuerdos internacionales que permiten visualizar que existen ideas susceptibles de ser reinterpretadas a luz de la razón y la diversidad cultural sostenida del sujeto como actor social, que se traducen en directrices educativas que representadas por medio de cuatro pilares (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), que se proyectan como necesidades básicas de aprendizaje, que invitan a repensar la función de la escuela, como únicos valores o formas universales (que no atentan contra la identidad del sujeto como actor, ni alientan alguna práctica social específica, o, determinadas prácticas culturales).

Necesidades básicas de aprendizaje que quedaron expresas en el apartado uno del artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien Tailandia en 1990, donde quedó de manifiesto que:

Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como la lectura y escritura, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos, del aprendizaje (conocimientos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades intelectuales, vivan y trabajen con dignidad, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e inevitablemente, cambia con el paso del tiempo.

Necesidades que sujetándose de un marco de acción común, se asocian, principalmente, con la idea de atención en y para la diversidad, sostenida de una visión que invita a repensar el destino de los procesos educativos, mismos que obedecen ya no tanto a reproducir lo que existe en el espacio social (macro) público como símbolo de una cultura universal legítima, sino resignificación que invita a que estos sean desarrollados a la inversa, coincidiendo la lógica del espacio social (macro y micro) como significados que almacenan particularidades culturales; seguramente, ajenas a modelos instituidos e instituyentes, fanatismos, dogmatismos y prácticas universales.

Es aquí donde adquiere sentido preguntarse si acaso la educación multicultural, base de los procesos sociales e identidad cultural de la sociedad moderna, en nombre de la diversidad, de las diferencias, ha permitido: ¿Disfrazar, esconder o desaparecer la diversidad cultural mediante políticas y acciones educativas exclusivas y homogeneizadoras, fortaleciendo una educación multicultural? ¿Legitimar de manera sutil el racionalismo instrumental del acto y procesos educativos de formación? ¿Fortalecer una educación cuantitativa basada en la cobertura y el equipamiento tecnológico? ¿Justificar los discursos, los argumentos, las políticas de formación continua, las reformas educativas y la modernización de la educación en su conjunto?

O por el contrario, si permita que los acuerdos simbólicos sobre educación y las inevitables tensiones sociales inherentes al proceso logren: ¿Trascender el paradigma político como único mecanismo legítimo y legitimador del destino educativo? ¿Sustituir la idea de tolerancia por la de convivencia? ¿Atentar contra la inamovilidad, cerrazón y dogmatismo de la tradición educativa? ¿Reconocer el potencial que encierra la educación y la atención a la diversidad cultural como mecanismo de inclusión y bienestar social? ¿Sentar las bases de una educación intercultural basada en el principio de democracia representativa y autonomía institucional? ¿Fortalecer la idea de sujeto docente como agente y actor social, en lo individual y colectivo? ¿Trascender el racionalismo instrumental del acto educativo destinado a resolver problemas y contener tensiones, por un

racionalismo estructural? ¿Resignificar el papel del docente como mediador intercultural de la transformación social?

Desde esta óptica, donde las interrogantes se convierten en instrumentos para dar respuesta a éstas y muchas otras cuestiones referidas a la diversidad, lo realmente sustantivo está puesto en el cómo y desde donde repensarla para atenderla, ya que como indica Bello (2010, p. 19):

La urgencia de comprender la diversidad y la inclusión en la sociedad y las escuelas, aumenta en proporción directa a la existencia de desacuerdos y conflictos, así como el afianzamiento de las desigualdades e iniquidades que aparecen en ellas. Lo importante es comprender la diversidad y la inclusión e identificar los recursos y actitudes que permitan afrontar los significados más profundos y sus alcances.

Desigualdades, tensiones y conflictos que obligan a pensar y repensar distintos procesos como el educativo, pues sociedad moderna y sociedad multicultural, son equivalentes, portadores de una coexistencia de significados, que tras el desvanecimiento de las fronteras imaginarias, la cultura y la identidad se posicionan entre lo nacional y lo internacional, generando incertidumbre; donde la diversidad origina las diferencias y con ello las desigualdades sociales, donde se pone en evidencia hoy más que nunca, la vulnerabilidad de las culturas minoritarias, donde la inmovilidad parece no ser la mejor opción, pues segrega, donde en un espacio compartido los avances científico-tecnológicos y la producción de significados apuntan a la homogeneización cultural, aunque ello represente, marcadas diferencias, y desigualdades.

Desde luego, acuerdos y necesidades de aprendizaje que vistos desde las desigualdades y conflictos, en sentido estricto, de manera implícita o explícita, apuntan a resignificar la educación y las prácticas asociadas con la misma; prácticas orientadas para una sociedad multicultural, en la que se promueva la convivencia, lo híbrido, el diálogo y negociación de significados para la inclusión social y escolar en un marco de igualdad, ajena con modelos a priori e identidades perse; una educación que se construya des-identificándose con modelos universales determinados que fungen como formas sutiles de segregación que

promueven una cultura legítima, en la que se establecen prácticas discriminadoras.

Donde si bien es cierto que de toda sociedad establece determinados significados para la educación, y de esta, a su vez, se desprenden determinados significados y prácticas para la formación de los sujetos, que van conformando a través de sus prácticas, la sociedad misma; también es cierto que habrá que considerarse que no toda práctica educativa apuesta a resignificar procesos, si su intencionalidad emana de una visión unidireccional que no contempla la singularidad de cada sujeto, de cada escuela, si impone disciplinas pone límites generando y consolidando espacios en donde los lazos que ligan dos o más culturas, se den en condiciones de igualdad, pues es posible que incluso la interculturalidad pueda sostenerse desde una relación desigual; pues como señala Bello (2011) no toda relación de tipo intercultural es necesariamente multicultural, pero toda relación multicultural, es necesariamente intercultural.

Menos aún, si ésta se ha caracterizado por estar representada desde lo social para lo social, desde el sentido cultural que mantiene toda práctica social, siendo esta de carácter monocultural, desde los referentes de la cultura dominante, mayoritaria o no, materializada en modelos educativos y pedagógicos que definen lo que habrá de ser, saberse y hacerse; que en una evidente relación multicultural, sin ser intercultural, reducen la participación del sujeto al de agente social, interiorizando los significados que definen la cultura dominante.

De esta manera, es evidente que la relación entre sociedad y educación se ha encontrado sostenida de una visión unidireccional, teniendo su máxima expresión en lo político, como creadora de significados legítimos, promovidos desde las prácticas sociales institucionales como la de la escuela, en las cuales existen intérpretes de la realidad social y cultural, que traducen ésta en diseños curriculares, en nombre del conocimiento y la existencia de cierto tipo de habilidades y actitudes mínimas, necesarias para la ciudadanía, que al ser sistematizadas, se encaminan generando representaciones sociales que

favorecen la promoción legítima de identidades, donde cobra especial importancia la reproducción de la cultura dominante.

En este sentido, son muchos los retos que impone una sociedad multicultural a la educación, misma que:

[...] tiene que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales, algo que a menudo se denomina el reto del "multiculturalismo". Kymlicka (1996, p. 25).

Que trascienda una visión universal y única basada en la tradición y en los referentes más o menos estables u homogéneos de la sociedad, que expresa formas sutiles de exterminio de las minorías, sostenidos de un razonamiento que integra, incorpora o especializa, pero que no incluye; una educación que trascienda expresamente una relación política de reconocimiento de las diferencias minoritarias y el aprecio por la diversidad, conjugada con la identidad del sujeto como agente y actor social, que permita comprender mejor las distintas políticas públicas y prácticas sociales asociadas a la misma, en particular las educativas, donde se configuran y reflejan, a manera de significados, la cultura, los valores de una sociedad y los distintos procesos de mayor relevancia social; donde se enmarque la práctica educativa, la docente y, la pedagógica, conciliando y combinando identidades sociales y culturales, es decir, la educación como práctica social y cultural. Este es precisamente el sentido de la multiculturalidad que interesa, el de la educación multicultural como mecanismo de atención a la diversidad en lo individual y colectivo en donde de manera explícita o implícita, descansa la idea de cultura, identidad y diversidad, mismas en las que se entreteje la idea de interculturalidad y, con ello, la educación y formación de los sujetos.

Pues son muchos los referentes desde los cuales se puede partir y acotar el sentido de la educación, sin embargo, es en el contexto de la sociedad multicultural, moderna, de la cultura, de la identidad, de la diversidad, de los acuerdos internacionales, las disputas, tensiones y conflictos por la representación social, las desigualdades construidas socialmente, el sujeto como actor social, en lo individual y colectivo y, la razón, instrumental (de naturaleza universal, política,

jurídica, etc.) o estructural (de naturaleza de la vida misma); donde cobra fuerza la idea de educación intercultural para una sociedad multicultural, como potencialmente creadora de una nueva relación entre diferentes cosmovisiones y formas de ser y estar en el espacio social, sostenida, más por tensiones y conflictos sociales, latentes o declarados, producto de la contracultura que significó la modernidad, que por acuerdos o consensos simbólicos; que de una u otra manera reflejan una modernidad inacabada, respecto a la idea de sociedad posmoderna, pues entre la tradición y la innovación, continúan sin disolverse las antinomias; por ende, sociedades modernas que se ven inmersas en crisis sociales, reflejo, ante todo, de sus crisis culturales representadas por las desigualdades e iniquidades.

Por lo tanto, hablar de educación intercultural, para asistir a una sociedad multicultural, se encuentra más allá de una educación que se sustenta en principios multiculturales o que intenta superar los reduccionismos de una educación multicultural como forma educativa que reconocidamente se ha implementado para atender la diversidad, por medio de un tratamiento que por momentos asimila incorporando o integrando, segrega o compensa especializando; que como estrategias de “inclusión”<sup>8</sup> para “atender” y “acomodar” la diversidad cultural trabajan en, pero no para la diversidad; pues las manifestaciones multiculturalistas han demostrado que dispositivos como la asimilación, la compensación y la segregación, los cuales entre otras implicaciones apuntan a renunciar de una manera sutil a lo diverso, a lo diferente; lejos de promover y potenciar la diversidad misma, buscan legitimar la cultura de lo homogéneo, de conformidad con la cosmovisión de la cultura mayoría, atractiva o dominante, dificultando toda acción comunicativa en condiciones de igualdad, que ha hecho de una separación latente, una separación manifiesta, que ha agudizado las tensiones y conflictos sociales tanto materiales, como simbólicos.

---

<sup>8</sup> Desde el ámbito de la formación continua de docentes, hablar inclusión, nos remite a la necesidad de resignificar la intencionalidad de la práctica educativa, buscando la conformación no únicamente de agentes sociales, sino de actores, que coloquen su “impronta” en la transformación de las prácticas y, con ello, el estatus de los sujetos.



Así, hablar de educación intercultural, supone una educación que “no podría reducirse a un pluralismo sin límites; debe ser definido, al contrario, como la búsqueda de una comunicación y una integración parcial entre conjuntos culturales separados durante mucho tiempo...” (Touraine, 1997, p. 187) que supere la idea de pluralismo asociado con polarización, comunitarización; pues puede haber relaciones interculturales conscientes o inconscientes, sin que necesariamente haya inclusión, puesto que incluir equivale a sostener la relación en condiciones de igualdad, que permitan resignificar procesos; pero lo que si no puede haber, es inclusión sin interculturalidad, puesto que incluir se encuentra más allá de especializar, integrar o incorporar; por ende, una educación para la resignificación de procesos sociales; resignificante, resignificada y resignificadora orientada entre otros aspectos, a crear y consolidar nuevas formas de estructurar las relaciones entre sociedad y educación, en la que no se trata de formar una sociedad intercultural, sino atender esa diversidad en condiciones de igualdad; lo que hace necesario repensar la función de la escuela y la identidad que se proyecta de sus actores, a la luz de los conflictos y tensiones que se crean en el encuentro y desencuentro entre significados; pues una mirada compleja, demanda de visiones complejas.

De esta manera, la interculturalidad, la educación intercultural se haya en la multiculturalidad como forma expresa de establecer relaciones de igualdad dentro del espacio social y escolar, más allá del empoderamiento, la asimilación, la segregación, la compensación, etc; en donde como señala Dietz y Mateos (2011, p. 31), su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del estado-nación. Una institucionalidad que construye formas de ser y estar en el espacios escolar y social, de ahí que la educación intercultural a la luz de una sociedad multicultural, demande institucionalizar determinado tipo de prácticas educativas que permitan atender una realidad de esta naturaleza, haciendo énfasis en la resignificación de procesos, que den cuenta y sienten las bases para el establecimiento de otro tipo de relaciones entre estado y sociedad, entre sociedad y escuela, en y a través de la educación.

Misma que adquiere especial interés, en el marco de una educación para todos, representante de consensos simbólicos que buscan trascender del paradigma de la tolerancia al de la convivencia, regulando la interacción entre los símbolos y significados de la cultura dominante y la cultura dominada, que no solo permita atender en condiciones de igualdad la evidente diversidad cultural y las diferencias que la acompañan, por provenir de contextos culturales diversos, ajenos a los construidos y aprobados socialmente; sino además, permita promover y potenciar la diversidad replanteando nociones afines con la educación multicultural (la cual se asiste de la asimilación acrítica, hasta la segregación hiriente, pasando por la compensación) pues no basta con ser reconocido y garantizar el derecho a ser diverso y diferente, sino a ser otro de hecho.

Pero ¿Quién es ese otro?; acaso es el sujeto delineado por la cultura oficial, el histórico, el institucional, el del saber científico, pragmático, el agente social; aquel que es “citado, mencionado, iluminado, encajado en estrategias de imagen/contra-imagen, etc. Pero nunca se cita asimismo, nunca se menciona, nunca puede intervenir en los juegos de imágenes y contra-imágenes establecidos apriorísticamente” (Skliar, 2002, p. 88). O, por el contrario, es el del saber de la escuela, experiencial, el actor social; quien interviene como base de una educación intercultural, como visión y cosmovisión de una forma de ser y estar en el espacio escolar, sede de la edificación, adaptación y aprecio de nuevos interescenarios socioculturales, complemento de la inmediatez, de lo incierto, del crecimiento en entendimiento, de la identificación cultural y la superación de crisis identitarias, de la interacción, en condiciones de igualdad, entre la otredad y la mismidad, a manera de intercambio y negociación de saberes para la resignificación de procesos.

En este orden de ideas, el otro puede ser cualquiera representado desde el yo, es decir, el otro es el agente visto desde el actor y, el otro es el actor visto desde el agente; por lo tanto, hablar de resignificar, es hablar de elegir, entre la acción pedagógica basada en referentes y argumentos externos sin trascendencia al sujeto y, la acción pedagógica centrada en la diferencia del sujeto, en éste y para

éste, en lo individual y colectivo, como agente y actor social, como constructor de significados de la vida social y escolar, que permitan a los distintos actores y grupos sociales, no solo coexistir en los nuevos escenarios sociales sino convivir en ellos, en espacios en los que se podría decir que son de todos y de nadie, en sitios que de acuerdo con Sagastizabal (2006) se conocen como los “lugares de los no lugares”; sino además consolidar espacios de convivencia, que permitan a la vez la identificación e hibridación cultural y el fortalecimiento de la identidad e inclusión social, desde la lógica demandante de una sociedad multicultural.

Por otra parte, una educación donde conviva el presente con el pasado, la tradición con la innovación, la cultura local con la universal, la razón instrumental con la razón estructural y, concilie, los encuentros y desencuentros simbólicos de la vida política, económica, social y cultural, basados, no en leyes históricas, sino culturales, leyes espacio-temporales; que no alienten prácticas culturales ni modelos universales como categorías sociales (referentes de una cultura dominante que termina por politizar, socializar, culturizar, escolarizar y polarizar, desuniendo al sujeto y, legitimando con ello, distintas formas de exclusión); pero que además busque la unidad como perspectiva que, preservar la identidad de lo propio, sin violentar la identidad de lo ajeno, desde sus referentes culturales, en la conformación y transformación de las sociedades, instituciones y, posición del sujeto, respecto a las mismas.

Desde esta óptica, hablar de educación intercultural, es hablar de una educación para todos, encaminada a renovar la sociedades, a resignificar procesos sociales, sostenidos de procesos educativos de la misma naturaleza, la naturaleza de la acción del sujeto como agente y actor social; que sea partícipe de la deconstrucción espacio-temporal de la vida social y escolar, misma, que se configura desde distintos inter-escenarios representativos de una sociedad multicultural; que no solo reconozca y sea sensible a las manifestaciones de lo diverso, de lo plural, de lo heterogéneo; sino inclusiva, que permita conciliar y combinar el sujeto político, con el económico, con el social y, desde luego, con el sujeto cultural, mediante la creación de espacios simbólicos que favorezcan la

comunicación, el diálogo, el intercambio y el consenso simbólico; a manera de sistema cultural híbrido portador de códigos, valores, ideologías, intereses, necesidades, realidades, particularidades y referentes culturales, que se constituya como la plataforma fundamental donde converja, atienda y promueva la diversidad.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA INTERCULTURALIDAD: ¿EDUCACIÓN ENTRE REFORMAS Y TRANSFORMAS?**

En el presente capítulo se analiza cómo la interculturalidad es asumida por la política educativa, a través de la RIEB y, el modelo de formación docente impulsado por el SFCSP, en las que se delinea un tipo de sujeto ¿A ser formado, moldeado o completado? ¿Desde los referentes del sujeto mismo o, ajenos a éste? Sujeto docente que de manera explícita o implícita se promueve desde la RIEB y se reafirma desde el SFCSP basado en tres vertientes, la capacitación, la actualización y la superación profesional.

Cabe señalar, que el análisis se acotó a nivel primaria por dos razones, la primera, porque con éste se cierra un ciclo, en 2009 y, posteriormente en 2011, iniciado desde 2004 con la reforma de preescolar, seguido de la reforma en secundaria 2006; la segunda, porque se hace énfasis en la articulación de la educación básica.

Una de las características distintivas de la sociedad moderna, es sin duda, su naturaleza cambiante, incierta, compleja, multicultural y global; misma que ha tratado de explicarse y regularse desde un paradigma político, del que emanan todas y cada una de las representaciones acerca del sujeto, de la sociedad, de la educación, de la escuela y, por ende, del sujeto de la educación, por lo que hablar de interculturalidad y, más aún, de educación intercultural, implica, de igual

manera, hacer alusión a ésta, desde la política educativa como creadora de significados, es decir, como cultura, que:

[...] no es ni culto ni usanza, sino que son las estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia; y la política no es aquí golpes de estado ni constituciones, sino que es uno de los principales escenarios en que se desenvuelven públicamente dichas estructuras. (Geertz, 2006 p. 262).

Escenarios que por una parte han sido y siguen siendo, la base de los discursos para garantizar que la educación se renueve, alimentada de una racionalidad instrumental a partir de la idea de democracia, que ha motivado y justificado otras políticas educativas o no, considerando determinados acuerdos y discursos mundiales; que han estrechado los vínculos entre el presente y el pasado a través de ajustes, algunas veces como antecedente y consecuente de lo que habrá de cambiarse y, algunas otras como argumento de lo que debería ser la educación; que en sentido estricto, se han distinguido, bien sean consideradas revoluciones, modernizaciones o reformas, por ser aspiracionales, buscando consolidar procesos más democráticos en una sociedad multicultural, que requiere de agentes, pero de igual manera, de actores sociales, con alto sentido de responsabilidad; en unas cuantas palabras, política educativa reflejo de la cultura dominante, creadora y promotora de significados.

Pero también, escenarios donde cobra fuerza y se entreteje el argumento acerca de la interculturalidad y la educación intercultural, pues de acuerdo con Dietz (2009, p. 48):

El análisis de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales requiere de una combinación de tres niveles: en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; en segundo lugar la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural; y, por último, los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar.

Para efectos de este trabajo, dos son las fuentes complementarias; componentes estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) y el Programa

Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), del que se cita lo siguiente, con relación, de manera explícita, a ideas referentes con la educación intercultural:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. (PSE, 2007, pág. 11)

Fuentes desde las cuales se vislumbra de una u otra forma, el enfoque o modelos promovidos en torno a la educación intercultural; con respecto al primer nivel enunciado por Dietz, es decir, el de la semantización de “lo otro”; por un lado, el relativamente reciente SFCSP propuesto por la DGFCMS y, por otro lado, la RIEB, basada en tres aspectos sustantivos, como principios rectores de la práctica educativa: 1) La diversidad y la interculturalidad, 2) El énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados, 3) Incorporación de temas que se abordan en más de un asignatura.

Dado que entender los procesos de formación continua de docentes en el marco de la interculturalidad, es entender, entre otros aspectos, la práctica de quien la desarrolla, el discurso que se inscribe tras de sí, es entender lo que se hace y lo que hacen los que la practican; es situar el análisis del discurso, un análisis que está en busca de develar las leyes que lo gobiernan, que funcionan como guías para definir significaciones “legítimas” en torno a la educación intercultural.

## **2.1 El sujeto del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP).**

Con la emisión del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME) alrededor de 1989, se intentó renovar un agotado esquema educativo que prevalecía desde hacía 70 años, en el que entre sus principales estrategias, contemplaba el dotar de una mayor participación al sector social en el sector educativo y una mejor articulación entre estado y sociedad, estrechando los vínculos entre la cultura escolar y la cultura social; buscando con ello posicionar la educación como el medio para impulsar la movilidad social, y la calidad de vida

individual y colectiva, que preparase para el desarrollo, la productividad, la democracia, la libertad y la justicia; ideas representativas de la modernidad.

Así, el pensamiento moderno vuelto modernización (uso y abuso de las tecnologías de la información y la comunicación), significó entre otros aspectos, la necesidad de revalorar la función docente en seis aspectos centrales: su actualización, las cuestiones salariales, la vivienda, el programa de carrera magisterial y, el aprecio social por su trabajo. Específicamente en el ámbito de la actualización, estuvo asociada con proveer de conocimientos puntuales al docente, acerca de los materiales de trabajo que entonces, se consideraban para la educación básica, modernización como estrategia de transformación del Sistema Educativo Mexicano (SEM) que sin la figura del docente, se concebía imposible, por lo que se acordaría actualizarlo a través de un coyuntural Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), en el que se:

[...] combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros... Así, el objetivo general de estos cursos será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenido y materiales para la educación básica [...]. (SEP, 1989).

Para ello, el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio PRONAP se dividía en dos etapas: una centralista de una formación carente de diagnóstico basado en los Talleres Generales de Actualización (TGA) o los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), orientado a la actualización y basado en aspectos de índole cognitiva, donde los efectos fueron más cuantitativos que cualitativos, estableciéndose para tal fin 574 centros de maestros, 539 programas de formación .

Y otra, donde entre otras razones, destacó por reconocer en la figura del docente, la figura de un sujeto, dado que:

Los rasgos que caracterizaron al PRONAP en esta segunda etapa, fueron los siguientes: i) se estableció a la escuela como el espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros, ii) se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua, iii) se concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes, iv)

se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos. (SEP, 2007, p. 18-19).

Sin lugar a dudas, las implicaciones de reconocer en el docente a un sujeto, pondrían en evidencia tres aspectos importantes; el primero, que la formación del docente no había sido sistemática, sino circunstancial, sostenida de reformas educativas que prescriben de manera sutil, formas de ser y estar en el espacio escolar, basadas en lo que debe ser la práctica educativa en general y, la práctica docente en particular; segundo, que la formación del docente se había asumido desde una sola vía, la capacitación fuera de la escuela, basada en un racionalismo de carácter instrumental, utilitarista, poniendo el acento en la transmisión de los nuevos conocimientos, contenidos y escenarios de la educación básica, dispuestos por las reformas y; tercero, como consecuencia de los dos planteamientos anteriores, que las ofertas de formación no habían considerado del todo la diversidad cultural de las instituciones, del sujeto en lo individual y, de los colectivos docentes, sino de los significados puestos en las reformas mismas.

En este sentido, bajo la consigna de revalorizar la función docente, sostenida de la idea de sujeto, surge en el año 2007, como parte de la estrategia de la política pública, un sistema propuesto con miras al 2012, teniendo entre sus principales tareas, organizar y regular un SFCSP, a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la DGFCMS, destinado a superar la aparente simplicidad de los procesos de formación continua de docentes, desde una supuesta transformación basada en principios asociados con la educación intercultural, con la apertura a otras instituciones y sus significados en torno a los procesos de formación docente para la conformación de nuevos escenarios simbólicos, puesto que:

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSPMS) es un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país.



Por su alcance nacional este Sistema se caracteriza por su enfoque integrador y articulador, ya que aplica una política pública de formación continua orientada hacia un mismo fin para todos los Sistemas e instituciones participantes; es normativo debido a que contiene un marco legal general y flexible que garantiza la calidad de los servicios de esta naturaleza. (SEP, 2007, p. 37)

No obstante el discurso del sistema, se ha caracterizado por dos cuestiones de interés, por una parte, porque independientemente de la relación intercultural que pudieran mantener con otras instituciones y lo flexible que pudiera llegar a ser, pues no toda relación intercultural es necesariamente multicultural; la DGFCMS es quien determina en mayor medida la cultura formativa, al estar facultada en aplicar la política y normas regulatorias a todas las instituciones participantes; por otra parte, por el hecho de hacer énfasis en la definición de modelos como referentes supeditados a las distintas ofertas de formación continua, pues:

La experiencia mexicana en materia de formación de docentes en servicio ha estado en constante transformación, derivada principalmente de la búsqueda de un Modelo que impacte directamente en los resultados de los aprendizajes escolares, ya que ha existido la creencia y concepción de que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes. (SEP, 2007, p. 19).

Modelo cuyo enfoque sistémico permitiera atender la diversidad cultural en las escuelas, a través de la definición y desarrollo de competencias docentes para el ejercicio profesional, debido a que:

Estos profesionales se desenvuelven en entornos diversos, atienden a niños y jóvenes con características culturales, étnicas, sociales, religiosas y económicas diferentes que, en consecuencia, demandan de sus profesores competencias y niveles de especialización que sólo pueden desarrollarse a través de procesos de formación continua y superación profesional sistemáticos, integrales, pertinentes, oportunos, con calidad y equidad.

La diversidad social, cultural y económica en que se desarrolla el hecho educativo, genera una brecha considerable entre las competencias desarrolladas en la formación inicial y las que demandan los nuevos requerimientos de la Educación básica. En consecuencia, se hace necesario tender los puentes que permitan subsanar este desfase desde el inicio mismo del ejercicio profesional de los jóvenes docentes, como también de los directores, supervisores, inspectores y asesores técnico-pedagógicos noveles. Sin embargo, bajo las actuales condiciones institucionales, las necesidades formativas de los maestros no pueden ser atendidas con calidad y suficiencia,

especialmente donde prevalecen condiciones de mayor vulnerabilidad educativa, a partir de su entorno socioeconómico y cultural. (Ibíd, p. 20)

Modelo que en sentido estricto se tradujo en la definición de 13 competencias docentes que permitieran estar en condiciones de afrontar los retos que plantea la educación del siglo XXI, tales como:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Dominio de los contenidos de enseñanza.
- Didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.
- Gestionar de manera eficiente el aprendizaje de los estudiantes, así como la organización y funcionamiento escolar, para articular componentes del sistema educativo de nivel macro y micro.
- Trabajar de manera colaborativa, asumiendo una actitud democrática, de responsabilidad y sentido de pertenencia a la comunidad escolar, ejerciendo la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.
- Usar las tecnologías de la comunicación en los procesos de formación profesional e incorporarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Construir e implementar, de manera colaborativa, proyectos de innovación e investigación educativa.
- Atender de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes.
- Actuar bajo principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, afrontando los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, en lo individual y lo colectivo.
- Dominar los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana; uno de los cuales es el manejo de una segunda lengua. (SEP, 2007, p. 29-30)

Competencias que, sostenidas de un razonamiento que busca integrar paradigmas o dimensiones en torno a la práctica docente, advierten, al menos en teoría, la necesidad de recuperar la figura del sujeto docente, no sólo como la de un agente, sino como de un actor social, y digo en teoría, porque la experiencia histórica ha demostrado que los modelos se construyen y reconstruyen dentro de los límites de determinados referentes, que terminan por disolver la figura del sujeto.

Todo ello por medio de lo que el SFCSP denomina:

[...] una cultura de la formación continua, entendida como la suma de actividades sistemáticas y regulares que les permitan renovar sus conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional, enfocadas a la mejora de la práctica profesional y del aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2007, p. 14)

Sin embargo, una cultura que bajo estos términos, ha venido apostando a la capacitación y la actualización, antes que a la superación profesional, lo cual hace de ésta, una cultura que funge como intérprete adjudicando identidades profesionales de un sujeto inmerso en una profesión que:

[...] se convierte ahora en una profesión cada vez más compleja. Los profesores deben ser profesionales de la educación capaces de fortalecer las habilidades intelectuales de los alumnos, promover aprendizajes y formas de convivencia en un aula multicultural y diversa, y propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.

La sociedad actual requiere maestros que puedan enfrentar situaciones difíciles y complejas: concentraciones de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural y lingüística de la población escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes, en los que existe la sensación de un futuro incierto y pérdida del valor de los conocimientos.

La presencia e influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el mundo y, en consecuencia, de los sistemas educativos, obliga a los maestros a convertirse en puentes de significado sobre el medio y el contenido de la información. Por lo tanto, el maestro moderno deberá estar preparado para formar a los alumnos en la selección de datos y la organización del conocimiento, para que puedan apoderarse de él y utilizarlo en la vida cotidiana personal y social. (SEP; 2007, p. 28)

Un modelo que sutilmente aniquila toda manifestación de la diversidad, desestimando de manera sutil las diferencias y agudizando los conflictos; un orden que hace de la realidad algo preexistente, estático, algo prejuiciado al establecer un sujeto a priori, adjudicado por el SFCSP. Pero son en cambio, un sujeto sensible y comprometido con la diversidad cultural, que actúa con principios éticos, que posee una identidad profesional y ética, alguien que ejerce la convivencia y cooperación entre diferentes, quien proporcionalmente a las competencias que debe desarrollar, carece de las mismas, un sujeto desposeído, alejado del modelo políticamente construido y adjudicado y, su diversidad, no prevista hasta ahora, pues:

La necesidad de identificarse con una serie de categorías oficialmente reconocidas ha promovido de manera indirecta, pero a menudo intencionada, un discurso esencialista de la identidad que homogeneiza a los miembros de un grupo, contradiciendo así las presunciones básicas de la diversidad. (Dietz, 2011, p. 29)

Un sujeto conformado desde un SFCSP, que alimenta una cultura política, que paradójicamente, alberga la idea de sujeto docente sensible a la diferencia y a la diversidad cultural, pero no por cuestión ética sino moral, sostenida de la prescripción política, una política que desconoce al sujeto, pero que sin embargo, ¿Puede ser formado? desde tres categorías: actualización, capacitación y superación profesional.

- La actualización es la puesta al día de los profesionales de la Educación básica respecto a los avances de las ciencias de la educación. Refiere a procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares).
- La capacitación refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas. El conocimiento del programa enciclomedia y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las reformas curriculares de preescolar, primaria y secundaria; la enseñanza de una segunda lengua; el Sistema de Asesoría Académica a las Escuelas; la Articulación Curricular de la Educación Básica; las innovaciones en la gestión escolar; entre otras, son acciones relacionadas con la capacitación.

- La superación profesional es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del SEM a través de estudios de especialización, maestría y doctorado. (SEP, 2007, pág. 45)

Una actualización que, pese a tener como propósito la articulación entre formación inicial y continua, en busca de incorporar nuevos elementos, éstos parecen disolverse dentro del mar de las técnicas; una capacitación, que pareciera extender sus dominios, razonando la actualización y la superación profesional de la misma manera y; finalmente, una superación profesional que no tendría razón de ser, mientras exista una cultura dominante que sutilmente termina por adjudicar identidades profesionales, al disolver la figura del sujeto, en nombre de los avances de las ciencias de la educación.

Identidad que bien puede ser ética y/o profesional, pero que tiene un referente cognitivo, reforma, avances científicos y tecnológicos, un sujeto más estético que ético ¿Un destino docente esclavo de la capacitación? Legitimando, lo que históricamente se ha legitimado, una formación docente basada en aspectos de carácter técnico, en ocasiones, para atender contingencias de tipo: económico, político, social y cultural.

Así, entre el discurso y el hecho, sigue existiendo un abismo difícil de reconstruir, pues la idea de desarrollar competencias en el docente, para a su vez, preparar para la democracia, se sitúa más allá del hecho de instrumentalizar y justificar su razón de ser y la incorporación de distintas instituciones a un proyecto político, bajo esta lógica, pese a que se señale lo contrario, los programas de formación docente han sido mayormente coyunturales, es decir, más reactivos que proactivos, orientados a la capacitación o a la actualización, más que a la profesionalización; siendo en el discurso donde aparecen las primeras inconsistencias, pues en un afán de negativizar, para posteriormente positivizar una diversidad (en lo individual), representada por la idea sujeto; partiendo de un discurso que atienda y regrese al sujeto, la idea central gira en torno a instrumentalizar procesos, consistentes en desarrollar competencias en el

docente, para a su vez, éste desarrolle competencias en los alumnos y, contribuyan con la mejora sistemática del SEM.

## **2.2 El enfoque intercultural desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).**

En el contexto de la diversidad cultural “evidente”, como parte de la política educativa vigente, se ha venido desarrollando, desde 2004, una Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), como parte de la estrategia del Sistema Educativo Mexicano (SEM), en prospectiva de mejorar la calidad educativa.

Reformas que han aparecido asistidas de discursos educativos, que resaltan la necesidad de transformar la práctica educativa y, con ello, la práctica del sujeto docente; pero desde un plano instrumental, donde una de las constantes contenidas en cada reforma educativa, bien sea explícita o implícitamente, es la idea de resolver problemas o transformar la práctica docente mediante ajustes técnicos, que en el fondo alimentan un sentido utilitarista que deja espacio para el sujeto sí, como agente social, obrando desde el lugar que le ha sido representado, desde un plano didáctico; no obstante que con el plan 2011, se apueste al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, dos iconos innegables de la práctica educativa, docente y pedagógica; que se colocan como plataformas para ¿Resignificar la idea de los sujetos como actores educativos? Sin embargo, reformas que, como ya dijimos, al parecer se han enfocado más en cuidar aquellos aspectos técnicos para figurar dentro de los conocimientos sintéticos de la modernidad, de la idea de democracia, de los acuerdos internacionales, de la diversidad y de la lógica y tendencias del contexto respecto a lo que nos es común, expreso en la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, ahora temas de relevancia social.

Al menos así lo deja entrever la necesidad de cubrir más aspectos cuantitativos que cualitativos, sostenidos de un discurso preocupado por atender la diversidad, entre los que destacan: la cobertura y matriculación, el equipamiento tecnológico,

la ampliación de horarios, la actualización a los planes y programas de estudio y, por supuesto, la formación docente; que terminan por democratizar procesos que traducidos en igualdad, escolarizan.

Uno de los supuestos, explícitos o implícitos, desde lógica de la RIEB, es sin duda alguna, la necesidad de contar con dos tipos de sujetos:

Por un lado, un sujeto alumno, ¿Agente o actor social de una sociedad más democrática? ¿Capaz de afrontar los retos que impone una sociedad multicultural?, al considerar que se trata de brindar a:

[...] quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa. (SEP, 2009, p. 7)

Por otro, un sujeto docente, ¿Qué transforme su práctica educativa y docente para afrontar los retos que impone una sociedad multicultural en constante cambio?, pues una de las constantes más recurrentes contenidas en los distintos planes de estudio (preescolar, primaria y secundaria) del trayecto formativo para la educación de nivel básico, tiene que ver precisamente, con la necesidad de transformar la práctica educativa y con ello, la práctica docente, buscando renovar la vida de las instituciones y sus distintos actores, sin perder la individualidad y diversidad que caracterizan al sujeto.

Una práctica docente que se interese y se sitúe en el intercambio dialógico de las representaciones, experiencias, métodos, competencias, aciertos, desaciertos y acciones conjuntas; en las que se conformen redes docentes que fortalezcan las acciones de enseñanza-aprendizaje, como resultado de:

[...] trabajar en equipo con personas de otros ámbitos profesionales; ofrecer oportunidades flexibles y estimulantes de perfeccionamiento continuo, frecuentes visitas a establecimientos para conocer diversos métodos de enseñanza, o la organización de talleres regulares de debate, cursos de actualización, de capacitación en gestión de planes y proyectos educativos, a

fin de que puedan responsabilizarse, conjuntamente...del plan de la escuela, de los procesos y resultados. (Ademar y Pereti, 2009, p. 42).

En un primer momento, ambos, el sujeto alumno y el sujeto docente, son resultado de construcciones a priori exteriores, en lo individual y colectivo, donde sus particularidades culturales, son interpretadas y “construidas” a partir de una visión unidireccional propia del “Estado nacional”, quien hace de la política, un dogma que al delimitar un tipo de sujeto, dota a la educación y a la escuela, de un sentido, de una identidad muy precisa para describir y prescribir un tipo de sujeto, un “ciudadano” que habrá de estar al servicio del conflicto, del caos, para abatir distintas problemáticas sociales, intensificadas por la desigualdad y la exclusión social y escolar; sostenido de representaciones que reflejan los intereses y necesidades con relación al sujeto que se desea formar.

Así, el sujeto de la RIEB es un sujeto que debe transformar y mejorar su práctica educativa, su práctica docente, pero, ¿Partiendo de una reforma o una transforma? ¿Dentro de una cosmovisión a priori, dirigida, definida por sus autores intelectuales y materiales, acerca de lo que implica el ser y estar en el mundo social y escolar como sujeto-docente en una sociedad global, en una sociedad diversa? Pues una transforma antecede a una reforma y no a una reforma, y no hago referencia en el sentido superficial, sino sustancial del término:

[...] pues la diferencia entre una reforma y una transforma (como entre innovación y novedad) no es de grado sino sustantiva... no es lo mismo reforma (dar a lo anterior otra forma, o sea, cambiar sus aspectos fenoménicos) que trans-formar (pasar de una ‘forma’ a otra, o sea, producir un cambio estructural. (Aguerrondo, 2002, p. 17).

Entonces, reforma sostenida de un discurso transformador pero lejano a ser considerada una obra abierta, “porque el modernismo es abertura, es decir destrucción de los encuadramientos y criterios anteriores, y conquista de espacios cada vez más inusitados” (Lipovetsky, 1986, p. 102), de los hasta ahora conocidos escenarios educativos, se ha llevado a cabo esta última reforma educativa, que sin precedentes en algunos aspectos, e independientemente de sus aciertos, desaciertos e inconsistencias, obedece a una política educativa vigente, cumpliendo al menos tres funciones diferenciadas pero no opuestas: servir de



punto de encuentro entre la cultura internacional y la cultura nacional, entre la cultura escolar y la cultura social y, entre teoría y práctica.

Reforma educativa que basada en tres aspectos sustantivos, como principios rectores, sede del sujeto a formar y en formación: 1) La diversidad y la interculturalidad, 2) El énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados, 3) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura; permitirá entender el segundo nivel señalado por Dietz, el correspondiente con la concreción semántica del “otro” a través de los modelos educativos y pedagógicos destinados a su formación, que en este caso, se pueden mirar desde un enfoque educativo basado en competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y, para la vida en sociedad. Pese a la revolución conceptual del término competencias, sean éstas de orden genérico, básico, específico, laboral, para la vida, etc, comparten algo en común: se traducen en saberes, lo cual es “lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o a la experiencia” (Beillerot, 1989 y 2000, como se cita en Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005).

De acuerdo con Altet, (2000, p. 42) estos saberes se encuentran inmersos y, se construyen en la interacción entre la información (exterior al sujeto y de orden social) y los conocimientos (internos al sujeto y de orden personal) en donde hablar de competencias y, más aún, de saberes, cobran especial interés dos de las cinco grandes competencias enunciadas anteriormente, por estar directamente relacionadas con los principios de una educación intercultural:

Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y

culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. SEP, 2009, p. 41).

Competencias que no solo fungen como referentes del sujeto que se desea formar mediante su paso por la educación básica, sino del sujeto que forma, un sujeto estándar que tendrá que “quebrarse la cabeza” no para ser un actor social, sino un agente social, el instrumento o el medio que contando con referentes precisos, como los aprendizajes esperados y los estándares curriculares (los cuales juegan un papel fundamental como referentes para aminorar el grado de abstracción y generalidad de la práctica; independientemente del nivel de especificidad con que se plasman en el programa) para que oriente su práctica educativa/docente en esta dirección, misma que acota la diversidad cultural y el desarrollo de competencias, con el reconocimiento y valoración de la diversidad misma.

Enfatizando que las competencias representan un enfoque de tratamiento a la diversidad, pues se supone aseguran el desarrollo de actitudes que favorecen la convivencia y la vida en sociedad, sobre lo que nos es común ¿Los temas transversales o de relevancia social?, y sobre las formas de trabajo en el aula (individuales y basadas en contenidos). Parece ser que tiene mayor relevancia el contexto de lo que nos es común, y no la experiencia y subjetividad del sujeto, que privan sobre la alteridad, que empequeñecen su diversidad, su subjetividad; pues la comunidad le marca límites, prototipos, asimila, segrega o compensa a la alteridad improductiva, ineficiente, representada por un otro:

[...] donde el otro es, por fuerza, un siempre-otro, otro permanente, una amenaza eterna que debe ser contenida, y por ello, fijada en su estereotipo, normalizada, masacrada, inventada, institucionalizada, colonizada. [...] Al mismo tiempo en esa operación de alterización queda implícita la construcción de la esencia de la propia mismidad, la fijación del yo mismo: una mismidad regular, coherente, completa, pero sobre todas las cosas, benigna, positiva, satisfactoria, localizada en una territorialidad opuesta al mal del otro. El otro funciona como el depositario de todos los males, el portador de las “fallas” sociales (Skliar y Téllez, 2008, p. 83)

Enfoque que desde los temas transversales, pone el acento en la acción de un sujeto técnico-academicista como condición innegable, capaz de desarrollar habilidades del pensamiento complejo, que integre saberes, que desarrolle competencias para solucionar problemas de la vida, ¿Problemas que él sujeto en formación ha generado? siendo así, un sujeto destinado a formarse bajo la lógica de participar enfrentando como agente social problemas, mas no actor social productor de significados, que vaya conformando espacios donde su representación trascienda un visión monopólica del exterior, para ser un constructor social en un contexto de la desigualdad, de la indiferencia, de la intolerancia, pese a que parte de la respuesta a la exclusión se sitúe en lo que nos es común, pero no en lo que nos es diferente para promoverlo, para potenciarlo

No obstante, enfoque apoyado de un aparente articulación curricular y pedagógicamente la educación básica como un solo trayecto formativo, a través de la definición de un solo perfil de egreso graduado por aprendizajes esperados y estándares curriculares, de la organización del contenido disciplinar en campos formativos (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y Desarrollo Personal y para la Convivencia), estos últimos, organizados y estructurados desde una lógica de carácter integral a partir de un enfoque que se esperaría interdisciplinar y, el desarrollo de competencias para la vida.

Otro de los elementos centrales para entender las distintas formas que adquiere la semantización de “lo otro”, es sin duda, la idea que se proyecta desde la reforma, en torno a la interculturalidad y la educación intercultural que promueve, como formas de estructurar los intercambios y relaciones socio-culturales en la escuela, la cual se representa de la siguiente manera:

El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, creencias, costumbres y tradiciones propias. Asimismo, se reconoce que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como

una característica de su país y del mundo y, que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo. (SEP, 2009, p. 44).

De esta manera, el discurso acerca de la interculturalidad y lo “otro”, reflejan una intencionalidad y fundamento educativo, que no sólo es afín con el discurso sobre el sujeto del modelo de formación continua existente, sino que además, sin perder la esencia de la razón, las veces aparece como instrumento al servicio de los intereses de la reforma y, las veces, funge o podría fungir como arma crítica de liberación, sin embargo, al asumirse la interculturalidad desde una perspectiva temática, incluso más allá de considerarse la diversidad como objeto de estudio; se identifica y limita la práctica del sujeto, proyectándose a manera de procedimiento metodológico, que además de ser sensible a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, permita comprender las distintas manifestaciones de la diversidad. Las implicaciones de tematizar la diversidad cultural pueden ser varias, especialmente cuando de lo que se trata es de recuperar un tipo de educación que a la luz de interculturalidad, conlleve a resignificar procesos por medio de una educación para todos, de los cuales toman parte los sujetos como agentes y actores sociales.

Primeramente, de conformidad con el sujeto que se desea formar, a través de un modelo educativo, un modelo pedagógico, cuyos principios e implicaciones, se ven referidos en los objetivos que persigue, en los materiales de trabajo, los mecanismos de evaluación y, las estrategias didácticas que defiende y; pese a ser considerada la diversidad del sujeto alumno, pues si bien no ignora del todo sus diferencias, éstas se traducen en el respeto a cuestiones de índole cognitiva, sin que necesariamente medie una relación que permita resignificar la esencia de la práctica educativa, es decir, nuevamente basadas de un razonamiento técnico-

academicista donde la idea central consiste en recuperar la diversidad trabajando en, pero no para potenciarla.

Puesto que los temas que aportan elementos en torno la diversidad e interculturalidad, por un lado, asumen al “otro” como un añadido a la propuesta curricular de la RIEB, quien además establece sus diferencias en torno a algunos aspectos de naturaleza cognitiva como su estilo y ritmo de aprendizaje, que al entrar en contacto directo que un planteamiento pedagógico dentro del aula, termina por instrumentalizarse y, como espacio incluso compensatorio; así, es cierto que existe una relación intercultural que o necesariamente implica una resignificación de procesos, pues las relaciones se muestran asimétricas; donde el sujeto es representado de una naturaleza política y el consumo de significados con relación a la producción, continua siendo a un nivel de agente social, alejado, de conformar proceso tendientes hacia equilibrar a los dos tipos de actores.

Por otro lado, los estilos y ritmos pareciera ser, se ubican o son más representativos y significativos para la práctica docente y no así para a práctica educativa, pues una práctica como esta última, implica no solo considerar estilos y ritmos, sino formas de estructurar las relaciones entre los sujetos como agentes y actores sociales, entre docentes y autoridades entre profesores y alumnos, entre la comunidad, los contenidos y las prácticas que se desarrollan en su interior, creando espacios que permitan no solo reconocerse como diferentes, sino tener apertura hacia otros significados desde los referentes que han legitimado; ya que la estructura y organización institucional como formas de representarse la interculturalidad y la educación intercultural como tratamiento a la diversidad, tiene que ver directamente con la forma en que se interactúa, en donde sin importar que el discurso promueva la idea de aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, que permitan confrontar ideas diversas y solucionar distintos conflictos o problemáticas determinadas; los aprendizajes esperados parecen revertir todo el proceso, al situar a la práctica de los sujetos, tanto alumnos como docentes, al margen de la acción social, al margen de la cultura escolar, de un aprendizaje esperado o de un

estándar curricular, mismos que tiene su origen en los distintos contenidos de cada disciplina.

Cabe señalar que el planteamiento que termina por respetar el ritmo y estilo de aprendizaje para asimilar la cultura dominante proyectada a través de los aprendizajes esperados o los estándares curriculares, revistiéndose de compensación como formas de superar ciertas desventajas en la asimilación y adaptación al proceso formativo; explícita, implícita y, paradójicamente, albergan y legitiman la idea de sujeto universal, un sujeto inspirado en la diversidad pero representado desde y en lo homogéneo, a través de la política educativa, un sujeto agente social de la expectativa externa, referido en un perfil de egreso, un sujeto estándar, mismo que habrá de asumir un rol específico de conformidad con la representación externa, es decir, un sujeto a priori y homogeneizado; ajeno pero contenido en el discurso de una educación intercultural.

Discurso acerca del sujeto docente, atento a la diversidad, una diversidad que al traducirse y reducirse en un tema o enfoque, lo único que se requiere es la intervención a través de un planteamiento, didáctico, metodológico, basado y asociado con el estudio de diversas comunidades o grupos sociales culturalmente distintos; mediatizadas por los contenidos que se habrán de enseñarse quien los habrá de aprender; lo que independientemente de las aspiraciones de actuar con juicio crítico sobre las normas sociales y culturales, implica conformarse como un agente y actor social, pero al margen de la cultura que proyecta la política educativa, sostenida de aprendizajes esperados y estándares curriculares, que no son otra cosa, que la mera asimilación de “lo mejor de cada disciplina curricular, por lo tanto, hablar de interculturalidad, de acuerdo con el modelo educativo que se está impulsando y de los principios y acuerdos internacionales que se están pactando, se tornan insuficientes para establecer relaciones sociales más simétricas, en tanto la naturaleza de la educación intercultural, se fija en, pero no para la diversidad .

Así, el tema puede significar seguir sostenido del mismo paradigma, el de la tolerancia que busca comprender y reconocer al “otro”, pero que no

necesariamente convive con el “otro”, al ser reducido en un tema; caso concreto aparece sostenido de asignaturas como el español, educación física, formación cívica y ética e historia, donde ideas alusivas con la educación intercultural, apuestan al desarrollo de competencias para la vida en una sociedad y para la convivencia, que en sentido específico invitan a una formación para el desarrollo de valores y actitudes; en este sentido, parecen insuficientes el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, desde la mirada de una educación intercultural que funja como verdadero mecanismo de transformación escolar y social, pues el razonamiento en torno al diversidad y su posible tratamiento, se apoyan de ideas alusivas con la tematización, por lo tanto, se puede decir, que la educación intercultural se encuentra sostenida, efectivamente, de reformas y no de transformas.

No es extraño suponer que una vez más, la educación, se convierta en el instrumento por excelencia ¿De transformación o reformatión?, para hacer frente a distintos retos, a diversas tensiones, mismas ¿Qué fueron creadas por el sujeto en sí o por el sujeto estándar?, el primero de naturaleza subjetiva, el segundo de naturaleza política; no obstante, ¿Tanto la educación formal como informal, fungen como un elemento estratégico para conformar y consolidar una sociedad inclusiva?, misma que ¿Habrà de servir como plataforma para abatir la ignorancia, favorecer la colaboración, trascender las barreras y lograr la igualdad? Preguntas clave, pero respuestas sin sentido, si y solo si, no se educa, en y para la diversidad, entendida desde las particularidades y subjetividad cultural del sujeto, en lo individual y lo colectivo y, basado en un razonamiento un tanto más alejado de los ajustes de carácter técnico, y más cercano a los ajustes estructurales, que den cabida a la transformación social y escolar.

Donde los discursos sobre educación, consisten en enunciar más que en cuestionar, una educación que basa la “transformación social” en la escuela, una educación que se ha acotado única y exclusivamente a trabajar asociando y reduciendo lo pedagógico con lo didáctico, llevando a cabo ajustes técnicos, paradójicamente, una escuela que al parecer no busca transformar la figura del

sujeto, al centrarse en los qué y en los cómo, por sobre los para qué y los por qué, al formar con base en la idea de legitimar una sociedad de la información más no del conocimiento o del saber, al buscar alcanzar la representación política; finalmente es el estado nación y no la cultura de la nación, quien determina lo que habrá de ser legítimo en la escuela, pues:

[...] lejos de ser la existencia de una cultura nacional lo que funda la nación y el nacionalismo, lo que ocurre es lo inverso: es el estado nacional el que produce una cultura nacional, en articular mediante la escuela *y desde la educación básica*. (Touraine, 2000, p. 136, la cursiva es mía)

Desde esta lógica habría que resignificar la intencionalidad de una educación intercultural en una sociedad multicultural, los acuerdos junto con las necesidades básicas de aprendizaje, que como cualidades de un conocimiento pertinente (Morín, 2001, p. 36-37), deben considerar el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo y, los pilares de la educación propuestos por la Comisión para la Educación del Siglo XXI, especialmente dos de ellos, el aprender a ser y aprender a convivir, donde es viable reflexionar si: ¿Se puede aprender a ser?, cuando ya se es, cuando desde el exterior se marca lo que debes ser, cuando el ser se acota o reduce a un perfil de egreso, ¿Cómo aprender a convivir?, si no sé ser.

Pero además, preguntarnos si la política educativa intenta ser el elemento que dé: ¿Sentido a los discursos o discursos sin sentido? ¿Contraste entre lo universal y lo local? ¿Reforma o transforma del sistema educativo? ¿Reforma o transforma de los planes y programas de estudio? ¿Reforma, transforma o deforma de la idea de sujeto como agente y actor social? ¿Reforma o transforma de la práctica educativa o de la de la práctica docente? Precisamente ahí donde la modernización ha suplantado los principios del pensamiento racional por objetivos educativos y metas coyunturales en busca de la satisfacción de necesidades y demandas sociales que no son más que el resultado de gestar los procesos educativos desde la misma lógica imperante, es decir, reformista, instrumental, encaminada a resolver determinadas problemáticas.



Paradójicamente, la idea de transformación de la práctica educativa y, del sujeto, ha sido inspiración de los discursos de formación docente y, por supuesto, de las reformas educativas nacionales; parecen insuficientes y por momentos hasta incongruentes, ya que a pesar de los argumentos en favor que previo a la oficialización de la RIEB, se implementó una etapa prueba acerca de los principios de la reforma, buscando su pertinencia, contextualización y, hacerla más acorde con la realidad; el sujeto sigue siendo de naturaleza política, visto bajo una racionalidad técnica cargada de teoría y de aplicación; lo que indiscutiblemente continua haciendo dudar acerca de la idea sujeto.

Además, cabe señalar, que el tipo de interculturalidad en educación que se defiende desde la reforma, sutilmente invisibiliza y renuncia a resignificar procesos, que proporcionalmente con ésta lógica, legitiman la reproducción de significados y símbolos, históricamente acumulada y culturalmente organizada por la cultura dominante o mayoritaria; con todo y que crea la sensación de ser una reforma innovadora, que vista desde sus niveles ontológico, epistemológico y metodológico pareciera ser congruente y sólida, situándose más allá de un razonamiento técnico-academicista y, a pesar de incorporar de manera explícita y como uno de sus elementos sustantivos, ideas acerca de la interculturalidad y con ello de la educación intercultural; o del sistema de formación continua, como espacio destinados al establecimiento de relaciones interculturales entre distintas instituciones o comunidades educativas, y las ofertas educativas que puedan desprenderse al respecto, las cuales necesariamente tendrán que ser de la misma naturaleza que se discursa, es decir, que se semantiza.

## **CAPÍTULO 3**

### **LA INTERCULTURALIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES DE PRIMARIA EN EL MARCO DE LOS DIPLOMADOS DE LA RIEB: ¿ENTRE EL SUJETO COMO AGENTE SOCIAL Y EL SUJETO COMO ACTOR SOCIAL?**

En este tercer capítulo, se analiza y pone de manifiesto el discurso en torno a la naturaleza de los procesos de formación continua de profesores de primaria en el sentido intercultural del tiempo, donde se traducen y materializan las relaciones interculturales, se forma al docente para hacer frente a la diversidad del sujeto alumno y, se atiende su diversidad misma; en el marco de los diplomados, diseñados, primeramente, por la conjunción de esfuerzos entre la DGFCMS y el IISUE y, posteriormente, entre la conjunción de esfuerzos, entre la DGFCMS y el IIF, ambos de la UNAM. Pues ¿Cuál es la naturaleza de la formación continua de profesores para realidades multiculturales sostenidas de una visión intercultural? ¿A caso la identidad docente se ha visto influida y modificada a partir de los retos que la diversidad está planteando a la educación? O ¿Los procesos de formación docente permanecen inalterables sin importar los escenarios que de manera paulatina se están conformando por la diversidad?

Recientemente, la participación organizada entre distintas instituciones ha favorecido el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las propuestas de formación continua para profesores en servicio; que como una constante desde

hace poco más de dos años, pero reconocidas desde hace tiempo, como parte de las políticas educativas del SFCSP, a voltear a mirar una vez más, la naturaleza de los procesos formativos que se impulsan, sobre todo cuando se consideró necesario:

[...] avanzar en la consolidación de una política nacional de formación continua que favorezca el desarrollo de procesos formativos dentro y fuera de la escuela, que garantice la prestación equitativa, oportuna y pertinente de servicios con alta calidad, con la participación organizada de diferentes instituciones y actores, a partir de una normatividad más sólida y amplia para el diseño, operación y evaluación de la capacitación, actualización y superación profesional de los profesionales de la Educación básica, en todas sus funciones, niveles y modalidades. La participación de las Instituciones de Educación Superior, de los Centros e Institutos de Investigación de alta calidad, así como de las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. (SEP, 2007, p. 24).

Propuestas que, asociadas y, se puede decir, resultado del intercambio de cosmovisiones y representaciones acerca de la formación docente, resultado de la diversidad cultural ostentada por cada institución; producto del disenso, pero también del consenso simbólico; bien podrían ser consideradas resultado de procesos interculturales e interinstitucionales; entre éstas y otras instituciones encargadas per se, de la formación continua de docentes de educación básica, como los Centros de Maestros (CM) y el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal<sup>9</sup>(CAMDF); pues ante el panorama de una educación intercultural que forme desde y a través del diálogo, no cabría seguir legitimando propuestas o espacios de formación continua monoculturales, alejados del conflicto, la negociación y el intercambio, sobre todo, ante los retos que representa la formación docente en una sociedad de riesgo, incierta, plural y diversa como la nuestra.

Así, proposiciones que en sentido estricto, al estar asociadas con procesos interculturales, necesariamente, por acción u omisión, apuntan a la resignificación de procesos, por lo que cabe preguntarnos, entre otras cosas: ¿Propuestas que se ha visto favorecidas de un nuevo argumento? ¿De un nuevo valor? ¿El de la diversidad? Donde la apertura y participación, histórica, de instituciones de

---

<sup>9</sup> Institución dedicada a la actualización y capacitación de maestros desde hace más de 68 años.

educación superior, con propuestas específicas de formación continua para maestros, invariablemente ha significado, quizá, ¿El surgimiento de una nueva cultura de la formación continua en el contexto de la diversidad, la interculturalidad y la educación intercultural?, lo que ha generado expectativas, que quizá ¿Inviten a resemantizar la formación docente en el contexto de la Educación Intercultural? ¿Quizá orientada más allá de la capacitación representada de un aparente reduccionismo técnico-academicista? ¿Quizá más allá de la actualización de una realidad universal? ¿Quizá más allá de la superación profesional del terreno instrumental? ¿Quizá más allá de modelos instituidos acerca del sujeto?

En este sentido, y de conformidad con la perspectiva señalada por Dietz en el capítulo anterior, respecto al análisis de las estrategias discursivas; la que deviene del segundo nivel, es decir, el de la concreción semántica del “otro” a través de los modelos educativos desde los cuales son interpretados y formados, fueron analizados los dos diplomados, primeramente entre el IISUE y la DGFCMS y, posteriormente, entre el IIF y la DGFCMS; puesto que se consideran elementos sustantivos que estructuran e informan acerca, no sólo de la naturaleza de atención a la diversidad cultural del sujeto docente de cada propuesta, sino además, de la manera en que se proyecta que éste atienda la diversidad misma, representada por sus estudiantes; en el marco de la educación intercultural.

### **3.1 El diplomado para profesores de primaria: la propuesta del IISUE y la DGFCMS.**

El discurso de la puesta en marcha de un primer diplomado diseñado por la conjunción de esfuerzos entre el IISUE y la DGFCMS, significó:

Un diplomado destinado ex profeso para profesores de 1º.y 6º.grado de primaria, directivos, supervisores y jefes de sector de nivel primaria, constituido por tres módulos de 40 horas cada uno, para un total de 120 horas: 1) Elementos básicos, 2) Desarrollo de competencias en el aula y 3) Evaluación para el aprendizaje en el aula; que en conjunto representaron nueve bloques, 48 actividades y, el mismo

número de evidencias como productos de trabajo; en donde la idea central consistiría, en que cada módulo:

[...] permita a los docentes conocer: los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica; los avances que existen en el campo de la investigación educativa, en particular los vinculados con los problemas de enseñar a aprender [...](SEP/UNAM, 2009, p.7. A).

Pero también, que permitieran alcanzar un perfil de egreso, conformado por 10 rasgos, planteados, en su mayoría, desde los componentes y principios sustantivos de la reforma (los planes y programas de estudio, el enfoque por competencias, los libros de texto, la planeación y la evaluación, la articulación y el mapa curricular, los campos formativos y los aprendizajes esperados); los cuales delimitan de una u otra manera: lo que el sujeto habrá de aprender, conocer, reconocer, comprender, valorar, analizar y emplear; para que, con fundamento en el diplomado:

[...] el maestro sea capaz de desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, vinculados a problemas reales, con la finalidad que viviendo el sentido de la Reforma sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas; esto posibilitara formar a los alumnos en concordancia con las exigencias de un mundo complejo, dinámico y que reclama promover la formación de ciudadanos en múltiples esferas de competencia en su vida personal, social y posteriormente, profesional. (SEP/UNAM, p.7. A).

Una reforma, que al edificarse como la principal fuente de inspiración del proceso de formación docente, se proyecta no solo como la razón de ser del proceso mismo, sino como el modelo a seguir, cargado de significados en torno al sujeto en formación, que se erigen como fundamentos que estructuran una realidad que busca incorporar lo “ajeno” en lo “propio”; subsumiendo al sujeto en un otro que es “incapaz”, o que no es “capaz” de cambiar, un otro que requiere vivir el sentido de la reforma para convertirse en alguien “capaz” de cambiar, un otro que al permanecer estático, indiferente e indolente al cambio, amenaza con exacerbar la complejidad de un mundo complejo de por sí, sí y solo si, no se le capacita, para apropiarse de la reforma que describe y prescribe modos de ver y entender al sujeto.

El discurso que se proyecta y desarrolla desde este primer diplomado, se orientó hacia una capacitación “colonizante” y “colonizadora”, caracterizada por la persistencia de relaciones históricas y estructuralmente desiguales entre los actores educativos y las propuestas pedagógicas, que se ha distinguido por reducir al sujeto en un agente social, por ser traductoras de sentidos y significados, dotando de cierta herencia, creencia, argumento y naturaleza, los procesos de formación docente, mismos que han servido para legitimar una identidad profesional de carácter técnico-academicista que asimila, transmite y reproduce modelos, puntos de encuentro y de desencuentro entre lo normal y lo anormal, entre los unos y los otros, entre un docente tradicional y un innovador; donde las prácticas educativas, pedagógicas y docentes, terminan por reproducir determinados principios de valor que afianzan creencias con estatus de verdad, que naturalizan formas de ser y estar en el espacio escolar, que legitiman constituyendo un sentido de la realidad.

Capacitación que por momentos tiende hacia la asimilación, pero otros más hacia la compensación, asimilación, porque la capacitación que se configura desde el planteamiento pedagógico, busca legitimar e imponerla hegemonía de la cultura del sujeto “modelo” de la reforma, en los procesos de formación docente. Pero de igual manera, compensación, porque la capacitación está destinada para lo otro, para lo heterogéneo, para lo diferente al sujeto “modelo”, es decir, al sujeto “patológico”, al sujeto “indeseable” de figurar en los espacios educativos.

Bien sea por asimilación o, por compensación, buscando con ello, “superar la desventaja” que supondría una relación asimétrica en la que el consumo de significados es diametralmente opuesto a la producción de los mismos, en donde en el discurso del modelo monocultural procede de la reforma, más no del sujeto, al formar parte de:

[...] una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente. (SEP/UNAM, 2009, p.7. A).

Y, posicionadas de una retórica que reconoce la diferencia y la diversidad del sujeto en lo individual y colectivo (propia de la educación intercultural y representativa de la pedagogía de la diferencia), que buscan, por un lado convencer y colocar el conocimiento y experiencia docente por encima del proceso formativo o, por las demandas de un proceso instrumental de planeación o diversos materiales, pues:

Es importante destacar que si bien la planeación de las actividades de aprendizaje es una actividad básica para el docente y que existen diversos materiales de apoyo para esta tarea, ninguno de ellos sustituye su experiencia profesional, el conocimiento de sus alumnos y la sensibilidad de recuperar el contexto de su escuela para realizar ésta acción. (SEP/UNAM, 2009, p. 59. A).

Por otra parte justificar la naturaleza de los conocimientos y experiencias del docente, al servir a un afán de incluir, considerar o reconocer de importante la contribución docente en el proceso de la reforma, destinado a consolidar lo descrito y prescrito por la misma, en el entendido que:

Para que la reforma pueda lograr sus objetivos es indispensable reconocer que a cada maestro corresponde traducir los principios que orientan la reforma a propuestas concretas en el salón de clase, esto es:

- Realizar una planeación de sus actividades didácticas en concordancia con los enfoques de cada asignatura.
- Reconocer la manera como pueden instrumentarse en una escuela, en un contexto específico, con un grupo de alumnos con características particulares y desde la reflexión de su propia experiencia como docente.
- Establecer las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación que articulen este nuevo enfoque en la tarea docente, desde los planes y programas de estudio apoyadas en los materiales educativos. (SEP/UNAM, 2009, p. 8. A).

Se recuperan el conocimiento y la experiencia docente en lo individual y colectivo, bajo la lógica de normalizar los preceptos de la reforma misma, como para mantener la visión del sujeto en formación, mismas, que se desarrollan de manera agregativa, que introducen significados acerca del sujeto en formación, pero sin trascendencia, que de igual manera confrontan y contrastan, pero que no permite la integración, sino la operación, en la intimidad de la realidad docente, de lo

planteado por la reforma; pues si bien es cierto que gran parte de las actividades que se realizan, retoman los conocimientos y experiencias del docente, por medio de la creación de espacios (a manera de reflexiones) para favorecer su subjetividad y su singularidad desde sus referentes; también es cierto que estos espacios funcionan como espacios compensatorios, de atención en, pero no para la diversidad.

Así es que, un conocimiento y experiencia que por más reconocido que se encuentre, o por más justificado que se encuentre, sitúa y justifica el acto mismo de la formación, referido en, desde y para la reforma, aniquilando con ello toda fuente del acto educativo que se genere desde el sujeto, desde su alteridad más allá de lo deficiente; por lo que permanece contrario a la razón de formar en sí, desde y para la resignificación de procesos respecto a las instituciones, en la que se posiciona al sujeto no sólo como agente social, sino como actor social, como la fuente principal de y para la acción formativa, del discurso formativo; de una formación que potencie su diferencia, su mismidad, representada entre otros aspectos, por su capacidad si, efectivamente, de conocer, ser, estar, experimentar, reflexionar e interpretar la realidad, que permita trascender su condición de otredad frente al “otro” de la reforma.

Una reforma que busca normalizar, someter a la norma, “porque ese otro no está donde pretendemos, donde lo obligamos, donde lo fijamos, donde lo dejamos, donde lo suponemos, donde lo escribimos e inscribimos” (Skliar, 2002, p. 115); en este sentido, una reforma que se entreteje bajo esta lógica al delimitar, situar y reconocer el conocimiento y la experiencia del sujeto, con apego a un enfoque basado en competencias, en donde se señala que:

Para este momento del Diplomado, ustedes, docentes de educación básica, se han familiarizado con las características centrales de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), los programas de grado y los libros de texto [...] Todas estas experiencias de formación y trabajo docente con el nuevo plan de estudios les han permitido tener un acercamiento al enfoque pedagógico que sustenta la RIEB.

[...] Todas estas experiencias se reconocen, en el Módulo Dos, como punto de partida para generar competencias docentes que permita continuar trabajando



bajo este enfoque y bajo el supuesto de que cada docente desarrolle un trabajo propio con sus alumnos en sus condiciones particulares. (SEP/UNAM, 2009, p.9. A).

Reconocimiento de la experiencia, pero condicionado a un enfoque, delimitado por una racionalidad técnica; que legitima no solo el enfoque mismo, por competencias, sino que hace de la experiencia un instrumento para estimular propuestas didácticas, de planeación y evaluación del aprendizaje; haciendo de la formación, conocimiento y experiencia docente, un dogma, el cual no puede ser visto desde otro ángulo que no sea el pedagógico-didáctico.

Tal como lo muestra el propósito del bloque cinco del módulo dos, en donde se sostiene que:

En este bloque los docentes conocerán la noción del enfoque por competencias a través de algunos enfoques que discuten esta perspectiva. Por medio de este bloque los docentes estructurarán, mediante sus conocimientos y experiencias, algunas ideas clave para trabajar con este enfoque en su práctica docente. (SEP/UNAM, 2009, p. 14. A).

Es de destacarse, que gran parte de las actividades propuestas en éste módulo, se centran en aspectos de carácter técnico, operativo, es decir, se abocan más a la solución de problemas relacionados con la práctica docente que con la práctica educativa, pese a que el discurso de la misma RIEB, está fundamentado desde la idea de educación para la convivencia y para la vida en sociedad, con una visión intercultural.

Conocimientos y experiencias que desembocan en la importancia de consolidar un enfoque, más no al sujeto docente, a su resignificación respecto a lo instituido; pues si no fuera así, la transformación partiría del análisis de la práctica educativa, no solo de la práctica docente, partiría de la experiencia del sujeto docente, de su hacer cotidiano desde su realidad y para su realidad, y no de una realidad ajena, externa, que es espacio-temporalmente diferente y es representativa de otro sujeto docente.

Pero de igual forma, una reforma donde normalizar, equivale a mirar el conocimiento y experiencia desde dos ópticas:

Por un lado, conocimientos y experiencias considerados para que el sujeto en formación pueda mirarse como diferente, como “anormal”, como ajeno a lo que se espera que sea, puesto que:

[...] ha sido y es todavía inventado, producido, fabricado, (re) conocido, mirado, representado e institucionalmente gobernado en términos de aquello que podría denominarse como otro “deficiente”, una alteridad <<deficiente>>, o bien, aunque no sea lo mismo, otro <<anormal>>, una alteridad <<anormal>>’ (Skliar, 2002, p. 113)

Un otro en el que por medio de un video, ajeno al sujeto en formación pero buscando llevar a cabo un análisis sobre la práctica educativa/docente; lleve a develar, a descubrir, al “otro” indeseable de la educación, a expresar formas de negativizar elementos acerca de la práctica docente, para positivizar, al permanecer sin ser problematizados, pero buscando, dar el paso y acercarse a lo “normal”, anulando con ello el lastre que significa ser diferente, ese ser diferente que empaña los procesos educativos.

Bien sea por medio de preguntas conducentes a reconocer, ciertos patrones y cualidades en el desarrollo del trabajo en el aula, tales como: ¿En su opinión, cuáles son los elementos constantes en la mayoría de las prácticas pedagógicas en el aula? ¿Qué relación existe entre el material didáctico y el aprendizaje? ¿Qué conocimientos, habilidades y valores moviliza el docente en los alumnos? ¿Qué sugerencias le haría al docente para mejorar su práctica? O bien sea mediante preguntas dirigidas a mirar sus aptitudes y actitudes en la práctica: ¿Cómo proyectarían su perspectiva de trabajo en el aula desde este enfoque pedagógico? ¿Cuáles son sus fortalezas como docentes frente a esta forma de trabajo? ¿Qué mecanismos de evaluación consideran que pueden desarrollar?

Por otro lado, conocimientos y experiencias, que pese a ser recuperados a manera de reflexión, no dan lugar a la interpretación e intercambio y, por tanto, a la reflexión crítica y propositiva; pues se concede un lugar privilegiado, al tipo de reflexiones destinadas a la elaboración de productos, que permitan conformar un

portafolio de evidencias basado en un instrumentalismo sin trascendencia, que asegure todas y cada una de las actividades, que convenza acerca de la pertinencia del enfoque por competencias, que certifique un trayecto formativo.

En este sentido, se puede decir que los conocimientos y experiencias se asocian más con lo diferente que con la diferencia misma, puesto que son retomados a través de interrogantes que concentran respuestas anticipadas, predeterminadas, tendenciosas y estereotipadas, que inducen al docente a representarse como diferente, en función de los principios prescritos por la reforma, la cual decide y describe lo que es “normal” en los procesos de formación del sujeto en lo individual y colectivo.

Así, conocimiento y experiencia del sujeto que se recupera sí, pero bajo la consigna de atender lo diferente, más no la diferencia, negando con ello toda manifestación de las diferencias y de lo diverso, pero resaltando lo diferente, puesto que existe un sujeto “indeseable”, a quien destinada la formación, a un otro a quien habrá que capacitar y completar para poder ser alguien “deseable”; a la luz de la reforma, de un modelo instituido e instituyente que adjudica lo que debe aprenderse para ser y formar parte de los resultados del avance científico y tecnológico y de la evolución de las disciplinas, traducidos en aspectos de carácter técnico; que justifican un proceso formativo, en donde capacitar, se considera lo más viable, para “aplicar” los principios de la reforma, pues:

Para que los principios de la reforma curricular se puedan llevar a cabo, se requiere que los docentes cuenten con un conocimiento de sus fundamentos, sus propósitos y su propuesta educativa [...] (SEP/UNAM, 2009, p. 35. A).

Principios que ponen el acento en la transformación de la práctica pedagógica, vista de manera técnica, como una nueva forma de operar los contenidos, e idear y abordar la intervención didáctica; contemplada en el bloque cuatro del módulo 1, en el que figura la actividad número 19 correspondiente a la planeación didáctica, donde se hace alusión de manera explícita a los tres elementos sustantivos de la RIEB (la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y, la incorporación de temas que se abordan en más de una

asignatura), pero haciendo énfasis únicamente en este último, como modelo para trabajar con los contenidos, puesto que es:

[...] reconocido en muchos programas como transversalidad, se traduce en aquellos temas que se pueden involucrar, integrar o incorporar en más de una asignatura; que articulan, dan continuidad a los planes y programas de secundaria, y que buscan una formación crítica en la que los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con ellos mismos y con la sociedad; es decir, el perfil de alumno de educación básica que se pretende. (SEP/UNAM, 2009, p. 66. A).

Transformación que se sostiene mayormente de la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, recientemente concebidos como temas de relevancia social, pero no así de la interculturalidad, en el sentido deconstructor de identidades profesionales, más que en aspectos de índole estrictamente pedagógico-didácticos, los cuales figurarían por consiguiente, producto no de incorporar lo ajeno en lo propio, sino partiendo desde la raíz, en la resignificación de procesos; así, hablar de transformación, no es solamente hablar de cambios en la manera de enfocar la educación, o la manera de manejar los contenidos, sino en su intencionalidad e impacto, en la posible resignificación de procesos excluyentes al conformar identidades ex profeso.

Ahora bien, poner el acento en temas transversales, omitiendo los otros elementos, principalmente el relacionado con la interculturalidad, es poner el acento en lo que nos es común, pero no en lo que nos es diferente, (adjudicando compromisos y responsabilidades al sujeto sin su consentimiento, posicionando su diversidad hacia lo que le es común en relación con el espacio social del cual forma parte, pero no hacia lo que le es diferente), obviándose esta parte como si no fuera importante, como si el docente ya lo supiera, como si fuera un enfoque, procedimiento, tema o referente didáctico, o como si lo único realmente importante fuera, considerar que la transformación de la práctica pedagógica, se sitúa en el eficientar la práctica docente a través de la trascendencia de una visión frontal basada en la enseñanza de contenidos acabados.

Finalmente, es de llamar la atención, la posición que se auto-adjudica el discurso del IISUE en torno a su participación como co-diseñador del diplomado, manifiesta en la introducción del módulo tres, correspondiente a la evaluación:

[...] toda reforma implica tiempo y asimilación de sus propuestas y potencialidades; reacomodo entre las perspectivas que abre y las formas tradicionales de trabajo. También implica nuevas formas en el desarrollo y aplicación de la estructura, así como transformaciones derivadas de desajustes o fallas en su diseño.

La única forma de transitar de una propuesta a otra es mediante el trabajo, la formación o participación de cada uno de los involucrados; de la puesta en evidencia de sus aciertos, pero también de sus limitaciones. Exigen una coherencia interna entre la demanda y lo que se facilita. Así, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México ha querido participar en esta experiencia inédita con la Sub Secretaría de Educación Básica y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), porque está convencido de que es posible acompañar a los docentes en su trabajo diario, proponerles otras vías para su formación, recibir sus propuestas y sus prácticas exitosas, transmitirles una pequeña parte de lo que se discute en el terreno de la investigación educativa.

Agradecemos a cada uno de los docentes que desde el inicio nos han acompañado; su respuesta y los comentarios que hemos recibido a través de diferentes medios nos hacen ver que es posible este puente de trabajo en dos espacios que, hasta hace poco tiempo permanecían alejados. Ustedes saben que para la UNAM la diversidad, la libertad y el respeto son valores fundamentales en todas sus actividades, con ese mismo espíritu nos acercamos a ustedes y esperamos que ese mismo espíritu lo transmitan a sus alumnos. (SEP/UNAM, 2009, p. 4-5. A).

Es de destacar que el posicionamiento que asume el IISUE, obedece de una u otra manera, ¿A lo que se discute en el terreno de la educación? ¿Cómo otra vía para la formación docente? y, ¿En el reconocimiento y transmisión de la diversidad, libertad y el respeto como valores fundamentales? Valores que: ¿Han quedado subsumidos a la suma de esfuerzos compartidos, a una racionalidad técnica sobre la práctica, misma que deberá trascender las formas tradicionales de trabajo para ser racionales? Diversidad que: ¿Se reduce a la alineación, perfilándose más bien como mecanismos para asegurar no exista un desfase entre la reforma como currículo oficial para la educación básica, y la manera de llevarlo a la práctica? Libertad: ¿Inserta en el terreno práctico, en el terreno

pedagógico-didáctico, en su operación e instrumentalización? Respeto: ¿A un enfoque en competencias?, y todo ello en el contexto de la educación intercultural, en la que al parecer, se está lejos de favorecer procesos interculturales que atiendan la diversidad del sujeto docente e inviten, no solo a transformar la práctica docente, sino la práctica educativa.

Por consiguiente, las prácticas de formación docente que se defienden desde este primer diplomado, reproducen una lógica simplista, utilitarista e instrumental, que imponen una tendencia, una novedad y un modelo, cargados de significados burocráticos que alimentan una razón sin trascendencia: enfoques, contenidos, competencias, campos formativos, transversalidad, interculturalidad; que alimentan una razón sin trascendencia, en la que al docente se le forma para aprender a planear, para el tratamiento de la transversalidad, para el entendimiento de los campos formativos, para el desarrollo de competencias, para implementar proyectos, para hacer uso de las guías articuladoras; bajo la consigna de formar un tipo de sujeto, que responda y sea congruente con las sociedades actuales o de futuro, un sujeto que continua siendo el medio como agente social y no el fin del proceso educativo, un sujeto que se contempla como incompleto y vulnerable ante la inercia de los cambios de la vida misma, subsumido a los referentes que concentra el universo de la reforma, a través de un otro reconocido como un sujeto-modelo.

Un sujeto que figura sostenido de una relación desigual, en donde la asimilación y consumo de significados, con argumento y como argumento, continúan siendo la base del proceso formativo que, bajo la lógica de lo ilógico de una de las contradicciones más representativas del proceso formativo, el sujeto en formación posea sensibilidad y sea quien finalmente: “considera en todas sus actividades docentes, el contexto de su escuela y las particularidades de sus alumnos. (SEP/UNAM, 2009, p. 9. A).

Proceso que proporcional a la aniquilación de la diferencia, la diversidad, la alteridad, como creador de significados; legitiman la supremacía de una cultura de la formación docente basada en aspectos de carácter técnico-academicista, que

no sólo confirman la naturaleza del proceso mismo, sino además, reafirman identidades profesionales que ratifican lo no deseable, manteniendo y evitando con ello, que el otro pueda ser visto a la luz de otra dimensión, ya sea como creador de significados.

### **3.2 El diplomado para profesores de primaria: la propuesta del IIF Y LA DGFCMS.**

Sostenido del mismo fundamento que el diplomado diseñado por el IISUE y la DGFCMS, preservando la lógica de un discurso basado en la capacitación de un “otro” que requiere ser capacitado, que requiere apropiarse de la visión pedagógica prescrita por la reforma, pero bajo la consigna de haber llevado acabo ajustes, puesto que:

Las lecciones aprendidas del primer ejercicio interinstitucional realizado en el diplomado anterior han sido fruto para enriquecer esta nueva propuesta en la que se concretan las sugerencias expresadas por todos los involucrados para contribuir al crecimiento profesional de nuestros docentes... (SEP/UNAM, 2010, p. 6. A).

Se puso en marcha un segundo diplomado diseñado por la conjunción de esfuerzos entre el IIF y la DGFCMS, dirigido ex profeso, a profesores de 2º. y 5º. grado de primaria, así como asesores técnico-pedagógicos, directivos y supervisores; basado en un discurso que alude en el implícito a espacios de intercambio, que dieron paso a algunos ajustes, entre los que destacan los siguientes:

Un primer ajuste se basó en ampliar la cobertura, haciéndola asequible, de igual manera, a docentes de educación física, artística y educación especial.

Una segundo ajuste se centró en el aumento del número de módulos, reduciendo con ello el número de horas, es decir, constituyéndose en cuatro módulos de 30 horas, para un total de 120 horas. La determinación de contar con un módulo más, en el que se abordaron cuestiones acerca de la complejidad e incertidumbre de las

sociedades del siglo XXI, de los conflictos sociales, de la sociedad del conocimiento, de los avances científicos y tecnológicos, del pensamiento complejo, de la transdisciplina, etc.

Significando, por una parte, la preservación de espacios se sostiene como forma de trabajo, configurando un proceso preocupado por entender los para qué de la educación en su sentido más amplio, antes de los qué y los cómo, colocando la práctica docente más allá del discurso instrumental; pero también, elementos que en clara alusión a lo diferente, a lo diverso y a procesos interculturales buscan crear situaciones que despierten la reflexión crítica que emerge del sujeto, de su subjetividad, de su particularidad, en la que indudablemente, el rostro de la reflexión posee un argumento e intencionalidad precisa, ya que:

Para que nuestro país tenga la capacidad de gestionar sus propios riesgos, y base su desarrollo en los conocimientos, es necesario garantizar que en ella prevalezca la pluralidad, la democracia y la justicia social. Para ello es imprescindible la reflexión humanística acerca de nuestra sociedad y del papel de los conocimientos en los diferentes ámbitos sociales. (SEP/UNAM, 2010, p.19. A).

Sin embargo, reflexiones que demandan la acción de un relator que tome nota y exponga las conclusiones en plenaria, que den cuenta de la elaboración de un producto de trabajo que no obstante...se instrumentaliza los módulos subsecuentes, en la planeación, y lo olviden como principio pedagógico central

Un diplomado que da indicios de una resignificación, sin mantenerse alejado de la política educativa, que se refleja entre sus propósitos, al sostener que se busca:

Desarrollar una visión crítica sobre el papel de las ciencias (naturales y sociales), las tecnologías y las humanidades en las sociedades contemporáneas y, particularmente en la educación” (SEP/UNAM, 2010,p.17. A).

Un propósito que en el discurso implícito busca hacer énfasis en los para qué de la educación, al develar su posición respecto al conocimiento, bajo la consigna de una intencionalidad precisa, al advertir que:

En la actualidad, la educación no puede centrarse únicamente en la “trasmisión” de contenidos declarativos (conceptos, teorías o leyes más o



menos establecidas), sino que se requiere de una mayor comprensión de cómo funcionan las sociedades, y de cómo los ciudadanos podemos participar activamente en su transformación a través del desarrollo de una cultura científica, tecnológica y humanística. (SEP/UNAM, 2010, p. 23. A).

Transformación que requiere de una participación activa, que pese a retomar con sentido crítico las apreciaciones del docente en lo individual y colectivo, desde sus referentes culturales, las reflexiones parecieran ser un espacio alejado de la resignificación de procesos, como dos aspectos, paralelos, adyacentes e independientes entre sí, pues al retomarse en los espacios de intervención, las grandes problemáticas sociales, se insertan bajo la consigna de temas vinculados a contenidos disciplinares, como si el conocimiento y la comprensión dependieran de la misma.

Así, aunque existe una clara intención reivindicadora, desde mi punto de vista se tornan insuficientes, al nuevamente posicionar los significados de la reforma por encima del sujeto y, fundamentar los procesos de formación en la misma, permaneciendo la idea de un sujeto como agente social, que al no ser considerado como el eje rector del proceso, refuerza la idea de que al docente se le enseña más a discursar sobre la complejidad, sobre las sociedades, sobre el pensamiento complejo, sobre la diversidad con relación a la interculturalidad, que a la problematización.

Un tercer ajuste tuvo que ver con la definición del perfil de egreso, pasando de 10 a 13, entre los que destacan por un lado, el relativo a, como resultado de su paso por el proceso formativo, el docente:

Considera en todas sus actividades docentes el contexto de su escuela y las particularidades de sus alumnos para actuar en consecuencia y favorecer una intervención docente asertiva que contribuya a mejorar el logro educativo. (SEP/UNAM, 2010, p. 11. A).

Por otro lado, aquel donde el docente:

Se reconoce como agente de cambio social responsable con su entorno (Ídem).

Una cuarto ajuste se basó en cuidar de manera cabal, que todas y cada una de las actividades de aprendizaje mantuvieran una lógica estructural, acorde, primeramente, con los principios pedagógicos de la reforma, orientados a la movilización de saberes, del trabajo por proyectos, de la transversalidad; y, posteriormente, respetando una secuencia lógica que se asista de una introducción, un desarrollo, su correspondiente generalización y, finalmente, un cierre.

Un quinto ajuste consistió en la reducción del número de productos solicitados, pasando de 48, a solamente siete, destacando sin duda alguna, las primeras 10 actividades correspondientes al bloque 1 del módulo 1 y, por supuesto, las siete actividades correspondientes al bloque tres, en donde de manera particular, se aborda la razón de ser de la práctica docente en el marco de la diversidad y la interculturalidad.

Un sexto ajuste, es el que se destina a la práctica docente en particular, en la que a manera de reflexiones se recupera su diversidad y se proyecta a manera de sensibilización, pues el marco de referencia no es la “realidad” objetiva, sino la que se enuncia desde la reforma:

[...] en los módulos que conforman este diplomado se pretende dar mayor fortaleza al crecimiento de la práctica docente, a través de compartir las experiencias que han conformado su docencia, sus vivencias con los alumnos, los aciertos y desaciertos como un proceso permanente de autoevaluación, coevaluación y aprendizaje entre colegas, reconociendo en conjunto cuáles son los saberes que se requieren incorporar para hacer una práctica docente más asertiva en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP/UNAM, 2010, p.105. A).

Con todo y que se hable o el enfoque corresponda con el de la docencia reflexiva, la oferta educativa no deviene de la reflexión del sujeto como actor social, de su autonomía en lo individual y en lo colectivo, sino de una “detección de necesidades”, producto reflexiones que devienen de la reforma, acotando con ello, la práctica docente a una dimensión técnico-academicista, propia del agente social, pues el punto central de la formación, así sea de carácter reflexivo, se sigue sujetando de cuestiones de índole didáctica, tal y como se advierte:

Son muchas las reflexiones que permitirían transitar hacia una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de competencias en los alumnos, y tantas las posibilidades que se requiere hacerlo en colegiado para lograr su comprensión. (SEP/UNAM, 2010, p. 104. A).

Incluso con todo y que se tienda, al menos en el discurso, a formar docentes autónomos que participen de la educación construyendo sus propios marcos de referencia, mismos que se ven empañados al delimitar su autonomía o los marcos de referencia que pudieran construir o generar; en aspectos bien delimitados, puesto que:.

La formación inicial y continua que requieren los docentes debe brindar los elementos para lograr la autonomía de la profesión que incida en las estrategias didácticas, en la planeación, la evaluación para y del aprendizaje, en la forma de organizar el trabajo del grupo, en la forma de desarrollar redes y trabajo colegiado, de lograr el aprendizaje en el aula y la vivencia de los valores, en la manifestación de la movilización de saberes (SEP/UNAM, 2010, p. 109. A).

Finalmente, un séptimo ajuste consistió en que se destina un espacio ex profeso para la diversidad y la interculturalidad, misma, que está encaminada a que el docente incorpore a su práctica, la visión de interculturalidad, misma que sostiene recuperando:

Lo conceptual, al recuperar una cita de Devalle y Vega (2006, p.39), en la que se sostiene:

La diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia principios de igualdad, justicia y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios. Como dice López Melero: El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que si la escuela está decidida a dar una respuesta a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de VALOR y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias entre las personas como valioso, solidario y democrático.

Lo técnico, contextualizando la razón de ser de las competencias:

Las competencias para la vida en sociedad y para la convivencia no se pueden sustentar sólo en la adquisición de conocimientos, sino en la formación en actitudes, valores y habilidades que permitan decidir y actuar frente a diversidad de situaciones que se presentan en lo cotidiano. Pero este reto requiere que la escuela se convierta en el lugar en donde se vivan y manifiesten estas experiencias a través de todas las relaciones que se dan dentro de la convivencia diaria (SEP/UNAM, 2010, p. 114. A).

Lo metodológico, que en sentido estricto, se contradice con la realidad desde que se forma al sujeto docente, no obstante se advierte la necesidad de requerir “un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad, a partir de **una visión crítica de la escuela. Esto implica un cambio de actitud de los docentes y de su formación**”(SEP/UNAM, 2010, p. 117. A); la cual se continua asumiendo desde una visión que reduce la diversidad y las relaciones interculturales a una temática que didácticamente, recupera una experiencia, unos conocimientos previos, un colaborar con “otros”, un respetar a “otros”, un convivir con “otros”, un hacerse responsable de su propio aprendizaje, etc; para luego terminar siendo acotadas y adaptadas a la cultura curricular, bien sea integrando, incorporando y/o especializado, a manera de asimilación, segregación y/o compensación, pues:

El reto que enfrenta el docente es abordar estas temáticas no como un objeto de estudio particular, sino a través del abanico de alternativas que se proponen desde las asignaturas, las propuestas prácticas de trabajo en el aula, las sugerencias de temas y enfoques metodológicos que permitan en sus alumnos el desarrollo de competencias para la vida (SEP/UNAM, 2010, p.117. A).

Las implicaciones de lo que se asume como ajustes, se concentraron desde mi punto de vista, en afianzar un proceso que, aunque no del todo alejada o ajena de aspectos técnicos, basada en favorecer, por una parte diversas situaciones que pudiera vivir o haber vivido y experimentado en lo general, el sujeto docente, pues:

Las actividades que se han diseñado buscan tomar como referencia diversas situaciones concretas que experimenta el docente desde sus respectivas funciones como actor de la educación en diferentes fases, sus experiencias de las reformas anteriores en el manejo de los planes y programas, su relación con los temas y materiales educativos.

Estas vivencias son planteadas como reflexiones que se articulan con información que les permita conocer, analizar y apropiarse de la reforma. Por

esta razón las actividades concluyen con productos que serán objeto de evaluación y que permitan mostrar el proceso que ha seguido cada maestro como participante del diplomado (SEP/UNAM, 2010,p. 10. A).

Así basadas en referentes externos de un “otro”, de “otros”, se ajustó para un “otro”, para “otros”, no para los que originalmente hicieron las observaciones pertinentes, por lo que resulta un absurdo llevar acabo reajustes basados en una población ajena al proceso inmediato, lo que confirma la existencia de un sujeto universal, representativo de lo estándar, de lo idéntico, de lo homogéneo.

En términos generales, se puede decir que ambos diplomados, tanto el diplomado elaborado por el IISUE, centrado en los qué y cómo; como el del IIF, el cual se preocupa más por los por qué y para qué; pues el primero, prácticamente enfatiza en cuestiones más de índole didáctica y, el segundo, combinando, al destinar espacios ex profeso para lo didáctico (como la manera de organizar y trabajar los contenidos), y para lo pedagógico, contextualizando así la práctica del sujeto docente, para la comprensión del espacio social y escolar como principio legítimo para adentrarse en la transformación de la práctica educativa; manteniendo una formación consistente con lo que se podría considerar una educación multicultural, basada en la lógica de una capacitación que por momentos asimila, compensa o segrega, pero manteniendo una cultura legítima, que como toda propuesta de formación continua, es resultado de entre otros factores, de la manera muy particular de interpretar la realidad social y escolar parte de sus diseñadores.

Donde en ambos procesos de formación continua, se encuentra explícita como razón de ser, la idea de comprender los principios de la RIEB, manifiestos en el discurso y concretados en aprendizajes esperados, que no solo coexisten dentro estos espacios, sino además, acotan el proceso hacia el logro de los mismos, dejando en evidencia, que originalmente, el diplomado del IISUE, diseñado per se para profesores de primero y sexto grado, teniendo como único autor explícitamente reconocido, al sociólogo Philippe Perrenoud y; el diplomado del IIF, diseñado ex profeso para profesores de segundo y quinto grado, aunque terminó por ser ajustado posteriormente; teniendo como único autor explícitamente reconocido, al filósofo Edgar Morín; reflejan ciertos significados en torno a los

procesos de formación continua, destacándose el hecho de estar más preocupados por el conocimiento de los programas de estudio del nivel y su ejecución paralela al proceso (aculturación), que en el resignificado de la práctica educativa en general y, de la práctica docente en particular, por lo que se puede decir, que el significado de ser docente continua deliberándose y delimitándose desde el exterior, bajo una lógica instrumental de razón, en la que la interculturalidad o más aún, la educación intercultural, queda reducida en un discurso bien intencionado, un tema que abordar o un enfoque que concretar.

Es importante señalar que pese a las bondades del diplomado IIF, preocupado por contextualizar la práctica docente, abordar cuestiones relacionadas con el pensamiento complejo, abordar los elementos sustantivos de la reforma sin privilegiar alguno, cuidar de no determinar qué tipo de competencias docentes se deben desarrollar, conducir a problematizar y reflexionar de manera crítica y colaborativa sobre las prácticas educativas o algunas problemáticas, sin definir dirección alguna, etc; este se torna insuficiente si se defiende una relación intercultural en condiciones de igualdad que busque trascender la adjudicación de una identidad profesional y, más aún, formar tanto actores sociales como culturales; con todo y que conceptualmente se apoye de determinadas definiciones en torno a la interculturalidad, pues reduce ésta nuevamente a ser tematizada, tal y como queda de manifiesto en el planteamiento que se hace desde la reforma mediante el plan de estudios; por ende, queda de manifiesto, que el consumo de significados continua siendo superior a la producción y resignificación de los mismos en medio de un proceso donde la razón misma de la formación continua siendo la adquisición de significados propuesto por la reforma.

En otras palabras, es insuficiente hacer ajustes técnico-academicistas, a una visión de naturaleza intercultural (dado que la reforma y los diplomados, enmarcados en el ámbito de la interculturalidad y, de la educación intercultural, son en esencia resultado directo de procesos interculturales, incluyentes o no), a un discurso que hace énfasis en lo social, en lo cultural, en la diversidad, en el

pensamiento complejo, en la sociedad del conocimiento y en la experiencia y conocimiento del sujeto docente.

Que es incapaz de honrarla naturaleza de la cual procede; pues la formación del sujeto, es la de un agente social que se encuentra sobre argumentada por algunos de los acuerdos internacionales que parecen recuperarse, más como una retórica para justificar la educación básica y la necesidad de llevar a cabo la reforma misma, que para conducir la resignificación de la práctica educativa, docente y pedagógica de los sujetos, respecto a lo instituido e instituyente, desde su experiencia, desde su singularidad, desde su subjetividad, desde la manera de interpretar su realidad, desde sus referentes culturales, propios de una práctica de esta naturaleza.

Así, los diplomados se realzan y dirigen ala preservación de una identidad docente apropiada, adecuada y sujeta del dominio de una cultura técnica-academicista, que hace suponer que las otras dimensiones de la práctica educativa son una amenaza, una amenaza que atenta o puede atentar contra los principios más hondos de la reforma, o del sujeto que la reforma defiende como autentico, como legítimo, una RIEB que como dijimos, es la base de los procesos de formación docente en ambos diplomados.

En este sentido, los procesos formativos ratifican un preconcepto, un prejuicio en torno a la práctica educativa y docente, una práctica que al verse disminuida en aspectos técnicos, en conocimientos puntuales, confirma la supremacía y paradoja de una perspectiva monocultural, inmersa en procesos interculturales, pues como señalamos en el capítulo I, no toda experiencia intercultural es necesariamente multicultural al ser constatada por la experiencia ulterior, por lo que se puede decir que desde este escenario la práctica docente coloca a éste como agente social, al margen de la cultura técnico-academicista, escolarizada e instrumentalizada en un aprendizaje esperado o estándar curricular, que tiene su origen en los distintos contenidos de la reforma.

No obstante, la existencia de actividades que trabajan en, pero no para la diversidad, abordando ésta por medio de actividades reflexivas que recuperan los conocimientos y experiencia del sujeto de la práctica docente, a manera de reconocimiento, propio del discurso multicultural, acerca del contexto socio-cultural inmediato de orden macro, pero no así del micro.

Orden macro, característico de la estructura social, de un sistema que históricamente ha legitimado la reproducción de la cultura dominante, poniendo límites a la práctica educativa, privilegiando la formación de sujetos convertidos en agentes sociales, una historia que Heller (1987), denomina la historia en-sí, donde:

No todos consiguen llegar a ser individuos representativos. La primera condición es que la clase a la que se pertenece, de un modo o de otro, por un cierto número de aspectos, con mayor o menor intensidad, sea una *clase histórica*.

La historia es la sustancia de la sociedad, pero la sustancia de la sociedad no es otra cosa que su continuidad. Por esto el género humano es en esencia histórico. (Ibíd, p. 67).

Pero en contraste, la historia para-sí, la cual:

... significa que en la continuidad tiene lugar una superación continua de las situaciones dadas, y puede tratarse de un progreso, de una regresión, o de las dos cosas al mismo tiempo (en esferas heterogéneas). (Ibíd, p. 68).

Orden micro, precisamente, representativo de lo heterogéneo, del individuo de la escuela, sus problemáticas, conocimientos, experiencias y reflexiones; mismas que están ahí, que aparecen como una variante del paradigma técnico-academicista, pero que no son retomadas siquiera en actividades posteriores, sino que se traducen compensando el límite del individuo, en un producto de trabajo que certifique una trayectoria; terminando por instrumentalizarse.

Esto lleva a pensar que se enseña al docente más a enunciar sobre, que a entender y comprender la realidad, no solo la educativa, sino la social, la cultural, la económica, la política; si bien es cierto que la propuesta del IIF se preocupa más por atender estos, quizá, grandes vacíos de conocimiento en torno a la realidad y conceptos clave para entender los procesos y cambios educativos, también es cierto que se enseña al docente a enunciar más sobre la educación,



que ha problematizar y encontrar un nuevo sentido a su práctica no sólo docente, sino educativa; no obstante que existe libertad y de hecho se aluda a la continua reflexión docente, insuficiente o empañada, al hacer énfasis en esta, si deviene de una visión frontal que la considera una manifestación particular de una cultura que legitima alimentada desde el proceso formativo.

Pues la apertura de espacios conducentes a la reflexión crítica o no, mantiene una constante, se basan en relaciones desiguales que alimentan una razón sin trascendencia, al no prefigurar como formas en las que el consumo de significados sea equiparable con la producción de los mismos, en donde a manera de retórica se busca, en la interpretación de los fenómenos justificar la viabilidad de la reforma misma, reduciendo la participación del sujeto, al análisis y síntesis de interrogantes, que tras ser expuestas en plenaria, se “pierden” en medio de los significados legítimos de la cultura dominante manifiestos en la reforma.

Por otra parte, a pesar de haber reconsiderado algunos aspectos de importancia a favor de la pertinencia, entre una propuesta y otra se contempla la misma intencionalidad, capacitar en torno a la reforma, lo cual implicaría que al sostenerse del mismo fundamento, no se esperaría que fuera de diferente manera; pues pese a ser y retomar más esta visión intercultural buscando contextualizar y abordar lo que es o viene a ser la sociedad el conocimiento, el pensamiento complejo, lo transdisciplinar, los campos formativos, los aprendizajes esperados, etc; parece insuficiente bajo la óptica de una educación que busca confrontar la tradición no sólo desde una forma distinta de entender la relación y organización entre contenidos, sino la relación del sujeto con realidad social y escolar, pues el punto central de la intervención sigue siendo el cambio en la forma de enseñar, y básicamente el cambio no radica en la forma, sino en la intencionalidad, así, nuevamente el sujeto como actor social ocupa un lugar antagónico, y todo ello pese a las bondades de este segundo diplomado, que abordan aspectos que el diplomado del IISUE omitió o quiso omitir.

Pareciera ser que al docente no se le forma en, para y desde el pensamiento complejo, sino en entender el cambio, mismo que se encuentra inmerso en un

planteamiento pedagógico que retome lo complejo y lo transdisciplinar, que es precisamente lo que no se toma como parte estructural de los procesos de formación docente, en donde la lógica imperante de los procesos, se encuentra sostenida de reajustes de orden técnico-academicista, y no en la comprensión de fenómenos que permitan replantear no solamente los procesos formativos, sino el reducto en el que ha caído la pedagogía misma, acotada en lo didáctico; dejando de lado el sujeto, como criterio fundamental, es decir, como argumento central.

Es cierto, que una parte del profesionalismo del docente tiene que ver con la actualización de conocimientos pedagógicos, didácticos, etc; eso me parece no se encuentra en el centro del debate, sino más bien, el hecho de que en un contexto en que se alude a una educación para la convivencia y la vida en sociedad, dos conceptos asociados con la idea de educación intercultural, la transformación de la práctica educativa por medio de la práctica docente, se asuma como la única vía, misma que ha venido privando en los espacios de formación continua.

Es destacable de igual manera, y pese a que se hable acerca de los campos formativos dentro del currículo de básica, en especial, los relativos con la comprensión y exploración del mundo natural y social y, con el desarrollo personal y para la convivencia; al docente no se le forme bajo esta la lógica, no se le forma en la comprensión del mundo ni para desarrollarse como un sujeto capaz de transformar su realidad, su contexto; desde el momento mismo en que su subjetividad queda inserta en un modelo, en un apriorismo y una racionalización instrumental de carácter academicista, basado en el conocimiento, manejo y aplicación de principios teóricos.

En este orden de ideas, un proceso formativo que tiene más características propias de una educación multicultural, en la que existen espacios compensatorios donde se reconoce el actuar del docente, donde se reconoce la interculturalidad y la atención a la diversidad como uno de los elementos sustantivos de la reforma, pero donde el sujeto es asimilado, permaneciendo como agente social, supeditado a la reforma y sus principios, en donde, si bien es cierto, en el segundo diplomado donde se ha pretendido cuidar aspectos relevantes, pero donde el sujeto ha

permanecido estático, listo para ser estético y viable; pues de lo contrario, con todo y que se recupera su subjetividad, su diferencia a manera de experiencia e interpretación, esta se sitúa en el terreno de la práctica docente y no en el de la práctica educativa como un todo; lo que hace suponer que su naturaleza es más cognitiva y/o actitudinal, que simbólica.

En la que si bien coexisten una diversidad de significados, no sólo del sujeto o de la reforma, ni del sistema de formación continua, sino además, del proceso mismo de formación, donde se legitima un proceso frontal en el que en una relación asimétrica, existe un “alguien” que traduce, produce e induce significados, y un “otro” que los consume, afianzando el ¿Paradigma o paradogma<sup>10</sup>?, que reduce y adjudica la identidad profesional, basada en un racionalismo de carácter técnico-academicista, que reafirma la supremacía de una cultura instrumental dominante dentro de los espacios de formación docente.

En especial, esto se demuestra con mayor evidencia, en el diplomado diseñado por el IISUE, el cual asume la formación docente y el tratamiento a la diversidad cultural, como capacitación técnico-academicista que como constante, consiste más en justificar el qué, por qué y cómo de la reforma, en la que el énfasis, a manera de retórica, parece estar centrado más en la necesidad de ¿Transformar la práctica educativa?, pero más que como mecanismo para promover y consolidar procesos interculturales; como mecanismo instrumental para mejorar las formas de enseñanza y aprendizaje cercanas con cuestiones didácticas; que entre otros aspectos: adjudica, homogeneiza y reafirma, una identidad profesional impuesta desde una política educativa, sostenida y configurada desde un formación continua; quedando la diversidad reducida a lo que es común dentro de los espacios educativos, la reforma y sus aportes que devienen de principios asociados con una educación intercultural.

---

<sup>10</sup>A diferencia del paradigma, entendido como referente de identificación y desidentificación sobre el cual se construyen sentido de la práctica; el paradogma pierde el carácter de referente, para convertirse en componente, para legitimar y deslegitimar determinadas prácticas, a la luz de lo que pareciera ser paradójico, es decir, irreconciliable e incombible.

Como respuesta a ese “otro incompleto” de conocimientos, carente de experiencia, reflexiones, práctica, donde:

[...] el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras [...] que sólo buscan reducir el otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc (Skliar, 2002, p. 116).

Un sujeto “incompleto” que por su paso por la educación habrá de completarse, aunque la mismidad del completo inhiba la diferencia, pues como respuesta a la diferencia y a la diversidad del sujeto docente, se emplea como principio pedagógico, centrarse en el diferente, en lo diferente, más que en la diferencia, que como señala Skliar (2007, p. 64), se ve reflejado en tres movimientos diferentes:

[...] a) que la incompletud del otro (sea este otro la infancia, la juventud, la discapacidad, raza, generación, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado; b) que toda incompletud debe ser vista, necesariamente, como negativa; c) que es función básica y crucial de la educación promover el completamiento del otro, es decir, que la educación es el completamiento del otro

Una incompletud que se asume desde los procesos formativos, al caracterizarse por ser asimilatorios y/o compensatorios, encaminados al conocimiento puntual acerca de los significados y componentes del “completo” de la reforma, misma que legitima lo que se ha mantenido vigente en los procesos de formación docente de esta naturaleza; respuesta que se ve reforzada de un reconocimiento y consideración de las reflexiones docentes como parte sustantiva del proceso, pero sin trascendencia, vista como una manifestación particular, que termina por enaltecer, la lógica de un proceso destinado a formar actores sociales y en menor medida, actores culturales; asociando en general, la comunicación intercultural “con un nivel distante y abstracto de diálogo intercultural y se limita al dominio de las relaciones entre cultura y medio ambiente o entre individuo y grupo, sin penetrar en la misma construcción cultural [...]” (Touraine, 1997, p. 185).

Es importante señalar, que aunque el diplomado del IIF trasciende de manera importante el plano técnico-academicista, simpatizando con una visión que

contextualiza la razón de ser de la práctica educativa superando la propuesta del IISUE, ambos mantienen el mismo fundamento, con todo y los ajustes técnicos llevados a cabo; los cuales parecen ser lo más evidente entre un propuesta y otra; que los cambios realmente significativos, estructurales y estructurantes; al menos así se deja ver la idea donde el referente y origen formativo continua siendo la reforma misma, sus componentes, su articulación, sus campos formativos, sus aprendizajes esperados, las competencias, sus argumentos, su legado, por sobre el sujeto en formación en lo individual y colectivo.

Finalmente, cabe aclarar que los procesos de formación docentes se tornan insuficientes, en el entendido de llevar a cabo procesos con ideas afines a resignificar procesos; todo ello pese a que en una evidente relación intercultural, no se ignora la diversidad cultural del docente o, mejor dicho, se presta una mínima atención a la misma, pues trabajar en y para la diversidad, significa conciliar y combinar al sujeto como agente social y como actor social, para resignificar la práctica educativa; más allá, incluso, de que los tiempos sean reducidos, las actividades sean abordadas bajo una lógica instrumental, o, de que visto desde la reforma, posteriormente, desde el sistema de formación continua y, por último, desde los diplomados, se develen formas en las que se discursa y se semantiza a lo "otro", a la interculturalidad, promoviendo ideas y defendiendo determinadas prácticas; sino porque una atención e esta naturaleza que trascienda la visión frontal, histórica, basada en un racionalismo de carácter técnico-academicista, implica no solo mayor tiempo, una pedagogía activa o un discurso distinto, sino la búsqueda de espacios (no sólo físicos, sino simbólicos), que permitan el intercambio y negociación dialógica con la intención de deconstruir la práctica educativa, docente y pedagógica como proceso formativo en su totalidad.

## **CAPÍTULO 4**

### **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA INTERCULTURALIDAD: ENTRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA, DOCENTE Y PEDAGÓGICA.**

En este último capítulo, considerando los componentes de la interculturalidad en los procesos formativos de docentes, la cultura, la identidad y la diversidad, se hace alusión a la conciliación y combinación de razonamientos, como único valor o forma universal (que no atentan contra la integridad del sujeto como actor, ni alientan alguna práctica social específica, o, determinadas prácticas culturales); puesto que lo realmente importante, no consiste en develar solamente los significados que se elaboran y reelaboran acerca de la interculturalidad y las relaciones interculturales, sino pensar qué tipo de interculturalidad hacer, para resignificar la práctica educativa, docente y pedagógica.

Parece claro que los discursos y focalización creados con relación a la interculturalidad y el aprecio por la diversidad, en el ámbito educativo, han sido insuficientes para motivar distintas formas de estructurar las relaciones entre sociedad y educación, y, por ende, entre educación y procesos de formación continua de docentes; que posibilite a los distintos actores, comenzar a hablar de educación intercultural en dos sentidos: como una educación que se origina o es el resultado de un proceso que incluye el diálogo, intercambio simbólico y negociación con “otros” y, como una educación conducente a resignificar

procesos; no obstante, es viable suponer que toda educación que apuesta a consolidar los ideales de la modernidad, que busca atender una sociedad multicultural y, reafirmar la idea de democracia, en medio de procesos mundiales, globales, orientados a superar determinadas tensiones y conflictos resultado de la “distribución del poder”, no debe ser ajena, a relaciones interculturales, al intercambio de significados, sobre los cuales se entretiene, precisamente, la idea de educación intercultural en y para la diversidad en condiciones de igualdad.

Una educación basada en la resignificación de procesos sociales históricamente acumulados y culturalmente organizados en el ámbito educativo; pues “la recomposición del mundo erradica la historia y la transforma en memoria” (Touraine, 1997, p. 188); buscando de manera general, conciliar y combinar verdades y fragmentos de una realidad, separados históricamente, entre: lo cultural, lo social, lo propio y lo extraño, lo político, lo jurídico y lo económico, lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, el presente y el pasado, la novedad, la tradición y la innovación, lo moral y lo ético, lo local y lo global, lo multiversal y lo universal, lo material y lo espiritual, los derechos de hecho y los derechos por derecho, las reformas y las transformas, la profesionalización y la capacitación docente, lo instrumental y lo estructural y, los encuentros y desencuentros simbólicos, a manera de disputas por la representación de la vida académica de las instituciones.

Una educación que permita superarlos significados históricos que se han impreso desde el paradigma político como el nuevo orden social para asimilar e integrar a las minorías conformándolas con las normas y ritos de la mayoría cultural dominante; reconocida desde una visión etnocéntrica que cataloga de manera exclusiva, otras manifestaciones culturales, como una manifestación particular de una cultura específica; todo ello:

[...] en el contexto de las experiencias de una historia nacional y a la luz de una tradición, cultura y la forma de vida históricamente dominante. Por regla general, en las materias culturalmente sensibles como la lengua oficial, el currículo de la educación pública [...]; refleja a menudo sólo la autocomprensión ético-política de una cultura mayoritaria dominante por razones históricas. (Habermas, 1999, p. 124).

Un tipo de educación que en y para la interculturalidad, a distintos niveles y ámbitos, en la escuela y fuera de la escuela, para la sociedad, lo social y lo cultural, demanda una nueva relación entre diferentes cosmovisiones y formas de ser y estar en el espacio social y escolar, que conduzcan a despolitizar, desescolarizar y desocializar la educación, sostenida, más por tensiones y conflictos sociales, latentes o declarados, producto de la contracultura que significó la modernidad, que por acuerdos o consensos; que no terminan por resolver las antinomias, e invitan a “escoger entre el enfrentamiento de las culturas y el trabajo de reinterpretación y engrandecimiento cultural que cada individuo puede cumplir y las instituciones, la escuela y los medios de comunicación en particular, deben alentar.” (Touraine, 1997, p. 190).

En este sentido, una educación que deleve de una u otra forma las contradicciones en torno a la interculturalidad y, los razonamientos que privan en los discursos políticos, cuando se semantiza al “otro”, a lo “otro” y, la concreción de esta semantización en modelos educativos y pedagógicos; mismos, que se tornan insuficientes para comprender una sociedad y una realidad educativa “exclusiva” que demanda transformaciones profundas; puesto que lo realmente importante, no es develar el discurso que se elabora acerca de la interculturalidad, sino pensar qué tipo de interculturalidad hacer por medio de la educación, para dar fuerza a los actores y otorgar un nuevo significado a la escuela y a las prácticas asociadas a la misma.

Escuela y prácticas que sin ser ajenas a los discursos sociales, culturales, económicos y políticos; resultado de intercambios culturales a nivel macro y micro, en proporción directa con el avance de las tecnologías de la información y comunicación, obligan a establecer nuevos marcos de referencia, nuevas formas de relación, como base sustantiva para la comprensión y conformación de interescenarios en condiciones de igualdad, caracterizados por la multiplicidad e intercambio de significados como elemento sustantivo en la convivencia de significados, lo que necesariamente requiere resignificar determinadas prácticas, creadoras potenciales de significados, en la construcción, deconstrucción y



reconstrucción de los procesos sociales y escolares; que al parecer, al menos así lo dejan entrever las propuestas oficiales de formación continua, no requieren ser resignificadas, ni negociadas, ni confrontadas; excepto en cuestiones de índole donde de manera simultánea, se pone el énfasis, reduciendo la pedagogía en didáctica, a pesar de reconocerse en la figura del sujeto, una figura que se ve desdibujada del terreno intercultural, donde la deconstrucción de significados, es la base de la transformación de la práctica educativa, docente y pedagógica.

Transformación que en medio de un trama donde conciliar y combinar, como único valor o forma universal (que no atentan contra la identidad del sujeto como actor, ni alientan alguna práctica social específica, o, determinadas prácticas culturales); equivale a deconstruir varios aspectos; o ¿A caso no es verdad que proporcionalmente al acto mismo de referir cierto posicionamiento o afinidad hacia determinada situación, se encuentra implícita la antipatía o negación hacia otra? Por lo tanto, es factible hablar de conciliar y combinar en un escenario donde de manera general se sitúe la interculturalidad o, mejor aún, la educación intercultural, en busca de conformar una sociedad inclusiva en condiciones de igualdad.

Lo que implica situar la práctica educativa, docente y pedagógica, vista desde la formación continua, bien sea como propuesta en la escuela o, fuera de la misma; como aquella práctica conciliada y conciliadora, combinada y combinatoria, resignificada y resignificadora de procesos como los de la escuela y las prácticas asociadas con esta, con razonamientos tanto instrumentales como estructurales, que sobrepase visiones reduccionistas en defensa de una identidad profesional sin trascendencia; pero que trasciendan superando los reduccionismos, “si cada uno de nosotros se construye como sujeto y nos damos leyes, instituciones y formas de organización social cuya meta principal sea proteger nuestra demanda de vivir como sujetos de nuestra propia experiencia” (Touraine, 1997, p. 165).

En el que trascender equivale a conciliar y combinar significados como referentes de distintas formas de ser y estar en el espacio social y escolar; poniendo en evidencia las contradicciones que existen al respecto; permitiendo legitimar como

legítimo, el sujeto político (universal), con el sujeto de la escuela (multiversal), el sujeto de hecho, con el sujeto de derecho, en una palabra, el sujeto como agente social, con el sujeto como actor social, en lo individual y colectivo; sin necesariamente renunciar y anular desechando lo que hasta el día de hoy se ha venido legitimando dentro de cada región, institución, comunidad y aula educativa; sino más bien, resignificando procesos, mediante el diálogo y la negociación, que no trascienden, que no transforman; en el contexto donde el punto central conlleva resignificar la cultura escolar como práctica educativa indefinida, la identidad profesional, como práctica docente que posee dimensiones y, la práctica pedagógica, como aquella que establece principios que fundamentan la práctica educativa en su conjunto; desde razonamientos tanto instrumentales como estructurales, que permitan transformar la vida escolar y social, como principio sustantivo de la interculturalidad, y las prácticas educativas desarrolladas en este sentido.

#### **4.1 Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica educativa: lo psicológico con lo epistemológico.**

Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica educativa, a la luz de la cultura vigente en los procesos de formación continua para maestros en servicio, condicionada por la formación de un tipo de sujeto, implica, en primer lugar, hablar de una práctica educativa que el plano epistemológico, se justifica en la diversidad y para la diversidad de saberes; conformada por una variedad de significados (formas de ser y estar en el espacio escolar); más allá de la concurrencia o, mejor dicho, de la coexistencia de los mismos, más allá de una relación intercultural en la que existen espacios compensatorios de reflexión, diálogo e intercambio de significados, pero sin necesariamente haber una relación inclusiva o; más allá de la aplicabilidad irreflexiva y/o acrítica de una teoría, de una técnica, de una estrategia, en la que es un absurdo que se incorpore, incluya, integre o considere los recursos culturales que aporta la diversidad; si finalmente la asimilación de la cultura dominante es directamente proporcional con la aniquilación de la misma.

Así, hablar de una práctica educativa conformada por una diversidad de significados, implica redefinirla fuera de toda idea que consista en simplificarla mediante un perfil de egreso, un modelo, un producto, un tema, un aprendizaje esperado y/o estándar curricular; que proporcionalmente al significado que defiende, omite otros significados de la realidad socio-cultural del sujeto; en nombre de un presunto conocimiento de los avances científico-tecnológicos, que aunque basados en consultas, investigaciones científicas, adelantos tecnológicos, novedades y/o diagnósticos; no dejan de ser estandarizados o universales; sostenidos de una razonamiento que busca integrar, incorporar o especializar asimilando, homogeneizando o compensando, propios de la educación y el discurso multicultural, al establecer “leyes” que “legítimamente” fundamenta la práctica educativa/docente/pedagógica reduciéndola; pues:

Los estudios sobre la práctica social conducidos desde la filosofía de la práctica, desde la hermenéutica o desde la reflexión en acción, coinciden en que la práctica educativa tiene *zonas indeterminadas* (constituidas por la incertidumbre, la singularidad, el conflicto de valores) que escapan a los postulados de la racionalidad técnica. Asimismo, afirman que la práctica esta mediada por procesos de interpretación de los participantes y regulada por normas éticas. (Latorre, 2005, p.18).

Práctica educativa que al ser concebida por zonas indeterminadas, se construye, valora y adquiere sentido en el intercambio de significados basados en saberes, entre individuos, sujetos y actores históricos, pertenecientes a un espacio y tiempo determinados, ajena, precisamente, con aquellas leyes que como referentes de una realidad “única”, es decir, “universal”, enuncian a priori, modelos desde los cuáles se apuntalan, direccionan e implementan, los procesos de formación docente, promoviendo significados que posicionan al sujeto en lo individual y lo colectivo, como un objeto, al cual habrá que estetizar, con cualidades y características propias apegadas al modelo en cuestión, quien como proceso de significación, induce representaciones sociales adjudicando identidades profesionales; con fundamento en la mirada, naturaleza y origen de quien lo interpreta y promueve como válido, valioso y legítimo; donde el problema no consiste en identificarse con un modelo, con categorías que asisten la realidad; sino más bien, hacer de éste o éstas, un dogma desde el cual se legitime toda

práctica, es decir, el único referente válido, desde el cual se mide la práctica educativa/docente/pedagógica; omitiendo la existencia de distintas formas de ser y estar en el espacio escolar.

Modelos que originan paradigmas o paradogmas sobre los que se estructuran referentes acerca de lo deseable e indeseable, a la luz de la cultura “legítima o más “fuerte”, que lejos de potenciar la diversidad de significados y el valor intrínseco de estos; potencian desigualdades que se inserta impunemente en la vida escolar y social, legitimando lo ilegítimo.

Una vez después de haber sido incorporados, son positivizados, son politizados, son formalizados como parte de la cultura, una cultura que bien podría llamarse “cultura modelo”, desde la cual se semantiza a lo “otro”, materializada, precisamente, en modelos educativos y pedagógicos que apuestan a la igualdad por medio de alcanzar los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y las competencias docentes; en los que sutilmente se establecen como categorías que promueven formas de discriminación y exclusión, como referentes que niegan el “otro”, lo “otro”.

Que sutilmente invitan a renunciar a la identidad, para adoptar distintas formas de ser y estar en el espacio social y escolar, de conformidad con la cultura dominante o mayoritaria, legitimada simbólicamente; que configuran un ser docente reconocido como legítimo, si y solo si, éste se maneja con base a lo que dicta la cultura oficial a través de su política educativa, revestida de novedad o de innovación.

Cultura dominante que al presentar marcos referenciales estáticos o exclusivos, proyectándose en y a partir de estos, se oficializa al legitimar una cultura (en los procesos de formación continua para docentes), que alimenta una relación binómica, desigual, a manera de opuestos, en lo individual y colectivo, entre nosotros-ellos, entre el yo-él, pues apuntan a que “convivan la diferencias”, desde lo referentes y bajo la lógica del modelo en cuestión, no desde la diferencias mismas, modelos que orientan definiendo, delimitando, determinando, la práctica

educativa, a manera de completamiento de conformidad con aquel modelo que privilegia unos significados o formas de ser y estar en el espacio escolar, por sobre otros.

Significados asociados con cuestiones más estéticas, morales, sociales (apegados a la norma, es decir, a lo “normal”) que éticas, traducidas en un perfil de egreso, un perfil que genera expectativas en las que el sujeto tiene que adecuar su diferencia, su singularidad, su subjetividad, para asistir a las demandas y expectativas que se producen, circulan y consumen sobre él; mismas, que al formar parte de la vida social e institucional, se convierten en representaciones sociales que se traducen en formas de exclusión-inclusión que atenta contra la realidad, las particularidades culturales, la identidad, la autonomía y la singularidad, que sutilmente conducen a procesos discriminatorios, prejuicios y perjuicios en torno a lo diferente, a lo “anormal”; pues dentro de ellos, subyacen representaciones “validas” sobre el ser y estar en el espacios social y escolar una cultura de la formación continua del sujeto docente basada en aspectos de índole técnico-academicista, una cultura como modelo histórico, que desplaza de toda perspectiva, otros significados otras zonas de la práctica educativa, otras dimensiones de la práctica docente y, otros principios de la práctica pedagógica.

En segundo lugar, conciliar y combinar la naturaleza de la práctica educativa, a la luz de la cultura vigente en los espacios de formación continua para docentes y, por su misma naturaleza, es decir, indefinida; implica superar los reduccionismos y contradicciones en los que ha caído la psicología y la epistemología como disciplinas que al complementarse o adherirse con principios pedagógicos, se traducen en determinadas formas de interpretar, entender, ser y estar (psicologizando no sólo la práctica educativa inmersa en los procesos formativos; sino además, legitimando el tipo de sujeto que se desea formar, puesto que con cada planteamiento de carácter psicológico, se defiende, explícita o implícitamente, un sujeto epistemológico).

Por un lado, al psicologizar, para efficientar procesos, desde un razonamiento instrumental que limita los aportes y análisis de lo psicológico para conducir de

mejor manera la asimilación de la cultura dominante, al generar insumos para la didáctica (definición de competencias, selección y organización de contenidos, secuencias didácticas, implementación de técnicas y estrategias de enseñanza, búsqueda de aprendizajes, criterios de evaluación) y, consecuentemente, sus procesos subyacentes, sensibles con los ritmos y estilos de aprendizaje de cada individuo (por cierto, desde los cuales se asume la diversidad cultural); deja de lado un aspecto fundamental, el sentido y significados, las representaciones que el sujeto elabora y reelabora acerca de los significados inscritos en un diseño curricular, producto de su conocimiento y experiencia reflexionada en torno a la educación.

Por otro lado, al psicologizar la acción constructiva del sujeto, sostenida, igualmente, de un razonamiento instrumental, que recupera la experiencia y la reflexión del sujeto sí, para tematizar, no sólo la diversidad cultural, sino también la realidad misma, en la que por muy constructiva que se torne la acción del sujeto, se establecen límites a la práctica educativa y, por supuesto, a la docente, al priorizar el logro de una competencia, un aprendizaje esperado o un estándar curricular; por sobre otra serie de significados; sin ir más allá de una cultura que privilegia un constructivismo basado en cuestiones de índole didáctica, técnica, academicista; que de ninguna manera invita a consolidar relaciones interculturales en condiciones de igualdad que permitan resignificar, reconstruir la vida escolar y social y, con ello, las representaciones organizadas en los esquemas de los actores.

Representaciones que se dejan ver, mediante las categorías que Helen Haste (2004), establece de manera general, en torno al sujeto psicológico y, consecuentemente, a la práctica constructiva que se sustenta desde distintas perspectivas, acotándolo en lo que llama: el “Modelo del Humano Competente”, el cual, dependiendo del momento histórico social, cultural, económico, político, institucional, privilegia un modelo por sobre otro al responder a concepciones distintas, que en el marco de la interculturalidad, indican que:

[...] la alternativa consiste en huir de un eclecticismo fácil, en el que pueden encontrar justificación prácticas pedagógicas contradictorias, como de un purismo excesivo que, al centrarse en una única teoría psicológica, ignore aportaciones substantivas y pertinentes de la investigación psicoeducativa contemporánea. (Coll, 2007, p. 36).

El primer modelo, el “Solucionador de acertijos”, se caracteriza por defender una práctica educativa basada en un razonamiento y principios más instrumentales, ajenos con el contexto, la incertidumbre, la singularidad, la ambigüedad, el conflicto, es decir, afines con determinadas zonas educativas, que privilegian la formación de un sujeto práctico, cognitivo, pragmático, que se apropie de procedimientos técnicos para eficientar la transmisión de significados elaborados desde la cultura dominante; representada por una competencia, un aprendizaje esperado, un estándar o contenido curricular; pues se busca formar, enfatizando ‘principalmente en las acciones cognitivas individuales –solución de problemas “dentro de la cabeza” tomadas por el agente individual--. Ignora en gran medida la interacción social o los procesos culturales...’ (Haste, 2004, p. 173-174).

El segundo modelo, el “Contador de historias”, defiende una práctica educativa sostenida de un razonamiento y principios más estructurales, basados no solo en la formación de un sujeto que adquiere determinadas habilidades cognitivas, de tipo práctico, pragmático, instrumental; sino que comprende los significados que se producen, circulan y se consumen en la vida social y escolar a través de las relaciones e intercambios simbólicos entre los actores, que reproducen formas de ser y estar que se encuentran y desencuentran, cuando corresponden de manera unívoca, con una cultura determinada; pues una “aproximación hermenéutica al significado subyace a este modelo y en ésta la narrativa, el signo, el símbolo y la retórica son los aspectos medulares de la transmisión cultural y la formación del significado (Ibíd, p. 174).

El tercer modelo, el del “Usuario de herramientas”, se enfoca en un tipo de práctica educativa que enfatiza en el lenguaje y pensamiento como herramientas inherentes a la formación de un sujeto capaz, no sólo comprender e interactuar con la realidad de distinta manera, sino de resignificarla, de transformarla, al recuperar la experiencia y reflexión crítica del sujeto, sus orientaciones sociales y

culturales, sus significados, puesto que el principio subyacente al modelo, parte del supuesto que:

[...] nuestra historia cultural y de evolución depende de la *interacción* con las herramientas. Con las herramientas fueron posibles las nuevas prácticas sociales y las nuevas cogniciones; a través de las herramientas el individuo en crecimiento no sólo aprende las competencias necesarias de la cultura, sino también la importancia cultural de esas competencias y las metáforas que ellas ofrecen y que funcionan como marcos explicativos del diálogo y, de hecho, de la innovación. (Ibíd, p. 175-176).

En otras palabras, herramientas como el lenguaje, el pensamiento y el contexto del sujeto, del actor, que apuesten al desarrollo de una práctica educativa que sea sede y destino de nuevas prácticas sociales y culturales; que independientemente de estar sostenida o poseer zonas determinadas por las instituciones, en lo determinado encuentren lo indeterminado; a pesar de encontrarse condicionada de diversos factores como las herencias y legados educativos que si bien influyen, no determinan; ya que nada ni nadie es capaz de desarrollarse más allá de su comprensión y, nada ni nadie es capaz de comprender más allá de su nivel de desarrollo.

Establecer una tipología acerca del sujeto psicológico, se encuentra más allá del simple acotar y reducir la práctica educativa con cualquiera de los modelos expuestos, privilegiando una cosmovisión por sobre otra; lo que sería tanto como negar, omitir o invisibilizar la naturaleza incierta, dinámica, compleja, de la práctica, la escuela y la relación que establecen los sujetos y actores en lo individual y colectivo; por el contrario, permite identificar de manera puntual, no sólo la naturaleza de la práctica educativa, es decir, la cultura institucional que se defiende como proceso formativo (cultura que como vimos en el capítulo 3, se encuentra mayormente identificada con el “Solucionador de acertijos”, valorando en gran medida la adquisición de habilidades de tipo práctico y, la aprehensión de contenidos curriculares); sino además, el planteamiento epistemológico que encierra (el tipo de sujeto y actor que impulsa), es decir, lo epistemológico de cada planteamiento psicológico; puesto que en las relaciones entre conocimiento y formas de ser y estar en el espacio escolar y social, es donde se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de actores;



edificando con ello categorías culturalmente legítimas y, cuya vigencia y legitimidad, depende de la experiencia reflexionada del sujeto como actor.

Sujeto que al adherirse a una tipología psicología con su consecuente o inherente postura epistemológica, lleva impreso un actor que establece una distancia irreductible entre el conocimiento legítimo y el conocimiento científico, entre el conocimiento social y el conocimiento cultural, entre formar o deformar la experiencia, estableciendo límites al pensamiento, a la reflexión, a la comprensión de la realidad, delimitada o acotada hacia determinadas zonas o significados considerados como legítimos, traducidos en objetivos, propósitos, aprendizajes esperados, estándares curriculares estáticos que generan representaciones y promueven construcciones que pierden contacto o sentido con la realidad de los individuos, sujetos o actores educativos, donde:

[...] los procesos cambiantes y dinámicos han desplazado a la escuela a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza en donde los profesores, alumnos y directivos entraron en un conflicto en torno a sus expectativas (Bello, 2011, p. 27).

En este sentido, conciliar y combinar la naturaleza de la práctica educativa, la cual lleva impresa una cultura institucional condicionada por una visión acerca del sujeto que se desea formar; implica establecer límites, determinar zonas a la práctica educativa, al situar su naturaleza, en los valores intrínsecos que conforman la vida social y cultural de la escuela, donde aparecen las tensiones y conflictos, conviven las diferencias, los significados, los sujetos, los actores, donde se construyen las relaciones y se transforman los procesos, al hacer corresponder el sujeto psicológico con el sujeto epistemológico, a través de la experiencia y reflexión crítica del actor; fuera de todo eclecticismo o purismo que invisibiliza modelos latentes o declarados; que independientemente del argumento del cual se sostengan, bien sea para acotar las distintas ofertas de formación continua, bien sea en busca de referentes que impacten, o bien para opacar un tanto, la falta de capacidad para atender la diversidad del sujeto docente; fungen como esferas totalizadoras, que refuerzan una visión etnocéntrica que termina por monopolizar procesos que, justifican, al tiempo que hacen pensar, que se está a la

altura de poder edificar espacios inclusivos, donde la convivencia y el respeto al “otro”, a lo “otro” y a los “otros” son la base del proceso.

Experiencia vivida del sujeto, base de toda reflexión, en la que se entreteje la figura del actor, quien toma lectura de una realidad que al considerarse dinámica, cambiante, compleja, incierta, no puede de ninguna manera, poseer zonas determinadas consecuentes con un contexto universal; sino con un contexto multiversal, donde se conforman distintos actores, significados, marcos de referencia, identificaciones culturales, creencias, teorías, etc; donde no sólo se recupera y cuestiona la experiencia práctica del sujeto docente, sino las representaciones históricas en torno a la práctica educativa, con la realidad de las prácticas sociales y culturales del aula, de la escuela, de la comunidad.

Prácticas que demandan de manera directa o indirecta, resignificar una cultura de la formación continua de docentes, caracterizada por su monoculturalidad, por tematizar o someter la experiencia y reflexión del sujeto, a los significados que imprime la cultura dominante a través de su política, de su discurso, “creando” una realidad única con estatus de verdad, donde se fundamentan las prácticas, donde se organizan los actores delimitando sus acciones; pues es precisamente, desde la perspectiva constructivista, donde la psicología se convierte en el espacio disciplinar más legítimo para reflexionar sobre la naturaleza de la práctica educativa, para identificarla y alinearla con la naturaleza del sujeto, donde toma forma lo epistemológico, puesto que la construcción del conocimiento se da en la relación intercultural, mediante el diálogo, con otros sujetos, con otros actores, con otros significados, elaborados y reelaborados desde la percepción e interpretación de la realidad, desde los marcos o esquemas del sujeto, “a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje” (Coll, 2007, p.38).

Reflexión como proceso psicológico superior que se contextualiza a partir de lo epistemológico, justificando recuperar la experiencia del sujeto docente y, explicando, la reflexión crítica del actor, donde la experiencia se da a través de

reflexiones permanentes que conducen a renovar determinadas prácticas, determinados saberes; puesto que la experiencia tiene como base la reflexión y, la reflexión se sitúa en los límites de la experiencia vivida, es decir, identificada plenamente con determinado contexto. En este sentido, la reflexión como proceso psicológico sería estéril o no tendría sentido, si permanece alejada de un contexto que le de legitimidad, puesto que:

[...] es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por la situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones) una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad utilizando diversos medios de producción ( comunicación, toma de decisiones y acción)... (Kemmis, 1985).

En este orden de ideas, transformar los contenidos de la experiencia enfocados en el desarrollo del sujeto para convertirlo en actor, que exige como condición psicológica, recuperar una reflexión y experiencia deconstructiva y constructiva no sólo sobre la práctica docente o pedagógica, sino sobre la práctica educativa, creadora de signos y símbolos, desde distintos referentes culturales y formas particulares de interpretar y entender la realidad social y escolar; más lejana de una reflexión sin trascendencia, asociada con cuestiones de índole exclusivamente cognitiva, asociada con temáticas, con historias de vida descontextualizadas y sin memoria, con la develación de un sujeto “indigno”, con un racionalismo basado en conocimientos científicos “legítimos” que al establecer leyes universales y estandarizadas, se imponen como válidos y únicos, los cuales, en el contexto de la diversidad y de las relaciones interculturales, terminan por aniquilarlas; pero más cercana con el desarrollo de la conciencia de un sujeto como actor, con representaciones, con un conocimiento que genera en función de su convivencia con la realidad de la escuela, con los sujetos, como parte de una comunidad, de sus interpretaciones, acerca de la práctica educativa, del contexto, el cual es multiversal, de lo global, lo multidimensional y lo complejo, cualidades de un conocimiento pertinente (Morín, 2001, p. 36-37).

En el entendido que existe una diversidad de caminos para llegar a la misma meta, a cierto nivel de organización del pensamiento racional, a la capacidad de comunicarse y a la innovación, que permita a la escuela, negociar y crear sus propios significados y, transformar conceptual, técnica y metodológicamente, las prácticas asociadas con la misma, apegadas a la naturaleza de la realidad misma, de las particularidades y singularidades de cada espacio, de cada sujeto, de cada colectivo y de cada comunidad; en otras palabras, más allá del logro exclusivo de una competencia o aprendizaje esperado, pero más cercana con el desarrollo del sujeto como un agente y actor social, que comprende el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, al entender sus significados, contextualizarlos y establecer nuevos contratos, nuevas relaciones; que “no se contenta con la variación de producciones estilísticas y temas inéditos, quiere romper con la continuidad que nos liga al pasado, instituir obras absolutamente nuevas” (Lipovetsky, 1986, p. 81), que no nieguen la tradición ni lo vulgar de un razonamiento instrumental, sino que por el contrario, rompan con la continuidad desde la continuidad, entendida como la única vía legítima que sostiene distintas prácticas educativas.

Pues lo intercultural se proyecta como forma de resignificar, de conciliar y combinar nuevos significados, nuevas relaciones dentro del espacio social y escolar; donde sería ingenuo y hasta incongruente, hablar de interculturalidad o de educación intercultural para resignificar procesos, y defender procesos bajo la lógica de un discurso ajeno a la naturaleza que se defiende, desde la lógica universal, de un modelo, una reforma, acuerdo internacional, competencia, aprendizaje esperado o estándar curricular; en sentido estricto, desde una perspectiva relacional sí, pero desigual, es decir, intercultural, pero sin necesariamente ser inclusiva, ya que la relación entre la producción y consumo de significados continua siendo inversamente proporcional; pues si bien se reconoce la existencia de una diversidad de significados, representativos de la diferencia, estos tan sólo coexisten sin permitir conformar relaciones sociales y escolares en condiciones de igualdad, inclusivas; al permanecer sin trascender las diferencias vistas desde el modelo y para el modelo en cuestión, asegurado mediante

procesos instrumentales, desiguales, descontextualizados, basados en el razonamiento de la cultura dominante, de la cultura institucional.

No obstante, se advierte, acerca de la actividad constructiva del sujeto, apoyada en argumentos que establecen diferencias claras entre el conocimiento social y la construcción social del conocimiento; pues si bien, como parte sustantiva de un ajuste técnico para dar fuerza al sujeto, se recupera la experiencia y reflexión del sujeto en formación dentro de la cultura vigente, también es cierto que su naturaleza es cognitiva, al ser tematizada, al corresponder con temas que en la mayoría de los casos permanecen fuera del contexto escolar, que recuperan si, la acción constructiva del sujeto, pero una acción constructiva que no da cabida a la resignificación de procesos, sino que termina siendo el móvil desde el cual se legitima la cultura vigente, al otorgar espacios compensatorios que sutilmente positivizan, invisibilizando y disolviendo la acción del sujeto, al dotar de cierto sentido la asimilación o interiorización de significados, pues lo legítimo está representado por categorías o modelos que terminaran por legitimar los reduccionismos.

Así, conciliar y combinar la naturaleza de la práctica educativa que lleva impresa una cultura dominante donde toma forma el sujeto docente, entendido entre lo psicológico y lo epistemológico; supone considerar su análisis conjunto como herramienta para contribuir a resignificar los procesos de formación continua; donde resignificar equivale a mirar en el sujeto un actor potencial. En términos de Haste, mirar en el sujeto, un “contador de historias o usuario de herramientas”, representado por indefinidas formas de ser y estar en el espacio social y escolar, al recuperar conciliado y combinado, la experiencia histórica con la experiencia reflexionada del sujeto, de naturaleza no sólo cognitiva o actitudinal, sino simbólica; para conformar nuevos marcos de referencia, nuevos marcos de lectura de la realidad, a la luz del conflicto, de las tensiones, donde adquiere sentido el proceso formativo mediante el diálogo y la negociación de significados, las distintas formas de percibir, interpretar, y establecer relaciones con las prácticas que gobiernan la vida institucional.

Considerando procesos, basados no únicamente en leyes históricas y sociales, sino también en leyes culturales; en las que se develen las contradicciones entre el sujeto docente histórico, el de la RIEB, el del SFCSP, que como sistema cultural genera expectativas en torno al sujeto y la práctica educativa y; el sujeto docente del momento histórico, como actor educativo que imprime significados, valores, sentido, con sus representaciones, teorías, ideas, como componentes de una práctica social y cultural; para dar fuerza al tipo de práctica educativa que apueste al desarrollo del actor; ajeno con formas universales instituidas e instituyentes que promueven prácticas sociales que reproducen la cultura dominante como verdades únicas, que terminan por polítizar, socializar y escolarizar los procesos; alimentados de la formulación y consecución de un perfil de egreso, de un producto, del logro de una competencia, de un aprendizaje esperado, de un estándar curricular, como referentes de un sujeto docente, configurado desde un modelo que refleja determinadas competencias profesionales, pero reducidas a cuestiones cognitivas, afines, con el “solucionador de acertijos”; lo cual exige no “una adaptación o variación de la tradición, exige la ruptura y la revuelta, la destrucción de las leyes y significaciones heredadas, una creación soberana, una invención sin modelo” (Gauguin, citado en Lipovetsky, 1986, p. 94).

#### **4.2 Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica docente: la identidad del sujeto como agente social y como actor social.**

Cuando dentro del discurso del SFCSP se hace alusión a la figura del docente como la figura de un sujeto, pone en evidencia, por un lado, que la práctica docente posee dimensiones y, por otro, la necesidad de resignificar la identidad profesional del sujeto docente, pero no tan sólo explicándola y acotándola a la luz de una “nueva” dimensión, o recuperando e integrando distintas dimensiones olvidadas con relación a la práctica docente; sino a la luz de un sujeto que demanda convertirse en actor, más allá del reconocimiento de una identidad profesional adjudicada, en función del conjunto de prácticas socialmente construidas desde los espacios de formación continua, que al incorporar al

individuo, al sujeto, con la lógica del patrón cultural dominante, no sólo, legitiman una cultura o adjudica un identidad profesional (forma de ser y estar) a través de un conjunto de prácticas que les son comunes, los distinguen de otras identidades y, los determina como agentes; sino que al mismo tiempo, invisibiliza otros significados (otras formas de ser y estar) que sutilmente no sólo omiten su diversidad, su subjetividad, su reflexión, su experiencia, en lo individual y colectivo, sino que además, los aleja de prácticas reflexivas y críticas que pudieran significar, no solo la transformación de la práctica educativa y docente, sino su identidad profesional, donde como señala Skliar y Téllez (2008, p. 44).

[...] forman parte esas claves de inteligibilidad para el pensamiento y para la acción en las que consistieron la razón universal, del progreso como itinerario redentor de la humanidad, de la emancipación individual y colectiva como logro inefable del avance de la razón y por la razón. Ideas anudadas entre sí, a través de un firme hilo hecho con la figura del Sujeto como lugar originario del saber y la verdad, y como protagonista de la historia en tanto indeclinable progresiva marcha de la humanidad hacia la reconciliación plena y definitiva entre razón y emancipación.

Un sujeto que se ha traducido o, mejor dicho, se ha identificado profesionalmente con la figura de un actor que tiene como única fuente la vida social, donde la educación es vista como un “producto” de la misma naturaleza; que “cuando es considerada como producto la educación, pasa a ser una cosa que se ‘consigue’, completa y terminada, o relativamente terminada” (Bauman, 2005, p. 24); es decir, un actor sí, pero de naturaleza social, para lo social; comprometido con la transformación de la práctica docente, pero no necesariamente con la práctica educativa, misma que posee zonas determinadas, determinando con ello la práctica del actor.

Actor de naturaleza más estética que ética, afín a lo instituido, a lo adjudicado desde el exterior y, a los universalismos, que promueven modelos, instituidos e instituyentes, como únicas fuentes para describir y prescribir el espacio social y escolar con relación al ser y estar de los actores; en la que se torna necesario, conciliar y combinar la naturaleza de la práctica docente, como una práctica efectuada por el actor con una identidad profesional, significando con ello, la innegable reconfiguración de la práctica, entendida únicamente en su dimensión o

sentido social, para lo social, (al reproducir la cultura dominante, desde el referente que le imprime la política educativa); para otorgar un espacio a la dimensión cultural de la práctica (desde el referente que le imprime la experiencia, la reflexión crítica, la razón, el contexto del sujeto docente en lo individual y colectivo, tan legítima como la institucionalizada, sin institucionalizarse; donde toma forma, las veces encontrándose y, las veces desencontrándose, a través del diálogo, negociación y producción, los significados que le imprimen los actores; pues:

Sólo hay producción del sujeto en la medida en que la vida resida en el individuo [ ...] y se transforme en esfuerzo para construir más allá de la multiplicidad de espacios y de los tiempos vividos, la unidad de una persona [...] Pues el actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales(Touraine, 2000, p. 207-208).

No obstante, producción del sujeto, que sin embargo se encuentra inspirada y sostenida de un modelo educativo y pedagógico como esferas totalizadoras que atentan contra las esferas de valor diferenciadas; por la inercia de la historia, de la cientificidad, que legitima un tipo de agente que no se encuentra más allá de la reproducción del social; pues el control que de una manera u otra se ejerce sobre la práctica del agente, se encuentra referida, acotada, identifica, adjudica, materializada, en modelos sostenidos de ajustes o mejoras de naturaleza técnica que niegan invisibilizando, los significados que el actor social pueda aportar a la práctica educativa/docente; basándose en un razonamiento que inspirado en un perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, permite determinar las necesidades de formación continua del sujeto docente y su actuar.

Esferas totalizadoras que promueven identificaciones culturales que desembocan en identidades profesionales; como componente estratégico, como complemento en la conformación legítima de la cultura escolar y, por supuesto, la cultura social, a través de una práctica educativa, constatada por una práctica docente y, una práctica pedagógica, como práctica social, práctica de un agente social, que al constituirse de conformidad con la lógica institucional, se impone a la práctica del



sujeto como actor social, en la medida en la que está legitimada por la escuela, posee determinados significados considerados como legítimos, a la luz de las prácticas sociales documentadas mediante la política educativa, los diseños curriculares para la educación y los planteamientos pedagógico-didácticos sistemáticos que defienden, que de una u otra forma atentan contra la experiencia y reflexión histórica y, por ende, contra la diversidad cultural.

Donde el sujeto como actor social ha sido invisibilizado y burlado por el sujeto como agente social, mismo que ha ocultado, reducido o aparentado la acción del sujeto, pero sin una profunda realización del sujeto como actor social, sino delimitado por las instituciones que describe y prescriben una forma de ser y estar en el espacio escolar; sujeto como actor basado en una necesidad que se ha encargado de crear la institución y no el sujeto en sí, apostando con ello a la legitimación de un modelo externo que posee el significado del deber ser del sujeto y, por supuesto, del actor, en dos dimensiones que acotan una identidad profesional bien definida, la técnico-academicista; en la que la formación, la identidad y la práctica educativa/docente, se reducen a una mera actividad instrumental, en busca de eficientar procesos mediante ajustes o mejoras técnicas, lo que equivale tanto como a “reducir la modernidad a la técnica, como si los actores sociales, sus relaciones de poder y sus orientaciones culturales se disolvieran en el mar de las técnicas.” (Touraine, 2000, p. 148).

Por un lado, el sujeto docente como técnico, es decir, como agente social, no como condición superficial, sino sustancial, pues parte de considerar o reducir su práctica, a una mera actividad instrumental; a decir de Pérez (1988) desde el enfoque conductista se “desarrolla la imagen del profesor como un técnico especializado que aplica las reglas y rutinas que se derivan del conocimiento científico, sistemático y estandarizado para gobernar los procesos del aula y provocar el deseado y previsto aprendizaje de los alumnos”, en otras palabras, donde el sujeto, como agente social, obra legitimando un rol que desempeña y ha desempeñado a lo largo de la historia; con arreglo a zonas determinadas, desde la lógica medios-fines interpuestas por la política educativa, donde los fines

(aprendizajes esperados, estándares curriculares, competencias, etc) deben alcanzarse; por medio del perfeccionamiento de técnicas y/o estrategias didácticas.

Por otro lado, el sujeto docente como academicista, ilustrado, enciclopedista, es decir, también como agente social, se sitúa más allá de pensar su trabajo educativo aplicando teorías y leyes, incluso, más allá del afán del logro del desarrollo de competencias o el logro de aprendizajes esperados. En cambio, implica pensarlo como aquel “erudito” en su disciplina, para quien la razón de ser de la práctica educativa/docente, se centra en la transmisión de la herencia cultural legítima, históricamente acumulada y culturalmente organizada en disciplinas, en las que se concede:

[...] escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento del profesor/a se concibe más bien como una acumulación de la ciencia y de la cultura (...) y su tarea docente como la explicación clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber. (Pérez, 1996, p. 400).

Uno de los elementos que tiene en común ambos tipos de actores, es que la naturaleza de su práctica educativa posee zonas determinadas, sostenidas de una visión institucional poco o nulamente maleable y, su práctica docente posee dimensiones que establecen de manera puntual identidades profesionales que delimitan la práctica del actor, legitimando con ello la herencia, la cual se ha caracterizado por estar sostenida en una naturaleza técnico-academicista, significantes del agente social, pues su práctica se desarrolla con arreglo a modelos universales, predefinidos, estáticos, normados, cargados de valores y significados que adjudican formas de ser y estar en el espacio escolar, construidos socialmente y legitimados culturalmente, pues la concepción de agente social que representa, es la de “aquel que obra en función del puesto y de las funciones que ocupa en la sociedad” (Touraine, 2000, p 91).

Así, conciliar y combinar la naturaleza de la práctica docente a la luz de la identidad profesional que se promueve desde los espacios de formación continua de docentes; implica recuperar no sólo el discurso de la cultura instituida, sino de la cultura de la escuela instituyente, como creadora de significados diversos; en la que las tensiones y conflictos generados que llevan impreso lo identitario, entre el ser desde el contexto multiversal (representado por la realidad del sujeto en lo individual y en el colectivo de la escuela) y el ser desde el contexto universal (representada por la homogeneidad a la que apuesta la cultura política); donde lo realmente importante, no consiste tan sólo en develar las contradicciones que se elaboran acerca de la interculturalidad y la inclusión, sino pensar qué tipo de interculturalidad e inclusión hacer, para resignificar procesos, específicamente aquellos que adjudican identidades, que legitiman identidades, como formas de ser y estar en el espacio social y escolar.

Donde resignificar consiste en conciliar y combinar la experiencia histórica con la experiencia reflexionada del sujeto, para dar fuerza al actor, no sólo social, aquel que independientemente de si los significados se traduce en alcanzar objetivos, desarrollar competencias, etc; de manera acrítica reproduce lo socialmente válido, desde los referentes directos o indirectos, mediatos o inmediatos, de la cultura dominante o atractiva; sino también cultural, (aquel que independientemente de si los significados se traduce en alcanzar objetivos, desarrollar competencias, etc.); encuentra contradicciones que desencadenan tensiones y conflictos que además de dar origen a acuerdos simbólicos, permiten interpretar y comprender la realidad de la escuela con sus problemáticas específicas.

Pues hablar del binomio interculturalidad y formación continua, es hablar de recuperar, repensar y resignificar la escuela y los procesos asociados a la misma, buscando, entre otras cosas, resignificar la identidad del sujeto docente y, con ello su práctica como actor, pues de acuerdo con Giddens (1995), las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido y, aunque estas se puedan originar en y

desde la cultura institucional, sólo son “legítimas”, si los actores las interiorizan y sobre estas construyen su sentido.

Si bien es cierto que no del todo la cultura institucional, “legítima”, se vuelve tal, hasta que los actores se apropian de los significados y los reproducen, es decir, la legitiman mediante sus prácticas, también es cierto que la cultura formativa garantiza se reproduzcan determinados significados, aunque sin eximir que el sujeto docente sienta la necesidad de salirse de lo establecido, por lo que, en el mejor de los casos, se ve “favorecido” de espacios compensatorios donde los actores se revelan con la identidad adjudicada, pero de manera más contestaría, reactiva, reproductiva; que propositiva y proactiva, transformadora; en este sentido y, recuperando la visión del SFCSP al asumir el compromiso con la formación continua de docentes en dos dimensiones; en la escuela y fuera de la escuela; conlleva a repensar no sólo los espacios donde se pueden desarrollar las distintas ofertas formativas, sino las identidades que se ponen en juego; lo cual equivaldría a suponer que los procesos de formación continua deberían orientarse en dos sentidos: fuera de la escuela hacia el agente social y, en la escuela, hacia el actor social, de lo contrario, separar una oferta u otra, sería un sentido.

En este orden de ideas identificar la práctica educativa/docente, como social y cultural, implica identificarla como destructora, constructora y reconstructora del destino de la vida social y cultural de la escuela; no sólo institucionalizada, como signo y símbolo de una cultura universal legítima (sustentada de la cultura que le imprime la política educativa, enraizada desde la RIEB, avalada por el SFCSP y, asegurada por propuestas formativas), sino de la escuela y la de sus actores, en lo individual y colectivo; por lo que hablar de practica cultural, es hablar de una práctica que no sólo consume significados sino que los produce y reproduce, al interpretarlos y traducirlos, transformándolos, recuperando y sistematizando la práctica educativa/docente posicionada a un contexto, a una organización de la que depende el funcionamiento de la escuela, la legitimidad de los procesos, sus innovaciones, reformaciones o transformaciones; que no son impersonales, en las que sólo suceden las prácticas, sino en donde las prácticas,

que aparentemente suceden, están impulsadas o determinadas por la conciliación y combinación de la identidad del sujeto docente político con la identidad del sujeto docente de la escuela; al establecer nuevos sentidos, nuevas formas de ser y estar, nuevos significados, en los que cobra sentido y se construye la identidad profesional de los actores; “al pasar de un sistema cultural a otro al insertarse en nuevas relaciones sociales y simbólicas”. (García, 2004, p. 35).

No obstante, a diferencia del agente social, el actor social no se construye en zonas determinadas, bien sea por el aprecio de su labor, como en algún momento se sostuvo mediante el ANME, instituyendo premios, honores, retribuciones económicas, etc, que nuevamente legitiman medidas compensatorias que enaltecen al sujeto positivizándolo, dotándolo de virtudes, de fidelidad a los principios políticos, a las reformas, a su función; o bien sea desde una condición a priori, afín con un modelo de la cultura institucional representado por categorías preestablecidas, determinadas con antelación y, documentadas en el discurso político, en un diseño curricular que apuesta al desarrollo de una competencia, de un aprendizaje esperado, de un estándar curricular, referentes sociales para una práctica social, que, cabe señalar, posee una dimensión cultural, pero no dialogada, negociada, conciliada y combinada, sino exclusiva y excluyente, en la que existen determinados significados que promueven formas de ser y estar en el espacio escolar, elaborados y promovidos en y por la cultura dominante.

Por el contrario, el actor social se construye en las zonas indeterminadas de la práctica educativa y docente, en la deconstrucción de significados, que no obstante se van determinando, pero no por medio de modelos, sino por las tensiones y conflictos generados desde la realidad de la escuela, del aula, en otras palabras, se construye en la relación intercultural con el otro, con los otros, a través de la reflexión crítica, de la experiencia, de las trayectorias o tendencias que rodean el centro o institución educativa, del diálogo y la negociación de significados, de categorías a ser formadas y transformadas, de las tendencias manifiestas por la diversidad cultural.

Finalmente, en sentido estricto, el actor social proyecta su práctica más lejana de un mero acto instrumental, cognitivo; pero más cercana de un acto estructural, socio-funcional que conlleven a resignificar la vida escolar y social diversa, dinámica, compleja e incierta; que permita conciliar y combinar la naturaleza de la práctica docente a la luz de una práctica educativa del agente con el actor social, es decir, el agente de hecho, el técnico, el academicista, el de la RIEB, el del SFCSP, el instrumental; con el actor de derecho; el de la realidad del aula, de la escuela, el estructural.

#### **4.3 Conciliar y combinar la naturaleza de la práctica pedagógica: lo pedagógico con lo didáctico.**

Recuperar los significados de la RIEB, el SFCSP y los diplomados de SEP/UNAM a través de sus instituciones, la DGFCMS, el IISUE y el IIF; es recuperar, en sentido estricto, los principios pedagógicos, es decir, la intencionalidad, los fundamentos, los fines, los significados que soportan la formación del sujeto, del actor, para posicionar la práctica educativa y, por ende, la práctica docente, misma que con la emisión del plan de estudios para la educación básica, se sostiene de 12 principios pedagógicos (SEP, 2011, p. 26-37), que sin ser ajenos con los procesos de formación continua de docentes, han tomado parte de manera directa o indirecta, al ser considerados, condiciones esenciales para su transformación:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.

- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Principios pedagógicos que se pueden mirar al menos en tres niveles, el primer nivel, el de la intencionalidad, que establece los principios de mediación, que no sólo fundamentan y sitúan la práctica educativa y docente del sujeto, sino que la legitiman; el segundo nivel, la forma en la que la intencionalidad se traduce en cuestiones prácticas, operativas, es decir, el de intervención, el de la didáctica y; por último, el tercer nivel, los aprendizajes que promueven los resultados obtenidos como consecuencia; siendo que tan sólo se dejan ver de manera explícita, los relativos con el segundo y tercer nivel; desde el cual parecieran elaborarse y reelaborarse los saberes y respuestas de la práctica educativa, que afianzados de la didáctica, fortalecida de la psicología, parece haberse posicionado en el lugar de la pedagogía, como proveedora de significados (muestra de ello, es el valor que tienen las distintas teorías del aprendizaje), que ha exacerbado no sólo la psicologización de los procesos, de la diversidad cultural, al recibir directamente de la psicología, los fundamentos para la práctica educativa y docente, posicionando lo didáctico sobre lo pedagógico, mediante ajustes técnicos, utilitaristas, instrumentales; sino que además, devela una pedagogía en crisis, reduciendo su campo de acción, como saber que fundamenta la práctica educativa/docente.

Principios pedagógicos que se antojan más leyes, pues su enunciación parece no reflejar otra cosa que la búsqueda incesante de control técnico hacia la práctica educativa y docente; confirmando no sólo su crisis, sino clarificando el paradigma del cual se sostienen, el técnico–academicista. Al orientar una práctica docente objeto de contradicciones: preocupada por estar centrada en la atención, no del sujeto ¿qué aprende?, sino en sus procesos de aprendizaje, psicologizando la diversidad a características propias de una manifestación particular, es decir, de

un individuo, “carentes de valor”, pues el aprendizaje basado en competencias acotado en estándares curriculares como descriptores de logros, como síntesis y, reducido a los aprendizajes esperados, que se fundamentan en distintos contenidos, apegados con determinadas disciplinas; continúan siendo el eje rector del proceso y de los mecanismos de evaluación, como “herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos” (Ibíd, p. 29).

De igual manera, una práctica docente basada en planificar pero, ¿programando?, al “organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos...” (Ibíd, p. 25), mediante el uso y abuso de materiales como los acervos de la biblioteca escolar y/o del aula, los recursos informáticos educativos, los materiales audiovisuales, multimedia e internet; que por más sustento y argumento que posean, no dejan de situarla planeación más cercana al terreno didáctico que al pedagógico propiamente dicho, donde de acuerdo con Bello (2011, p. 27) “no estamos hablando de un problema de eficacia, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad”.

Asimismo, práctica docente que genere ambientes de aprendizaje que reconozcan las prácticas de la diversidad cultural pero, al fin y al cabo, ¿ambientes de aprendizaje basados en el contenido?, es decir, basados en aprendizajes esperados definidos con antelación. Al mismo tiempo que deberá promover el trabajo colaborativo, al mirarse como la conformación de un grupo que sea inclusivo, pero ¿que defina metas comunes?, “con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (Ibíd, p. 28). Grupos que con intereses afines o no, fungen como mecanismo de integración que representan:

...el grado más bajo, más primitivo de la integración [...]. Pero precisamente porque es la forma de integración más primitiva, el grupo es extremadamente heterogéneo incluso *en el seno* de una misma estructura social. Por consiguiente de tal categoría heterogénea no se pueden deducir, “extraer” o “construir” las categorías muy homogéneas de ésta última. [...] el “grupo” como hecho, la simple existencia del grupo no dice nada. Solamente su lugar y su función en las integraciones sociales superiores nos clarifican estas cosas. (Heller, 1987, p. 74).



Lugar que el sujeto diverso culturalmente, continúa sin modificar al asistirse consciente o inconscientemente de razonamientos instrumentales; donde la colaboración que se centra en renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, acaso, buscando limitar ¿el poder y autoridad de la escuela?, ¿reorientando el liderazgo basado en el diálogo y negociación de saberes? Cuando es claro que todo esto se orienta en la conformación de un grupo compacto que se integre o se incorpore, antes de incluirse, puesto que:

... es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo. (SEP, 2011, p. 37).

Alineamiento que por más documentado y argumentado que se encuentre, no se exime de contradicciones, que terminan por aniquilar la diversidad cultural de los sujetos y, por disolver la pedagogía a cuestiones meramente didácticas.

Así, una pedagogía en crisis que se ha intentado revertir transfiriendo su estatus al de ciencias de la educación, haciendo acopio de la teoría de la complejidad, la transversalidad, lo transdisciplinar; que al naturalizarse como didáctica, ha conseguido agudizar una crisis que ha reducido la "pedagogía a saber dependiente de otros saberes, de los cuales se hace expresión técnica, aplicativa, perdiendo de esta manera la autonomía y el *proprium*" (Cambi, 2005, p. 224); logrando integrar a lo mucho disciplinas, plantear distintas formas de organizar los contenidos e, incluso, recuperar los intereses del sujeto; no así, sus significados, materializados en representaciones sociales pactadas explícita o implícitamente, como detonantes y generadoras de formas de ser y estar en el espacio social y escolar; construidas socialmente, desde el plano de las relaciones existentes; más allá de una educación cargada de representaciones "imaginarias" que hacen suponer una nueva forma de estructurar las relaciones existentes entre sujetos, a partir del argumento de una pedagogía activa o crítica, que se encuentra fundamentada en una relación unidireccional que ingenuamente hace suponer una

aparente transformación en la práctica educativa docente y pedagógica de los actores; proyectando una realidad que no hace más que asumir como real lo imaginado, cuando esta no es otra cosa que la deformación de la realidad misma, a través del ejercicio de cierto tipo de prácticas sociales y culturales, consideradas como legítimas, configuradas desde los discursos comunicación y formación que se entreteje en torno a la educación, y por supuesto, a los modelos curriculares diseñados y destinados para ello.

De igual manera, crisis que se ha intentado revertir al integrar “pedagogías”, mediante un eclecticismo evidente, como el referido en los principios pedagógicos anteriormente citados, que más que principios, parecieran ser leyes; representadas por los significados que le imprimen: la pedagogía positivista, al enfatizar en los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, sostenidos de competencias enraizadas en contenidos disciplinares, dado que los “aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional” (SEP, 2011, p. 42); la pedagogía activa, al interesarse por los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; la pedagogía pragmática, al enfatizar en el trabajo colaborativo para construir aprendizajes, incorporando los temas de relevancia social; la pedagogía tecnológica, argumentando en favor del uso de materiales audiovisuales, multimedia e internet; la pedagogía social; al renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; la pedagogía funcionalista, al incorporar temas de relevancia social; y/o la pedagogía de la diferencia al hablar de favorecer la inclusión para atender la diversidad.

Pedagogías que tras un eclecticismo integracionista, de manera general, con todo y sus deformidades, se pueden mirar desde dos enfoques, el multicultural y el intercultural:

El primero de base social, relacionado con esta corriente de la educación, con la pedagogía social, para lo social, con ideas asociadas con el funcionalismo, trabajando en la diversidad pero no para la diversidad (al estar sostenida de lo que

no es común), es decir, por la transversalidad que se defiende desde la educación básica, asociada más con una pedagogía y didáctica activa, que con una pedagogía crítica y transformadora; representada desde las grandes problemáticas de carácter social, categorizadas, primeramente, en ocho ejes transversales (igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz) y, posteriormente, en temas de relevancia social (la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar – *bullying*–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía).

Pedagogía basada en el sujeto como ciudadano, es decir, como agente social, referido en un aprendizaje y/o estándar curricular, como significados que tienden inevitablemente a la selección y exclusión de significados culturales de otro origen que no se encuentren al servicio de lo social; que conlleva a dejar de lado lo que nos es diferente, el sujeto como actor cultural:

[...] como recurso para un funcionamiento orgánico, 'para de esta manera reducir los conflictos sociales y favorecer una fuerte asimilación de los valores compartidos colectivamente, que son luego los valores que las fuerzas-guía de la sociedad avanzada imponen a la sociedad misma, mediante una labor constante de advertencia y de formación ideológica, ya llegue ésta a través del Estado a través del mercado o de otros factores.(Cambi, 2005, p. 20).

Si bien es cierto que la educación se encuentra impulsada y condicionada por la circunstancia social, cumpliendo prioritariamente ésta función, directamente relacionada con preparar para “ocupar” un lugar en la estructura social (trabajo, ciudadanía), legitimado desde la escuela desde los modelos educativos y pedagógicos de la cultura dominante que adjudican de manera sutil, determinadas formas de ser y estar en el contexto social y escolar; también es cierto que ésta se ve investida de una dimensión cultural, pues la relación existente entre educación y sociedad, está basada en la forma en la que estas se encuentran organizadas

de manera material y simbólica, pues la organización social legitima a través de la política educativa, la forma de organización de la escuela, y la escuela legitima la forma de organización social, ya sea reproduciendo o reconstruyendo significados, a través de las prácticas desarrolladas, entre estas la práctica educativa, docente y pedagógica, que sin ser ajenas a determinados significados culturales, impulsados por la cultura dominante, originados en y a través de la institución escolar, se ven reflejadas en las prácticas sociales y por supuesto las culturales, de la sociedad.

El segundo de base cultural, relacionado con la corriente crítica de la educación, es decir, con un tipo de pedagogía de corte más cultural; preocupada por trabajar no sólo en, sino para la diversidad, la cual radica en “comprender la manera en que los significados culturales son configurados por las estructuras sociales, históricas, económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad de actuar sobre las mismas” (Latorre, 2005, p. 20); destacando, sin lugar a dudas, dos de los principios pedagógicos, por sus ideas alusivas con este tipo de pedagogía, que de una u otra manera, dejan ver la forma en la que se traduce al sujeto docente para entender las relaciones interculturales y atender la diversidad del sujeto alumno y; segundo, en cómo se atiende la diversidad cultural del sujeto docente, en lo individual y en lo colectivo:

Por un lado, el relativo con la inclusión para atender la diversidad, el cual se sostiene de un discurso que enfatiza:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. (SEP, 2011, p. 35).

Reconocimiento y aprecio de la diversidad cultural del sujeto alumno que disuelve lo pedagógico en lo didáctico al mirar la práctica educativa y docente, como una estrategia para instrumentar las relaciones interculturales, donde instrumentar, puede ser equivalente a estudiar o conformar grupos culturalmente diversos, cuya naturaleza incluso, podría o no ser intercultural podría o no darse en condiciones de igualdad; pues puede haber relaciones interculturales sin que necesariamente haya inclusión; pero lo que si no puede haber, es inclusión sin interculturalidad, puesto que incluir se encuentra más allá de especializar, integrar o incorporar; pudiendo haber reconocimiento, e incluso, participación activa del otro, sin por ello necesariamente desembocar en una auténtica práctica intercultural que trabaje no sólo en, sino para la diversidad.

Donde el trabajo en la diversidad, bien pueden recuperarse los intereses y necesidades del individuo, del sujeto, del actor como centro de atención, asistirse de una articulación curricular, de la transversalidad, de la transdisciplina e incluso, de estrategias de enseñanza / aprendizaje inspiradas en relaciones sociales democráticas, y en el aprendizaje individualizado, sin necesariamente trabajar para la diversidad, sin resignificar la práctica educativa conciliando y combinando otros significados, sobre todo cuando la lógica invisibiliza el trasfondo o, bien, disimula creando espacios compensatorios para atender a la diversidad, pues una cosa sería tematizar aisladamente o asistemáticamente acerca de la diversidad y la interculturalidad y hacer los ajustes técnicos necesarios para su consumación, es decir, gestionar los contenidos desde ese enfoque; y otra, emprender y posicionar de manera clara una educación que vista desde la interculturalidad, apueste a resignificar procesos como los de formación docente, conducentes a transformar la práctica educativa/docente para así contribuir a reconstruir la vida social y cultural de la escuela.

Por otro lado, el relacionado con la tutoría y la asesoría académica en la escuela, donde:

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden (SEP, 2011, p. 37).

Diversidad cultural del individuo, cuya atención se ve referida, a través de una tutoría o asesoría, que pese a estar diseñada para acompañar al sujeto de la escuela, en trayectos, se podría decir, formativos, inspirada en el aprendizaje individualizado, se torna insuficiente, al prevalecer una concepción, unos significados que corresponden más con una lógica didáctica que pedagógica, al escolarizar procesos, focalizando la atención del actor, en aspectos de carácter técnico que permitan solventar situaciones para dominar los programas de estudio, para eficientar las propuestas curriculares, sin importar su intencionalidad, enfatizando en el cómo, más que en los qué y por qué, reduciendo la práctica educativa y docente del actor, a un mero acto instrumental (donde el punto central del debate no estriba en el planteamiento operativo, si finalmente, de una u otra forma, todo se asiste de un proceso operativo; sino más bien en lo legítimo), como hemos visto, legítimamente construido, desde las propuestas de formación continua, preocupadas por desarrollar habilidades de carácter práctico, pragmático, operativo-cognitivas, sin trascendencia.

Pues pese a lo distinto o indistinto que pudieran parecer, de una u otra manera, la pedagogía legítima, impuesta desde la formación inicial, hasta la formación continua, es un tipo de pedagogía, que independientemente de su variante conceptual, técnica o metodológica, mantienen en común la misma esencia; la

formación de un sujeto de conformidad con determinados significados culturales, como cultura legítima y legitimante, a través de una acción pedagógica, sostenida de una autoridad pedagógica, una comunicación pedagógica, por medio de un trabajo pedagógico, autoridad escolar, sistema de enseñanza y trabajo escolar (Bourdieu y Passeron, 2009), que le otorga legitimidad. Pedagogía que disimula, a través de una participación activa del sujeto, únicamente elaborada y reelaborada desde el plano cognitivo y ejecutivo; la sobrevaloración de una cultura por sobre otra, en la que consumir los significados de educar en y para la reforma, no sólo reduce lo pedagógico a lo didáctico, al apostar al aprendizaje factual, antes que al desarrollo de la diversidad cultural del sujeto, sino que además, invisibiliza u omite los conocimientos, experiencias, reflexiones y significados docentes, dentro de un marco cultural específico (representado por la escuela), contexto indispensable para su validez.

En general, principios pedagógicos inadvertidos como ajenos, enfrentados, dicotómicos, que dejan entrever, intencionalidades o fundamentos contradictorios, que trabajan en, pero no para la diversidad, al concebir las relaciones interculturales, sin tener como base la interculturalidad misma, pues se sostienen del paradigma de la tolerancia, que aunque afín con una pedagogía emergente, reflejo de la dinámica de la vida social y escolar, es decir, una pedagogía de la diferencia, debilitan la práctica educativa y legitiman una práctica docente técnico academicista, que pese a considerar como centro de atención al sujeto, éste sin embargo, se ve reducido al producto de una práctica educativa, que al tiempo que demanda, empodera al sujeto docente, sobre cuestiones ejecutivas, meramente didácticas.

Cuestiones que pese a las bondades que pudieran significar, métodos o metodologías como los Proyectos, el Aprendizaje Basado en Casos (ABC) y, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); proyectados como estrategias didácticas integradoras orientadas a desarrollar el pensamiento complejo (crítico y creativo) mismos que tienen sus raíces en la pedagogía crítica; terminan por rebajar lo complejo, lo crítico y lo creativo, a la adquisición de habilidades de tipo

cognitivo, práctico, pragmático, utilitarista; al enfatizar, las veces de manera explícita, las veces de manera implícita en la consecución de las competencias, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, reduciéndola práctica pedagógica a una práctica didáctica, misma que se llega a tornar hasta incompatible o incongruente con determinados principios pedagógicos.

Por una parte, al posicionar las relaciones interculturales, la inclusión y la atención a la diversidad, de una retórica del reconocimiento y aprecio; que ve en la práctica educativa y, por supuesto, docente, una oportunidad de instrumentar; lo que sería tanto como reducir éstas, a cuestiones de índole meramente didáctica, es decir, meramente utilitaristas, sin trascendencia; pese a ser considerados condiciones esenciales para transformar la práctica docente; una práctica que a pesar de que desde las propuestas de formación continua, alude al pensamiento crítico y creativo (afines con los significados de la pedagogía crítica), sostenidos de la reflexión del sujeto; se elabora y reelabora desde el terreno de lo didáctico, reduciendo las relaciones interculturales, los inter-escenarios sociales, a cuestiones de carácter funcional, sin considerar de las particularidades y singularidades de cada espacio, de cada centro educativo, de cada sujeto, de cada colectivo, de cada comunidad.

Por otra parte, al enfatizar que la posible asesoría o tutoría en la escuela, se encuentra supeditada a los significados que nacen en la reforma, como eje rector, como sistema de valores y creencias dominante que asegure su asimilación y posterior reproducción; que no hace más que simplificar la práctica educativa, docente y, por supuesto, pedagógica; con implicaciones importantes a la hora de entender y atender la diversidad del sujeto docente, creando un clima, es decir, las condiciones necesarias para generar representaciones en el sujeto docente, mismas que promueven una identificación y, como consecuencia, una identidad profesional afín con la búsqueda de estrategias y técnicas didácticas, que legitiman una práctica mecánica, en la que no existe libertad para aprender o enseñar, solo para adquirir y ejecutar determinados procedimientos con una



relativa libertad que otorga el eclecticismo, al estar inspirado en distintas pedagogías con su consecuente didáctica.

En la que si bien es cierto que lo pedagógico, traducido en principios, a partir de los referentes teóricos de los cuales se asiste, no se derivan por de facto en cuestiones prácticas, sino mediante la didáctica a través de técnicas y estrategias; también es cierto, que al igual que sucede entre el sujeto psicológico y el epistemológico y, entre el agente y el actor social, estos han permanecido contradictorios y hasta paradójicos, naturalizando determinados significados como formas de ser y estar en el espacio social y escolar que en el contexto de las relaciones interculturales y la diversidad, develan contradicciones entre la práctica educativa: como forma de socialización y sociabilización de tendencias escolarizadas y no escolarizadas, como formación del sujeto docente en la escuela y fuera de la escuela (la primera con una visión más cercana a una práctica docente limita a la asimilación de significados estrictamente configurados desde el espacio escolar, de políticas, reformas o acuerdos, que se traducen en la adquisición de habilidades de tipo práctico con su aplicabilidad inmediata o mediata; la segunda, más cercana con una práctica educativa, ya que ésta depende de la diversidad de significados que se producen, circulan y se consumen en la vida social y, por supuesto, escolar); como razonamiento instrumental y estructural (formación del pensamiento crítico y creativo, no sólo cognitiva o actitudinalmente, reformando o efficientando; sino estructuralmente, simbólicamente, generando saberes a partir de encontrar y comprender los significados de la comunidad, sus propias tensiones, conflictos, negociaciones, diálogo y acuerdos simbólicos y no simbólicos

Ante este escenario conformado de eclecticismos y contradicciones, donde la naturaleza de la práctica pedagógica, pareciera ser más didáctica; donde no sólo se explica desde lo social y para lo social, sino desde lo social y lo cultural, donde las tensiones y conflictos inherentes entre formas de ser y estar en el espacio social y escolar, invitan a decidir entre afianzar procesos mediante reformas o, resignificar procesos mediante transformas; se hace necesaria la emergencia de

un tipo de pedagogía que antes de buscar aplicar los principios de la psicología a la didáctica, buscando hacer más interesante el significado y sentido de la práctica educativa; genere sus propios saberes, al situar, desde un enfoque metadisciplinar, la formación continua del sujeto en la escuela (encaminada a trabajar en la diversidad, desde la diversidad y para la diversidad).

Pero no únicamente como fuente de ajustes técnico-academicistas (en sentido estricto, la formación técnico-academicista se puede llevar a cabo fuera de la escuela, siendo el sujeto quien determine el curso a seguir), sino también, como fuente para develar prácticas educativas o pedagógicas contradictorias, interpuestas por la diversidad de significados, que inherentemente se acompañan de tensiones, conflictos y contradicciones, entre los sujetos, los actores (sede y destino de distintas formas de ser, estar, interpretar, comprender, interactuar y, establecer relaciones, sentidos y significados con la práctica educativa, docente y pedagógica), que aunque en una interdependencia de significados, no necesariamente desencadenan o desembocan en prácticas inclusivas.

Una pedagogía que bajo esta lógica, establezca como único valor o forma universal (que no atentan contra la identidad del sujeto como actor, ni alientan alguna práctica social específica, o, determinadas prácticas culturales, escolares o sociales), la conciliación y combinación de significados; es decir, una pedagogía de la convivencia, que necesariamente conlleva una didáctica propia, una transición de una didáctica instrumental, utilitarista, a una didáctica que resignifique, poniendo el acento en las contradicciones que existen al respecto, no solamente operativas, técnicas, sino sustantivas, estructurales, que recuperen la experiencia y reflexión del actor, pero no tematizando la realidad, sino comprendido la realidad, desarrollando el pensamiento creativo, pero no solamente modificando la realidad, sino transformándola, que desarrolle el pensamiento crítico, pero no sólo tematizando la realidad, sino problematizándola, transformándola, una transformación que recae en el eje pedagógico, no en el didáctico, pues lo pedagógico no solamente se conecta con cuestiones cognitivas

y/o actitudinales, sino también con cuestiones simbólicas, que no tiene otro fundamento que la resignificación de procesos.

Donde resignificar, a la luz de la pedagogía de la convivencia, afín con los postulados de la diferencia, pero hundiendo sus raíces en la pedagogía crítica; implica recuperar e integrar la experiencia y reflexión crítica del sujeto psicológico (el del conocimiento científico) con el epistemológico (el de la escuela, el del conocimiento educativo); la identidad del agente social (como sujeto de una estructura social sin espacio y tiempo histórico, con valores universales que reforman, basados en la eficiencia, en la productividad y el rendimiento), con el actor social (como sujeto de una estructura social con espacio y tiempo histórico, con valores multiversales que transforman) y; lo pedagógico (los principios de valor que fundamenta la práctica educativa y docente) con lo didáctico (lo que es fundamentado por lo pedagógico y no a la inversa).

## ¿A MANERA DE CONCLUSIÓN?

Experimentar una auténtica transformación de la práctica educativa, docente y/o pedagógica, en el sentido intercultural del tiempo; parece tornarse insuficiente a la luz de modelos, de contradicciones, más no paradojas, que parecen manifestarse al respecto, paradojas que por naturaleza se tornan irreconciliables e incombinales, pero contradicciones que pueden conciliar y combinar razonamientos y realidades, puesto que estas no son naturales, sino naturalizadas; las veces de manera consciente o estratégica, las veces de manera inconsciente, como parte de los discursos elaborados y reelaborados como obras, que perfilan determinados significados, identificaciones, identidades, formas de ser y estar en el espacio social y escolar.

Tiempo intercultural que cimentado en un momento histórico determinado, que al poseer características, cualidades, significados que lo hacen único; invita a repensar, la formación continua de docentes, una formación que ha asociado la práctica educativa con leyes universales para conformar un tipo de sujeto, en concordancia con los significados de la cultura “oficial” o dominante, a través del establecimiento de un perfil, de un modelo; una formación que en nombre de un presunto conocimiento científico, respaldado por distintas disciplinas, ha disfrazado de principios pedagógicos, leyes que son aplicables independientemente del contexto, del tiempo; una historia que ha simplificado casi de manera exclusiva, la transformación de la práctica docente, con ajuste de carácter técnico.

Una formación que, se reconozca o no, ha situado, precisamente la transformación

de la práctica educativa como un todo, de la práctica pedagógica como aquella que establece principios que fundamentan la realidad, a nivel de la práctica docente, esta última entendida desde una o dos dimensiones, o si se prefiere, desde el paradigma o paradigmas, técnico-academicista o desde la dimensión didáctica. Una formación continua que, como se señaló anteriormente, se torna cuestionable en función del tiempo; por su misma historia, por su misma naturalización, que sin negar el valor de las teorías, leyes y aportes científicos; a caído en contradicciones, con todo y que se justifiquen bajo la consigna de hacer frente a distintas problemáticas de carácter social, impelido de ideas transformadoras; pues la formación continua del docente ni se explica totalmente desde ningún paradigma o referente teórico, ni se limita a una sola dimensión, ni se reduce en modelos apuntalados de aprendizajes específicos; por el contrario, tiene un carácter histórico, que le otorga sentido, significado, legitimidad, tanto social como culturalmente.

Una formación que a lo largo de la historia ha tratado de entenderse, explicarse desde distintos marcos referenciales, que van desde identificarla a partir de paradigmas como los expuestos por Paquay y Wagner (2005), relativos al docente como persona, como actor social, como ilustrado, como técnico, como artesano y como reflexivo<sup>11</sup>; hasta identificarla, a partir de dimensiones, como las señalados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), relacionados con las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral<sup>12</sup>; paradigmas o dimensiones que parecieran ser excluyentes, ya que de una u otra manera, las distintas lógicas con las que se representa el ser y estar docente, es decir, su identidad profesional, priorizan unos aspectos por sobre otros, lo cual hace de éstas, por más fundamentadas que se encuentren, representaciones parciales de la realidad.

---

<sup>11</sup> Paquay y Wagner (*cf* , 2005, p. 222-238) establece como marco referencial los postulados de cada paradigma, para entender la designación en la formación de un tipo de maestro.

<sup>12</sup> Fierro, Fortoul y Rosas (*cf*, 1999, 29-38) señalan que la práctica docente contiene múltiples relaciones, mismas que acotan en estas seis dimensiones.

Marcos referenciales que ante la realidad multicultural, diversa, moderna, mundial, global, parecen desmoronarse, o al menos parecen insuficientes como “modelos” para explicar una identidad profesional del docente, identificándola y acotándola, a la luz de una “nueva” dimensión, o recuperando e integrando distintas dimensiones o paradigmas olvidados; una identidad profesional que en función de un conjunto de prácticas socialmente construidas desde los espacios de formación inicial y/o continua, se puede considerar adjudicada, al incorporar al individuo, al sujeto, con la lógica del patrón cultural dominante, legitimando con ello, no sólo una cultura e identidad profesional (forma de ser y estar) a través de un conjunto de prácticas que les son comunes, los distinguen de otras identidades y, los determina como agentes; sino además, la invisibilización de otros significados (otras formas de ser y estar) que sutilmente omiten su diversidad, su subjetividad, su reflexión, su experiencia, en lo individual y colectivo, alejándolos de prácticas con reflexiones y críticas más elaboradas, que pudieran significar, en un momento dado, resignificar procesos.

Pero de igual manera, tiempo intercultural que demanda transformar la práctica, no sólo invitando a los actores educativos a recuperar y reflexionar sobre la naturaleza de la educación, los diseños curriculares donde se materializan y, las propuestas formativas que impulsan; sino además, invita a atender contra la historia que tiene memoria, una historia plagada de ajustes o modificaciones de tipo técnico, incorporando variantes, que son más de forma que de fondo; históricamente reconocidas como dispositivos transformadores; pero que se cimentan alentando y alimentando contradicciones que se han venido tornando como irreconocibles e irreconciliables, pero no por su naturaleza en sí, sino por la forma en que se han naturalizado; identificando y perpetuando la práctica del sujeto docente, de conformidad con la de un actor social, de acuerdo con el lugar que ocupa y ha venido ocupando en la estructura social, en la estructura de la escuela; adjudicada, misma que tiene una autoría impuesta, una fuente externa.

Contradicciones como las que aparecen con relación al binomio sociedad multicultural-educación, al hacer acopio de traductores, lectores, intérpretes,

autores o coautores a nivel macro, de una realidad que en nombre de un supuesto y vasto conocimiento científico, asistido de una retórica interpuesta por los discursos internacionales, a manera de acuerdos, establecen como condición política, principios universales que justifican determinadas prácticas no sólo educativas, sino también sociales y, por supuesto, culturales; que si bien es cierto refieren a la diversidad cultural, no son representativas de ésta, atentando en sentido estricto contra toda lógica de la de la diferencia, de una sociedad de una escuela inmersa en procesos mundiales, globales, interculturales.

De igual forma, contradicciones que se hacen presentes en los diseños curriculares, que con independencia del nivel en que se encuentren instalados, pero, ubicados en el contexto de la diversidad, las relaciones interculturales y la inclusión; aún buscan a formar un tipo de sujeto de conformidad con los significados unilaterales de la cultura dominante, “oficial”, escolarizada, politizada, instrumentalizada, entre otros aspectos por:

- Plantearse el desarrollo de competencias, pero privilegiando los aportes de cada disciplina (acotándolas al logro de aprendizajes esperados o estándares curriculares).
- Hacer alusión al pensamiento complejo, crítico y creativo, pero simplificando y acotando los procesos, poniendo límites a la complejidad.
- Establecerse campos formativos, pero sostenidos de programas disciplinares y no programas por campo.
- Hablar de ejes transversales o temas de relevancia social, pero aprisionados de las disciplinas.
- Aludir en el implícito a una educación intercultural, pero que asume y presume como segunda lengua oficial el idioma inglés.
- Promover un tipo de razonamiento en torno a la práctica educativa con relación a la interculturalidad y atención a la diversidad, que, respectivamente, se tematiza y, se sitúa en un modelo formativo; al perfilar

un tipo de sujeto docente, de actor, desde el cual se busca apuntalar una aparente transformación de la práctica educativa y, con esta lógica, de la práctica docente y de la práctica pedagógica, como si éstas se explicaran desde la simpleza de un modelo, que sutilmente no hace más que legitimar lo deseable de lo indeseable.

Contradicciones que en sentido amplio sitúan la transformación de la práctica educativa, docente y pedagógica al mismo nivel; es decir, a nivel de la práctica docente; a pesar de que la historia con memoria ha demostrado que ninguna reforma, por mejor justificada, estructura y “legitimada” que se encuentre; podrá transformar procesos, si estos tratan de explicar, simplificar y asociar la transformación de la práctica educativa y pedagógica, de manera exclusiva con la transformación de la práctica docente en su dimensión técnico-academicista; pues el problema de transformar no se establece en el sentido conceptual, técnico o metodológico, sino en el sentido legítimo.

Legitimidad que ha identificado y acotado, la naturaleza de la formación continua de docentes, como propuesta de transformación, con dimensiones, paradigmas, sintagmas que crean identidades profesionales, que en su mayoría no sólo limitan la diversidad e instrumentalizan los procesos de atención a la misma, sino que además, se relacionan con cuestiones de índole meramente didáctica; lo cual ha traído como consecuencia que, al centrarse de manera casi exclusiva en éste ámbito, no sólo se hayan ido gestando razonamientos que los actores educativos, han y van legitimado como válidos e inalterables, en torno a lo que significa transformar, sino además; que al ser naturalizada la práctica desde esta óptica, se haya puesto toda esperanza transformadora, incluso, la atención a la diversidad, en el terreno didáctico; abusando de un eclecticismo pedagógico, que no sólo ha disuelto lo pedagógico en lo didáctico; sino que además, pese a considerar y recuperar la participación activa del sujeto docente, mantiene la misma esencia; la formación de un sujeto de conformidad con determinados significados culturales, interpuestos por la cultura dominante, a través de sus instituciones.



Por lo tanto, lo único que parece claro es que la práctica docente y su transformación, invitan a repensar, a resignificar su naturaleza como formación continua, no sólo más allá del tiempo y del espacio socio-cultural inmediato, no sólo más allá del paradigma (técnico-academicista) que defiende la cultura dominante; no sólo recuperando e integrando otras dimensiones de la práctica misma o, clarificando conceptualmente en que se distinguen una de otra (la educativa de la docente, y éstas a su vez de la pedagógica); sino mirar en la figura del sujeto docente, no sólo la figura de un agente, (de conformidad con la cultura dominante), sino también de un actor, donde se entretajan las verdades en cada escuela, en cada colegiado, en cada comunidad espacio-temporalmente distinto; donde se dan las identificaciones entre sujetos, entre actores; donde se revelan las contradicciones y construyen nuevas formas de pensar, ser y estar, nuevos marcos de referencia; que como únicos valores o formas universales, (que no atentan contra la identidad del sujeto como actor, ni alientan alguna práctica social específica, o, determinadas prácticas culturales); se concilie, combine y experimente la transformación de la práctica, tanto educativa, docente y pedagógica, a nivel de los sujetos.

## **ANEXO**

**RIEB:** Reforma Integral de Educación Básica.

**SFCSP:** Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

**SEP:** Secretaria de Educación Pública.

**DGFCMS:** Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

**UNAM:** Universidad Nacional Autónoma de México.

**IISUE:** Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

**IIF:** Instituto de Investigaciones Filosóficas.

**PND:** Plan Nacional de Desarrollo.

**PSE:** Programa Sectorial de Educación.

**ANME:** Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa

**SEM:** Sistema Educativo Mexicano.

**PEAM:** Programa Emergente de Actualización del Maestro.

**PRONAP:** Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio.

**TGA:** Talleres Generales de Actualización.

**CNA:** Cursos Nacionales de Actualización.

**SEB:** Subsecretaría de Educación Básica.

**CM:** Centros de Maestros.

**CAMDF:** Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

Ademar, H, Pereti, G. (2009). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Noveduc.

Aguerrondo, I. Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I: Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.

Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. (4ª. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bello, J, Velázquez, E. (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: Castellanos editores.

Bourdieu, P. Passeron, J. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1ª. reimpresión). Paris: Fontamara

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Roma-Bari: Editorial Popular.

Carretero, A. (2006). *Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica. Encuentros y Desencuentros*. Santiago de Compostela: [Versión electrónica]. Recuperado el 2

de Julio de 2102, de:  
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/carretero.pdf>

Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultural*. (5ª. Edición). México. Siglo XXI.

Cerny, J. (1996). *Los métodos semióticos y la semiótica aplicada*. [Versión electrónica]. Recuperado el 6 de diciembre de 2013, de:  
<http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Romanica7/Romanica7-14.pdf>

Chandler, D. (2001). *Semiótica para principiantes*. (3ª. edición). Quito: Coedición Abya-Yala con Escuela de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana.

Chávez, J, Deler, G, Suárez, A. (2008). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. La Habana: [Versión electrónica]. Recuperado el 29 de enero de 2013, de:  
<http://temasdedidactica.blogspot.mx/2012/05/corrientes-y-tendencias-pedagogicas-y.html#!/2012/05/corrientes-y-tendencias-pedagogicas-y.html>

Coll, C. (2007). *Psicología y currículum*. Reimpresión. Barcelona: Paidós.

*Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (1990). Tailandia: [Versión electrónica]. Recuperado el 30 de septiembre de 2011, de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>

De la Torre, M. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo*. México: UANL.

Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

Dietz, G, Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.

Essomba, M. (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. Grao.

Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Buenos Aires: [Versión electrónica]. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>

Fierro, C, Fortoul, B, Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós

Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. (22ª. edición). México: Siglo XXI

Frade, L (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica. Desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores.

García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. (11ª. edición). Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (1995). *La trayectoria del yo: en Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Gimeno, J, Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. (5ª. edición). Madrid. Morata.

González, L. (2011). *Entre laberintos de sociología y educación*. México: Torres Asociados.

Gvirtz, S. (2007). *Del currículum prescrito al currículum enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós Básica.

----- (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós estudio.

Haste, H. (2004). *La ambigüedad, la autonomía y la actuación: retos psicológicos para la nueva competencia*; en Simone, D. y Herseh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. Fondo de Cultura Económica.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. [Versión electrónica]. Recuperado el 30 de Marzo de 2014, de: <http://ebookbrowse.net/gdoc.php?id=261318119&url=a1907afc155cee6f33095a77b269323f>

Hernández, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. Reimpresión. México: Paidós.

Hernández, S, Fernández, C, Baptista, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. (2ª. edición.). México: Mc Graw Hill.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2ª. edición. Madrid: Morata.

Kunh, T. (2012). *La estructura de las revoluciones científicas*. (3ª. reimpresión). México. Fondo de Cultura Económica.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Paidós.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Grao.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Lorenzo, O.(2011). *Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad*. [Versión electrónica]. Recuperado el 7 de diciembre de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625574>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona. Paidós.

----- (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª. edición). México. Siglo XXI.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Ediciones UNESCO.

Paquay, L, Altet, M, Charlier, E, Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. (2ª. edición). Santiago: J-C-Sáez Editor.

Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción*. (Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Sagastizabal, M, Perlo, C, Pivetta, B. San Martín. P. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.

Sánchez, S. (2000). *Diccionario de las ciencias de la educación* (14ª. edición). México. Aula Santillana.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. [Versión electrónica] Recuperado el 20 de abril de 2014, de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)

- SEP. (1989). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. México
- (2004). *Plan de estudios para la educación preescolar*. México
- (2006). *Plan de estudios para la educación secundaria*. México
- (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México
- (2009). *Plan de estudios para la educación primaria*. México
- (2011). *Plan de estudios para la educación primaria*. México
- SEP/UNAM. (2009). *Elementos básicos*. (A)
- SEP/UNAM. (2010). *Fundamentos de la reforma*. (A)
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de las diferencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*.
- Skliar, C, Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stecher, A. El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*. 2010, vol. 9. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de: [www.doaj.org/doi/func=fulltext&ald=525780](http://www.doaj.org/doi/func=fulltext&ald=525780)
- Ayala, O. La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 2013, vol. XXIV, núm. 47. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884003>
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.



----- (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Tailandia: [Versión electrónica]. Recuperado el 30 de septiembre de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>

----- (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal [Versión electrónica]. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

van Dijk, T. (2005) *Las estructuras y funciones del discurso*. (14ª. edición actualizada). México: Siglo XXI.