

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO

RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE, COMO SUSTENTO DE LA
CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

LIC. LAURA ZAVALA LUNA



TESIS QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

México D. F. noviembre, 2012.

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

México, D.F., a 31 de Octubre de 2012.

**LIC. LAURA ZAVALETA LUNA.
P R E S E N T E**

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

"RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE, COMO SUSTENTO DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA"

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 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**


**MTRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
DIRECTORA**



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

A TI....

Que me enseñás que la vida es más que rutina y compromiso,
Que disfrutas de tus decisiones y las compartes conmigo
Que sueñas, ríes y gozas con proyectos compartidos,
Que me permites ser, porque eres lo que eres,
Porque vives lo que vives y porque sueñas tus sueños y los míos.

A TI...

Que vives, amas, sueñas, lloras, ríes,
Que discutes con razones, exiges con derecho,
Que haces de las diferencias entre tú y yo, más que conflicto,
Que compartes propuestas, soluciones, decisiones y todos los éxitos
*Soy por ti, eres por mí.....Gracias por ser como eres,
Por hacerme como soy*

A ALEX, RODRIGO Y LAURA

CON TODO MI AMOR

A USTEDES...

Deseando que reconozcamos nuestras diferencias
y logremos expresar el amor y afectos que nos mantienen en el Hogar.

MAMÁ, PAPÁ, HERMANOS Y SOBRINOS

A TI...

Que promueves con tu ejemplo
verdaderos escenarios de convivencia intercultural...
Al Maestro, al amigo y sobre todo ¡al Ser Humano! Gracias por compartir,
DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

A TI

Por colaborar y apoyar para que este sueño se hiciera realidad, ¡Mil Gracias!
DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

A todos los compañeros de la Esc. Prim. Vicente Lombardo
que me han acompañado en el retorno a esta difícil tarea de Ser Docente.....

En especial a ti, por compartir tus sabias experiencias y profesionalismo

Directora y amiga: MTRA. MA. ANTONIETA RODRÍGUEZ SUÁREZ,

Gracias ISA, PERLA, OLGA, MARTA P., HELENA, IVETTE,

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1: LA POLÍTICA PÚBLICA Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA.	
1.1 La política pública en el ámbito educativo.	14
1.2 La reforma educativa en América Latina y su impacto en la identidad de los docentes.	24
1.3 La identidad docente en el marco de la política nacional.	37
1.3.1 La Reforma Integral de Educación Básica y su relación con la Interculturalidad.	51
1.3.1.1 Organización pedagógica y cambios curriculares.	60
1.3.1.2 Tensiones y disputas: Marco en la interacción del docente con la RIEB.	64
Capítulo 2: NUEVOS PARADIGMAS EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD. ORIENTACIÓN DE CARÁCTER TEÓRICO.	
2.1 La diversificación de las Sociedades a partir de la globalización: Una nueva organización social.	74
2.2 Multiculturalidad e interculturalidad: Paradigmas del Siglo XXI.	82
2.3 Formación profesional e identidad docente: Un marco Institucional.	94

Capítulo 3: LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA: UN REFERENTE FILOSÓFICO EN LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL.

3.1 Mismidad, Otredad y Alteridad: Construcciones conjuntas.	100
3.2 Significación de la identidad docente y resignificación de identidades colectivas.	104
3.3 Convivencia Intercultural en el marco de la Pedagogía de la Diferencia.	112

Capítulo 4: LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES EN LA ESCUELA PRIMARIA: TENSIONES, CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN.

4.1 La formación del docente Vs práctica educativa en contextos de diversidad cultural.	136
4.2 La investigación interpretativa como abordaje metodológico.	140
4.3 Identidades que conforman el colectivo de la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano".	146
4.3.1 Cultura	148
4.3.2 Identidad	154
4.3.3 Diversidad	159
4.3.4 Interculturalidad	168
4.4 Crisis identitaria: Punto de partida para la resignificación de la convivencia en la escuela primaria.	178

CONCLUSIONES	187
REFERENCIAS	196
ANEXOS	209

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI refiere un panorama diversificado, tanto en sus instituciones como en su población, de tal forma que el análisis y reflexión sobre estos elementos considerados centrales, permite reconocer las tendencias existentes para su comprensión y acción.

En los últimos años, se ha enfatizado sobre la interdependencia de las naciones que cada vez aumenta, y que no dejará de hacerlo. Se priorizaron los aspectos comerciales, inversión extranjera, circulación de monedas y capitales, etc. Se destaca el rápido progreso de las comunicaciones, transportes y avance tecnológico. Sin embargo, la discusión y difusión de los productos de los procesos educativos y culturales, que es por lo menos tan importante, como la de los procesos económicos, se ha visto reducida.

La impresión de un mundo homogéneo, es no obstante engañosa. La globalización cultural y educativa empieza a cobrar forma en los principales organismos: Reuniones Mundiales, Convenios Internacionales y Acuerdos Multilaterales. En materia educativa, nos ha llevado a revisar aquellos orientados a la atención de la diversidad.

Durante la última década, la mayor parte de los países latinoamericanos tuvieron como meta fundamental, aumentar el nivel de escolaridad de la población, en su aspiración a participar en el nuevo orden económico mundial, se caracterizó por el predominio de la economía de mercado, la competitividad y la acelerada

introducción de innovaciones tecnológicas. En esta lógica, a partir de 1990, se enfatiza el interés por reformar los sistemas educativos, en la búsqueda del vínculo con los procesos productivos. Las Políticas Educativas Nacionales recuperaron los principios rectores de la Reunión Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura «en adelante UNESCO», 1990); Reunión de Salamanca, España, (UNESCO, 1994), Reunión de Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), etc.

Los Programas para la Modernización Educativa (Poder Ejecutivo Federal, 1989), Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1996), Sectorial de Educación (2001- 2006 y 2007-2012), asumieron las recomendaciones emanadas de ésta y otras reuniones internacionales, con el propósito de consolidar la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

La Reforma Educativa muestra el perfil del sujeto que se quiere formar, sin embargo... ¿cuál es el sujeto que necesitamos formar, en función de las diferentes necesidades y características de pueblos y sociedades?

La escuela como una de las instituciones inmersas, de manera predominante en la formación de los sujetos que, al tiempo las seguirán constituyendo, demanda en la actualidad la comprensión y atención no solo de la estructura educativa y su funcionamiento, sino además, del análisis y reflexión de quienes pueden considerarse como actores centrales en estos escenarios: los maestros.

De ahí que el presente trabajo lleva en sí mismo un análisis de la práctica docente, a través de la reflexión sobre interrogantes elaboradas entre el colectivo de la

escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano". Preguntas como ¿qué implicaciones sobrevienen a la definición del ser docente?, ¿cuáles son las repercusiones de las interacciones entre estos, en las aulas y la formación de sujetos?, permitieron evidenciar la presencia de un multiculturalismo, como la concepción que subraya diferencias y propone políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación no sólo en el contexto comunitario, sino además y sobre todo, en el escenario educativo entre docentes y comunidad en general. En este sentido, la presencia de diversidades implica un abanico de saberes, experiencias y posicionamientos en el ámbito escolar, de manera particular.

Esta deferencia permitió desarrollar una investigación que partiera del supuesto de que la escuela primaria, es el ámbito donde se encuentra presente una diversidad, que bajo la consideración de la inclusión educativa, compromete un enriquecimiento en los aprendizajes y convivencia de los maestros. Sin embargo, dicha diversidad de símbolos, significados y significantes, han representado para los docentes, un abanico de disturbios y complicaciones en la convivencia entre iguales, pero además, con los propios alumnos y padres de familia. Por ello, se reflexionó acerca de la importancia de resolver interrogantes para el propio maestro, que le permitieran ver con claridad las relaciones que se establecían entre el propio personal, el impacto de ellas en la vida cotidiana de la escuela y, la necesidad de diversificar prácticas que lo llevaran a desentrañar éstas, identificando segregación, discriminación y cotos de poder, de tal manera que la

promoción y fortalecimiento de espacios para el análisis y reflexión de la práctica docente, permitiera desarrollar una convivencia intercultural basada en el reconocimiento de la identidad de los docentes en individual y colectivo.

Es a partir de este escenario y en torno a la formación de sujetos, con un perfil específico señalado en los Planes y Programas de Estudio de la educación primaria, que se cuestiona: ¿qué sujeto requiere la Sociedad?, ¿qué implican las incertidumbres del Siglo XXI y cómo se representan en el ámbito educativo?, ¿en qué consiste el nuevo paradigma del siglo XXI?, ¿qué escuela se espera construir en contextos de diversidad cultural?, ¿cómo se ha ido construyendo la identidad docente, en estos contextos?, ¿cuál es la cosmovisión del docente y cómo surge?, ¿es posible brindar una educación sobre principios como los de la Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad?, ¿qué sujeto se puede formar a partir del reconocimiento de la diferencia y el diálogo?

Todos ellos son cuestionamientos que en la actualidad, han llevado a los actores educativos de la escuela primaria señalada, a buscar caminos, donde una perspectiva intercultural, con un referente ético, permitió no solo analizar a través del diálogo y la negociación, las relaciones y prácticas educativas, sino además, llevó *per se*, a estos procesos, a la construcción de una comunidad de aprendizaje con un posicionamiento ético, entendido bajo los principios de la Pedagogía de la Diferencia, en los escenarios educativos y sus interacciones, por lo que se cumple con la idea de una educación humanizadora e inclusiva, con principios de Educación para la Convivencia Intercultural.

La investigación realizada en el contexto del servicio educativo federal, señalado específicamente, dirige su mirada hacia el análisis, reflexión y discusión de las prácticas educativas de la plantilla docente, con la finalidad de conocer y reconocer los elementos asociados a una labor profesional dirimida en términos de experiencias personales y colectivas, prácticas educativas e historias de vida que al paso del tiempo, han exhibido la concepción que tiene el maestro de su labor y los retos que ello le implica.

De esta forma, tensiones, conflictos e incertidumbres, se inscriben como características del escenario educativo, por lo que la convivencia intercultural se admite para efectos de la presente investigación, como la alternativa que permite conocer y reconocer las diferencias a partir, de la propia atmósfera escolar.

Las interacciones de los docentes en espacios como las reuniones de Consejo Técnico, permitieron mirar la riqueza de la diversidad, expresada en términos de diferencias de pensamiento, oportunidades de crecimiento personal y preparación profesional, y cómo, a partir de estos elementos, tendencias asimilacionistas, discriminación y exclusión se hacen presentes en la cotidianeidad, como una de las características de la vida diaria en la escuela.

El análisis y reflexión de las prácticas educativas facilitó la comprensión de las interacciones representadas y el significado personal y del colectivo, con la finalidad de significar y resignificar la práctica docente, a fin de contribuir a la construcción de espacios de convivencia intercultural basados en el diálogo, la negociación y la atención al conflicto en torno a la Pedagogía de la Diferencia.

Para el desarrollo de la presente investigación, y en la consideración de una realidad compleja como el caso de la identidad de los maestros, se recuperaron y sistematizaron los referentes teóricos, vivenciales y prácticos, a partir de una investigación interpretativa, con referentes empíricos.

Para ello se indagó, hasta encontrar una justificación y fundamentación sólidas, utilizando la observación en algunos casos, se consideró el riesgo de influencia por la cultura particular y por el sistema de valores específico en su aplicación. Por ello, se priorizó tener en cuenta, que ésta, estuviera sustentada con una base sistemática y rigurosidad consistentes.

La investigación llevada a cabo de enero a diciembre de 2011, recuperó las voces de los maestros, de tal manera que existiera un acercamiento directo con ellos, recobrando el sentido que tiene el ser docente. Así, se utilizaron diversas técnicas y aplicaron varios instrumentos, mismos que consideraron conceptos clave como cultura, identidad, interculturalidad, práctica docente.

Se recurrió a la técnica de observación directa y participante, para registrar y analizar la manera en que los profesores se conducen en el interior del salón de clases y en el patio escolar, asumiendo el compromiso como investigadora, con respecto a las implicaciones que derivan de un fenómeno de estudio que permite contar con la versión de otras personas. La intencionalidad de contrastar o corroborar lo que realizan en el aspecto de la praxis con lo que manifestarían posteriormente de forma verbal, giraron en torno a las prácticas sociales e institucionales de los profesores a lo largo del ciclo escolar con las cuales, ha sido

posible recabar las características y perspectivas en la escuela. Se eligió la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano, por la posibilidad de tener los permisos y la facilidad de acceso a los profesores, así como ser parte de la misma comunidad escolar.

Así, se aplicó de un sociodrama (Anexos 1 y 1ª) que admitió el desarrollo de una dramatización, como la representación dramatizada de un conflicto escolar. Para su aplicación se realizó la lectura del texto "Sala de maestros. Cartas entre maestros", Pálido punto de luz (Claroscuros en la educación, 2012). Dicha técnica permitió vivenciar diferentes perspectivas sobre las actitudes que condicionan algunos comportamientos de los docentes, las visiones, motivaciones y actitudes más representativas con respecto a su función y la forma en que son adoptadas por el Otro, así como las satisfacciones e insatisfacciones que les ha dejado la misma profesión.

Se consideró el uso y aplicación de la entrevistas con el propósito de comprender la perspectiva de los maestros entrevistados. Para llevar a cabo la conducción de las mismas en la investigación, se hizo necesaria una cuidadosa preparación y la consideración de las circunstancias en que éstas se aplicarían, por lo que la mayor parte de ellas se realizaron en espacios aislados, ubicados en el interior de la escuela. Fueron consideradas con la finalidad de comprender la perspectiva de los maestros en torno a lo que viven, sienten y hacen en el desarrollo de su profesión y la información fue proporcionada directamente por las personas, esto es, de su propia voz. Lo anterior exigió ubicar contextualmente a las personas entrevistadas

antes y al terminar la entrevista y a la vez permitió ubicar a los posibles informantes clave.

Al mismo tiempo se elaboraron fichas (Anexos 4-4e), donde se registraron a partir de las dimensiones e indicadores, diversos ítems que permitieran recuperar información respecto de las diversas interacciones que se dan entre el colectivo.

Finalmente, la orientación en la perspectiva asumida para la presente investigación, estableció prioritariamente profundizar en la interpretación de los significados. Esto implicó considerar a la intencionalidad, a las voces de los docentes, a los estilos de interacción en torno a la práctica profesional, o patrones de comportamiento, y al contexto general dentro del cual se da.

A partir de la palabra y la voz de los profesores de la escuela, se hizo un acercamiento a la manera en que ellos entienden y viven su mundo social, sin olvidar el papel y la importancia que tiene la cultura institucional, representada por las normas y prácticas establecidas por los profesores, además de considerar las circunstancias y los elementos que están alrededor del mundo cotidiano en el que viven.

Las opiniones generalizadas del grupo de profesores, permite registrar en adelante, prácticas asimilacionistas, pertenencia y una convivencia que reconoce la razón del ser docente y sus implicaciones, lo que permite comprender la identidad del maestro, su construcción y quizás, por qué no, condiciones para su deconstrucción.

El capítulo uno constituye un referente en torno a la política internacional y nacional, sus implicaciones en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), así como el modelo de competencias, el papel de la escuela y los docentes como actores primordiales en el hecho educativo, a partir de los nuevos paradigmas: la diversidad cultural, multiculturalidad, e interculturalidad.

El realce que se da a la política educativa a partir de los acuerdos y compromisos establecidos en reuniones como las realizadas en Jomtien, sobre Educación para Todos y la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) y el Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar, Senegal (2000), permiten reconocer el eje que ha llevado a los trabajadores de la educación de diferentes nacionalidades a una problematización del ser docente, enfrentar retos e implementar acciones dirigidas hacia la comprensión de la labor que desarrolla, llevándolos a la vez a la necesidad de comprenderse a Sí mismo y al Otro como profesionales de la educación.

Se resalta el planteamiento donde la interculturalidad se asume, bajo una perspectiva reduccionista como sinónimo de etnicidad en el caso de América Latina y, migraciones en el marco europeo, lo que parece discordante con una educación integral.

La Reforma Educativa en México (Reforma Integral de Educación Básica «en adelante RIEB»), implementada en el nivel de primaria durante los últimos años, se

acciona en un marco de conflictos e incertidumbres, donde la crisis identitaria de los maestros es reflejo de instrumentalismo y jerarquías institucionales.

A partir de un referente conceptual, el capítulo dos permite reconocer la globalización como proceso que estableció en México y los países latinoamericanos, cambios en aspectos económicos, sociales, tecnológicos y culturales, por lo que los contextos del siglo XXI, se han caracterizado por sufrir transformaciones, donde hablar de multiculturalidad en el sentido de coexistencia de diversas culturas, implica además, el reconocimiento de la interculturalidad, como un modelo sociocultural con nuevas opciones en la organización de las sociedades cambiantes y desafiantes.

Bajo esta mirada, las diferencias culturales conducen inevitablemente al terreno de la resignificación de las identidades y su organización. En este sentido, conflicto, tensiones, diálogo y negociación, permiten identificar y reconocer a la interculturalidad, más allá de la consideración de los grupos étnicos, como en el caso de América Latina, o las migraciones, en el caso europeo. Por lo que resulta de gran importancia bajo esta concepción, no pasar por alto la perspectiva curricular en México a partir de 1970, el Plan de Estudios 1994 y 1997, ya que llevan en sí mismos la justificación en la conformación de las identidades colectivas en el magisterio nacional, a la vez que permiten visualizar coincidencias en una visión más amplia, como el caso de algunos países de América Latina.

El capítulo tres permite, debatir sobre metodologías y estrategias de atención, que al paso del tiempo se vislumbran como una alternativa viable, para atender las

diferencias en contextos de segregación entre los docentes, siempre partiendo del cuestionamiento ¿trabajar en la diversidad o para la diversidad? Además, se enfatiza la diferencia por considerar que el modelo actual, fomenta el trabajo en la diversidad, aunque no el reconocimiento y valía de la misma, considerando la Pedagogía de la Diferencia como un referente filosófico y ético, a partir de la generación de espacios de diálogo y negociación, en atención a los símbolos, significados y significantes de los universos identitarios.

La construcción de la identidad docente, requiere desde la Pedagogía de la Diferencia, reconocer al maestro antes que nada, como ser individual y, la creencia del Otro como parte del ser mismo. Por ello, la resignificación de la identidad docente, es un proceso cuya construcción va cobrando sentido, en el día a día de la vida en la escuela primaria, por lo que se anhela el despertar y reconocimiento del maestro hacia los intereses, gustos y necesidades de Sí mismo y de los Otros.

Por lo anterior, el presente capítulo alude a la necesidad de resignificar y dirigir la mirada hacia la deconstrucción de identidades, en el marco de la Pedagogía de la Diferencia, a través de un posicionamiento ético, con referentes como hospitalidad y amorosidad.

El hombre como punto de origen del conocimiento, ha perdido unicidad en la dinámica social que enfrenta, de ahí que se haga necesario trascender las verdades como únicas y, en la relación con el otro, construir nuevas formas de pensamiento que lo legitimen como otro que existe, a partir de la construcción de alteridades.

Se destacan conceptos como mismidad y otredad, elementos de análisis que llevan a definir identidades y específicamente la conclusión del ser docente.

El capítulo cuatro atiende a la necesidad de reconstruir desde un abordaje crítico, las concepciones de los maestros, de tal manera que, sin violentar las vivencias y significados culturales en los que se desenvuelven, éstos tuvieran la posibilidad de evidenciar los procesos comunicativos imperantes en la cultura del centro, sus dinámicas y organización.

Uno de los factores que dieron vida a la presente investigación, alude al desempeño y dinámicas de los docentes de la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano", ya que durante el ciclo escolar 2010-2011 se presentaron casos de violencia al interior del plantel, misma situación que se reprodujo considerablemente para el período correspondiente al 2011-2012. Ello puede registrarse, a través del incremento de procesos administrativos y normativos aplicables a los 12 casos atendidos en este último período al interior del plantel.

La referencia anterior permite visualizar el desempeño de los docentes, en términos de relaciones conflictivas y adversas, mismas que generan tensiones, conflictos y por lo tanto una crisis identitaria en los mismos profesionales de la educación.

La investigación realizada en un período que abarcó más de ocho meses, representativa de tensiones, disputas e incertidumbres en la escuela primaria, ventila la construcción de la identidad docente en la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano", permeada de inquietudes, de diferentes formas de interpretarla y de enfrentarla, considerando por ello, que ésta construcción de

identidades, se lleva a cabo cada día, sin encontrar límites o parámetros que permitan definir o marcar la misma.

Dialogar para ventilar confrontaciones, dilemas y tensiones de la práctica docente, como proceso inicial en el reconocimiento de la identidad de los maestros, nos lleva a identificar en la riqueza de las interacciones, las diferencias del propio colectivo, tanto individuales como grupales, a través de una verdadera comunidad de aprendizaje que permita evaluar, no solo para efectos de la presente investigación, sino para el propio proceso desarrollado, más allá de una concepción docente.

Significa sobre todo, la consideración del propio colectivo y autoridades involucradas en un proceso complejo y dinámico, comprometido en abrir la puerta donde se admite una mirada, no solo entre las cuatro paredes de la institución, sino además, a la vida al exterior de la escuela y con ello, la posibilidad de deconstruir la concepción de sí mismos como docentes y, la adopción de una postura ética, que propicie un trabajo en la diversidad misma, no solo entre el personal docente y directivo, sino además, llevar este posicionamiento, por qué no, como una forma de vida social y cultural.

Capítulo 1: LA POLÍTICA PÚBLICA Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA.

1.1 La política pública en el ámbito educativo.

Uno de los grandes cambios que identifica al Siglo XXI, tiene que ver con la impresionante cantidad de información que se genera; la excesiva circulación, acumulación y almacenamiento de ésta, aunado al aumento gradual de “comunicación” de una sociedad compleja como la nuestra, características que exigen crear condiciones a fin de aprovechar y utilizar el cúmulo de transformaciones que se viven día con día.

Comprender el surgimiento de una sociedad compleja en el presente siglo, implica identificar al individuo que la conforma. Hablar del sujeto del siglo XXI requiere, no solo circular, acumular y almacenar información que probablemente pudiera ser utilizable en un futuro no lejano, sino además, se hace necesario que dicho sujeto esté en condiciones de concentrar, cultivar y utilizar la información durante el trayecto de su vida, aprovechando cada oportunidad que se le presente, al poner en juego esos primeros saberes adquiridos. Se abre entonces un debate ¿Cómo enfrentar y atender las necesidades y retos de una sociedad globalizada y de consumo?, ¿cuáles son las necesidades educativas en una sociedad diversificada en información, comunicación y cultura? Debatir al respecto, permite ir conformando un panorama general y muy detallado, a fin de brindar una propuesta practicable.

Derivado de estos cuestionamientos, sería importante tener claro el tipo de individuo que se requiere formar para el Siglo XXI. Un análisis de los paradigmas considerados en cada etapa de desarrollo de la Sociedad y el impacto de ellos, muestra su viabilidad.

Se precisa tomar conciencia de la huella que provoca en nuestra sociedad, el cúmulo de información que se produce día a día y, que llega de una u otra forma a la población, para estar en posibilidad de formular planteamientos y tratamiento a las sociedades, a partir de bosquejos específicos: ¿de qué complejidades se puede hablar?, ¿qué decir de la incertidumbre y las tensiones que generan dicha complejidad? En este sentido, cabe resaltar que una de las características que predominan actualmente en las sociedades, tiene que ver con las tensiones, conflictos y desacuerdos que se generan entre sus habitantes, a partir de las incertidumbres, producidas por las mismas sociedades cambiantes.

Una serie de normas, acuerdos, declaraciones, agendas, informes, etc. han surgido como resultado del análisis de la situación social, económica y política de las sociedades, la mayoría de ellas con la participación de organismos internacionales como la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU), la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (en adelante UNESCO), y en otros casos con la buena voluntad y auspicio de ciudades y gobiernos locales del mundo, entre otros. Entre los retos más enunciados y a partir de los que se genera el análisis y las propuestas o metas por alcanzar, se encuentra la consideración de que la atención, se debe focalizar hacia el desarrollo integral del

individuo, considerando para ello como principio rector, el de garantizar el reconocimiento de los plenos derechos a través de garantías individuales, como son: el derecho a una nacionalidad, igualdad en dignidad y derechos, así como la promoción del bien común: ¿basta con reconocer los derechos a través de las garantías individuales con un fundamento jurídico?, desde esta consideración ¿cómo se concibe el principio de igualdad y el bien común?. Hablar de igualdades en sociedades diversificadas y complejas, sería tanto como negar la condición actual, de ahí la necesidad de reconsiderar el paradigma bajo el cual ofrecer una nueva mirada a las relaciones e instituciones actuales.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos precisa que en aras de fomentar el desarrollo integral del individuo, se trabaje por...

... una educación que desarrolle armónicamente las facultades del ser humano de manera integral, fomente el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en otros casos, promoviendo el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte, y en este sentido, preparar para la vida, el trabajo y fomentar la solidaridad o en su caso, la educación cuyo objeto sea el pleno derecho de la persona en las distintas etapas de su vida... (Cámara de Diputados, 2011. Art. 3º, p. 4)

A partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948, Art. 26), se expresa que “toda persona tiene derecho a la educación”, sin embargo, en ese momento histórico también se aseguraba que más de 100 millones de niños y niñas, de los cuales 60 por lo menos eran niñas, no tenían acceso a la enseñanza

primaria; al mismo tiempo se enfrentaba un panorama complejo y aflictivo, como el rápido aumento de la población, las diferencias crecientes entre y dentro de las naciones, la violencia, los crímenes, así como la degradación del medio ambiente, factores que repercutían de una u otra forma en la tarea fundamental de la escuela, por lo que se consideró la premisa fundamental del derecho a la educación de todas las personas, y se proclamó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje*, (UNESCO, 1990, Art. 1), que establece acuerdos para que todas las personas puedan cubrir necesidades básicas, a través de herramientas para el aprendizaje como la lectura y escritura, la expresión oral, aritmética, la resolución de problemas, así como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). La satisfacción de estas necesidades tendría por objeto, brindar elementos para que cualquier ser humano tuviera la posibilidad de aprovechar sus capacidades, tomar decisiones, trabajar con dignidad y así mejorar su calidad de vida. Se considera entonces que, cuando el individuo logra desarrollar estos conocimientos, habilidades, destrezas y valores, se autoreconoce como un ser autónomo, asumiéndose con la posibilidad de desempeñar y enfrentar conflictos de orden social, político y religioso. A pesar de considerar como sustento del progreso de un país, el desarrollo integral del individuo, se reflexiona necesariamente en contextos del siglo XXI, ya que dichas sociedades complejas, globalizadas y diversas, han mostrado aumento en los conflictos sociales, tales como la elevación de la pobreza, hambruna y violencia de los pueblos. Considerar

estas características de las sociedades, lleva a la posibilidad de debatir qué tan viables han sido.

En el terreno educativo, esta es una de las interrogantes que al hablar de desarrollo de competencias, genera conflicto entre los docentes, dado que existen muchas dudas y pocas propuestas como las que esperan los docentes, por parte de autoridades.

¿Qué hablar o discutir entonces, acerca de la viabilidad de la política educativa en torno a las sociedades actuales, cuyos conflictos sociales se elevan?, ¿Cómo responder a las exigencias institucionales, si la propia institución desconoce los problemas reales que se enfrentan en las aulas?, ¿Qué visión se tiene de la diversidad cultural en los centros de trabajo?, ¿Cuál es el tratamiento social que se da a las diferencias?, ¿Qué papel juegan la cultura, la multiculturalidad e interculturalidad en este contexto? y, ¿cómo surgen racismo, segregación, integración, e exclusión?, ¿qué elementos legitiman a éstos a partir de la educación pública?

Entender la cultura como una pluralidad de tipos de personas, pueblos, costumbres, implica hablar de la diversidad cultural, como la descripción de la realidad existente y un valor consagrado en el sistema internacional, como parte de la paz y armonía entre las naciones y protección de la dignidad humana (Corsetti, 2011).

La cultura adopta distintas formas, que responden a modelos dinámicos de relación, entre sociedades y territorios (UNESCO, 2004), por lo que establece que

“la diversidad cultural contribuye a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual más satisfactoria para todas las personas y constituye uno de los elementos esenciales de transformación, de la realidad urbana y social” (Art. 3º).

La misma agenda refiere que....

La situación actual presenta evidencias suficientes de que la diversidad cultural en el mundo, se halla en peligro debido a una mundialización estandarizadora y excluyente. De esta forma afirma: [Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la biodiversidad para los seres vivos] (declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural, Art. 1). En tal sentido, se ratifica que la libertad cultural de los individuos y las comunidades resulta condición esencial de la democracia. Ninguna persona puede invocar la diversidad cultural, para atentar contra los derechos humanos garantizados por el derecho internacional ni para limitar su alcance (UNESCO, 2004, Art. 1).

Sería necesario tener claro ¿qué se ha hecho para transmutar la diversidad cultural?, ¿cómo entender democracia?, ¿cómo invocar en los escenarios educativos, la presencia de los derechos humanos?

Hablar de diversidad cultural no solo implica el reconocimiento de personas, pueblos y costumbres diversificadas, sino sobre todo, de aquellos símbolos a los que les asigna un valor y una representación específica (García, 2004).

Tal como lo muestra la UNESCO (Trigo, 2004), en su informe sobre el récord de la pobreza y marginación, se puede observar que, sólo 7, de 18 países de América Latina analizados, podrían llegar a alcanzar la meta de reducción de la pobreza a la mitad en el año 2015, (Argentina, Chile, Colombia, Honduras, Panamá, la República Dominicana y Uruguay), mientras que en otros seis países la pobreza

extrema seguiría disminuyendo, aunque sin reducirse a la mitad (Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México y Nicaragua); en los cinco países restantes (Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela) los niveles de pobreza extrema se elevarían. En el año 2003 tan sólo ha habido un país (Chile) que ya alcanzó la meta de reducir a la mitad, el número de personas pobres.

Con lo anterior se pone en relieve la presencia de altos índices de desigualdad en la región de Latinoamérica, obstáculo para el logro de un crecimiento dinámico y con ello para la reducción de la pobreza, la equidad y la igualdad de oportunidades. Cabe destacar que, las diferencias culturales “procederían de la apropiación desigual de los recursos económicos y educativos” (García, 2004, p. 13).

La pluralidad reconocida de esta forma, como una característica de las sociedades actuales, en la que conviven diferentes culturas y con ello creencias, valores, religiones y formas de organización social, (Martín y Margalef, 2000, en Sáez, 2011), implica una política que vaya más allá del reconocimiento de la multiculturalidad. Por ello es preciso tener claro ¿qué tratamiento se le ha dado a la pluralidad como característica de nuestra sociedad? y, ¿qué papel juega la interculturalidad en las sociedades multiculturales? Con ello se abre paso a propuestas a favor del diálogo y reconocimiento de la situación actual en torno a conflictos socioeducativos...

[...]es necesaria una política que vaya más allá de la tolerancia a la multiculturalidad, se debe pasar de la política del reconocimiento, es decir, hablar y hacer efectiva realmente la interculturalidad que implica avanzar,

reconociendo al otro en su identidad, con su cosmovisión, con su diferencia
(López s/f. p. 2).

De esta forma, la multiculturalidad como característica de las sociedades actuales, admite la asimilación cultural y otorga "igualdad" para todas aquellas personas que están disminuidas frente a las culturas mayoritarias. Pero ¿qué nos significa identidad, cosmovisión, diferencia, dentro del campo educativo y para los docentes? Se hace la referencia a la identidad y cosmovisión del docente dado que éste es elemento central en el análisis que nos atañe, sin embargo, estos dos elementos refieren y justifican el ser y realidad educativa, de cada nación, pueblo o grupo social.

El Consejo Económico y Social de la ONU (ONU, s/f.), concluyó en Buenos Aires una reunión regional en la que se reconoció el "progreso tangible" de América Latina y el Caribe en materia educativa, pero con una llamada a combatir sus dos principales deudas: la equidad y la calidad de la enseñanza. Además se manifiesta que existen aún, "unos rezagos importantes" que hay que resolver, como la necesidad de mejorar los índices de alfabetización -todavía hay unos 36 millones de analfabetos en la región-, lograr una educación secundaria universal y, en general, mejorar la gestión de los sistemas educativos, "porque hay que hacerlo mejor, de forma más flexible y más astuta, y evitar el despilfarro y el malgasto de recursos" (ONU, s/f, p. 3).

Una interrogante sería ¿Qué procesos se han considerado para elevar la calidad de la enseñanza?, ¿cómo entender calidad: como mejora de procesos, mejora de resultados o rendición de cuentas?, ¿qué resultados han arrojado?, ¿qué

indicadores se han considerado en la implementación de programas compensatorios en torno a la equidad?

Al respecto puede establecerse, que desde la experiencia de los docentes, “la calidad es sinónimo de rendición de cuentas, dado que a las autoridades, lo que les interesa son los resultados y no los procesos que desarrollamos” (Extraído de: Encuestas aplicadas a docentes de la escuela primaria oficial “Vicente Lombardo Toledano”, Noviembre, 2011).

Es por ello que a la escuela como institución formal se le asignan nuevos retos y objetivos, esperando que sea el propio individuo, quien desarrolle la habilidad para enfrentarlos en la sociedad actual, como el caso de la producción y circulación masiva de información. Tedesco (2009), refiere el papel específico de la escuela como aquella labor donde, de manera consciente y sistemática, se erigen los cimientos de la personalidad de las nuevas generaciones...

El mismo autor señala que...

En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela tiene que ver justamente con ésta como ámbito de disposición para la convivencia, las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos (Tedesco, 2009, pp. 67-68).

De acuerdo a lo anterior cabría considerar ¿cuál es la tarea de la escuela como institución social, desde la perspectiva de los docentes?, ¿puede y debe cumplir la escuela con las exigencias sociales?, ¿la transmisión de conocimientos debe erradicarse, o quizá mantener un equilibrio?,

Desde esta perspectiva cabría destacar, la necesidad de que los propios educadores, accedan al desarrollo de competencias que le permitan orientar crítica y activamente en las nuevas tareas relacionadas con el uso y manejo de la tecnología y la información, sin embargo las transformaciones referidas a procesos de comunicación como el diálogo directo entre personas reales, parecieran emerger como nuevas competencias preponderantes en los nuevos escenarios educativos, con repercusión social.

Los factores señalados con anterioridad, asociados a la desigualdad social y la exclusión, llevan a cuestionar el papel de la escuela en el siglo XXI, la posibilidad de atender las necesidades de una sociedad y los individuos que la integran...

[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término "Necesidades Educativas Especiales", se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen

por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización (UNESCO; Declaración de Salamanca, 1994, p.6).

Sin embargo, y en oposición a este pensamiento, en la actualidad se coloca a la educación como prioridad, a fin de convertirla en un bien de capital productivo, ya que existe una preocupación por elevar la calidad, centrando la atención en el niño y, haciendo énfasis en la viabilidad del trabajo de las instituciones educativas. El marcado bombardeo del análisis de resultados escolares, a través de los exámenes estandarizados como el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), y los Exámenes de la Calidad y Logro Educativo (EXCALE), en términos de indicadores de desempeño que han resultado complejos para los docentes, lleva a dimensionar la importancia que se le da a la “calidad educativa” en la actualidad y al desarrollo de competencias, propuesta sobre la cual se basa la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

1.2 La reforma educativa en América Latina y su impacto en la Identidad de los docentes.

La política pública en el escenario del siglo XXI, dispone de diversos programas, a fin de atender a personas de diferentes grupos vulnerables como se les ha denominado (marginados, discapacitados, sobre dotados, de la calle, etc.). Sin embargo ésta, como una condición de diferencias se ha tomado en un sentido peyorativo, dado que para el maestro de aula representa una dificultad, más que una oportunidad, por lo que surge la interrogante, ¿cómo percibe y vive el maestro las diversas capacidades, ideas, significados, símbolos que son representativos de

sus alumnos?, ¿cómo percibe el maestro las diferencias entre iguales y cómo las afronta?

Cabe destacar la necesidad de generar líneas de discusión que permitan a los docentes, profundizar sobre las percepciones que tienen al respecto de la multiculturalidad y su representación en el espacio áulico y escolar.

Una Reforma Educativa basada en el desarrollo de competencias implica, de acuerdo a la Política Educativa analizada, desarrollar una serie de habilidades, destrezas, actitudes, valores y conocimientos, a fin de acceder al pilar para aprender a aprender, lo que le permitirá desenvolverse adecuadamente a las circunstancias en diferentes contextos y, la capacidad de atender las necesidades de un sistema productivo en cualquier momento.

Jaques Delors (1997), haciendo referencia a los retos que el Siglo XXI plantea y acentúa la necesidad de desarrollar cuatro pilares que den sustento a la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos –aprender a vivir con los demás- y, aprender a ser (p. 91). Cada uno de los pilares comportan al análisis de diversos factores que permean en la educación del ciudadano, sin embargo aprender a ser, nos remite a la necesidad de practicar una educación humanizadora, en una evolución tecnológica que ha proliferado y detonado en la deshumanización de una parte de la sociedad. Por ello, aprender a ser lleva a considerar la necesidad de brindar a través de la educación, elementos permanentes que permitan comprender el mundo que nos rodea de manera responsable y autónoma, confiriendo libertad de pensamiento, de juicio, de

sentimientos y de imaginación, a fin de alcanzar una plenitud como seres humanos. En este sentido, se hace necesario el conocimiento del otro y la participación en proyectos comunes. Así,...

[...] el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como la imparte la comunidad o escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida... (Delors, 1997, p. 99).

De ahí la necesidad de un nuevo planteamiento que considere el tercer pilar como una alternativa o estrategia, para mirar no solo la escuela sino además, las comunidades desde un enfoque diferente.

En este contexto, el desarrollo de competencias para la convivencia, brinda una alternativa para mirar la escuela, con una visión más humanista.

Finalmente, cabe mencionar la importancia que tiene el comenzar por reconocer ¡si este modelo forma parte de la cosmovisión del maestro! En torno a la diversidad cultural y las diferencias en los contextos educativos ¿qué tipo de maestro se requiere formar?

Mucho se ha hablado de las características de las sociedades actuales y el aumento en los niveles de incertidumbre y conflictos en las mismas. Hablar de diversidad cultural, nos lleva a la necesidad de hacer planteamientos que permitan visualizar clara y concretamente, el papel que juega ésta en las escuelas y, la

forma en que se asumen multiculturalidad e interculturalidad, a partir de modelos inmersos en los planes y programas de estudio, no solo de educación básica, sino además en la formación de maestros.

La escuela del Siglo XXI, en contraposición al contexto de la diversidad cultural, se percibe como un sistema cerrado, donde las prácticas encuadradas en normatividades instituidas establecen calendarios inamovibles, con espacios cerrados, con muros que la alejan de la comunidad externa, por lo que docentes, alumnos, apoyos y autoridades la perciben como un ente alejado y diferente de la comunidad exterior:

Esta visión de sistema cerrado se describe y analiza desde cada uno de sus elementos: docentes, alumnos, gestión directiva, currículum, etc. En esta mirada reduccionista de la escuela se pierde la interacción y las interrelaciones surgidas entre todos sus componentes; se analizan los problemas curriculares, o de gestión, o de rendimiento de los alumnos, como objetos aislados unos de otros. Esta idea de sistema cerrado genera el análisis de los problemas escolares y educativos como si sólo se produjeran en este ámbito, y así pasan a preocupar "la violencia en la escuela", "la drogadicción en la escuela", como único universo (Sagastizabal, 2006, p. 77).

Lo anterior permite destacar que, lejos de considerar la escuela como un sistema abierto, proclive a la participación, a la innovación y el diálogo, se matiza a la escuela en un sistema anquilosado en procesos diversos, con relaciones de poder (jerárquicamente), por lo que considerando este marco, surgen cuestionamientos a modo de visualizar claramente, ¿qué características tiene la escuela actualmente? y. ¿qué escuela se requiere en el Siglo XXI?

Uno de los problemas que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN), de acuerdo a lo estudiado, surge a partir de la dificultad para reconocer que la estructura piramidal, ha sido rebasada y requiere aceptar la diferencia, más allá de una política pública, lanzando cuestionamientos que permitan aclarar, ¿cómo tratar la diversidad cultural?, ¿cómo promover la interculturalidad?, ¿cómo formar ciudadanos capaces de practicar la equidad y de confrontar las tensiones que caracterizan el siglo XXI?, ¿cómo confrontar la tensión entre lo universal y lo propio?, ¿cómo dar cauce a la tensión entre tradición y modernidad?

En este sentido, es de relevancia para efectos de revisión y análisis, reconocer que diversos planes de estudio en América Latina consideran en ellos acepciones como la *cultura* (Tabla 1), entendida ésta como "la combinación de representaciones colectivas que, a modo de categorías simbólicas confieren significados específicos a la realidad y donde el símbolo, se considera como elemento central de la cultura, debido a que da cauce a valores e ideas" (Bernal, 2003, p. 92). De esta forma, algunas contribuciones étnicas centradas en la celebración de días festivos, los programas de autoconcepto y los programas de autoeducación, no dejan de ser representaciones multiculturales que se destacan en el caso del pueblo Peruano (Walsh, 2000, pp. 24-26). En este sentido se entiende la multiculturalidad como, el reconocimiento y presencia de culturas diferentes, aún cuando se dejen de reconocer dinámicas y relaciones de poder entre las mismas (Dietz, 2011, p. 24).

Luna e Hírmias, en el caso chileno (s/f. Pp. 23-25), consideran al igual que Walsh (2009, pp. 24-26) en la cultura peruana, Corsetti (2011) en el caso de Brasil y, la

SEP en el caso de México (2011, pp. 27-28), la presencia de sociedades multiculturales, concretamente Perú, a través de contribuciones étnicas centradas en las celebraciones de días festivos y folclorización de las diferencias culturales, artesanías, baile, comida, etc., un Curriculum activo a través de la introducción de contenidos étnicos. Al igual que Luna e Hirmas, Rodríguez (Rodríguez 2011, pp. 2-3) en el caso cubano, a través de la teoría Educativa de la Interculturalidad, responde a la búsqueda de estrategias de convivencia social entre diferentes grupos étnicos. Por su parte, Luna e Hirmas (s/f. Pp. 23-25), establecen la Pedagogía de la diferencia, a través de una perspectiva centrada en la diversidad con una acepción más amplia para la convivencia. En México se enfatizan acepciones como educación pertinente, inclusiva y con ella la identificación de barreras para el aprendizaje, en un reconocimiento claro de la coexistencia de diversas culturas, aunque ello no signifique el respeto irrestricto a la representación simbólica de cada una.

Por su parte Corsetti (2011), destaca que, la interculturalidad, pone énfasis en la integración de la *Otredad*, y en los procesos monoculturales tales como la educación (Véase Tabla 1).

Tabla No 1: La educación intercultural y su asociación en programas formativos.

CONCEPTOS	PERÚ	CUBA	CHILE	BRASIL	MÉXICO
<p>Conceptos asociados a la educación multicultural e intercultural vigentes en los Planes de Estudio.</p> <p>Cultura: Combinación de representaciones colectivas o de patrones de conducta que, a modo de categorías simbólicas, confieren significado a la realidad y se comparten en un grupo. El símbolo es el elemento esencial de la cultura. Se construye para dar cauce a unos valores e ideas y sirve de meditación a voluntades políticas, económicas y morales (Bernal, A. 2003, Pág. 92).</p> <p>Multiculturalidad: Da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. (Dietz y Mateos, 2011, Pág. 24).</p> <p>Interculturalidad: Enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (Dietz, 2011, Pág. 143).</p> <p>Identidad Docente: Construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007, Pág. 3).</p>	<p>Contribuciones étnicas: Centradas en la celebración de días festivos y folklorización de las diferencias culturales –artesanas, baile, comida–.</p> <p>Curriculum aditivo: Intenta ir más allá de la folklorización y añade contenidos étnicos al programa escolar, sin proveer una reestructuración curricular.</p> <p>Programas del desarrollo de autoconcepto: Parte de la noción de que existe una relación directa entre autoestima y aprendizaje por lo que fortalecen el autoconcepto del alumno por medio de la incorporación curricular de unidades que subrayen contribuciones de su grupo étnico.</p> <p>Programas de etnoeducación o de promoción cultural: Promueven identificaciones y preferencias étnicas y aprenden contenidos culturales específicos. Su objetivo es mantener culturas y tradiciones propias, así como promover una afirmación cultural colectiva. (Walsh, 2009, Pp. 24-26).</p>	<p>Teoría Educativa de la Interculturalidad: Estas teorías responden a la búsqueda de estrategias de convivencia social entre grupos étnicos dentro de un mismo Estado-nación, cuya característica es la cohabitación física del mismo espacio temporal; no responden a una política educativa orientada a asimilar críticamente el proceso de intercambio-cultural, en su sentido más amplio desde el interior de una sociedad unitaria y en vías de desarrollo con el resto del mundo contemporáneo.</p> <p>La primera propuesta en la concepción de un <i>Sistema de Educación para la Comprensión Intercultural</i> cuyo diseño respondió a una estrategia comunicativa, ya sea por cualquiera de los componentes conocidos, pero fundamentalmente mediante los símbolos de representación abstracta de la realidad como el lenguaje, es decir, el discurso oral y escrito. Por ello, aunque su aplicación puede efectuarse en cualquier disciplina de las Ciencias Sociales, su campo de mayor explotación es el de la enseñanza de lenguas y literaturas tanto la nacional, como lenguas y literaturas extranjeras. (Rodríguez, s/f, Extralado de Intercultural@na. [En línea]. http://www.isfic.mepsyd.es/v3/intercultural/recursos1.htm, Pp. 2-3).</p>	<p>Pedagogía de la diversidad y la diferencia: Incorporación de la educación intercultural en una perspectiva centrada en la diversidad, con una acepción más amplia y balanceada respecto a la convivencia.</p> <p>Necesidad de repensar una Política de Convivencia que se articule con la perspectiva intercultural e integre los procesos cognitivos y actitudinales.</p> <p>Reconversión de un enfoque "culturalista" en uno centrado en la identidad. Esta reflexión y sus orientaciones metodológicas están más bien dirigidas a la incorporación de aspectos culturales y lingüísticos, propios del patrimonio cultural de los diferentes pueblos indígenas, pero no a un trabajo de orden psicológico y Pedagógico con los "sujetos o actores culturales" en la sala de clase. (Luna e Hirmas 25-27 oct., Pp. 23-25).</p>	<p>Diversidad cultural es la descripción de una realidad existente y un valor consagrado en el sistema internacional como parte del programa de la paz y armonía entre las naciones y protección de la dignidad humana.</p> <p>Pluralismo: La idea de que en los cuadros de decisión de la política se expresan las diversas concepciones, ideologías, géneros, clases, etnias, etc. es por consecuencia, la descripción de un ambiente en el que participan los diversos sujetos de una sociedad al mismo tiempo que un valor se busca en el sistema democrático.</p> <p>Convivencia: Cuando se busca convivir con alguien con quien se tiene conflictos, es necesario negociar los espacios compartidos, en nuestra temática esta sería la función del diálogo intercultural. La idea no es negar que existan los conflictos o resolverlos para siempre con una sola fórmula mágica, sino encontrar en el ambiente común a las culturas, puntos centrales de acuerdos basados en el equilibrio y entendimiento entre las partes.</p> <p>Interculturalidad: Concepto en construcción desde diversos campos (educación inicialmente, filosofía política, teoría política, sociología jurídica, teoría del derecho).</p> <p>La concepción de interculturalidad a través de la crítica latinoamericana: La interculturalidad pone su énfasis en la <i>integración de la ciudad</i>, en los procesos <i>monoculturales</i> tales como la educación (donde se originó la propuesta), como en el ámbito de la sociología jurídica (Corsetti, 2011. Videconferencia desde la Universidad de Sao Paulo, Brasil).</p>	<p>Educación pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.</p> <p>Educación 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 niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Los docentes, por su parte, 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.</p> <p>Desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos distintas a sus concepciones.</p> <p>Para la atención de alumnos que por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial presentan barreras para el aprendizaje, se hace necesario identificarlos con la finalidad de promover oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, combatiendo así la discriminación. La atención a alumnos sobresalientes se realizará a través de modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, con parámetros de evaluación para quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual. Todo ello a través de la organización, toma de acuerdos y vinculación entre autoridades, docentes y madres, padres y tutores. (SEP, 2011. Acdo. 592. Pp. 27-28).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Bernal A. (2003), Dietz, G. (2011), Vaillant, D. (2007), Walsh, C. (2000), Rodríguez, L. (s/f), Luna, L. e Hirmas, C. (25-27 octubre), Corsetti, V. (2011), SEP, (2011).

Por ello, la Tabla No 2, presenta un análisis de la experiencia de los docentes en la educación básica y, su relación con la interculturalidad, a partir de la experiencia vivida en países latinos como Perú, Cuba, Chile, Brasil y México.

El concepto de interculturalidad es introducido en las sociedades americanas en los años 40's, específicamente en Estados Unidos, como una respuesta a los conflictos de la Segunda Guerra Mundial, debido a lo cual, su finalidad consiste en atender y dar cauce a la gran cantidad de migraciones de europeos, africanos, asiáticos, hispanos y latinos, por lo que se le consideró en un primer momento como estrategia utilizada para consolidar la identidad nacional de dicho país.

Sin embargo, en el caso de países como Perú y México, la pluralidad de éstos, permite ver a la interculturalidad como una práctica asociada a los grupos indígenas, lo que fomenta la negación de las diferencias y, profundiza actos de segregación (Walsh, 2000 y SEP, 2008). Países como Cuba, se preocupan más en este momento por aclarar, como parte de su política pública, ¿cómo desarrollarse en contextos globalizadores, sin que éstos impacten en su identidad cultural unitaria?

La interculturalidad definida por Corsetti (2011), como un concepto en construcción, pone énfasis en la integración de la Otridad, sin embargo para países como Perú, Cuba y Chile, el propio concepto no ha sido integrado a la educación intercultural como tal, sino que se le asocia al tratamiento de representaciones indígenas.

Tabla 2. La experiencia de los docentes en la educación básica y su relación con la interculturalidad.

CONCEPTOS	PERÚ	CUBA	CHILE	BRASIL	MÉXICO
<p>Interculturalidad y su asociación con la situación de los maestros.</p> <p>Interculturalidad:</p> <p>Dentro del Continente Americano los primeros usos de la noción de interculturalidad se dan en los años 40 en Estados Unidos, vinculada al campo de la comunicación intercultural y ligada a la Segunda Guerra Mundial y la creación de la ONU en 1945. A consecuencia de ellos, las migraciones de europeos, africanos, asiáticos, hispanos y latinos, la sociedad estadounidense se preocupó por consolidar su identidad nacional, promoviendo la asimilación de grupos, surgiendo con ello a finales de los años setenta la educación bilingüe y multicultural, transitando a la acción afirmativa. En Brasil surge en un marco de educación popular indígena para la formación de maestros indígenas comunitarios, con limitada escolaridad formal. En México la noción fue adoptada de manera oficial en el Sistema Educativo en 1996. (Dietz, 2011, Pp. 94-96).</p>	<p>La pluralidad, incorporada como contenido transversal de la educación primaria, aún no ha sido incorporada como educación intercultural, más bien sigue asociándose a la educación para indígenas, sin una práctica concreta dirigida unidireccionalmente hacia la sociedad nacional, lo que implica negar las diferencias y profundizar la discriminación.</p> <p>El proceso intercultural puede describirse como la construcción de puentes, no de integración o de separación, sino de intercambio entre los individuos portadores y constructores de las varias culturas que conforman el país.</p> <p>La meta de la interculturalidad es construir procesos que contribuyan a formar sociedades plurales, justas y verdaderamente democráticas, procesos que requieran una ciudadanía peruana segura consigo misma, respetuosa y comprensiva de las múltiples manifestaciones de las diferencias culturales, crítica de las desigualdades, la marginalización, discriminación y exclusión, conscientes de la problemática y la potencialidad de conflictos culturales, y capaces de comunicarse, de relacionarse, cooperar y actuar con "otros" para construir una unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad. (Walsh, 2000, Pp. 21-22).</p>	<p>Los educadores cubanos comienzan a reevaluar el contexto cultural y a formularse interrogantes:</p> <p>¿Si es un hecho que Cuba seguirá siendo una nación de identidad cultural básica unitaria, se justifica entre las ocupaciones de su SE conceder el espacio para el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y valores asociados a la comunicación multi e intercultural del mundo moderno o postmoderno?</p> <p>El hecho de que el mundo se abra a Cuba y la sociedad y se inserte en los espacios de debate internacional, lo ubica en la disyuntiva del impacto de la globalización en los procesos culturales y, lo llama a reconsiderar el problema de la comunicación social, como espacio de reforzamiento, reconstrucción de valores en la relectura de una identidad cultural.</p> <p>¿Cuáles deben ser los objetivos de una educación para la comprensión intercultural en la Cuba de hoy, y cuáles sus propuestas pedagógicas fundamentales en cuanto a contenidos para el diseño de cursos? (Rodríguez, s/f. Extraído de Intercultur@-net. [en línea]. http://www.iafic.mepsyf.es/v3/ntc/rodrigueznet/recursos1.htm, Pp. 1-2).</p>	<p>Los docentes no han sido formados para atender singularidades, ni de comunidades y menos de personas. Su objeto, en el contexto de un mundo centrado en la productividad, son los instintos (contenidos), los procedimientos (estrategias-metodología) y los resultados (aprendizajes).</p> <p>El maestro está formado ideológicamente en valores pero no tienen una formación para reconocer dónde y cómo se aplican estos valores. La formación que reciben los maestros es prescriptiva, es decir, puedan reconocer cuáles serían los comportamientos esperados, pero no saben cómo aterrizarlos a la convivencia, (Luna e Hirmas, 25-27 de octubre, Pp. 18-19).</p>	<p>Concepto en construcción desde diversos campos, que pone su énfasis en la integración de la Otredad, en los procesos monoculturales tales como la educación (donde se originó la propuesta). (Corsetti, 2011. Video-Conferencia, Universidad de Sao Paulo, Brasil).</p> <p>La formación de los docentes debe entenderse como un requisito para aquellos que desean actuar con el cuidado y la educación de los niños. Nosotros debemos mirar para lo "requisito" de formación, es un derecho de lo profesional, como es derecho de los niños. Es importante aclarar lo que debe ser una educación de calidad con extensas lecturas, horas de estudio y dedicación, es la única manera, a desmitificar la idea de que, para actuar en la educación preescolar, no se requiere estudio por parte del profesor, pero solo paciencia y dedicación.</p> <p>Los maestros entonces deben cumplir con las abordajes pedagógicos críticas que reflejan esta nueva ideología del niño, del maestro y de la educación infantil, como es el caso de la pedagogía de la escucha."Debo añadir que las informaciones sobre el método son el resultado de una investigación privada (Pereira, 2011). http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela211.pdf</p>	<p>La política educativa nacional establece como un rol principal que la mera coexistencia entre culturas diversas dé paso a las relaciones de igual a igual, con respeto, dando un valor justo a las diferencias a fin de erradicar el racismo y la discriminación mediante procesos respetuosos de formación en valores apoyándose en su capacidad de reflexión y diálogo.</p> <p>Implica que los educandos reconozcan su identidad cultural, aceptando otras lógicas culturales, tanto de pueblos indígenas como de la sociedad mayoritaria. Para que el enfoque de la educación intercultural bilingüe pueda convertirse en una realidad educativa se definen tres espacios para el proceso de su puesta en marcha : espacio epistemológico o del conocer (rebasar los modelos educativos que giran casi exclusivamente en torno a la tradición cultural para incorporar conocimientos), espacio de lo ético o del elegir (desarrollo de competencias éticas indispensables a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes) y, un espacio lingüístico o de la comunicación (promoción del uso y enseñanza de la lengua materna como de la franca en las actividades de todos los grados, del proceso educativo (SEP, 2008. El enfoque intercultural, Pp. 22-28).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Dietz, G. (2011), Walsh, C. (2000), Rodríguez, L. (s/f), Luna, L. e Hirmas, C (25-27 de octubre), Corsetti, V. (2011), Pereira, S. (2011), SEP (2008).

Es de suma relevancia destacar que, la interculturalidad reconocida en países como México, Brasil, Chile, Cuba y Perú, ya consideran a ésta como un enfoque donde interviene procesos comunicativos y de atención a la diversidad, sin que ello signifique que, se haya logrado establecer un diálogo y negociación para la resolución de conflictos. Sin embargo, en cuanto al aterrizaje de la interculturalidad en los planes de estudio, las estrategias para la convivencia se encuentran en espera de implementación, debido a que aún cuando se considera el papel del docente como relevante en el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural de los diferentes países, la preparación del docente al respecto, aún se encuentra en proceso para su reconocimiento y tratamiento. En todo caso, aún se atienden programas educativos, donde hablar de alumnos con discapacidades cognitivas, físicas, mentales o sensoriales, ha llevado a considerar la necesidad de identificar barreras para el aprendizaje, como una oportunidad para promover accesibilidad y autonomía en los alumnos. Sin embargo un elemento que representa menor relevancia en su conjunto, es la identidad de los docentes, aún cuando se les coloca como parte del proceso educativo (Véase Tabla No 3).

Se considera la educación intercultural como una tendencia educativa, centrada en la diferencia y la pluralidad cultural, misma que se opone a integración entendida como asimilación, ya que no es una educación compensatoria para igualar; su objetivo se concreta en la idea de que la diversidad cultural es un elemento favorecedor en la construcción de aprendizajes para todos los ciudadanos.

Tabla No 3: Reflejo de la educación intercultural en los Planes de Estudio

CONCEPTOS	PERÚ	CUBA	CHILE	BRASIL	MEXICO
<p>Educación Intercultural:</p> <p>Tendencia educativa centrada en la diferencia y la pluralidad cultural, más que una educación para los que son culturalmente diferentes. La educación intercultural se opone a integración entendida como asimilación, ya que no es una educación compensatoria para igualar. Las metas de la educación intercultural pueden conciliarse en la idea de que la diversidad cultural es un elemento favorecedor en la construcción de aprendizajes para todos los ciudadanos, enriquecimiento de cada grupo cultural con las características culturales de otros, interés de los alumnos por conocer estilos de vida de otras personas, desarrollar actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse en una sociedad multicultural. (Sáez, 2001, Pp. 1-2)</p>	<p>Asunción de la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social.</p> <p>Aunque la premisa es que "todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y contribuir, desde sus particularidades y diferencias a la construcción del país. la interculturalidad no se ha traducido en espacios intermedios de negociación y encuentro.</p> <p>Existe una polaridad de aprendizajes y enseñanza de la cultura propia, por lo que domina dentro de la educación bilingüe una perspectiva bicultural, en vez de intercultural.</p> <p>Los contenidos transversales de la educación inicial y de la educación primaria parten de los problemas relevantes en el momento actual: <i>población, familia y sexualidad; Conservación del medio ambiente; Pluriculturalidad Paruana.</i> (Walsh, 2000, Pág. 39).</p>	<p>Superobjetivo</p> <p>Garantizar un balance entre recepción y proyección de identidades en los procesos comunicativos interpersonalmente directos, mediados o grupales.</p> <p>Objetivo: Debe formularse en términos de que el joven aprenda a incorporar como modo de actuación, conocimiento y valor solo lo que universalidad hay en lo particular de otra cultura, sabiendo discernir para ello lo esencial de lo <i>fenoménico particular</i> y, pudiendo determinar, al final de su proceso de análisis, que ante lo <i>fenoménico foráneo</i>, su propia cultura también cuenta con lo <i>fenoménico propio</i> que lo sirve de equivalente y a un nivel de interiorización psicológica subconsciente y generalizado, también de par diferenciador.</p> <p>Escenarios discursivos de la comprensión intercultural filosófico, político-ideológico, socio-funcional, situación comunicativa, universo temático cognitivo, etnológico y textual etnológico (Rodríguez, s/f, Extracto de <i>Intercultur@-net</i>, [en línea]. http://www.isfic.mepsyd.es/y3/informacional/recursos1.htm, Pp. 2-4).</p>	<p>En el plano de las políticas curriculares, si bien los Planes y Programas en LA presentan como finalidad del sistema educativo <i>el desarrollo integral del ser humano</i>, a la hora de evaluar la calidad de la educación lo actitudinal queda fuera de las mediciones nacionales, y permaneció escindido del desarrollo cognitivo. En los últimos años, se han comenzado a estructurar las metas educacionales sobre estándares educativos e indicadores de calidad, donde lo que se mide y que está en juego son las capacidades y conocimientos necesarios para competir en un mundo global. En consecuencia, los programas de formación ética y cívica, aún cuando se plantean como ejes transversales al currículo, permanecen en la práctica fuera del ámbito de la pedagogía, sin tocar los modos de enseñanza o las formas como se conducen las instituciones. 3 condiciones necesarias para el mejoramiento: Reconversión de un enfoque "culturalista" en uno centrado en la identidad, la incorporación de una educación intercultural y mayor realismo en las aspiraciones de la educación intercultural. (Luna e Hirmas (25-27 octubre, Pp. 18-19).</p>	<p>En materia curricular, se estableció un marco de alcance nacional: los Parámetros Curriculares nacionales (PCN), mismos que sufrieron cambios significativos en los contenidos, incluyendo temas transversales a las disciplinas de conocimiento: ética, salud, medio ambiente, pluralidad cultural y educación sexual. (UNESCO, 2006, Pág. 3).</p>	<p>El Plan de estudios 2011, Educación básica define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional (formación para la construcción de la identidad personal y nacional, para que valoren su entorno y vivan y desarrollen como personas plenas) y global (desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida).</p> <p>Principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios: Centrar la atención en los estudiantes y procesos de aprendizaje, planificar para potenciar y generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración, enfatizar el desarrollo de competencias, uso de materiales educativos, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre estudiantes, docentes, familia y escuela, reorientar el liderazgo, tutoría y asesoría académica a la escuela (SEP 2011, Acdo. 592, Pp. 18-30).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Sáez, R. (2001), Walsh, C. (2000), Rodríguez, (s/f), Luna, L. e Hirmas, C. (25-27 de octubre), UNESCO (2006) y SEP (2011).

Los planes y programas de estudio de la Educación Básica en México, se encuentran diseñados con un enfoque por competencias, atendiendo a la necesidad de formar individuos con posibilidad de insertarse en un modelo económico específico, debido a lo cual la educación intercultural se muestra en algunos casos como un eje transversal.

En casos como Chile, a la hora de evaluar la calidad de la educación, lo actitudinal queda fuera de las mediciones nacionales (Luna e Hirmas, s/f. P. 18-19). Aún cuando la Formación Ética y Cívica, se plantean como un eje transversal como es el caso de Chile (Luna e Hirmas, s/f. P. 18-19) y México (información obtenida en las encuestas aplicadas a 7 de 18 maestros frente a grupo, diciembre 2011), permanecen en la práctica fuera del ámbito de lo pedagógico, sin tocar los modos de enseñanza o las formas como se conducen.

Dentro de las muestras analizadas, y al considerar cinco países de América Latina, México cuenta con un Plan de Estudios basto y detallado en cuanto a los objetivos y finalidades de la educación básica. De la misma forma, define el individuo que desea formar, por cuanto a la integración y principios filosóficos, jurídicos y políticos, por ello se observa como una currícula que considera de manera detallada los objetivos, fines, estrategias y actividades a desempeñar por cada uno de los actores educativos.

Lo anterior permite concluir que, en el contexto de América Latina, la similitud existente en el diseño y planeación de la currícula se deriva de contextos globalizados, con sociedades diversificadas, lo que obliga a buscar planteamientos

y/o enfoques rebasados, como el caso de la multiculturalidad. De lo anterior se desprende que, no es suficiente el reconocimiento de la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico, o el diseño e implementación de programas compensatorios, debido a que la práctica ha demostrado que ellos no han sido suficientes en cuanto a la necesidad de dar atención a las diferencias, conflictos e incertidumbres que aquejan a las sociedades actuales.

La educación intercultural en su acepción más amplia, pretende desarrollar habilidades para el diálogo y la negociación a través del reconocimiento de las diferencias, dejando de lado la visión reduccionista que dirige su mirada hacia los grupos indígenas en el caso de América Latina y, el fenómeno de las migraciones en el caso de las comunidades europeas.

Hablar del reconocimiento y valía de las diferencias de los individuos y las naciones, lleva inevitablemente a reflexionar sobre la identidad, en concreto, la identidad de los docentes. En este sentido, el análisis realizado permite resaltar la relevancia del papel del docente en cada una de las sociedades y, la necesidad de conformar equipos de trabajo acordes con las exigencias de la diversidad cultural.

Se considera que el papel del docente en este proceso de formación de identidades en cuanto al reconocimiento del Otro y de Sí mismo, es clave para fortalecer este proceso de formación, permitiendo y brindando posibilidades para el desarrollo de la creatividad, la curiosidad y el espíritu crítico. Finalmente, la necesidad de abrir espacios para desarrollar proyectos cooperativos, ¿propiciará la construcción de un sentido de pertenencia y con ello una forma de enfrentar

conflictos en pequeñas comunidades que tiendan a representarse en escenarios macro?

1.3 La Identidad docente en el marco de la política nacional.

La política educativa planteada en nuestro país a lo largo de las últimas décadas ha dirigido sus objetivos hacia la transformación del SEN, poniendo énfasis en la atención de las necesidades que la sociedad actual demanda y en el compromiso de implementar acciones para brindar una educación de calidad.

El establecimiento de la Política para la Modernización Educativa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, fue considerado un proyecto importante para impulsar cambios significativos en la estructura del sistema educativo y de sus instituciones, con el fin de dar respuestas a los retos que implicaban la integración económica mundial; es decir, en el marco de la globalización concebida como un nuevo esquema de organización a nivel mundial (Ibarra y Soria, 1996).

La labor proyectada tendría sus bemoles, ya que el Estado Mexicano se lanzó más por necesidad que por voluntad a la integración económica; después de promover la autarquía industrial, con la defensa y el proteccionismo como la única estrategia de desarrollo, ahora en solo una década, los cambios de la economía y por ende, del SEN, dieron un viraje total. La tarea de formar los nuevos cuadros técnicos, se inclinó prioritariamente para satisfacer las necesidades del mercado, como promotor del desarrollo económico.

Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo de la nación han generado... (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 5).

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, la concepción mediante el Programa para la Modernización Educativa (PME), fue presentada como:

La educación será la palanca de la transformación si los mexicanos encontramos en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica; la capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas formas de producción y la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural, la capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población. (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 15).

La política en torno a la modernización educativa, se visualizó con la actualización de los contenidos curriculares, el replanteamiento de las relaciones entre educación y trabajo y las formas de apropiación de la tecnología. Las directrices y objetivos que guiaron la Política de la Modernización Educativa, se plasmaron en el Plan Nacional de Desarrollo –PND- (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994) y destacaron los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional, elevar la escolaridad de la población;

- descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización, y;
 - fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.
- (Poder Ejecutivo Federal. 1989-1994, p. 103).

La modernización educativa se definió como un proyecto sensible a las demandas sociales, atento a los problemas nacionales y acoplado a los propósitos del desarrollo del país.

Supone superar la tendencia de todo el sistema educativo a mantener y reforzar el statu quo social (...) pretende asegurar cobertura, calidad y eficiencia (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 12).

Por ello, la política educativa apareció como la panacea para superar la problemática. Esta educación "moderna" basó sus objetivos en las siguientes propuestas:

Reiterar el proyecto educativo contenido en la constitución y fortalecerlo respondiendo a nuevas posibilidades y circunstancias;

Comprender su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales.

Ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas;

Acentuar la eficiencia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa;

Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad; y,

Reestructurar su organización en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 18).

La educación como instrumento para socializar al individuo, queda subordinada al proyecto económico de la modernización, lo cual se enfatiza cuando se afirma que “el aumento de la economía reclamará relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 12).

El proyecto educativo se orientó a la atención de la modernización:

... relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requerirán procesos educativos flexibles y específicos (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 12).

La perspectiva del Estado Mexicano para su fortalecimiento en 1990, sería orientada con la Declaración Mundial de Educación para Todos signada en Jomtien, Tailandia por 155 países (UNESCO/OREAL, 1990, pp. 5-6).

En México, las recomendaciones de la Conferencia Mundial se recuperaron puntualmente, como se señala a continuación:

...uno de los argumentos más fuertes en Jomtien, fue estrictamente económico: los estudios del Banco Mundial mostraban que la

inversión en educación básica es altamente redituable a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo más efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales como salud pública y seguridad. En este sentido, la prioridad dada a la educación básica fue coherente con la política económica del sexenio (Rockwell, 1994, p. 17).

Los lineamientos propuestos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa para la Modernización Educativa se fueron concretizando con altibajos, pero con el fin preciso de dar prioridad a la reforma de la educación básica y a la relación de ésta, con las transformaciones socioeconómicas del país (Loyo, 1998). Ante esta perspectiva, la modernización educativa en México se planteó en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica y los cambios estructurales de la economía nacional:

Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica un esfuerzo serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 15).

Otro rasgo característico de esta reforma, fue la desconcentración y descentralización del Sistema Educativo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica¹ (ANMEB), el cual establecía que:

¹ El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), fue firmado en mayo de 1992, implica una respuesta operativa a las estrategias planteadas para la educación, en él se establecen convenios para concretar sus responsabilidades [el gobierno federal y los

... a partir de ahora corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con que la SEP ha venido prestando, en cada estado y bajo las modalidades y tipo, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial (Veloz, 2002, p. 10).

Loyo (1998), considera que el proceso en el cual se inscribió el ANMEB, implicó profundizar en una reorganización del sistema, cuyos principales resultados serían: La implantación de métodos que buscan la racionalidad y la eficiencia en la operación del sistema; acotamiento y disminución de los espacios de imbricación SEP/SNTE; aumento en la capacidad del mando del secretario y de sus colaboradores más cercanos, y; delimitación de nuevos ámbitos de conflicto y negociación.

Estos cambios, sin embargo, se dieron en el marco de un ambiente politizado, donde los principales actores sociales con sus orientaciones y acciones tuvieron sentidos y contenidos distintos y hasta antagónicos. Con la firma del Acuerdo, el 50% de la matrícula se encontraba bajo el control de los estados, pero no el financiamiento, (como lo siguen manifestado las demandas recurrentes de la Conferencia Nacional de Gobernadores «CONAGO» después del año 2000 con la asignación del Presupuesto Federal). El gobierno central mantiene la recaudación de los impuestos y, vía convenios entre la federación y los estados, les transfiere

recursos para la administración escolar. La aportación de los municipios en el gasto total es insignificante estadísticamente (Ornelas, 2009, p. 269).

La federalización implicaba la entrega de la administración de los niveles educativos, sin menoscabo para el gobierno federal de la dirección ideológica y de la definición unificada de un sistema nacional. Sin embargo, habría que plantearse el siguiente cuestionamiento; ¿la política de descentralización educativa es consecuencia de un legítimo anhelo por incrementar la adaptación de los contenidos educativos a las necesidades locales y regionales? o ¿representó sólo una medida pragmática para reducir el gasto público federal en el sector educativo? Lo cierto, es el giro que experimentó la política social, la cual consistió en: “[...] encauzar las demandas —y su satisfacción— hacia los gobiernos estatales, propósitos particularmente impulsados en materia de salud y educación, aunque con resultados bastante escasos” (Canto, 1990).

La firma del ANMEB en mayo de 1992, fue el acontecimiento más impactante de la administración de Carlos Salinas, ya que con él, se daría respuesta operativa a los planteamientos iniciales de la Política Educativa.

El Acuerdo Nacional, reafirmó la necesidad de realizar una reforma curricular “profunda” en la educación básica, con la “renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994, (SEP, 1992, p. 14), y con la instrumentación del “Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos” encaminado a fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral; así como apuntalar el

aprendizaje de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas, con las implicaciones económico-políticas implícitas y explícitas sustentadas en el PND y el PME confirmándose con la afirmación que aparece en el mismo documento.

La modificación al Artículo Tercero Constitucional (Diario Oficial de la Federación, 5 de marzo, 1993) y la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 13 de julio, 1993), —que abrogaba la Ley Federal de Educación de 1973 aprobada en el sexenio de Luís Echeverría —, se orientaron a consolidar la Reforma, con el propósito fundamental de normar administrativamente el tránsito hacia la descentralización educativa. La modernización fijaría así, las prioridades de la política educativa: El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, la Ley General de Educación y los cambios al Artículo Tercero Constitucional, en donde se establece la obligatoriedad por parte del Estado de impartir la secundaria.

La política educativa a seguir, estaría estrechamente vinculada con el modelo de desarrollo adoptado e implementado en el país, es así que, la educación respondería a objetivos de carácter económico. La relación directa que estableció el Estado entre educación, economía y desarrollo, expresó el discurso de la economía de la educación, cuyos principios fundamentales se basaban en la rentabilidad de la inversión de la educación, cuya función es la formación, sustentada en la lógica de la oferta y la demanda.

El primer Plan Sectorial presentado por Carlos Salinas (sexenio correspondiente: 1988-1994), fue el de la Modernización Educativa, cuyos lineamientos determinarían los parámetros de la Política Educativa y la Ley Federal de Educación aprobada en el sexenio de Luís Echeverría (sexenio correspondiente: 1970-1976).

La planeación institucional se sujetó a un marco normativo y jurídico, a través del cual, adquirió sentido y significado, dado que planteaba los lineamientos a los que debería sujetarse, así como los objetivos, fines y metas nacionales a los que se esperaba contribuir. A partir de estas consideraciones, resulta necesario señalar los documentos que rigen en el ámbito nacional, la planeación realizada, que al igual que la educación en general, se sustentó en el Artículo 3° Constitucional. De acuerdo a ello, la educación debe favorecer las manifestaciones educativas y culturales de las comunidades, con la modificación del Artículo Tercero en 1993 y la obligatoriedad del Estado de impartir la secundaria.

Por otro lado, el Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación-PROSEDUC-, (SEP, 2007-2012, p. 11) proyecta "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un bienestar y contribuyan al desarrollo nacional", a través de una RIEB centrada en un modelo educativo por competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. Sin embargo es preciso cuestionar ¿qué tipo de sujeto se pretende formar a través de un modelo

educativo basado en competencias?, ¿Qué tipo de individuo requiere la Sociedad que sea formado en la escuela del siglo XXI?

En cuanto a los principales retos que demanda la construcción de una sociedad más democrática el Programa Sectorial enuncia:

El México del nuevo milenio demanda que el Sistema Educativo Nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás, a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear el México libre y democrático en que vivimos.

Para fortalecer la democracia y la creación de ciudadanía, la escuela ha de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación. Igualmente, la formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental (SEP, 2007-2012, p. 9)

El discurso político empleado en la sociedad actual nos lleva a pensar en un tipo de maestro que tenga la posibilidad de formar sujetos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales, sin embargo es preciso a la vez tener clara la concepción que de democracia, ciudadanía, responsabilidad y participación, se tiene. Sin reparar además, en la identidad de quien ha sido el profesor de primaria para el Estado Mexicano a través de los siglos.

Cabría analizar cómo es que el maestro percibe y vive estos universos a través de su bagaje cultural, así como las repercusiones en los ámbitos donde se desarrolla, ya que se vislumbra un empleado con el que el estado mantiene diferencias que a la fecha persisten como irreconciliables.

Uno de los sectores de la sociedad mexicana más proclives a ser atrapado y seducido por el discurso liberal fue el magisterio de educación elemental, excepción hecha de los clérigos y monjas que también se desempeñaban como docentes. Todo indica que la razón socioeconómica que subyace a esta inclinación está en el origen de clase media baja y de clase baja del profesorado de primaria. En el campo laboral, el maestro era y es un empleado del Estado liberal con el que tenía y tiene muchas afinidades; no obstante, a lo largo de esta relación se han manifestado y persisten algunas diferencias, sobre todo relativas al salario, al estatus profesional y a las condiciones de trabajo (Rosales, 2009, p. 71)

Desde esta perspectiva, se comprende que aún en la actualidad muchos de los docentes en servicio hayan "llegado a la profesión" como única alternativa en el momento de definir su elección, ya que en muchos de los casos, no existieron

otras opciones y se eligió al normalismo “como trampolín”, donde muchos de ellos quedaron atrapados. Aun cuando al paso del tiempo y en el ejercicio de la práctica docente, se ha “aprendido” a amar la profesión, subsisten en la realidad las viejas riñas con el Estado en torno a salario y condiciones de trabajo (Entrevista a docentes y directora del plantel, enero, 2011).

De ahí la necesidad de insistir en la claridad del papel que ha jugado el maestro de primaria, a partir de la política pública marcada por el Estado Mexicano a través de los siglos, la forma en que se ha ido conformando y fortaleciendo, y como consecuencia, la identidad construida en los escenarios educativos.

En los intentos por modificar la identidad profesional del Magisterio Nacional, fue de importancia crucial la estrategia que emplearon Véjar Vázquez y Torres Bodet. Ésta consistía en descalificar las prácticas desarrolladas por el profesorado dos décadas atrás, en criticar la falta de formación académica de los docentes y en enfatizar lo nocivo que era para el país que los maestros siguieran desempeñándose como organizadores y líderes sociales (Rosales, 2009, p. 79).

Cabe mencionar que dicha “identidad profesional” alude a la coincidencia de principios entre el magisterio, los principios de la propuesta educativa del Estado y los valores revolucionarios; se puede observar que el magisterio nacional a partir de este período, ha sido objeto de acarreo y de exigencias de adhesión a las políticas de todo tipo impulsadas desde el aparato gubernamental. Por lo anterior, surge la duda... ¿qué piensa el maestro al respecto de las reformas y/o políticas educativas?, ¿cuál es la razón por la que al maestro le preocupan e interesan tanto los aspectos metodológicos y curriculares basados en contenidos programáticos?,

¿considera el maestro la posibilidad de promover una educación humanista, basada en el conocimiento de sí mismo y del otro?, ¿le interesa al maestro mantener una comunicación con sus estudiantes y los padres?

En este contexto, el ANMEB define al maestro como el protagonista de la transformación educativa en México, ya que desde la política pública, es éste quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y “debe ser” ejemplo de superación profesional (p. 17). Desde esta perspectiva, la revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos fundamentales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –en adelante SNTE-, 2008, pp. 18-21). Sin embargo sería importante analizar el tipo de formación, capacitación y/o actualización que ha recibido el docente de educación primaria ya que ello, resultaría un principio básico para verificar la viabilidad y operatividad de la misma.

A través del PROSEDUC (SEP, 2007, p. 23), se busca revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos (Obj. 1 Educ. Bás. 1.2). Sin embargo, la política educativa es concordante con un modelo de educación instrumentalista, que evidencia poco interés por una formación en competencias. Así... ¿ha sido viable el modelo educativo del Estado?, ¿qué se requiere para impulsar una formación y actualización por competencias?

Por otro lado, la búsqueda de ofertas de actualización para docentes con la finalidad de mejorar la práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos, se han visto rebasadas, por lo que el ofrecimiento resulta insuficiente para los maestros en servicio, lo que debilita la atención a necesidades y/o problemáticas que los docentes frente a grupo requieren, para fortalecer el trabajo con sus alumnos. Otro factor desfavorable consiste en la falta de personal capacitado, ya que muchos de ellos son impartidos por personal que desconoce los objetivos de la misma Reforma Educativa y sus contenidos, o que se encuentran en el mismo proceso de análisis y reflexión.

Finalmente, el PROSEDUC destaca:

En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos.

México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población (SEP, 2007, p. 10).

Es evidente la preocupación por desarrollar una política educativa, afín a los principios de una sociedad competitiva, por lo que de acuerdo a la política nacional, es apremiante la formación de ciudadanos con competencias laborales que tengan la posibilidad de insertarse en un sistema productivo capaz de desarrollar la ciencia y la tecnología.

En este sentido, la columna vertebral de política educativa apunta a la formación de seres con competencias específicas capaces de insertarse en un sistema productivo específico.

1.3.1 La Reforma Integral de Educación Básica y su relación con la interculturalidad.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), surge como alternativa para elevar la calidad de la educación en México, a través del desarrollo de competencias para la vida, en oposición a los Planes y Programas de 1993, donde aún se considera de forma prioritaria el desarrollo de “contenidos temáticos”, aún cuando ya explicita éste último, términos como *desarrollo de habilidades*.

A partir del Programa 2008 (SEP), se introducen cinco competencias básicas para contribuir al logro del perfil de egreso, mismas que deberán considerarse en todas las asignaturas.

1. Competencias para el aprendizaje permanente.
2. Competencias para el manejo de la información.
3. Competencias para el manejo de situaciones.
4. Competencias para la vida.
5. Competencias para la vida en sociedad.

Al respecto, el Acuerdo 592 (SEP, 2011, p. 9), reconoce en la RIEB, una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, basada en competencias y un perfil de egreso, a través de aprendizajes esperados y estándares curriculares, de desempeño docente y de

gestión. Por ello, brinda nuevos atributos a la escuela de educación básica, a saber:

...una escuela abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, favorecedora de la educación inclusiva, con procesos referidos a la alta profesionalización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, y la transformación de la práctica docente, teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje. (SEP, 2011, p. 10).

Cabe destacar la integración de nuevos modelos como la educación inclusiva, mismos que son implementados como parte de tareas específicas de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En este sentido, la contradicción en la connotación que se le da a la profesionalización, tiene que ver con la concepción que se promueve de que, cada cual desarrolla funciones asignadas y debe operarlas desde su trinchera en las escuelas de educación básica. Esta concepción permite reflexionar sobre las formas de trabajo individualistas y poco colaborativas entre las plantillas de docentes y personal de apoyo de las escuelas.

Por otro lado, y en torno a los estándares de desempeño docente, éstos fueron elaborados en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con la finalidad de orientar la transformación de la práctica docente, por lo que se realizó una aplicación piloto en 600 escuelas del país durante el ciclo escolar 2008-2009, derivada del trabajo

realizado, mismo que contribuirá a establecer una cultura de la evaluación para la mejora continua (SEP, 2011, p. 14).

De la misma forma, se llevó a cabo un proceso de revisión y mejora de los materiales educativos, cuidando en ellos su relación con los libros de texto en cuanto a contenidos y enfoques, la calidad, pertinencia de actividades de lenguaje, imágenes y secuencia lógica en las propuestas didácticas. Destacan como una característica primordial, los temas transversales como equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros. De esta forma se presta mayor relevancia a aquellas temáticas que por su contenido, abren posibilidades para el impulso de una educación intercultural, debido a que por su característica central, atraviesan el Curriculum de manera horizontal y vertical.

En cuanto a la evaluación y asesoría en el desarrollo de los libros de texto, aún cuando el Acuerdo 592, establece la participación de docentes frente a grupo, se desconoce las escuelas que participaron y las condiciones en las que se llevaron a cabo, por lo que ello denota la necesidad de que una gran mayoría de docentes, participen en su diseño e integración. Otras instituciones participantes en su delineación fueron la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno Federal y la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, así como instituciones internacionales como el Ministerio de Educación de Cuba, entre otras (SEP, 2011, p. 16).

Por otro lado, a partir de la RIEB se articula la educación primaria y secundaria, a través de tres elementos sustantivos: diversidad e interculturalidad, énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP, 2009. Programas de Estudio. Primer Grado, p. 14).

La Reforma Integral, como parte de la política pública plantea como reto, que...

[...]el alumno egresado de la educación básica pueda “desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decida continuar su desarrollo, como resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas” (SEP, 2009. Programas de Estudio. Primer Grado, p. 13).

Considerar este parámetro, refleja inconsistencia en otros más, ya que como en el caso del uso y distribución del tiempo, la mayor carga horaria se destina a las asignaturas de Español y Matemáticas, seguida de la Estatal, la Exploración de la Naturaleza y la Sociedad (Ciencias Naturales, Geografía e Historia) y finalmente a la Formación Cívica y Ética (tema transversal en el Curriculum), la Educación Física y la Educación Artística (Tabla 4).

Tabla No 4. Distribución de tiempo de estudio para primer y segundo grados.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO POR ASIGNATURA PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	9	360
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	2	80
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: SEP, 2011. Plan de Estudios. Educación Básica, (Pp. 82 y 83).

305310

Tabla No 5. Distribución de tiempo de estudio para tercer grado.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO POR ASIGNATURA PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	6	240
Segunda lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
La Entidad donde Vivo	3	120
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: SEP, 2011. Plan de Estudios. Educación Básica, (Pp. 82 y 83).

Tabla No 6. Distribución de tiempo de estudio para cuarto, quinto y sexto grados.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO POR ASIGNATURA PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	6	240
Segunda lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: SEP, 2011. Plan de Estudios. Educación Básica, (Pp. 82 y 83).

En el caso del campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, es necesario reconocer que el trabajo a partir de una asignatura, como la Formación Cívica y Ética, permite desarrollar el 4º pilar de la Educación *Aprender a Convivir*, y potencia el *aprender a aprender*, dado que es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños tienen la oportunidad de vivir y reconocer, la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática, y a su desarrollo pleno como personas integrantes de la sociedad (SEP, 2009. Programas de Estudio. Formación Cívica y Ética, p. 133).

Por ello esta asignatura lleva en sí misma, contenidos que promueven la construcción de una identidad personal a partir del desarrollo de habilidades para el manejo de emociones y competencias para la convivencia en sociedad.

El Acuerdo 592 (SEP, 2011), puntualiza la finalidad de este campo formativo como el referente para formar un juicio crítico a favor de la democracia, la paz y el respeto, relacionarse armónicamente para estar en posibilidades de desarrollar una identidad personal, además de una conciencia social. Precisa además, la autoestima, autorregulación y autonomía, como condiciones para trascender de la heteronomía hacia la autonomía (reconocimiento de la responsabilidad individual, frente al entorno social y natural), en la toma de decisiones. Promueve el trabajo colaborativo como sustento de la confianza comunitaria para el siglo XXI (p. 46).

Como se manifestó con anterioridad, es importante determinar que el trabajo relacionado al desarrollo de competencias, requiere del dominio de determinadas habilidades, destrezas y conocimientos por parte del docente, que le permitan fortalecer y desarrollar un trabajo basado en la convivencia escolar.

El Programa de Formación Cívica y Ética demanda la incorporación de procedimientos formativos congruentes con el enfoque por competencias, a saber: el diálogo, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, la empatía, el desarrollo del juicio ético, la participación y los proyectos de trabajo (SEP, 2011. Programas de Estudio. Formación Cívica y Ética, p. 137). Sin embargo en un trabajo retrospectivo de la práctica docente, convendría preguntarse si el maestro

dialoga, si en el ejercicio de su profesión toma decisiones de manera autónoma y si asume la responsabilidad de sus actos.

Otros cuestionamientos al respecto son: ¿comprende y reflexiona críticamente al afrontar su tarea educativa?, ¿logra identificarse mental y afectivamente con el estado de ánimo del Otro?, ¿su proceder da muestra de un juicio ético?, ¿participa en el ámbito escolar? ¿Qué respuesta se ha dado a los conflictos existentes en la convivencia diaria en la escuela? , ¿Cómo permea el pensamiento o filosofía del profesor en su trabajo con los niños?, ¿qué hace un maestro como profesional de la educación?, ¿qué tipo de docente se requiere para implementar la RIEB?, entonces también se cuestionaría: ¿qué alumnos?, ¿qué padres?, ¿qué autoridades?

Finalmente: ¿cuáles las características de los escenarios de la escuela pública? Aún cuando el maestro en servicio conoce o al menos su discurso gira en torno a este vocabulario, se requiere no solo contar con información, sino además, procesarla. Una buena estrategia consistiría en el dialogo y la negociación.

El Acuerdo No 592 (SEP, 2011), enuncia los temas de relevancia social que se desarrollan de manera transversal en Educación Primaria, como aquellos de preponderancia nacional, referidos a la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, educación ambiental entre otros (p. 28). Mientras que los Programas de Estudio (2009), a la 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 (p. 16). Estas temáticas son consideradas como referencia para la práctica educativa en la escuela. La reflexión de todos los actores educativos sobre su relación con los valores y actitudes que se favorecen en el ámbito escolar, familiar y social es un aspecto esencial para lograr que los alumnos, desarrollen dichos valores y actitudes. Cabría finalmente la pregunta ¿qué significa para el docente la transversalidad?

1.3.1.1 Organización pedagógica y cambios curriculares.

Uno de los cambios centrales de la RIEB, se ve reflejado en el Plan y Programas (PyP) a partir de su estructura, misma que involucra una organización de contenidos y actividades para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades a través de un enfoque basado en competencias, una formación cívica y ética, que favorece la transversalidad, el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación, el trabajo colaborativo y la especificidad de función que se demanda del docente. Ello requiere, no solo del conocimiento y dominio de la estructura y organización de los programas, sino además, comprender la esencia y postulados de la RIEB, ya que cabría considerar la postura que el maestro ha adoptado frente a ésta.

Organizada a través de Campos Formativos, cuyo énfasis sostiene la necesidad de crear un perfil de egreso, la RIEB sustenta con base en el PND (Poder Ejecutivo Federal, 2007-2012) y el PROSEDUC (SEP, 2007) del mismo período, el fundamento para lograr que los alumnos egresados de la educación básica, obtengan conocimientos específicos, desarrollen habilidades y competencias que

les permitan enfrentar las necesidades de una sociedad globalizada, la cual genera gran cantidad de información y requiere personas que valoren y respeten la diversidad y la interculturalidad. Resulta relevante en este contexto, clarificar la concepción que de la diversidad e interculturalidad como modelo educativo, tienen los maestros frente a grupo.

La RIEB pretende, mediante prácticas diversificadas de trabajo en las diferentes asignaturas, que los niños reconozcan la pluralidad, como una característica de nuestro país y del mundo, y que en la escuela pueda apreciarse y valorarse la diversidad de culturas, lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones, además de los estilos de aprendizaje, con el fin de mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades distintas. De ahí la necesidad de clarificar estas concepciones, así como el tratamiento que se les brinda.

El interés plasmado en el Plan y Programas, señala y sustenta el tipo de individuo que se desea formar, sin embargo, también resulta necesario visualizar el tipo de maestro que se requiere para su implementación.

No cabe duda que la reforma como tal, ha hecho énfasis en las acciones y actitudes que se esperan del docente sin embargo, la insistencia en un carácter técnico-instrumentalista sigue presente, visión que resulta radicalmente contradictoria con el enfoque oficial, ¿cómo educar en competencias a niños, mediante el trabajo de docentes con tendencia técnico-instrumentalista? Cuando se habla del uso de metodologías, toma de decisiones, propuestas para la intervención, es evidente que existe un referente anticipado y esa es, la perspectiva

de directores y supervisores, quienes dirigen indiscutiblemente los centros educativos a partir de la escala jerárquica y los procedimientos normativos establecidos.

Como ya se mencionó, en cada uno de los grados y asignaturas se tratan temas que favorecen el desarrollo de actitudes, valores y normas de interrelación, conformados por temas transversales que propician una formación cívica, permitiendo a los alumnos reconocer los compromisos y responsabilidades que les corresponden. Es importante considerar, ¿cómo desempeñar un trabajo que atienda la diversidad cultural de la comunidad educativa?, ¿cómo entender la ética profesional en este contexto?

Es notorio cómo en el desarrollo de cada una de las asignaturas, se encuentran presentes algunos elementos comunes, como en el caso de español, misma que se considera relevante, como una de las prácticas sociales del lenguaje, la promoción de la participación comunitaria y familiar, el desarrollo de valores, sobre todo en relación con la diversidad y la interculturalidad, y cómo la educación en valores se hace patente. Otra competencia relevante que prevalece en concordancia con el tipo de Sociedad en la que nos desenvolvemos, tiene que ver con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la que se enfatiza el desarrollo de habilidades para seleccionar información, representarla y efectuar cálculos. Por otro lado y en relación a la enseñanza de la Historia, el programa señala la necesidad de integrar información, a partir del manejo de diversas fuentes y de situaciones que incidan en valorar y respetar la diversidad natural y

cultural, así como a través de la historia, se propicia el reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural de la humanidad como producto de la historia, asumiéndose entonces como sujeto histórico. Es necesario resaltar de manera particular, las coincidencias o enroques entre asignaturas, por ello se analizan procesos específicos como los que a continuación se detallan.

La educación en valores resaltada en la RIEB, a diferencia del Plan y Programas 1993, se enfatiza de manera explícita en las asignaturas español a través de los aprendizajes esperados que incluyen el desarrollo de valores, sobre todo en relación con la diversidad y la interculturalidad. En el caso de las matemáticas, a partir de los aprendizajes esperados, y en el caso de la enseñanza de la geografía, a través de la adquisición de una conciencia del espacio, el reconocimiento de una pertenencia espacial a fin de asumir una identidad, la valoración de la diversidad espacial en cuanto a los espacios propios y ajenos, tanto naturales como culturales, la asunción de cambios del espacio y el saber vivir en el espacio, lo que le permitirá incorporar y aplicar conocimientos en beneficio de la vida cotidiana.

Particularmente en la Historia, a través de la promoción de actitudes y valores para la convivencia democrática, el respeto y la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto al patrimonio cultural, así como el cuidado y conservación del patrimonio natural. En el caso de los Programas de conocimiento del medio, la educación en valores se promueve a partir de la responsabilidad en la construcción del conocimiento, en el cuidado ambiental y de la salud; el respeto a la diversidad y tolerancia hacia la incertidumbre, entre otros.

El trabajo colaborativo se hace enfático y explícito en las asignaturas de español, a través del desarrollo de proyectos, revisión y corrección de textos, así como para compartir la interpretación de los mismos; en matemáticas, al compartir soluciones y resultados; en la historia, se hace fundamental para el aprendizaje, ya que enriquece conocimientos y habilidades, finalmente, a partir del conocimiento del medio. El trabajo colaborativo es fundamental, para compartir resultados y elaborar proyectos.

Con respecto a la evaluación es importante resaltar la coincidencia y relevancia que se da a este proceso formativo, que considera además de los aspectos conceptuales y procedimentales, relativos a las competencias para saber y saber hacer, el énfasis marcado en la consideración y evaluación de competencias relacionadas con procesos actitudinales.

De ahí la relevancia de comprender ¿cómo establecer un diálogo entre el maestro y un enfoque que considere competencias actitudinales para la convivencia armónica?

1.3.1.2 Tensiones y disputas: Marco en la interacción del docente con la RIEB

Hablar de la Reforma Educativa de 2009 en educación primaria, implica el conocimiento y la intencionalidad de la misma. Si consideramos que las Reformas son acciones permanentes que surgen a partir de las necesidades de cada país y que en el caso del nuestro al igual que otros más, tienen que ver con la necesidad de mejorar el sistema educativo, en este caso del nivel básico, por ende se le

asignan tareas sustanciales. Algunas de ellas son la profesionalización docente y la participación corresponsable de la comunidad escolar, a través de un trabajo colaborativo así como el compromiso y apoyo de las instituciones gubernamentales y sociales, a fin de lograr la reestructuración de la organización y gestión en cada uno de los centros educativos, así como la incorporación de la evaluación como un ejercicio permanente para alumnos y docentes en un primer momento. Sin embargo cabe resaltar lo siguiente: ¿cuál es el papel que el docente ha asumido ante la formación y profesionalización docente?

La RIEB es -a todas luces- una reforma necesaria, sobre todo si consideramos que la educación al igual que todos los procesos de la vida diaria requiere de una evolución y “adaptación” a un mundo en constante cambio.

Los docentes, directivos, padres de familia e inclusive la comunidad misma, manifiestan su preocupación por la pérdida de valores, por el temor aplastante que acompaña día con día las aulas, los hogares mexicanos, las calles de nuestra ciudad, buscando alternativas que permitan sobrevivir ante esta ola de violencia que se ha convertido en una cotidianeidad de todo ciudadano. ¿Cómo formar en valores cuando el escenario del propio maestro es el mismo, donde se vive con angustia, tensiones y conflictos como resultado de las relaciones belicosas que se establecen a partir del propio colegiado?, ¿cómo vivir con justicia y honestidad en la sociedad a la vez que con iniquidad y deshonestidad en las escuelas?, ¿cómo enfrentar conflicto, segregación, exclusión, desigualdad, racismo, estigmatización en el ámbito educativo?

Al respecto, es importante construir espacios de análisis que lleven al maestro a definir ¿cuál y cómo es su relación con la RIEB?

El Plan y los Programas de la RIEB, hace referencia no solo al proyecto educativo del desarrollo de competencias en los alumnos, sino además en la necesidad de desarrollar competencias docentes, su significado y repercusión en el éxito de la RIEB.

En este sentido y como una de las acciones implementadas por la Dirección General de Servicios Educativos (DGOSE), durante los últimos años se han impartido los Talleres para directivos y maestros, con la finalidad de promover la actualización y formación docente a partir del nuevo modelo por competencias imperante en la RIEB, el análisis y la reflexión del papel del maestro como actor social, así como el reconocimiento de los principios pedagógicos de la misma, su objetivo y la necesidad de considerar la articulación de la educación básica, como elementos sustantivos de la reforma educativa.

En este contexto, durante el ciclo escolar 2009 para la Educación Básica, Primaria, el Taller de Formación para Directivos 1, fue integrado por cuatro sesiones entre las que se dio importancia al análisis de la reforma y su contexto, los materiales de estudio y su fundamento metodológico, la planeación y evaluación en el marco de la reforma y el papel del supervisor como asesor académico, (SEP, 2009. Curso Básico, p. 3). Cabe destacar que este curso fue impartido por supervisores a directores, en un período de dos días y, estos a su vez, a los docentes de cada escuela en tres subsecuentes.

Para el ciclo escolar 2009-2010 para la educación básica en primaria, el Taller de Formación para Docentes 2, llevado a cabo en agosto de 2009, encauzó sus esfuerzos y propósitos, hacia el reconocimiento del Plan de Estudios 2009, con la finalidad de orientar a los docentes hacia el reconocimiento de los retos en la renovación curricular de la RIEB, el enfoque por competencias, los materiales educativos y algunas orientaciones didácticas sobre planeación, aprendizajes esperados y la evaluación (SEP, 2009, Taller 2, p. 6).

De la misma forma, el Taller 3, de Formación Docente en el Distrito Federal (2009) de la SEP, consideró 4 anexos, a decir: las sociedades del conocimiento y los aprendizajes para la vida, el marco de competencias a partir de la perspectiva de César Coll, los programas de estudio 2009 de 6º grado y finalmente el análisis del mismo junto con el de 1er grado.

Para el ciclo escolar 2009-2010 el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, giró en torno al tema "El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009", mismo que consideró en su contenido nuevamente la Sociedad del conocimiento, desarrollo humano y enfoque por competencias, el enfoque por competencias en el Plan y Programas de Estudio y la metodología para la planeación por competencias. Cabe destacar que se consideró como tema transversal la influenza A (H1N1) (p. 3).

Durante el Curso Básico de formación continua 2010-2011 se desarrollaron en tres sesiones, la Planeación Didáctica y desarrollo de competencias: dominio disciplinar de Planes y Programas, gestión de ambientes de aprendizaje aúlico,

transversalidad, competencias docentes y planeación didáctica, competencias docentes en el marco de la RIEB, planeación didáctica. La sesión dos refirió como temas de prioridad educativa nacional: competencia lectora, cultura para la salud alimentaria. Finalmente la sesión 3 se centró en el desarrollo de una Cultura Cívica: cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva, participación social en la educación y los Consejos Escolares de Participación Social, la productividad en y desde la educación básica (SEP, 2010. Curso Básico, pp. 5-6).

El Curso 2011-2012, "Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio", enfatizó la preeminencia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, donde se argumentó la necesidad de reflexionar a partir de la propia práctica, la identidad profesional del maestro y el compromiso social del docente. De la misma forma se analizó la formación del pensamiento crítico y científico; bases para la formación del pensamiento crítico, pensamiento crítico y formación ética y ciudadana, la formación del intelecto, pensamiento crítico y pensamiento científico, procesos involucrados en el aprendizaje del pensamiento científico.

Además el Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica, la articulación curricular de la educación básica, Reforma Integral de Educación Básica, Currículo 2011: Plan de Estudios, competencias para la vida, campos formativos, estándares curriculares y aprendizajes esperados (SEP, 2011. Curso Básico, p. 3).

Cabe destacar que cada uno de los talleres citados, se desarrolla en el caso de directivos y supervisores escolares en 3 y/o 4 días, mientras que el de docentes se desarrolla en dos días, de cuatro horas efectivas de trabajo en cada uno, debido a que por organización escolar, el tercer día de talleres se sustituye por procesos organizativos en el centro de trabajo. La implementación de estos cursos que va entre las 8 y 11 horas efectivas, por parte de supervisores y directores, mismos que reciben esta capacitación, bajo condiciones similares, difícilmente se prestan para profundizar en un análisis colectivo por parte de los participantes.

Es importante destacar la continua transformación en la planeación de los cursos y talleres para directivos y docentes. La introducción de aspectos como inclusión y el análisis del Acuerdo 592, dan muestra de la necesidad actual en el servicio educativo de atender la diversidad presente en la escuela pública.

En relación al desarrollo de competencias, si bien es cierto que existe literatura abundante al respecto, a excepción del curso de formación impartido en 2009-2010, para todos los maestros en servicio, no existen otros cursos diseñados para todo el personal, ya que los diplomados impartidos por la Dirección General de Actualización del Magisterio, enfocan sus contenidos hacia el desarrollo de competencias del Plan y Programas. Algunas competencias citadas de manera insoslayable en la comunidad de docentes, son las "Diez nuevas competencias para enseñar" y "Construir competencias desde la escuela" de Philippe Perrenoud (2007 y 2010 respectivamente).

Cabe mencionar que el desarrollo de competencias enunciado por Perrenoud, en los dos títulos mencionados, resaltan la importancia y justificación de las mismas, precisando además que "formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber" (Perrenoud, 2010, p. 69).

Por su parte, el texto de las "Diez nuevas competencias para enseñar" del mismo autor (2009) intenta desde su perspectiva, "abordar la profesión del docente de una manera más concreta, proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (p. 7). Sin embargo cabría destacar que la evaluación que sigue predominando en la escuela primaria pública, de carácter cuantitativo, representa para el maestro la forma oficial de evaluar y, las metodologías para el desarrollo de contenidos siguen predominando sobre el desarrollo y evaluación en competencias, demostrando que las preocupaciones del maestro hoy día es cómo transitar de un modelo a otro, por lo que resulta evidente aclarar ¿qué significado tiene el desarrollo de competencias docentes para los mismos? Quizás habría que tener clara la postura del maestro y los conflictos que enfrenta con la propia profesión, sus intereses y necesidades, los significados de estas disputas e incertidumbres y las estrategias que implementa para confrontarlos, así como el posicionamiento que asume ante ello, para estar en posibilidad de compartirlo y analizar su perspectiva.

De manera general, se define el término competencia como:

Tabla 7. Definiciones de Competencia

AUTOR	DEFINICIÓN
Monereo	Es el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana.
Perrenoud	Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
Cesar Coll	Son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, adquirir y desarrollar.
Antoni Zabala	Es la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
Sergio Tobón	Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Fuente: SEP (2009). Taller 3 de Formación Docente en el Distrito Federal. Programa de la Reforma Integral de Educación Básica, p. 27.

Al respecto, el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio “Planeación Didáctica para el desarrollo de competencias” (2010) en el marco de la RIEB, bajo una orientación normativa, presenta los perfiles de desempeño de

competencias docentes para trabajar con el nuevo currículo, así como orientaciones didácticas para el trabajo en los programas de estudio (p. 19).

Tabla 8. Perfiles de desempeño docente.

1. Dominio de los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
2. Dominio de los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.
3. Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
4. Promueve la innovación y uso de los diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
5. Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
6. Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
7. Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de de innovación e investigación educativa.
8. Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
9. Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
10. Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.

Fuente: SEP (2009). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación Didáctica para el desarrollo de Competencias.

En suma, el presente capítulo destaca el interés central de la política pública en América Latina en general y de manera particular en México, misma que permite vislumbrar estrategias y acciones encaminadas a desarrollar integralmente a los niños.

Los Foros como Jomtien y Salamanca muestran en sus acepciones, la necesidad de desarrollar las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, en las circunstancias en que se encuentren. Por ello, se destaca la diversidad que caracteriza a nuestra sociedad actual y con ella, las grandes diferencias entre sus habitantes. Algunas provienen de sus propias formas de vida y organización social. Sin embargo, muchas de ellas surgen a partir de las propias desigualdades sociales.

De esta forma, segregación y marginación llegan a considerarse escenarios cotidianos no solo en las comunidades en general, sino en la escuela de manera muy particular. El rol asignado a los docentes como meros instrumentalistas de la reforma educativa, en una organización de tipo jerárquica, los lleva a formar grupos minoritarios donde la diversidad cultural y sobre todo la interculturalidad, se asumen como sinónimo de características específicas y propias de pueblos diversos, perdiendo de vista la presencia de encuentros y desencuentros propios de la naturaleza humana y, reconociendo las diferencias como característica que se lleva a cuestas.

Capítulo 2: Nuevos paradigmas en la Sociedad del siglo XXI: Reconocimiento de la diversidad. Orientación de carácter teórico.

2.1 La diversificación de las Sociedades a partir de la globalización: Una nueva organización social.

La organización de las sociedades se ha transformado de acuerdo a los contextos políticos, económicos y sociales. En los tipos de sociedad, anteriores a los años 80's, "el modo técnico de producción era inseparable de un modo social de producción" (Touraine, 2005, p. 38). Una forma extrema de dominación de clases, se define como una sociedad industrial, donde el trabajo del obrero, autoridad y clases sociales eran considerados como símbolos y significados en una sociedad de producción. Las sociedades basadas en la industria o el taller, el surgimiento de los sindicatos, las huelgas y las negociaciones colectivas, se transforman en redes de información e intercambios, lo que orienta el desarrollo de las sociedades hacia la *modernización*. Sin embargo, un mundo donde sobrevienen la tecnología y la información, provoca un giro en las sociedades del siglo XXI, donde prevalecen significados como *globalización*, desigualdad, competitividad, competencias, entre otros.

La globalización como proceso económico, tecnológico, social y cultural, estableció en México y los países latinoamericanos, cambios en cada uno de estos sustratos hacia la mitad del siglo XX y XXI, lo que trajo consigo transformaciones en las

mismas sociedades, ya sea en las formas de comunicación, programas de información, tratados de libre comercio, a la vez que incertidumbres, desarraigos y fenómenos de migración, acarreado en sí mismos, una creciente multiculturalidad, donde encuentros y desencuentros propiciaron un ensamblado de culturas que, la sociedad actual exige atender sin que ello se haya logrado en su totalidad, lo que lleva al planteamiento acerca de las estrategias o medidas necesarias para una atención, de acuerdo a las garantías individuales establecidas en el Artículo 1º Constitucional² (Touraine, 2005).

En este contexto, las sociedades del siglo XXI se han caracterizado por sufrir constantes transformaciones, no solo climáticas y ecológicas, sino además, en las características de la población, las relaciones, la percepción del mundo y los fenómenos que estos implican. Las sociedades del conocimiento, exigen conocer y reconocer la visión que de estas transformaciones, tiene el hombre como ser social.

La presencia e intervención de diferentes disciplinas como la Antropología, han pretendido explicar el fenómeno de las diferencias y la homogenización, como procesos polarizados, donde ha predominado éste último, como característica inherente a las sociedades actuales y, el primero, surgido en las mismas, como una alternativa para dar cumplimiento a los derechos individuales. Al respecto, se considera la siguiente perspectiva.

² Art. 1º Constitucional: En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.

Los estudios referidos a la formación de la identidad cultural aportan información acerca de cómo cada miembro de un grupo tiene una versión personal sobre el funcionamiento de las cosas en un determinado grupo, una percepción y vivencia única y singular de sus referentes culturales. Las propuestas antropológicas actuales, se orientan al desarrollo de una teoría de pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural, que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos culturales existentes dentro de la sociedad, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural dentro de la sociedad, la interacción inter e intragrupos, las opciones políticas, económicas y educativas para todos los grupos y la valoración social de la diversidad cultural (Aguado 2003, pp. 18-19).

La Sociología por su parte, aborda el ámbito de la pedagogía intercultural, por lo que considera no solo la presencia y “justificación” de las desigualdades, sino sobre todo, a través del análisis y los movimientos que igualan o aumentan la disparidad y, cómo a través de este modelo, tienen un mayor peso las relaciones sociales entre los grupos, es decir, la comunicación como un factor donde se sustancian las diferencias y desigualdades en términos de inclusión y exclusión y con ello, la formación de la identidad cultural social e individual en el seno de los grupos mismos (Aguado, 2003, p. 20).

Reflexionar acerca de las dos perspectivas, permite reconocer y validar desde la perspectiva antropológica los referentes culturales y, auxiliada de la sociología, el fenómeno de las relaciones interculturales.

A partir de las consecuencias de este proceso, surge la necesidad de reconocer y atender la diversidad presente en pleno siglo XXI, como un nuevo paradigma para

la convivencia. Hablar de una cultura diferenciada, remite al análisis y atención de obstáculos socioeconómicos, políticos y comunicacionales que han sido atendidos desde diferentes perspectivas, como en la sociedad anglosajona, donde se concibe la comunicación intercultural, como la presencia de relaciones interpersonales entre los propios miembros de una sociedad o, inclusive de culturas diferentes. En el caso de Francia, se plantea la problemática referida a la interculturalidad, como la necesidad de una adaptación a la lengua y una cultura hegemónica, mientras que para el caso de los países latinoamericanos se considera lo intercultural como la presencia de relaciones interétnicas. Sin embargo hablar de cultura implica, “abarcar el conjunto de procesos sociales de significación, o de un modo más complejo abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García, 2004, p. 34).

En este sentido, hablar de multiculturalidad e interculturalidad, permite hablar de la conformación de modelos socioculturales, que han adquirido mayor relevancia en el ámbito educativo, en el caso de Latinoamérica, por ser relacionadas directamente, con la atención de los grupos étnicos y que, al paso del tiempo se pretende trascender esa postura reduccionista, al debatir acerca de la viabilidad de nuevos significantes y símbolos, para la atención en la diversidad, a decir, la comunicación intercultural.

En consideración de dicho compromiso, se reconoce la controversia, acerca del conocimiento y reconocimiento de la diferencia, como una oportunidad para crear y

recrear propuestas educativas en escenarios multiculturales, a fin de convivir y educar en la diversidad. Resaltar las diferencias culturales en el contexto latinoamericano, implica reconocer que se ha promovido de manera puntual, el reconocimiento de las manifestaciones de los pueblos indígenas, entendida como "educación intercultural para todos" (Luna e Hirmas, 25-27 oct. P. 5), como una definición genérica de interculturalidad bilingüe. Sin embargo, tratando de considerar en el sentido más amplio el concepto de interculturalidad, se precisa antes que ello, hacer alusión considerablemente al término "cultura".

La acepción cultura, se define (García, 2004) como una instancia en la que cada grupo organiza su identidad, como una producción y reproducción de símbolos de la sociedad, como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, o sea, de configuración de la cultura política, y también de la legitimidad y finalmente, como dramatización eufemizada de los conflictos sociales: es algo que se adquiere formando parte de las élites o adhiriendo a su pensamiento y sus gustos (pp. 35-38).

En este sentido, una sociedad cambiante como la actual, va sufriendo transformaciones a través del ir y venir de las interacciones sociales, sin que ello implique un proceso infecundo. También implica reconocer, que existen *diferencias culturales* y que éstas, provienen de las diferentes formas de interacción y de una apropiación desigual, que tienen su origen en los recursos económicos de la población y, las diferencias en la forma y medios para apropiarse de la educación

(García, 2004, p. 13). Es por ello que este proceso de culturización, se asocia de manera directa con las políticas de cada nación.

De ahí que:

Por principio pensamos que en cultura, nada puede ser opuesto a otra cosa que sea cultura, sino cuando más, diferente. Lo único opuesto a la cultura, según nuestra percepción, es la anticultura, que no es naturaleza muerta sino acción práctica o construcción teórica aberrada desde el punto de vista ético, como es el caso del fascismo, por ejemplo (Rodríguez, 2011, Intercultur@-net).

De esta forma, *cultura* se entiende como una organización de identidades que se establece a partir del intercambio de símbolos presentes en una sociedad y que generan conflictos sociales, enfatizando que dichas interacciones, van transformando las identidades sin que ello signifique que se respeten éstas, sino por el contrario, una tarea de la multiculturalidad precisa reconocer esas diferencias culturales, sin que necesariamente se valoren como tal.

Concepciones como identidad, producción y reproducción de símbolos, conflicto social, pensamiento, interacciones sociales, diferencias, le dan sentido al concepto central. Esto es, el uso de símbolos que asignan un significado a través de las interacciones donde se encuentra presente el conflicto, marca las diferencias y dan sentido a la cultura.

En el caso del Sistema Educativo Nacional en México y para efectos curriculares en la Educación Básica, la cultura es una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio. La cultura

es dinámica en tanto que los valores que se transmiten crean, recrean permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros, entre los distintos pueblos o construcciones culturales”, (SEP, 2008, pp. 17-18).

La existencia de tan variadas culturas en América Latina, propicia una tendencia del multiculturalismo, al reconocerlas en diferentes o iguales espacios geográficos, sin que ello signifique la condición de *igualdad*, sino acaso la presencia de *segregación*.

Desde el enfoque antropológico, se afirma lo siguiente:

En relación al concepto de cultura, se adopta la mirada antropológica a la hora de utilizar el concepto de pedagogía, y se considera que la educación no es, ni más ni menos, que el proceso mediante el cual se transmite y adquiere la cultura (Aguado, 2003, p. 18).

Por lo anterior, definir un proceso cultural significa considerar desde el uso de símbolos, su producción y reproducción, hasta las implicaciones que tienen éstos, en la conformación de identidades que se van transformando o anulando al paso de su interacción con otras culturas (sobre todo en el caso de las minorías, como los grupos étnicos y, en el caso del SEN, las denominadas Necesidades Educativas Especiales, específicamente), legitimando con ello el origen de las desigualdades y la exclusión.

Una vez definido el concepto de cultura, resulta significativo considerar que la diversidad cultural, “describe una realidad existente y un valor consagrado en el sistema internacional como parte del programa de la paz y armonía entre las

naciones y protección de la dignidad humana” (Corsetti, 2011). Sin embargo, surge el dilema ¿qué concepción de la diversidad promueve el Estado? y si fuera el caso, ¿se reconoce la diversidad cultural como un elemento asociado a la riqueza y desarrollo integral del individuo?

El Art. 2º Constitucional (Cámara de Diputados, 2012), define a la Nación Mexicana como una “composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”, garantizando en el discurso político la atención a las garantías individuales de los grupos étnicos, aunque en la sociedad actual éstos han sido representados a través de un multiculturalismo que parcialmente define y promueve las características, usos y costumbres de los mismos.

En el contexto antes planteado y a partir de la necesidad de dar un tratamiento a las grandes diferencias sociales y culturales, surge el término *multicultural*, asociado al reconocimiento de la multiplicidad de culturas existentes sobre la faz de la Tierra, ya sea que se encuentren en un mismo espacio geográfico o no, con lo que se alude a esa existencia, sin que ello implique la relación entre ellas, por lo que coexisten permaneciendo separadas, divididas y opuestas (Walsh, 2000, p. 8).

Para una sociedad multicultural se hace necesario el reconocimiento del Otro como distinto, “lo que no significa que haya relaciones igualitarias entre los grupos, por el contrario, en este escenario la diversidad se traduce en desigualdad” (SEP, 2008, pp. 20-21). Sin embargo, retomando la perspectiva de Kymlicka (1996, p. 57) el compromiso de una democracia liberal consiste en garantizar la libertad e igualdad

de sus ciudadanos individuales reflejados en los derechos constitucionales y, los derechos civiles y políticos básicos a todos los individuos.

2.2 Multiculturalidad e interculturalidad: Paradigmas del Siglo XXI.

Hablar de la presencia y reconocimiento de la multiculturalidad como una construcción social que reconoce la diferencia, nos lleva a identificar diferencias culturales y, la necesidad de trascender la mera aceptación de las mismas para reconstruir relaciones interculturales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo. Dentro de la propuesta del Sistema Educativo de Chile (Luna e Hirmas, 25-27 oct. P. 4), la interculturalidad "es la diferencia manifestada en la presencia y en el patrimonio de los mismos pueblos indígenas y no a la relación entre las diversidades", sin embargo hablar de interculturalidad nos refiere a la relación de esas diversidades a través del diálogo basado en la aceptación del Otro, la valoración y estimación de las pluralidades.

Algunos elementos relacionados con la interculturalidad obligados para su análisis, como entidad y otredad cobran sentido al pretender desarrollar un enfoque educativo no solo en el ámbito escolar, sino además en lo social. Por ello, la equidad entendida como la atención diferenciada en función de las propias necesidades del individuo se convierte en un factor donde la estructura social y escolar encuentra sentido en igualdad de derechos y oportunidades.

Por otro lado y, en torno a la importancia de la comunicación, la etnicidad, la presencia de grupos vulnerables, la inclusión como principio básico de igualdad, la equidad, la tolerancia y la participación social, son características fundamentales

para el desarrollo de un enfoque intercultural cuya base central consiste en el diálogo y el respeto por las identidades presentes en una o varias comunidades y sus representaciones. Es preciso enfatizar que en este sentido, las identidades “se construyen en las propias relaciones que permean a nivel individual, educativo y social dentro de un marco histórico y simbólico” (Bello, 2010, p. 36).

En cuanto al diálogo intercultural se puede afirmar que una de las muchas necesidades existentes en la escuela pública tiene que ver con el análisis de los procesos que ahí se desarrollan. Todos ellos, llámense administrativos, organizativos, financieros, normativos, etc. convergen en un proceso elemental que les permite crearse y recrearse: *la comunicación*.

De ahí la necesidad de realizar un análisis del tipo y las formas de comunicación, así como de los discursos que predominan entre la comunidad educativa y las interferencias o beneficios que de esta se derivan a partir de la diversidad. Para efectos de la presente investigación, nos referiremos a “la comunicación intercultural como el elemento eje entre tres elementos básicos: interculturalidad, educación y cultura” (López, *s/f*. P. 6).

Se puede observar que las personas movilizan y generan conocimientos, hacen y elaboran presuposiciones y suposiciones debido a que discursan nociones cognitivas que funcionan de manera interna, un ejemplo sencillo puede ser el hecho de leer el periódico, de escribir una carta o de llevar una conversación, etc.

En un estudio sobre la comunicación intercultural, y en referencia a Van Dijk se afirma que:

Tenemos estructuras del discurso que son de carácter social y cultural, como por ejemplo, las estructuras de las relaciones étnicas y raciales, y, en general, cuando hablamos, hacemos discursos sobre cualquier tipo de estructura sistemática de la sociedad. Él enfatiza que este tipo de relaciones cae en el campo de la cognición social, en tanto interfaz y que ya no sería de naturaleza mental sino real (López, s/f, p. 6).

Los individuos le dan sentido a sus vidas a través del relato de sus prácticas o experiencias, por lo que debido a ello, establece una interacción donde actúa sobre el Otro y con el Otro, lo que le permite comunicarse con los demás determinando una forma incluyente o excluyente, invitando o segregando (Gergen, K. citado por López, s/f. Pág. 6).

Un elemento subyacente al tipo de comunicación que interesa destacar en este estudio, es la interculturalidad como aquella que “nos remite a la confrontación y al entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Implica que los diferentes son lo que son, en relación de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García, 2004, p.15).

Hablar de interculturalidad nos lleva a entender y atender la presencia de relaciones heterogéneas que se dan en un grupo o grupos donde se encuentra presente la diversidad social, cultural, política, etc. Es decir, que la interculturalidad alude a la dinámica que se da entre “comunidades culturales”. En relación a esta idea, en las Orientaciones para Maestros de Primaria se visualiza el término “interculturalidad” como aquel que nos refiere a...

... una identificación o intercambio dado a partir de relaciones y reciprocidades. Vista como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida”, Villoro (1993), afirma que la interculturalidad surge como una alternativa que brinda la oportunidad de repensar y reorganizar el orden social, ya que insiste en la interacción “justa” entre culturas y lenguas como figuras del mundo, y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. Así, en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo, sino comprendiéndolo y respetándolo (SEP, 2008, p. 22).

En este sentido es pertinente señalar que la interculturalidad, como proceso que surge a partir de las relaciones con la diferencia, se encuentra presente en el ámbito educativo, al igual que en cualquier escenario donde se encuentre la presencia del hombre. En el mundo actual y debido a las grandes transformaciones que se viven en las actuales sociedades del cambio, es indispensable pensar en términos del reconocimiento del *Otro*. Por ello hablar de interculturalidad lleva a tener presente la multiculturalidad, entendida ésta como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del *Otro* como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos (SEP, 2008, p. 21). Sin embargo García (2004, p. 22), precisa una diferencia específica entre multiculturalidad definida como “la abundancia de opciones simbólicas, que propicia enriquecimientos y fusiones, innovaciones estilísticas tomando prestado de muchas partes” y, el multiculturalismo entendido como:

- ...programa que prescribe cuotas de representatividad en museos, universidades y parlamentos, como exaltación indiferenciada de los aciertos y penurias de quienes comparten la misma etnia o el mismo género, arrinconando en lo local sin problematizar su inserción en unidades sociales complejas de gran escala (García, 2004, p. 22).

García (2004), lleva al hablar de multiculturalidad, a reflexionar en la necesidad de identificar las diversas culturas yuxtapuestas y presentes en el ámbito educativo no solo desde el aula y para el aula, sino antes que ello, desde el cuerpo docente y para el cuerpo docente. El mismo autor enfatiza sobre la coexistencia de diferentes culturas establecidas en un mismo territorio, donde se reconoce al Otro como diferente o distinto, sin significar que ello sea garantía de que las relaciones puedan ser igualitarias entre los grupos, sino que por otro lado puede existir incluso la desigualdad.

Resignificar la visión de interculturalidad para trascender la visión étnica y abordar el análisis de una diversidad cultural, social, política, lingüística, etc. brinda la posibilidad de generar "comunidades de aprendizaje" que faciliten un reconocimiento de la riqueza cultural y la optimización de experiencias dentro de la escuela y en particular dentro del aula, mismas que puedan llevarse al exterior de la escuela como una ampliación de la vida de la primera.

Otro elemento presente en el ámbito de la comunicación intercultural versa sobre la propia diversidad, factor que a través de su comprensión permite visualizar un sentido claro de la comunicación intercultural.

Un enfoque intercultural, lleva indudablemente a reconocer la inclusión como principio básico de la igualdad.

¿Qué papel ha de jugar la educación en el presente?

Se trata de gestos que también encontramos en el campo discursivo concerniente a la educación, cuando por doquier, aumenta la sensación relativa a la impotencia de las instituciones educativas para hacer frente a los desafíos que comporta el conjunto de transformaciones en los tejidos socioculturales, en las formas de producción y transmisión de conocimientos, en las redes de sentido, en las maneras de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Sin embargo, paradójicamente, desde diversas perspectivas e instancias de enunciación proliferan los llamados a hacer de la educación el eje fundamental de las reformas sociales, culturales, políticas, morales. Quizá no sea para menos, pues las inquietantes contradicciones de nuestra época remueven la pregunta por el papel que ha de jugar la educación en nuestro presente (Skliar, 2008, p. 9)

Skliar afirma que en las últimas décadas y, a través de diversos textos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos han dado un viraje educativo desde la aparente hegemonía, hasta la menos aparente diversidad y enfatiza que...

Hay una profunda renovación de las prácticas escolares, básicamente producido por el cambio de enfoque que pone en juego no ya el aprendizaje, la lengua, el cuerpo y el comportamiento único, sino la multiplicidad y la diferenciación de formas de estar y de ser en el mundo escolar (Skliar, 2008, p. 8).

A su vez cuestiona si lo que está en juego no es más que una retórica matizada – eso sí- por eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, pero cuyas raíces y sentidos todavía dice, deben ponerse bajo sospecha, aludiendo en primer lugar el que “la educación no se muestra preocupada por las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los diferentes, por los extraños, o tal vez en otro sentido, por los anormales. Y enfatiza que....

[...] se viene confundiendo, trágicamente, la/s diferencia/s con los sujetos pensados como diferentes. Los “diferentes” aluden a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud –sin duda racista- de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias (Skliar, 2008, p. 9).

Se produce entonces un proceso de “*diferencialismo*” que de acuerdo a Skliar (2008, p. 10) consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa.

Aún cuando la Constitución Mexicana establece en su apartado de las Garantías Individuales, los derechos de todo individuo, la política pública está dirigida a atender la diversidad sin dejar claro los derechos diferenciados a través de un multiculturalismo representado y legitimizado a través del SEN.

Como parte de la política pública el PND, se alude al reconocimiento de la etnicidad en el México contemporáneo, a través de la modificación en tres aspectos:

Reconocimiento de que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad; dejar de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor valor y; reconocer que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias, y hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público (Poder Ejecutivo Federal 2007-2012, p. 28).

Sin embargo y a partir del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, se retoma el tema de la diversidad cultural en torno a los grupos étnicos, en el Eje Rector denominado “Igualdad de oportunidades”, apartado “Pueblos y comunidades indígenas” donde se reconoce que aún cuando se considera a México como una de las naciones latinoamericanas con mayor legado y población indígena “aún no han podido disfrutar de una situación económica propicia para el desarrollo humano (PND, Poder Ejecutivo Federal 2007-2012)

De la misma forma promueve:

una especial atención a los grupos vulnerables o con necesidades especiales a la vez que se promuevan acciones que propicien la equidad entre los mexicanos, entre otras, aquellas que promuevan

mayor igualdad entre hombres y mujeres... (PND, Poder Ejecutivo Federal 2007-2012).

Ello nos lleva a reconocer que, la propuesta de la política pública ha quedado en un discurso que a partir de 1948 cuando se crea el Instituto Nacional Indigenista, ha sufrido transformaciones propias de los cambios sociales en nuestro país, pasando de proponer la creación de una cultura nacional y una entidad mexicana unitaria, al reconocimiento de un México como nación pluricultural, no solo multicultural, sino multiétnica con la coexistencia de diversas identidades étnicas en nuestro país y considerando que la educación es la mejor manera de propiciar y fortalecer los cambios sociales que creen mejores oportunidades e incrementen las potencialidades de los mexicanos para alcanzar mejores niveles de vida.

A pesar de este contexto y aún cuando el compromiso político se dirigía en este tejido a los pueblos indígenas, la realidad es que poco se ha dirigido la atención a los mismos. Más allá, la diversidad cultural de nuestro país en torno a esta población, deja de reconocer la diversidad cultural de la sociedad en general y, se establece a partir del PROSEDUC específicamente como objetivo...

[...]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"³ (SEP, 2007, p. 11).

³ Objetivo 4

El ambiente social se torna cada vez más excluyente y la brecha social se amplía, la igualdad de oportunidades se transforma en desigualdad y se pierde de vista la riqueza multicultural, a través de la presencia de acciones y programas cada vez más multiculturalistas. La multiculturalidad como principio de integración social y su representación a través del multiculturalismo, requiere una visión más profunda y analítica dentro del SEN, por ser la instancia a la que se le delega el compromiso de formar ciudadanos íntegros.

De acuerdo al PROSEDUC (SEP, 2007), se reconoce la necesidad de atender con equidad la presencia y necesidades de los diferentes grupos minoritarios, llámense grupos vulnerables, étnicos, mujeres, etc. sin que ello signifique que se está en presencia de una política que apueste por desarrollar una educación intercultural.

La tendencia del SEN en cuanto al desarrollo de una educación multicultural e intercultural, propone una educación integral que mantenga un equilibrio entre 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, a fin de fortalecer la convivencia democrática e intercultural, sin embargo se ha dejado de ver que, el magisterio como fuerza básica de dicha transformación también requiere del conocimiento de la propuesta intercultural y sus implicaciones. Llevar a la práctica los fundamentos y la filosofía del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 en primaria, admite reconocer que existe una política pública que reconoce la pluriculturalidad de nuestro país y que,

enfoca ésta diversidad básicamente, en el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad entendida como grupos humanos con diferentes culturas, con lenguajes, costumbres creencias y tradiciones propias; la atención a la diversidad y a la interculturalidad como una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Sin embargo, la presencia de programas y acciones que enuncian estas diversidades llevan a reconocer que en el propio SEN se apuesta por la conformación de un tipo específico de individuo que el estado pretende formar a través de la currícula oficial.

Considerada la diversidad desde esta perspectiva, es importante señalar que en el entramado social y educativo existente en la población de la escuela pública, el profesor de escuela ha considerado dicha diversidad, como un elemento desfavorable más que como una oportunidad de enriquecer el trabajo con los alumnos, sin percibirse él mismo, como agente de cambio con necesidades propias, lo que daría pauta para resignificar la práctica docente.

En este sentido, es preciso hacer énfasis en las relaciones de subordinación, discriminación y racismo que se encuentran presentes en la educación básica. La escuela pública vive diversas asimetrías valorativas en el momento de relacionarse de manera subordinada o discriminatoria.

Las asimetrías existen como consecuencia de relaciones de subordinación, discriminación y racismo. La asimetría valorativa es la manifestación de la introyección del racismo, tanto en el que discrimina como en el que es discriminado, y es un impedimento oficial para lograr relaciones equitativas

entre las culturas y los individuos que la conforman. La asimetría propiamente escolar se refiere al carácter monocultural de los Sistemas Educativos Nacionales ya que éstos han implantado un modelo de escuela que ignora las necesidades, características y expectativas particulares de cada contexto cultural (SEP, 2008, p. 21).

De ahí la necesidad de analizar la práctica docente desde una mirada analítica y autoanalítica, ¿Cómo identificar las necesidades, características y expectativas de cada contexto cultural?, ¿qué tipo de pensamiento predomina en la esencia de una educación con asimetrías valorativas?

Contando con los elementos anteriores se puede reconocer la comunicación cultural, como aquella acción social que implica actuar *sobre y con otro*, esto es, cuando hay una comunicación, se está actuando sobre el interlocutor y a la vez, con él mismo a través no solo del diálogo, sino puede utilizar además, diferentes formas comunicativas como orales, escritas, virtuales, etc. proceso donde el sujeto afirma su identidad a través de la construcción de un lenguaje de pertenencia y de afirmación de sí mismo, (López, s/f. p. 3).

Por otro lado es preciso mirar la *identidad* como la afirmación, el reconocimiento y la vinculación que hacen los sujetos con su realidad y, que se componen y recomponen a través del contacto con diversas culturas, Siendo la identidad un elemento de la cultura, se dan sentido y consistencia mutua. Por ello se puede decir que la identidad “es un proceso complejo y dinámico, pues implica el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por acontecimientos sociales”

(López, s/f.). De esta manera se puede afirmar que, la identidad ya sea personal o colectiva surge a partir de la conciencia de sí mismo...

[...] la identidad personal permite construir el concepto de su mismidad, mientras que la presencia del otro como parte de la constitución y elemento de referencia para construir la identidad personal, incluye un conjunto de relaciones espacio social y subjetivo de su hábitat. La identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento y el sentido de pertenencia logrados a partir de sus experiencias en distintas instituciones y grupos; familia, escuela, religión, trabajo, entre otros (López, s/f, p...)

La construcción individual de la identidad de los docentes, lleva en sí misma la construcción de una identidad colectiva, por lo que se considera dependiente una de la otra.

2.3 Formación profesional e identidad docente: Un marco institucional.

La formación profesional de los docentes adquiere y da sentido a la identidad individual y colectiva, por lo que es a partir de la intencionalidad del Estado educador, que se resume el principio y desarrollo en la formación de los universos identitarios en el magisterio.

Durante el periodo del presidente Calles y considerando las condiciones políticas y sociales del país, se resalta el interés por la formación de técnicos capaces de incrementar la productividad nacional, en este sentido, paz y progreso nacional eran considerados como ideales, por lo que en este momento histórico la educación humanizadora no era percibida como una necesidad, sino se consideraba el papel del maestro como formador de sujetos productivos, que

consiguieran sacar del caos al país, posterior al movimiento revolucionario. La modernización industrial era prioritaria, a cualquier otro papel que pudieran desempeñar los profesores (Rosales, 2009).

La presencia de los maestros de primaria en la vida pública del país –pese a la marginación de la que fueron objeto por representantes de las llamadas profesiones liberales- fue de gran importancia en la segunda mitad del siglo XIX, pero adquirió relevancia en el período previo y en el transcurso de la Revolución Mexicana.

De esta forma, diversos formadores desempeñaron un papel importante en la conspiración para promover la revolución (Otilio Montaña, David Berlanga, Esteban Baca Calderón, entre otros), y de acuerdo a Bulnes (citado por Rosales, 2009, p. 71), las tendencias revolucionarias de los maestros de primaria en México provenían de su resentimiento por los bajos salarios y su inferior categoría social.

La lucha del magisterio por reafirmar su presencia como profesional de la educación, estimuló la creación de asociaciones magisteriales no solo con fines pedagógicos y mutualistas, sino con propósitos sindicales y políticos, a la vez que creó y amplió las oportunidades de ascenso político del magisterio.

Estas organizaciones dan origen a lo que podríamos llamar la conformación de una identidad colectiva, que puede denominarse *la “alianza histórica del magisterio con el Estado surgido de la Revolución Mexicana” (Rosales, 2009)*, alianza que existió desde fines del siglo XIX hasta principios de la década de los

cuarenta, formalizándose después de la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Alianza política, ideológica y de intereses mutuos, mismos que tenían que ver con la relación laboral del magisterio con el Estado, con la identificación ideológica entre ambos y con las tareas que el magisterio cumplía para su patrón: formar a las nuevas generaciones ideológicamente proclives al Estado y organizar a los pobladores del campo y la ciudad en estructuras políticas afines al proyecto gubernamental.

Es de esta forma y a través del tiempo que la docencia se convierte en la profesión de Estado, así como las coincidencias ideológicas en relación con la filosofía del liberalismo. Los maestros asumieron los valores y principios progresistas comunes de las ideologías que emergieron triunfantes de la Revolución Mexicana, sin embargo, la inconsistencia ideológica de los gobiernos revolucionarios, los condujo en más de una ocasión al aventurerismo y al pragmatismo político, contribuyendo a la confusión e incertidumbre entre los profesores del país. A este sector laboral, y en específico al profesor de la escuela primaria, se le asignó la responsabilidad -más allá de la tarea docente- de desempeñarse como dirigente y organizador social de las comunidades del país.

A partir de los años cuarentas, se agudiza la selección de maestros, aludiendo la necesidad de contar con una preparación profesional, y con ello el gobierno Avilista reformó la educación normal: se trataba de formar a un nuevo maestro en esencia distinto al maestro rural, ahora calificado como tradicional.

No cabe duda que esta parte de trabajadores fueron reclutados e improvisados para cumplir con la función docente, y que al paso del tiempo, ya para 1944 se fueron incorporando a institutos de capacitación (Instituto Federal de Capacitación del Magisterio «IFCM»).

Las demandas del grupo magisterial buscaron el reconocimiento de la profesionalización del docente y, es a través de la adquisición de una cultura general y un dominio de las materias, una perfecta formación filosófica, normas éticas, lograr un eficiente conocimiento del sujeto de la educación, adquirir conocimientos científicos, pedagógicos y las habilidades técnicas y lograr una formación social, que el maestro va desarrollando un perfil academicista (1969).

Después de la currícula formulada en el Plan de Once Años (1960-1970), cuyo propósito era formar un número suficiente de maestros competentes, capaces de educar con calidad y dispuestos a participar en la organización y operación de una alfabetización, se establecieron para las escuelas normales tres años de estudio después de la Secundaria, donde recibían una formación científica y humanística, en actividades físicas y manuales, de observación y práctica pedagógica. Sin embargo y con el proceso de urbanización de la población en México, expresado con el llamado “éxodo rural”, se urbanizan diversas escuelas normales, transformando otras en secundarias, y con un déficit y después exceso de maestros, restringiendo por ello la matrícula en las escuelas normales.

Rosales Medrano (2009, p. 72), enfatiza que la alianza histórica establecida entre el magisterio y los jefes de la revolución fue pactada por los gobiernos de la

Unidad Nacional. La primera medida fue constituir el SNTE, la segunda convocar al magisterio a profesionalizarse como técnicos de la educación en el IFCM, prohibir a los maestros desarrollar actividades políticas y de organización de las comunidades y, establecer un compromiso de incorporación corporativizada del sindicato al aparato de Estado.

Asimismo resalta, durante los últimos 35 años del país se han implementado propuestas programáticas y diferenciadas impulsadas por el Lic. Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo, donde se manifiestan proclives a un tránsito del Estado educador a la sociedad educadora, "que no es otra cosa que dejar cada vez más la educación en manos de particulares" (Rosales, 2009, p. 74). Finalmente, en esta etapa, ratifica que las políticas públicas neoliberales han despojado al magisterio de gran parte sus posibilidades de autonomía en su desempeño profesional y lo ha relegado al cumplimiento de las directrices técnicas que le llegan a través de las redes de mando del sector educativo, por lo que puede considerarse como un modelo técnico de formación de profesores, al que "con obstinación se confunde con un modelo orientado a profesionalizar al docente, sin percatarse de que con ello, paradójicamente, se está condenando al magisterio a su desprofesionalización.

Aunque para el Plan de Estudios 1994 ya se ofrecía una formación curricular para docentes investigadores, con antecedente de estudios de bachillerato, a partir de la incorporación de la práctica y los resultados de investigación a la actividad docente, ya se analizaba además que, la carga curricular del plan de estudios era

muy elevada, respecto de otras licenciaturas universitarias y, por otro lado, un exceso de materias teóricas que no tenían que ver con la práctica que se realizaba. Este Plan establece que el docente debe contar con una sólida formación académica, conocer y dominar las áreas del conocimiento que le permitan trabajar con grupos de educación primaria y, deberá conocer las bases científicas de su actividad profesional, antes que centrarse en las cuestiones relativas a las técnicas de enseñanza.

El Plan de Estudios 1997 a diferencia del anterior definió primero el perfil de egreso y, después se seleccionaron los contenidos necesarios para que el mapa curricular expresara el perfil del docente deseable:

En dichos rasgos se establecen las competencias que requerirán los futuros maestros para desarrollar su labor profesional, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades intelectuales para el aprendizaje autónomo y permanente, el dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación primaria, el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza, la formación de la identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales en que se realiza la labor profesional (SEP, 2012, párr. 5).

De esta forma emerge la necesidad de desarrollar competencias docentes, mismas que al paso de los planes de estudio se han venido reforzando y ampliando.

Capítulo 3: LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA: UN REFERENTE FILOSÓFICO EN LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL.

3.1 Mismidad, Otridad y Alteridad: Construcciones conjuntas.

Constituido el sujeto como centro del saber y la verdad, es considerado a la vez como portador de conocimiento y a la verdad, como principio a quien se atribuye originalidad y unicidad de todo conocimiento, de toda acción, de toda norma, de toda ley (Skliar, 2008, p. 16).

De esta forma se resalta la perspectiva del hombre, para encontrar un modelo que marque la organización y comprensión de una Sociedad “diferente”, que descansa en preceptos convertidos por él mismo en universales, tales como “verdad”, “razón” y “conocimiento”, a través de los cuales justifica la cognición de ser de las acciones posteriores, legitimizando todas las que se deriven de los mismos.

Al paso del tiempo, las preocupaciones surgidas en la actualidad, las dinámicas y organizaciones creadas por el propio hombre, lo han escindido, esto es, emociones como angustia, soledad, tensión, opresión, han sido el referente a través del cual se ha podido definir al sujeto de finales del siglo XX e inicios del XXI, como dividido y extraviado entre sí mismo y los componentes de la sociedad actual, componentes creados por sí mismo.

Considerado el hombre como creador y productor del discurso en la sociedad actual y sus implicaciones, es difícil omitir los símbolos y significados que al paso del tiempo, ha creado a partir de los cuales surgen nuevas incertidumbres, ya que

es justo en este momento que el hombre adquiere su ser a partir del propio mundo que ha formado...

Así, la palabra sujeto designará no ya al Hombre bajo la identidad esencial de auto transparencia y trascendencia, de legislador del mundo y de sí mismo, sino al hombre como precario producto escindido que, desconociéndose a sí mismo, se encuentra en una trama de fuerzas que le son previas y externas, y por ende le resultan no solo externas, sino extrañas (Skliar, 2008, p. 18).

De esta forma, la construcción del sujeto no permite ni justifica conciencias ni sujetos idénticos a sí, y siendo la historia hecha por los hombres como sujetos activos y pensantes, no podría considerársele a éste como sujeto soberano, sino como un sujeto involucrado en los conflictos del mundo, donde su propia historia no puede omitir hablar de los ritmos, progresos, crisis y decadencias, como características del mundo que él mismo ha modelado.

Se existe como entes individuales con características propias, sin embargo, en el seno de las sociedades se ha aprendido a definir un sexo, un origen familiar, costumbres que marcan la propia definición del ser mismo. Entonces, se cuestiona ¿será necesario superar la condición del sujeto escindido como una alternativa para encontrarse a sí mismo?, ¿le ayuda en algo encontrarse a sí mismo? Sin embargo, contrario a ello, una sociedad globalizada podría cuestionar... ¿qué tipo de sujeto se ha creado?, ¿se requiere un tipo de sujeto específico?, ¿qué tipo y para qué?

Hablar de sí mismo, del “ser” y de los “Otros”, es un relato constante en la colectividad, sin embargo y aún cuando pareciera un discurso dominado, hablar de mismidad, implica retornar a la esencia misma y la relación con el otro, en el entendido de que *no se existe sin el Otro, no se es, sin el Otro*.

En estas diversidades y formas de ver el mundo, las identidades que se han construido en la relación y diálogo con subjetividades giran en torno a lenguajes, símbolos, significados y significantes propios de la condición cultural, esto es, las distintas formas de percibir y vivir los espacios y tiempos.

Es indispensable cuestionarnos ¿quién es el Otro? Desde la perspectiva de Skliar, se refiere a la oportunidad de dejarse ver por el otro:

[...] dejándonos leer por él y aventurándonos a revivir, en sus espacios, nuestras propias relaciones con el “otro”, ese “otro” que puede ser una palabra, un mero escondite para uno mismo; ese otro con el que todos y cada uno hoy y siempre, nos hemos encontrado porque está entre nosotros, pues ¿y si el otro no estuviera ahí? Seguramente, si el otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana. Porque ¿quién ha sido para todos nosotros el otro, el primer otro de nuestras vidas? Por supuesto, una mujer, la madre, de la que recibimos todo eso, la vida, la relación. Mi primer otro es una mujer, la primera, in-genua y verdadera mirada hacia el otro es una mirada que a su vez nos mira desde unos ojos de mujer (Skliar, 2002, p. 11).

Cabría entonces pensar que, no soy si el Otro no es.... ¿qué relevancia tengo yo? Y ¿el Otro? Si la diversidad surge con el Otro... entonces no soy sin el Otro, el Otro que es diferente, que me es diferente.... ¿por qué entonces ver la diversidad que me da sentido, como conflicto? En este sentido, cabe destacar la

incertidumbre que se hace presente, cuando el sujeto deja de dominar las concepciones sobre sí mismo.

Quizás sea reformular la visión.... ¿qué podemos mirar desde la mismidad?, ¿otro, al Otro?, ¿qué importancia tiene para mí el Otro? y ¿cómo relacionarme con el Otro?

El Otro como diferente a “mí”, involucra el reconocimiento de las diferencias, aunque éstas, nos impliquen la duda e incertidumbre de una realidad que hemos construido como “segura y confortable”, para nosotros mismos. No obstante, afirma la necesidad del Otro, como parte esencial de un re-hacer la mismidad:

[...] necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal (de la mujer, del violento, del preso, del indígena, etc.); y los necesitamos, básicamente, en términos de una invención que nos re-invente a nosotros mismos, como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización. Aquello que los autores dicen es, en síntesis, que necesitamos trágicamente, al otro (Skliar, 2008, p. 85)

La construcción de la alteridad surge entonces, a partir de esa relación que se establece, que establecemos con “el Otro”, sin embargo, esa relación construye o lleva *per se*, una nueva construcción del “yo soy” y del “tú eres”, por lo que la diferencia surge y cobra existencia a partir de las relaciones que establecemos “tú y yo”, transformándose el uno al Otro de manera inevitable.

Para efectos de la presente investigación, se alude a la necesidad de resaltar la visión que tiene el maestro del “Otro”, pues la conformación de identidades se entreteje a partir del “yo” y los “Otros”.

3.2 Significación de la identidad docente y resignificación de identidades colectivas.

La construcción de la identidad docente refiere un ciclo dinámico, esto es cíclico, que involucra un contexto donde se encuentran presentes relaciones no solo institucionales y/o laborales, sino además, de la propia personalidad de los individuos, afectivas y de la vida familiar.

Bajo esta perspectiva, se consideran relevantes aspectos relacionados con factores socioeconómicos y con las trayectorias profesionales y personales de cada uno, por ello se hace necesario reconocer que, la cimentación de la identidad docente se determina posterior a una identidad individual, ya que la primera alude a una construcción colectiva, no sin pasar primero por una construcción individual.

Antes que ser maestro...soy

Es relevante de manera inicial, tener clara la definición de "identidad", como paso ineludible en la comprensión del concepto de identidad docente, misma que implica el reconocimiento de una construcción colectiva.

En este sentido, se destaca la identidad... como:

...como unicidad de cada persona, lo que es y lo que no es, nos permite ubicar las fronteras entre lo que a uno le identifica y donde uno mismo se autoidentifica. En el colectivo social, todos los individuos comparten la pertenencia a un grupo o género y la identidad, es justo aquello que hace el señalamiento en alguna cualidad o atributo muy personal, que marca la diferencia de una persona entre sus congéneres (Barrera s/f, párr. 1).

A partir del mismo referente se subraya que...

Involucra el sentimiento de cada persona, la necesidad que esa persona tiene de ser vista como ser individual, único, que tiene conciencia de sí mismo y de los demás como semejantes y diferentes a él; y a la vez que involucra la toma de decisiones.

La identidad necesita de la sanción o el reconocimiento social para existir, es una relación ínter subjetiva y relacional; el individuo como Yo, según la manera en que se interiorice y según las relaciones que establezca con los demás que corroboren esta interiorización, (citando a Torres, 2005). Solo se tiene conciencia de la propia identidad, cuando se entra en relación con los demás; porque es en la interacción social donde la persona se da cuenta de su individualidad, y de las cosas que se comparte con ellos y con los que convive; en esta interacción, la persona toma decisiones que pueden hacer algunos cambios o modificaciones en su vida; de las que dependerá el reconocimiento que obtenga, (citando a Torres, 2005). Lo realmente importante es que el individuo se construya a sí mismo como alguien, y que sus decisiones sean llevadas por un análisis muy profundo de sí, y de lo que quiere para el mismo, sin poner en peligro la relación con los demás (Barrera s/f, párr. 2).

Bajo esta consideración, la construcción y comprensión del Yo o sí mismo, facilita la comprensión no solo del mundo que le rodea, sino además el juicio de lo que se es, y de lo que los demás son, en función de las relaciones que se establecen entre un colectivo.

Mucho se ha hablado de las características del hombre en diversos momentos históricos. Ante cualquier periódico, revista o libros especializados, se ha resaltado actualmente que éste, se encuentra envuelto en el mundo del ciberespacio, de los avances de la tecnología, el acceso a la información, y con ello, inmerso en una

sociedad del consumo, lo que ha llevado al mismo hombre a una pérdida de la esencia misma, ha dejado de ver la importancia, el significado del "ser mismo", dejando una duda en el aire: ¿qué nos significa el "ser"?

Desde la perspectiva de Skliar (2008), se resalta la identidad de un hombre *como "conciencia originaria del conocimiento, de la verdad, de la historia y de toda práctica"* (p. 15), relacionando de manera directa la identidad con la globalidad, de la relación que existe entre el sujeto y los demás, con los demás y los contextos y, considera desde el origen de la conciencia de lo que "es", aquello que ha sido su propia creación, sus "territorios o posesiones" en torno a la vida, el lenguaje a través del cual se comunica y, el trabajo que considera suyo, destacando de esta forma su supremacía como soporte del saber.

La construcción del sujeto en un primer momento encuentra el origen de la identidad significativa del sujeto como esa conciencia donde se origina el conocimiento, la verdad, la historia y toda práctica, subjetiva, pura, inobjetable y absolutamente juiciosa (Skliar 2008, p. 5).

El mismo autor resalta al sujeto soberano, que en un segundo momento de su construcción se envuelve en las preocupaciones modernistas, mismas que se reflejan como una representación de soledad, angustia, opresión, alineación, llevándolo a convertirse en una personalidad *escindida, alienada, oprimida*.

De esta forma, el mismo discurso deja ver la presencia implícita necesaria, de un *dominio y control* en el hombre de las sociedades actuales, lo que lleva a pensar

en la necesidad de replantear, con otra mirada, *el poder emancipatorio de la razón* quizás desde un discurso diferente, diverso.

Desde este modo de construcción del sujeto no hay, pues lugar para la conciencia idéntica a sí. Y, si bien es cierto que la historia es hecha por los hombres en tanto sujetos activos y pensantes, tal hechura ya no lo es en los términos del Sujeto Soberano, sino de sujetos implicados en los conflictos del mundo, y como tal, es una historia que por sí misma habla de los ritmos, de progresos, de crisis y de decadencias (Skliar 2008, p. 20).

Desde tal perspectiva el hombre es, en cuanto experimenta –como ser en el mundo-, el permanente conflicto que consiste en el hecho de ser determinado, despojado por ende, del poder supremo sobre la historia y, sin embargo, no deja de ser una conciencia y una libertad sin trabas cuando media la fuerza del “yo quiero” (Skliar, 2008, p. 22). Surgen entonces preguntas... ¿cómo se ha construido la subjetividad?, ¿qué impacto han tenido las transformaciones en esa subjetividad? y ¿qué decir del sujeto escindido?

Hablando de la relación y el reconocimiento consigo mismo, es ineludible inspeccionar que las experiencias que nos hacen ser, aquellas que pensamos, nos llevan a la creencia de la existencia del “otro”, un otro que nos da presencia a nosotros mismos. De ahí la importancia de analizar y aclarar las relaciones de mismidad, otredad y alteridad, como esencia en la conformación de identidades individuales y colectivas.

Las prácticas que se desarrollan en el interior de la escuela primaria, se configuran como tal en estos espacios donde toman vida múltiples sensaciones, emociones y desafíos, mismos que adquieren un orden simbólico dado por los propios

docentes, quienes se convierten en creadores de una cultura; la cultura del Centro Educativo.

El orden y la disciplina fundada desde el propio centro escolar, y a partir de los normados o instituidos, son características que promueven la incapacidad productiva de ideas y dinámicas nuevas y colectivas, lo que complica el reconocimiento del otro y sus formas de pensar.

La reconstrucción de los escenarios permitió evidenciar las relaciones, las dinámicas y las alternativas por las que han optado los docentes en la actividad de la vida diaria en la escuela; los elementos que han considerado los docentes, la comunicación que se ha establecido y las respuestas, esto es, la vida del maestro en la escuela permitió a los participantes establecer una relación entre iguales, donde el carácter ético, representado por una actuación crítica y autocrítica en ambientes de tensión, el enfrentamiento y posicionamientos frontales, evidenciaron una nueva visión y necesidad de crecer a partir de las diferencias en una comunidad de aprendizaje⁴ como tal.

La construcción de la identidad individual y colectiva de los docentes, se encuentra permeada por ese contexto social e institucional, mismo que se caracteriza por incertidumbres y conflictos, propios del momento histórico en el que se vive: roles

⁴ Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno (Flecha, R., Puigvert, L. s/f, párr. 9).

que se establecen –los asignados y los asumidos–, las organizaciones, la formación, la historia de vida de cada integrante, etc.

Hablar de identidad individual y colectiva no tendría porque significar que la construcción de una, subyugue a la otra. En este sentido, y considerando los referentes anteriores, la identidad colectiva se enriquece de las características y construcciones sociales, que cada uno de los integrantes de una comunidad educativa porta como símbolo de su propia identidad.

Un estudio realizado por Torres (2006), muestra cómo es que a partir del análisis de la identidad del docente (aplicado en los estados de México y Nuevo León) se identifican patrones comunes en el desarrollo profesional de los profesores de educación primaria, el reconocimiento de incidentes críticos ocurridos en la carrera docente y la aceptación de los mismos, ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, y lo que representa y siente acerca de su trabajo docente y desempeño. En el mismo estudio el autor concluye que son tres los elementos sobre los cuales el profesor va construyendo su identidad docente: la modificación de su bajo autoconcepto, derivado de una “elección circunstancial” o sin vocación profesional de la carrera, la elaboración de un discurso identitario que ante la baja valoración social, le permite valorarse a sí mismo y, los logros simbólicos y materiales de su permanencia y movilidad en el escalafón. Sin embargo y como el propio autor lo menciona, en torno al ciclo de vida profesional de los docentes:

Este ciclo es considerado como dinámico, porque ser un profesional no es un estado que se alcanza y a partir del cual ya no ocurre ningún desarrollo, sino que siempre es inacabado, de orientación y capacitación continua. También se considera "contextual" en el sentido de que se configura por las relaciones cambiantes con los demás, e integral porque implica aspectos de la vida familiar, afectiva y de la personalidad individual (Fernández s/f).

La importancia de este reporte de investigación indica, que pretende ser útil a procesos de selección y desarrollo profesional docente, sin embargo para efectos de la presente investigación, se piensa en un planteamiento que vaya más allá de la implementación de un modelo o un perfil de docente para el contexto actual.

Por ello, se hace necesario incidir en el análisis y la reflexión no solo del autoconcepto del docente, sino además, en las dinámicas de los contextos y las relaciones con esos otros, llámense padres de familia, autoridades, docentes, programas, etc.

Tener presente que el maestro a través de la historia de la educación en México, ha sido formado e idealizado como "educador", esto es, él se asume y ha asumido como la persona que "enseña", y sin embargo, al paso del desarrollo de la educación y de las demandas educativas del presente siglo, el SEN vislumbra un educador reflexivo, abierto y con la posibilidad de proponer y crear diversas competencias, esto es, habilidades y destrezas que estuvieron ausentes como prioridad en su formación académica, no tanto por los planes y programas actuales, al menos, no así como la misma realidad educativa de las escuelas normales en el siglo XXI. Basta con checar los planes y programas de estudio de

la licenciatura en educación primaria (1984 y 1987), donde se trasciende en la concepción y modelo o perfil de docente que se desea construir.

Rosales (2009, pp.40-41), hace una descripción detallada de la formación y enfoque de la currícula en la formación de docentes, enfatizando que se ha ido desde la formación del profesor como *modelo académico*, donde se concibe a este como un especialista en diferentes disciplinas con un dominio en estas, con una cultura académica y científica, así como de los contenidos de enseñanza y de estrategias didácticas, para pasar a un *modelo tradicional* donde se entiende la enseñanza como actividad artesanal, cuyo conocimiento es acumulativo por ensayo y error, dando lugar a un saber que se transmite del maestro al aprendiz. El *modelo reconstruccionista social*, aprecia que la escuela y el profesor, son elementos clave en la búsqueda de una sociedad más justa, de ahí que propone formar al docente como intelectual transformador, crítico del orden social. En el caso específico del *modelo de investigación-acción*, se considera que el docente debe ser formado en procesos de indagación, de manera tal, que sea capaz de reflexionar sobre su práctica y se convierta en un investigador de los procesos aúlicos, con la idea de mejorar la calidad de su intervención, a partir del reconocimiento de sí mismo y del otro. Este modelo enuncia que se debe formar al docente con capacidad para desarrollar investigación científica, pero el currículo, no incluye contenidos para ello. Ya para el *modelo humanista*, se reconoce en el discurso al profesor, como el recurso más importante de sí mismo. Propone una enseñanza centrada en la persona y resalta la importancia de formar

profesores más capaces para comprender que debe enseñar. En este modelo, se declara el respeto a la dignidad humana, la justicia, la democracia, la honestidad y el aprecio a la verdad. Sin embargo la trascendencia de éstos, ha sido un modelo específico para una etapa histórica del momento que, ha sido rebasada por las necesidades y contextos propios.

Por otro lado, el progreso racional de la escuela moderna llevó a la “gubernamentalización de las relaciones de poder” (Skliar, 2008, p. 69), en tanto el Estado moderno brindara la escolarización como un servicio propio, lo que lleva a cuestionar ¿qué factores además de las relaciones de poder, se justifican a través del dominio y control de la educación, por parte del estado educador?, ¿qué relato o discurso pedagógico justifica a la razón como dominio de la cosmovisión del sujeto escindido?

3.3 Convivencia Intercultural en el marco de la Pedagogía de la Diferencia.

La retórica de los docentes en la escuela primaria alude a la solución de conflictos, y posturas ideológicas como tolerancia, sin embargo y con el afán de generar escenarios para una convivencia intercultural, resulta trascendente evidenciar la “tolerancia” como una de las estrategias abordadas en el entendido de “soy paciente”. Similar a ello, “tolerar al otro”, desde la perspectiva de Bauman se expresa así: “tú eres detestable pero yo, siendo generoso, voy a permitir que continúes viviendo” (Skliar, 2002, p. 100).

En este sentido y considerando el marco contextual que hasta este momento se ha desarrollado, no es interés de esta investigación elaborar un modelo que como los anteriores, atienda procesos, momentos históricos a través de un perfil de docente específico. Tampoco se pretende crear un “docente intercultural” con características específicas.

La importancia de la presente investigación radica precisamente en, romper con los modelos o diseños específicos, y dirigir nuestras miradas y esfuerzos hacia el desarrollo de procesos comunicativos. El dialogo y la negociación como componentes centrales en el análisis y reflexión de la práctica docente, posibilidad que estará atentando hacia la construcción de nuevos espacios no solo aúlicos y/o institucionales, sino además sociales.

Mirar al sujeto como un “otro”, y mirarnos como uno entre otros, nos llevará al reconocimiento de la diversidad de la que formamos parte.

¿Cómo se mira la diversidad desde la perspectiva del personal de apoyo de la USAER y cómo la miran los docentes frente a grupo?, ¿cómo perciben las diferencias los padres y las madres de familia?, ¿cómo la perciben los trabajadores de apoyo y cómo los propios niños?

¿Cómo reconocernos como diferentes, en un contexto de segregación y exclusión?

Estos son cuestionamientos comunes, que enmarcan la diferencia como “segregación” entre grupos específicos, como organización institucional que

legítima y promueve el trabajo individualizado y poco colaborativo; que segrega y etiqueta.

La Pedagogía de la diferencia como perspectiva que enfoca la cultura escolar como un espacio de encuentros, donde convergen diversos puntos de vista acerca de la concepción de la realidad, promueve la adopción de manera central, de un posicionamiento ético, a través de principios como el de "hospitalidad".

Adoptar un posicionamiento ético, implica reconocer y acoger una actitud de apertura hacia el reconocimiento del otro como diferente a mí (Dhombres, 1997), postura contraria al reconocimiento del "extranjero como diferente a mí", desde el primer contacto con el "otro", desde su presencia misma, esto es la admisión de una actitud "hospitalaria". Así acentuado, en la entrevista realizada a Derrida se destaca:

La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: « ¿Cómo te llamas?». La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras. Diferencia a la vez sutil y fundamental, cuestión que se plantea en el umbral del «en casa», y el umbral entre dos reflexiones. Un arte y una poética, pero toda una política depende de ello, toda una ética se decide ahí (Dhombres, 1997, p. 3).

Hablar de una postura ética bajo este principio, significa considerar la postura del maestro, desde la tranquilidad y el manejo de la incertidumbre de sí mismo, al

enfrentarse al otro, con diferentes capacidades, imágenes e ideas a las suyas. Así, la hospitalidad, se reconoce desde la mismidad como principio de la diferencia, la convicción de que hablar de otredad representa la consideración del otro, y con ello, la asunción de responsabilidades y decisiones compartidas, como dijera Derrida “no hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad”.

De la misma forma, el proceso mismo lleva en sí, la construcción de alteridades, donde se vislumbran nuevos referentes en las concepciones, ya no del *tú* o *yo*, sino del *nosotros*.

Hablar de un posicionamiento ético nos lleva a reconocer espacios multiculturales en la escuela, donde el conflicto es visto como inherente a toda relación humana, por lo que no basta con contar con una política educativa donde se reconoce la presencia de diversidades, atendidas desde diversas propuestas metodológicas como las necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje, integración o inclusión, sino además, la reflexión, el continuo análisis y discusión en comunidades de aprendizaje, donde se valoren las diferentes propuestas, de los actores educativos (maestros).

Desde la perspectiva de la educación pública en la escuela primaria, es necesario considerar a la interculturalidad con una visión amplia, que refleje no solo la atención de los grupos minoritarios, como sinónimo de “vulnerables”, sino además como la posibilidad de establecer vínculos e intercambios culturales entre “iguales”.

Las implicaciones de una Sociedad transformada y configurada a consideración del propio hombre, han sido atendidas a partir del discurso propio de cada época. Así, en un primer momento, la Sociedad se organizó en términos de paz y guerra, orden y desorden, posteriormente en términos económico-sociales donde la comunicación gira en torno a conceptos como capital, trabajo, huelgas y mercado (Bello, La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión en Bello, 2010, p. 22). La Sociedad actual se reorganiza y pretende formar un tipo de sujeto en función de un discurso caracterizado, en torno al reconocimiento de la diversidad, por lo que se busca de alguna manera y como forma de atender las necesidades de la Sociedad actual, formar un docente intercultural, que presente características idóneas para atender los retos del momento histórico que se vive.

No es objetivo de la presente investigación, como ya se comentó, la creación, formulación y/o diseño específico de un docente intercultural. Cada etapa o momento histórico ha llevado a la necesidad de conformar un sujeto-docente con características que, al paso del tiempo han sido rebasadas por las necesidades de las diversas sociedades, con el riesgo casi hecho realidad, de que el propio maestro sea superado por las acciones del hombre e instituciones, reforzando y dando origen a nuevas tensiones y conflictos que terminan por quererse opacar o “resolver”. Por otro lado, ha considerado como un proyecto ajeno la necesidad de transformarse en un sujeto que más allá de la práctica docente, lleve a cabo acciones transformadoras no solo al interior de la escuela, como un espacio

cerrado, sino como el mismo lo percibe, como un posicionamiento que lleve más allá de las cuatro paredes de la institución escolar.

En este sentido, la presente propuesta, promueve la construcción de procesos de diálogo, confrontación y negociación, como formas de interacción cultural, que permitan la resignificación de la identidad docente.

Por su parte, el multiculturalismo ha reflejado el reconocimiento de una coexistencia de diversas identidades organizadas en distintos grupos culturales, cuya dificultad central consiste en el reconocimiento de los diferentes, difumina la comunicación, cuando por otro lado, la Pedagogía Intercultural, ofrece una perspectiva dinámica centrada en el contacto y la interacción, la influencia mutua y el sincretismo, esto es, en formas de interacción sociocultural cada vez más intensas y variadas en un mundo cambiante debido a la globalización económica, política e ideológica (Aguado, 2003, p. 4).

La necesidad de establecer modelos y expectativas para la atención a la diversidad surge a partir del nuevo contexto social que predomina en el siglo XXI: diversidad cultural. Dichos modelos tienden a desarrollarse a partir de una visión clínica y posteriormente social, atendiendo la diferencia en torno a la integración educativa y la inclusión, modelos que marcaron una atención diferenciada, significando la legitimación de una segregación en la escuela primaria. Sin embargo, la Pedagogía de la Diferencia promueve y proyecta el desarrollo de espacios de interacción, donde contextos de intercambio y negociación predominen invariablemente.

Estar abiertos y reflexivos ante la realidad que nos rodea, puede ser una actitud o estrategia que ayude para comprender acciones que se presentan como indeseables para los demás. Releer la historia personal de cada docente a través de las historias de vida, permite reconocer que las diferencias existentes, tienen su origen en las desigualdades sociales, desigualdades que en las interacciones del colectivo docente, encuentran nuevas formas de discriminación y exclusión.

Por ello, al referirnos a la condición de la naturaleza humana, no podemos dejar de pensar en diferentes culturas, sus orígenes y las diversas formas o estrategias de mediación que se hacen necesarias, para compartir y enriquecerse a partir de las propias diferencias.

En este contexto, el colectivo docente, al construir espacios de interacción sociocultural, se construye y convierte en mediador, entre las diferencias culturales y, los sujetos que intervienen, abriendo un posicionamiento ético, a cualquier medio de influencia.

Por otro lado se señala:

[...]la modernidad ha dado lugar a dos formas de tolerancia: la "asimilación individual y el reconocimiento del grupo". La conquista de la ciudadanía de trabajadores, mujeres, negros, inmigrantes, homosexuales, etc. significó un paso decisivo en el terreno de los derechos humanos. Sin embargo, el principio del reconocimiento estaba sustentado en la (homo) homogeneidad, en la igualdad y no en la diferencia. En vez de pensarse en una diferencia de oportunidades, se dejó intacto el monumento de la mismidad, la búsqueda del ser igual a lo mismo. La resolución de los conflictos no radica precisamente en olvidarlos o dejarlos ocultos, la resolución de los conflictos desde la perspectiva de la Pedagogía de la Diferencia comporta un aprender a vivir

armónicamente mediante la propia comprensión y disposición de que las diferencias necesitan ser acordes a la discordia que vivimos con los otros y a menudo con nosotros mismos. (Vinyamata y Alzate, 2003).

De esta forma, se coincide con la premisa de Vinyamata: la influencia del maestro va mucho más allá de las cuatro paredes de la institución pública.

El mismo autor afirma que la primera respuesta escolar ha sido siempre la asimilación pura y simple, la aculturación; es decir, la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier otra cultura popular, étnica, grupal, extranjera; por lo común la segunda respuesta ha sido la tolerancia, esto es, ya no se reprimen o se intenta no hacerlo, tratando simplemente de evitar el rechazo del otro y tratar de aceptarlo como es, pero sin el menor esfuerzo de comprenderlo; la tercera respuesta alude al reconocimiento, el respeto, un elemento constitutivo de la identidad de los individuos y que por tanto, debe ser respetado. Esta última respuesta, equivale a aceptar que todas las culturas tienen elementos de valor, que pueden coexistir unas junto a otras y que la diversidad cultural es un bien en sí misma. Aunque esta investigación, promueve no solo la coexistencia, sino el reconocimiento de las diferencias como elemento central, en las interacciones.

Una escuela integrada por treinta y dos personas diferentes, donde prevalece una postura del *nosotros*, y además el *yo*, o el *tú*, y cuya personalidad se ha ido formando en escenarios diferentes, con formas de vida diferentes, ha de tener presente que conciliar estas diferencias genera conflictos entre los propios integrantes, no en una condición de "problema", sino en la condición de nuevas posibilidades de intercambio. Los resultados obtenidos en el análisis del

diagnóstico, muestran que las dinámicas establecidas entre el cuerpo colegiado, han dificultado las formas de convivencia e intercambios debido en una parte, a que se ha considerado al conflicto como un fenómeno a diluir, aun cuando esté presente. Por ello se promueve la visión de que los conflictos, son inherentes a la persona humana, por lo que comprender que somos capaces de generar conflictos y que aprender a convivir a diario con ellos, brinda la posibilidad de enfrentarlos con una postura positiva y propositiva, permitirá desarrollar propuestas y soluciones creativas por parte de sus integrantes, así como un crecimiento individual y grupal.

Un primer paso para la resolución de conflictos es reconocer que existen, no con un juicio de valor anticipado, por ello se hace necesario, en el caso del personal docente de la escuela en la que se lleva a cabo la investigación, la identificación de los mismos y sus causas, algunas de ellas: malentendidos, resentimientos, competitividad, por no comunicar, por no manifestar a los demás lo que queremos o pensamos, etc.: reconocerse como persona diferente con cualidades y defectos, permitirá reconocer al otro en su condición de diferente, con capacidades y propuestas que coadyuven en la construcción de un espacio de convivencia armónico.

Como característica de la investigación acción en torno a la inclusión, pueden enfrentarse antagonismos y hostilidad, dado que un compromiso colaborativo para explicitar acciones y prácticas, amenazará prácticas y/o dinámicas institucionales, especialmente aquellas que dependen en gran medida de

procedimientos burocráticos, como la toma de decisiones jerárquicas. No obstante, existen individuos que comparten valores similares y que pueden encaminar sus inquietudes a la transformación, a través de la investigación-acción dentro de una institución, por medio de la integración de una alianza o sociedad auto-reflexiva cuya finalidad sea cuestionar las actividades institucionales y su autenticidad dentro de un contexto. Esto, en el caso de directivos interesados en gestar espacios de interacción intercultural. Tales grupos se abocarían a interpretar y reconstruir su mundo a través de un proceso dialógico interactivo, entre los colectivos docentes, ya que cada miembro de un grupo lleva su historia, experiencia y conflicto al espacio del diálogo. Los planes para introducir cambios se basan en el diálogo, la investigación y la reflexión, lo que lleva a la acción deliberada para la mejora educativa y social, que deriven a su vez en mejores prácticas inclusivas.

Las interacciones basadas en el diálogo y la reflexión crítica, incumben a una serie de habilidades que, difícilmente se desarrollarán a partir de un contenido programático, y por otro lado, desarrollarlas implica ponerlas en práctica desde los propios docentes, ya que son los escenarios donde los alumnos, aprenden a partir de las vivencias e interacciones que se desarrollan en el día a día.

La Pedagogía de la diferencia, considerada como una alternativa y visión en la atención de la educación en el presente siglo, significa la posibilidad de ejercer el derecho a una educación humanizada, que atienda la construcción de un sujeto cuyo desenvolvimiento, acceda a la concientización de sí mismo, como punto de

partida en el reconocimiento de las diferencias y su influencia en la construcción de la alteridades.

En consideración de lo anterior, hablar de educación de calidad, en el escenario educativo, nos refiere al hombre, a ese hombre antes de ser maestro, ya que como se mencionó anteriormente y de acuerdo a Dávila y Maturana (2009, p. 137), se dice que *la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos*. Por ello y considerando la necesidad de dar un viraje a la educación, que permita reconocer la convivencia como una oportunidad para atender espacios relacionales que reduzcan las tensiones y, atiendan los conflictos en la vida cotidiana y pensando en las necesidades presentes del Siglo XXI, es menester crear espacios educativos a partir de la conciencia, del papel y peso del docente. Es el profesor como mediador, quien a partir del reconocimiento de una necesidad de relaciones armoniosas, puede generar espacios relacionales como característica de una comunidad educativa.

La necesidad de transformar los espacios educativos en espacios de convivencia, ha llegado incluso a crear propuestas como Amar-Educa que, al igual que la presente propuesta, invita a generar espacios de transformación reflexiva, componente esencial de la presente propuesta.

[...] es insustituible en el espacio educativo lo que les sucede a las personas, pues de ellas proviene la calidez y calidad de todo lo que se realiza. Concebimos la educación como «un proceso de transformación en la convivencia», lo cual implica que todo lo que ocurra en los espacios relacionales constituirá las condiciones propias configuradoras de la

particularidad de los espacios educativos, dotándolos de peculiaridad. Es en este ámbito así delineado donde adquiere importancia fundamental la presencia de las personas adultas, pues son ellas quienes modulan los espacios relacionales de los niños y jóvenes con los cuales se convive. De este modo, nuestra visión respecto de los espacios educativos se centra en la generación de espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyen la comunidad educativa, a la cual llamamos: Amar-Educa. Amar-Educa es una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva en la convivencia que permita la apertura de un «espacio de bien-estar» fundado en el «entendimiento de lo humano» y, como tal, liberador de las condiciones de dolor en que vive gran parte de los integrantes de las comunidades educativas –profesores, estudiantes, trabajadores y padres– dentro de las mismas.

Esta invitación tiene como finalidad posibilitar que docentes y estudiantes vivan y convivan en el bien-estar que surge del moverse en una «autonomía reflexiva y de acción» que los hace naturalmente responsables, libres y éticos (Maturana y Dávila, 2009, p. 138)

Sin ser la intención la de adoptar dicha propuesta, resulta oportuno acotar que, un principio fundamental adoptado por la Pedagogía de la Diferencia, lleva a reconocer que, los espacios relacionales a partir de la transformación en la convivencia entre los docentes, permitirá adaptar los escenarios, para que a su vez, éste desarrolle la habilidad y la necesidad de gestar los mismos espacios con los alumnos desde el aula.

Hablar de convivencia implica considerar el diálogo como un fenómeno que va más allá de escuchar y tolerar. Hablar del diálogo es establecer vínculos con la cultura, con el otro.

Por otro lado, es conveniente reconocer que cualquier tipo de convivencia que se establezca en la escuela generará conflictos, haciéndose necesario preguntarnos ¿por qué surgen conflictos en la escuela? Aunque ya se mencionó que el conflicto resulta inherente al ser humano, la necesidad de dirigir la mirada hacia una educación para la convivencia pacífica, permite reconocer la existencia del conflicto, y con ello la necesidad de un tratamiento que permita abordarlo como un proceso natural, en aras de disminuir la presencia de respuestas violentas, y traducirlas a una convivencia diferente. Pero... ¿en qué consiste la convivencia pacífica?...

La convivencia pacífica es el producto de la resolución de los conflictos con justicia y en profundidad, lo cual supone reconocer que pueden existir choques entre las personas o grupos debido a la incompatibilidad real, o percibida como tal, que se puede producir en el plano de la relación, las necesidades, intereses o valores. Puede ser que las estructuras donde se encuentran éstas, no sean suficientemente adecuadas para llevar una vida digna; pero no es menos cierto que existe una parte positiva en la convivencia, que no tiene porque asociarse a un conflicto, ya que sabemos que las relaciones entre personas no siempre son conflictivas sino, al contrario, positivas y enriquecedoras. Por esta misma razón nos gusta decir que nuestro objetivo es la promoción de la convivencia, lo cual supone reconocer que trabajamos en dos planos: el del conflicto y su transformación, y el de la potenciación de las relaciones personales positivas (Torrego, 2009, pp. 22-23).

Por otro lado, el papel que desempeña el docente en estos escenarios, implica el reconocimiento de la diversidad presente en el aula y el centro educativo.

Adentrarse en la cultura escolar, implica conocer un conjunto de creencias y expectativas, los patrones, conductas y costumbres creadas y mantenidas por el grupo y que son utilizadas y modificadas por sus integrantes, donde cada integrante comparte patrones de información, que le han permitido comunicarse y funcionar de manera individual y conjunta.

El concepto de cultura y las diferencias culturales presentes, lejos de ser consideradas por Aguado (2003, p. 4) como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a grupos o individuos, apuntan a considerarse como constructos dinámicos, esto es, como relaciones construidas en lo social, evitando marcos conceptuales que asimilan diferencias y definen a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan. El reconocimiento de la identidad individual es elemento inicial en el contacto o intercambio cultural, ya que la cultura transmitida en los escenarios educativos, mantiene y legitima desigualdades no solo entre los propios docentes, sino además en el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

Una postura ideológica crítica para describir y explicar las relaciones que se establecen, facilita considerar un cuestionamiento central ¿el maestro comprende el cambio social y la forma en que ha transformado su trabajo, su imagen y la valoración que la sociedad tiene de su función?

Existe una variedad de literatura respecto del conocimiento y valores, métodos y metodologías de enseñanza y competencias que le permiten al maestro interactuar con alumnos y padres de familia, sin embargo (Vaillant, 2007) Alude a

la idea de que "...si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de posible realización práctica".

La formación inicial en la escuela normal, es necesario prolongarla durante el ejercicio profesional, sin embargo el cuestionamiento es ¿bajo qué paradigma y objetivo requiere desarrollarse una formación continua?

El proceso individual y colectivo que lleve a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente, bajo la consideración de la Pedagogía de la Diferencia, implica desde la base de esta investigación, explotar la cualidad de un intelectual reflexivo que parta del reconocimiento de sí mismo, inverso a la imagen de escuela que se conoce...

[...]nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores, las pautas de conducta. El supuesto subyacente tras la labor de la escuela, patente con claridad en las metáforas sobre la ilustración, la misión, la civilización, la modernización, etc. es que existe una cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie. ¿Dónde quedaría la escuela si la cultura escolar apareciera como una más entre las posibles, sin mayores ni mejores derechos que cualquier otra? ¿Y qué sería de los maestros_ y, en menor medida, pero también, de los profesores _sí, en vez de con unas pocas incertidumbres, tuvieran que manejarse entre un sinfín de preguntas, dudas, opciones y alternativas? (Fernández, s/f., párr. 8).

Esta visión de la escuela, como institución asimilacionista y uniformadora, en la actualidad y como una propuesta dirigida al reconocimiento de las diferencias personales y grupales en la escuela y el aula, busca apropiarse del valor de cada una, resaltando las diferencias individuales.

El diagnóstico refleja que ha sido dada la identidad docente, sin embargo, se construye a partir de un referente institucional, sin embargo, no se puede decir que ésta construcción sea aislada de una realidad social, realidad que en nuestro contexto, se encuentra influenciada por un poder y jerarquía institucional.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico de la presente investigación, puede afirmarse que la identidad del docente es producto de deseos frustrados, aislamiento, trabajo arduo y creativo aunque individualizado. Por ello, la deconstrucción de la práctica docente, a través de diálogos, reflexiones, confrontaciones, permite realizar el ejercicio de una diversidad en una primera instancia y, un enfrentamiento de las verdaderas subjetividades que han llevado a los docentes al conflicto identitario en el que se encuentran. Comprender las relaciones interculturales en el marco del reconocimiento de la diversidad, permite reconocer diferencias no como necesidades o ausencias (discapacidad, necesidades educativas, especiales, etc.) sino como la diferencia misma. Para ello superar estructuras y fronteras, significaría la posibilidad de crear una identidad colectiva basada en un acercamiento comprensivo.

Así, descubrir las diferencias de género, sociales, de capacidades, nos lleva a pensar y replantear acerca de la creación de escenarios proclives para trabajar en la diversidad.

Hablar de escenarios donde trabajar en la diversidad, suponga el abandono de un trabajo centrado en el individuo más que en la situación misma, significa un trabajo a través de un grupo de profesionales, basados en una relación de igualdad entre sus miembros cuyo objetivo central sea la resolución colaborativa de conflictos o disputas relativas a la atención de la diversidad, a través del diálogo y la comunicación ética. El grupo de maestros desarrollan así, un trabajo donde la colaboración consiste precisamente en el contraste e intercambio de experiencias y conocimientos como un eje del central del trabajo a desarrollar.

Por tanto, la colaboración, reflexión grupal, análisis e investigación de la propia práctica docente son estrategias que se pueden implementar a través de los Consejos Técnicos, para formar comunidades de aprendizaje que fortalezcan la comunicación desde un principio ético; la figura del docente como investigador y la planificación cooperativa sugieren una constante en la vida de todo investigador. De esta forma se puede dar un paso inicial en la concepción de la escuela que, como define Moraña (2008, p. 127) dentro del desarrollo organizativo abarca la teoría sobre la escuela que aprende: la escuela es entendida como una organización que aprende. Sin embargo pasar de una cultura individual a una colaborativa implica no solo una tarea difícil de llevar a cabo por sí misma, sino además porque requiere del reconocimiento de sí mismo como diferente, para

concebir a los demás en la misma situación. De ahí la insistencia en la importancia de reconocerse para reconocer a los demás.

Los procedimientos formativos como el diálogo, la toma de decisiones, la comprensión y reflexión crítica y la participación en el ámbito escolar, son algunas de las habilidades que como parte de un trabajo que considera la riqueza de las diferencias y el reconocimiento de la diversidad cultural, en escenarios educativos como la escuela y el aula, revelan una comunicación intercultural, cuya finalidad facilita el análisis de la identidad del colectivo docente y su construcción, la develación de un imaginario docente cuya esencia marca pautas de exclusión y relaciones de poder que una vez identificadas, en ámbitos de convivencia democrática se posibilita la orientación y toma de decisiones en un marco de dignidad humana, libertad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, honestidad y respeto por la diversidad cultural y social.

Vista la comunicación como una acción social que alude actuar sobre y con el otro, implica que se está actuando sobre/con el interlocutor. A través de diversas formas comunicativas (orales, escritas, virtuales) el sujeto afirma su identidad construyendo un lenguaje de pertenencia, de afirmación de sí mismo lo que consecuentemente lleva a entender que así como pertenezco a un grupo, comunidad, también queda inmediatamente fuera de este los otros, se excluyen.

En consideración de lo anterior, la educación intercultural se percibe como una riqueza que aprecia...

[...]una mirada de la pluralidad cultural en el mundo de lo humano, de la cultura, su pluralidad de expresiones, y valora como una sobre-abundancia. Intenta capitalizar esta multiplicidad de miradas presente en toda sociedad y especialmente en el mundo de la enseñanza recordando que la diversidad engloba dos conceptos: semejanza y diferencia” (Sagastizabal 2006, p. 75).

Por otro lado, se afirma:

La educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y la pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva. En la aldea global en la que vivimos hoy necesitamos aprender a convivir de la manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes. Por ello, la educación intercultural se opone a integración entendida como asimilación y, por supuesto, a la educación antirracista (Sáez, 2001, párr. 8 y 9).

Para efectos de esta investigación se realiza el estudio sobre el papel que adoptan los maestros, a partir del análisis y la reflexión de su práctica, reconociendo las experiencias y respuestas entre ellos mismos, resignificando en diversos momentos la identidad individual y colectiva, permitiendo identificar patrones que, lo llevan a preguntarse cómo encontrarse a sí mismo como sujeto con fortalezas y debilidades, experiencias y retos que afrontar.

Para ello potenciar escenarios inclusivos a través del reconocimiento de las barreras interculturales presentes, mediante una comunidad de aprendizaje, con acciones sistemáticas propuestas por el cuerpo docente, permite reflexionar sobre las características del contexto, de sus integrantes o involucrados en la tarea educativa, así como las repercusiones de las mismas, desarrollar habilidades psico-afectivas y éticas del cuerpo docente; competencias interculturales que a su

vez promueven la construcción de aprendizajes a partir del desarrollo no solo de destrezas sobre el saber hacer, sino además y sobre todo el reconocimiento de las aptitudes y habilidades actitudinales que le permitieran establecer diálogos y la toma de decisiones conjuntas, a partir de su propia reflexión.

Tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión, son algunas de las experiencias necesarias desde la perspectiva de la pedagogía de la diferencia.

Relacionarse armónicamente con otros; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; esto es, desarrollar la identidad personal y social.

Por ello y para la construcción de la identidad colectiva en términos de una convivencia intercultural, se hace necesario que el propio docente se reconozca como un ente individual, con características y metas propias, ya que en la medida del propio reconocimiento, estará en posibilidades de integrarse a una comunidad educativa seguro de que su presencia y experiencia es tan relevante como la de cada uno de sus integrantes, esto es, de reconocer al otro, a partir del reconocimiento de sí mismo, en la construcción de relaciones de alteridad.

Se hace preciso que los docentes reconozcan las propias habilidades y destrezas de cada persona, con la finalidad de usar el contexto educativo como un espacio

donde se pueden crear y recrear situaciones problemáticas, dándoles cauce a partir de la atención a las diferencias presentes.

Cabe señalar que el desarrollo de competencias implica un proceso tardío, lo que lleva a considerar que los resultados de la presente investigación no buscan la consolidación de competencias específicas, pero sí el reconocimiento del proceso por parte de los docentes, que les permita iniciar una dinámica donde reconozcan la necesidad de valorar los contextos, reconocer las diferencias y enfrentarlas como parte de una educación para la convivencia, a través de la construcción de aprendizajes dialógicos en una comunidad de aprendizaje, esto es, las prácticas colectivas, la capacidad de reflexionar y participar con autoconciencia, así como la toma de decisiones colectivas y asumidas.

Este proceso de sensibilización permite aclarar y discutir los conocimientos que los docentes necesitarán para superar situaciones de desigualdad social en el nuevo contexto informacional y desenvolverse con éxito en las distintas esferas de su vida laboral, entre ellas el propio trabajo en el aula.

Es preciso señalar, al final del análisis de este capítulo, que el reconocimiento de que la construcción de la identidad del docente, se desarrolla en contextos de segregación y marginación, obliga a reconocer que las relaciones sociales que se establecen al interior del colectivo, requieren un análisis y reflexión de la práctica docente, desde una nueva mirada.

La identidad del docente y su resignificación diaria, constituyen un elemento central en la deconstrucción de la práctica misma y, los significados que el propio maestro puede generar, a fin de valorar la labor del profesional de la educación.

Un posicionamiento ético donde las relaciones de mismidad, otredad y alteridad se sustentan en el reconocimiento del otro, requiere de la construcción de comunidades de aprendizaje donde el conflicto, se maneje a través del diálogo con subjetividades en torno a lenguajes, símbolos y significados con distintas formas de percibir y vivir espacios y tiempos.

El reconocimiento del otro con todo lo que le implica (ideología, estatus, origen, etc.), conlleva el dogma de la diferencia, y además, a la confirmación de la existencia de una realidad, que quizás no sea tan segura y confortable como lo acostumbrado.

Las prácticas que se desarrollan al interior de la escuela primaria, pueden considerar la reconstrucción de escenarios con un enfoque intercultural, que promueva la confrontación y el diálogo no solo entre el propio colectivo, sino además extenderlo a los propios alumnos y padres de familia, en busca de una colectividad que le permita sentirse acompañado y valorado en la propia tarea.

Ello implica despojarse de una seguridad propia, para reconocer al Otro antes de poner condiciones o pedir algo.

El posicionamiento ético permite reconocer los espacios multiculturales y, vislumbrar la interculturalidad con una visión más amplia, con la posibilidad de establecer vínculos e intercambios culturales entre iguales.

La convivencia pacífica a través de la resolución de conflictos con un posicionamiento ético, reconoce a éstos como tal y, reconoce además, que pueden transformarse en positivos y enriquecedores a través del diálogo y la negociación.

Capítulo 4: LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES EN LA ESCUELA PRIMARIA: TENSIONES, CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN

4.1 La formación del docente Vs práctica educativa en contextos de diversidad cultural.

La política educativa que enmarca la educación en América Latina y en particular en México, ha insistido en la formación de un individuo con características específicas: capaz de insertarse en un medio productivo, en una sociedad del conocimiento y de la información, con la capacidad de análisis, reflexión, operación y comprensión del medio, esto es, competente para desarrollar un aprendizaje autónomo.

El papel del maestro educador y su actitud frente a un sistema productivo y social ha sido determinante en la formación de las generaciones. Sin embargo como producto del sistema educativo oficial y a lo largo de su historia, ha trascendido una tendencia hacia la instrucción y la reproducción de conocimientos, donde su papel como guía y orientador de los procesos educativos, se traduce en los escenarios prácticos, a la tarea inicial de llevar de la mano, corregir, aprobar, esto es, operar.

Es preciso cuestionar, ¿por qué a pesar de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para atender las Necesidades Básicas de Aprendizaje celebrada en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca, España (UNESCO, 1994), así como el Foro

Mundial sobre la Educación desarrollado en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000) donde se toman medidas para atender fenómenos sociales como las migraciones, la discriminación y el racismo, índices de organismos como la Organización para la Naciones Unidas (ONU), siguen reflejando el desarrollo de sociedades cada vez más dispares, con altos índices de violencia?, ¿hablar de sociedades multiculturales significa dirigir la mirada hacia los grupos étnicos, los migrantes, las diferencias de color, raza, género y reconocer únicamente la coexistencia de ellos?, ¿Podría considerarse una política pública inclusiva, dónde se considerara a la diferencia como tal, sin requerir de “etiquetas y/o programas compensatorios?”, ¿Por qué la política pública ha enfocado sus energías al desarrollo de un modelo educativo basado en competencias cuyas evaluaciones atienden a la construcción de habilidades destrezas y conocimientos, y a su vez utiliza evaluaciones estandarizadas como PISA y EXCALE sobre una base numérica o cuantitativa?. La propia política internacional ¿segrega, excluye o integra a partir de la misma política, o todo a la vez?, ¿el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias es propio del alumno o considerará la necesidad del desarrollo de competencias docentes?

Si el docente ha sido formado con criterios específicos, a través de la historia con criterios específicos (Vid. Capítulo II), y en la práctica educativa como un mero operador de las Reformas Educativas, desprendido de la perspectiva jerárquica-piramidal, donde éste comprende que su papel es el de transmitir conocimientos y procesos específicos... ¿cómo “modelar” a partir de la reforma educativa, un

docente capaz de reconocer y desarrollar competencias, es decir, habilidades, destrezas, conocimientos?, ¿cómo puede el maestro desarrollar la habilidad para reconocer la diversidad, como una característica existente en la escuela y el aula, a explotar y enriquecedora de aprendizajes a partir de las diferencias?

Sin embargo, y aún cuando el propio maestro dice reconocer las diferencias, de acuerdo al diagnóstico arrojado, sería conveniente aclarar ¿qué concepción tiene el maestro de su papel en el siglo XXI?, ¿qué significa ser maestro?, ¿qué significan para el docente las competencias? , ¿Qué significa ser docente intercultural en el siglo XXI?, ¿cómo interactúa el maestro con los elementos de la reforma, llámense currículum, competencias, aprendizajes esperados, etc.? Sin olvidar que el ser maestro conlleva una representación individual, sería conveniente preguntar además ¿qué ha llevado a cada uno de los maestros a esta profesión y cómo la ha vivido con el paso del tiempo?, ¿qué satisfacciones e insatisfacciones y qué expectativas le ha dado la profesión?,

La política nacional ha considerado como uno de sus principios básicos la educación para todos (UNESCO, 2000), sin embargo en pleno siglo XXI se cuenta con muchos pendientes por atender en torno a las necesidades del magisterio en las aulas y escuelas.

Más allá de considerar una política pública que vislumbre la diversidad como aquel reconocimiento de la multiculturalidad, se busca reconocer la diferencia como fuente y motor de una práctica docente reflexiva, basada en el desarrollo de competencias que le permita favorecer no solo sus habilidades para saber

hacer, sino además la capacidad que le permita “aprender a vivir juntos” (Delors 1997, p. 98) de manera pacífica.

Una política pública basada en el desarrollo de competencias requiere fortalecer no solo un saber hacer, sino además y esencialmente un saber convivir.

El papel del maestro a través de la historia de la educación en México, ha servido de manera causal, a los intereses de una política pública concordante con intereses internacionales, donde se privilegia un modelo centrado en el desarrollo de competencias, necesarias para insertarse en una sociedad globalizadora y del conocimiento.

La presente investigación, lleva en sí misma la necesidad de profundizar y comprender la práctica educativa de los maestros de educación primaria. Quien se precie de llamarse “maestro”, sabe que entender la labor de éstos, no es tarea fácil. Se puede criticar, señalar e inclusive responsabilizar de los resultados educativos de este nivel a los docentes, sin embargo, habría que considerar que en muchas de las ocasiones, ni siquiera ellos mismos comprenden por qué, después de aplicar diversas estrategias, asistir a cursos o asesorías, pedir apoyo a padres y autoridades, los resultados siguen siendo los mismos o casi los mismos, ¿qué importancia tienen los resultados y qué peso los procesos?

Como se mencionó en capítulos anteriores (Vid. Capítulo II), y considerando los Planes y Programas de Educación Normal, el maestro poco ha sido formado y desarrollado habilidades como investigador, sin embargo, la presente investigación se integra de afirmaciones e interrogantes, que junto con el colectivo

maestros y la investigadora se han ido construyendo y, que han permitido analizar la razón de ser del docente, ciertos de que el dominio del conocimiento real y profundo del propio educador, de sus prácticas, certezas, temores y desaciertos, son el camino para realizar una tarea de calidad, basada quizás no en los resultados educativos de inicio, sino en el análisis y reflexión de ese ser docente y las relaciones que le permitan llevar a cabo una labor humanizante, ética y por lo tanto de calidad, que necesariamente y de inicio, obliga a pensar en sí mismo y la relación con el otro, esos otros que dan sentido y razón de ser no solo al maestro, sino a la persona misma.

4.2 La investigación interpretativa como abordaje metodológico.

En los últimos años, se hizo necesario que los investigadores asumieran una posición clara y honesta frente a lo que investigaban, con la finalidad de dar certidumbres y claridad a su posicionamiento dentro del ámbito social donde llevaban a cabo su labor de investigación.

En la educación, la investigación se convirtió en un recurso indispensable para explicar y comprender la problemática de los procesos y los sujetos que intervienen en ella. Los profesores se han involucrado poco a poco a este proceso, con la formulación de premisas empíricas y con muchas tendencias teóricas. La presente experiencia se entrecruzó con principios éticos y se convirtió en una necesidad indispensable, para dar cuenta de una posición frente a los fenómenos educativos.

Se asumen más acciones cuantitativas y descriptivas frente a las acciones cualitativas, sin embargo, se aprendió a diferenciarlas y a conjuntarlas para reconocer el carácter reflexivo de la investigación educativa, la importancia del vínculo entre la experiencia propia, los postulados teóricos y las propuestas que se atrevió el equipo participante a realizar.

Orientados por las prácticas institucionales, se realizó una investigación de corte cualitativo, sin querer decir que el enfoque cuantitativo se desprecie, sino todo lo contrario, existe el convencimiento de que ambas perspectivas no tienen que ser contrapuestas una a la otra, por ello y con este antecedente, se orientaron los objetivos, con el propósito de comprender la realidad social y proponer acciones que repercutieran en nuestra práctica educativa.

Se asumieron los procesos sociales y educativos enmarcados en la problemática de la diversidad, la interculturalidad y la identidad, y se fundamentó la investigación y participación, en la inmersión directa en la realidad escolar del centro educativo y las prácticas de los profesores, a fin de construir nuevas interpretaciones de éstas, las cuales, están en constante cambio.

Para realizar la investigación, se empleó como parte de la metodología en un primer momento, el análisis de la información bibliográfica sobre conceptos eje como: cultura, identidad, interculturalidad, práctica docente. Se destacó la otredad y la alteridad como interacciones sociales que, de acuerdo a los planteamientos iniciales de la investigación (Vid. Capítulo 1 y 2), ayudaron a problematizar la

situación de los docentes. De esta manera, se pudieron construir los referentes necesarios que ayudaron a ubicar y abordar la problemática.

Se inició por describir y comprender, la forma en que los docentes conocen y nombran al "Otro" o a "los otros", al que es "ajeno" o son "ajenos", en un proceso multicultural, en el que al nombrar al miembro, o miembros, de otros grupos, se le adjudican ciertos rasgos y características que le hacen diferenciarse del "Sí mismo". En otras ocasiones, la percepción de los docentes se da en condiciones de cierta igualdad. Se percibe a la Otredad en condiciones similares. En otros momentos, algunos profesores se percibieron como los poseedores de "la cultura", la cual, los demás también "debían" de compartir. Con base a lo antes señalado, se recurrió a la construcción de interrogantes, para generar ejes de discusión analítica.

El posicionamiento fue desde el lugar de ser docentes y también ser parte de la comunidad, lugar donde lo fundamental, era comprender, una cultura, sus valores y sus decisiones. Sobre todo en cuanto a que, desde el propio lugar y contexto cultural, se conociera y comprendieran los elementos constitutivos de esa cultura, a los docentes en sus intenciones en su propio trayecto histórico, en sus necesidades según su propia perspectiva. Una cultura que cumple deseos y permite realizar fines, en la medida en que se cumpla mejor con esas funciones de expresar, dar sentido, integrar a una comunidad y asegurar el poder de sus acciones.

Se asume, que existían distintos grados en cuanto al involucramiento con aquellos a quienes se investigó. Por ello, se habla como participantes y como observadores, como aquellos que se vincularon con la situación observada; incluso que, se adquirieron responsabilidades en las actividades del grupo que se observó, pero, al asumir responsabilidades respecto de alguna actividad, se asumió el compromiso moral y ético, para con ello, acercarnos al entendimiento de los significados que las acciones tienen, para los docentes con quienes hubo vinculación.

Se considera necesario enfatizar, que la influencia como investigadora, estaba presente en cada paso que se diera durante el proceso. De ahí que se insistió y asumió en todo momento, estar consciente y atenta para no incidir más de lo necesario o de encauzar de manera artificial los rumbos de la investigación. Ello implicó, estar dispuesta a no dar por supuestas ciertas cosas, ciertos hechos, ciertos conocimientos. Se cuidó de no producir, un sesgo que llevara a resultados aparentes o erróneos.

En el contexto de la investigación bajo el enfoque intercultural, se consideró importante, acercarse a los profesores para identificar su concepción de ser ellos mismos, de definirse a Sí mismos, pero también teniendo en cuenta al Otro. Y no solamente considerándolo, sino respetándolo en su unidad, en su autonomía, con la convicción de considerar al otro, en su construcción identitaria propia y ajena, para plantear finalmente, ¿qué ocurre para que los profesores de educación

primaria construyan una imagen de sí, frente a una construcción de la imagen del Otro?

Se cuestionaron las pretensiones de universalidad de un determinado tipo de valores, de ideas y de comportamientos, es decir de una cultura, en la que se intentó comprender el trabajo de los profesores de la educación primaria. Es decir, construir un nivel de reflexión y de análisis de las decisiones y de las acciones propias, de los elementos constitutivos de una cultura dentro del contexto inmediato de interacción cotidiana de los profesores de educación primaria.

Se asumió con base a los planteado por Batanaz, una forma de investigación cualitativa que, intenta describir de manera detallada y analítica, formas de interpretar las actividades, creencias, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde la perspectiva de los docentes o de la cultura institucional, llevándose a cabo en el ámbito donde ocurre, y buscando enmarcar, los datos en un sistema cultural, político y social más amplio:

- Trabajo prolongado en un mismo lugar aunque evitando el peligro de los que lo antropólogos han denominado "riesgo por convertirse en nativo", lo que supone la necesidad de que el investigador mantenga siempre la conciencia de un cierto distanciamiento de la realidad estudiada.
- Observación persistente que conduce a un conocimiento en profundidad de los componentes y la dinámica de la realidad que se estudia.

- Recogida de materiales de referencia (...) destinadas a dejar constancia objetiva de los componentes y resultados de las investigaciones acometidas.
- Comprobación y corroboración de los datos obtenidos con la participación de quienes forman parte de esa realidad. (Batanaz, 1996, p.47)

De la misma forma y después del estudio:

- ... establecerse la comprobación y corroboración de los datos con todos los que se tengan disponibles a fin de asegurarse la eliminación de conflictos y contradicciones con las líneas básicas de la investigación.
- ... asegurar la adecuación de los materiales de referencia con la realidad.
- ... llegar a la contrastación de puntos de vista con los participantes a fin de cortar distorsiones y sesgos subjetivos arbitrarios. (Batanaz, 1996, pp. 47-48)

El inicio de la investigación con la construcción del contexto problematizador de la diversidad y la interculturalidad y su construcción conceptual, permitió la contrastación con respecto a la realidad a estudiar desde el enfoque interpretativo, para orientar el trabajo de campo y acercarse a su comprensión, con la "... renuncia a la formulación de hipótesis previa". (Batanaz, 1996, p. 47)

Recabar los datos en el mismo campo de estudio, directamente de los informantes y actores de esa comunidad escolar, dio un carácter orientado a la reflexión, lo que implicaba ser una parte del mundo que se está estudiando y ser afectado por

ello. De esta manera tanto la interpretación por un lado, como la construcción conceptual y teórica por otro, corre de manera paralela y de manera dialógica.

Cotidianamente, se mira lo que está a nuestro alrededor, aunque no se rige ese mirar con una rigurosidad evidente, se capta lo que nuestra atención enfoca. Sin embargo, para cuando se realiza la investigación, se valoran los elementos de que se tuvo que valer, para indagar y tener una justificación y fundamentación sólidas.

4.3 Identidades que conforman el colectivo de la escuela primaria “Vicente Lombardo Toledano”.

La escuela primaria “Vicente Lombardo Toledano” considerada como escuela oficial mixta y de organización completa, se encuentra ubicada en las faldas del cerro del Chiquihuite, conformada por veinticinco docentes y una directora, entre los cuales se encuentran profesores frente a grupo, de Educación Física, de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), secretaria y Apoyos Técnico-Pedagógico del plantel.

La escuela cuyo servicio brinda desde hace 48 años, presenta en la actualidad una planta docente conformada por una vasta diversidad, así puede observarse que, el 50% de los maestros cuenta con una edad entre los 41 y 50 años, el 30% lo conforman los que fluctúan entre los 21 y 30 años y solo un 3.8% cuenta con más de 50 años de edad, lo que no necesariamente indica que, los mayores de edad cuenten con los más años de servicio. Ello indica que aún cuando la plantilla docente ha sido integrada durante los últimos años, por personal que se inicia en esta profesión, un alto porcentaje de los que laboraron durante el periodo de la

investigación, cuentan con más de 15 o 20 años de servicio, factor que incide en el tipo de prácticas profesionales.

Por otro lado, un 46% de los docentes provienen del interior de la República, a decir, el Estado de México, Veracruz, Guerrero, Hidalgo y Guanajuato, teniendo en la mayoría de los casos experiencia en el servicio de escuelas particulares del estado de origen.

Cabe destacar en cuanto a la preparación profesional que 30% de los profesores cuentan con la Educación Normal, 50% con licenciatura en Educación Básica, 7.6% con licenciatura en Educación Física y 3.8% con licenciatura en Educación Especial y, el 7.6% con Maestría (pasantes, una de ellas la directora del plantel). Es importante considerar que solo se presentó un caso en el que no se contó con la información precisa por motivos propios del docente.

La antigüedad en el servicio educativo ha sido considerado por los maestros como un factor determinante en la práctica educativa, por lo que se realizó la indagación con respecto a ésta, resultando que un 34.6% de ellos cuentan con una experiencia de más de 21 años de servicio, mientras que el 30.7% de ellos fluctúa entre 1 y 5 años, 19.2% entre 11 y 20 años y, solo el 15.3% van entre los 6 y 10 años laborales.

Dichos factores fueron considerados como pilares en el sentido que adquiere la identidad docente, puesto que forman parte de lo que les da el sentido de "ser maestros" y el tipo de prácticas que desarrollan.

De esta forma se detallan a continuación las voces de los maestros, organizadas por categorías de análisis.

4.3.1 Cultura

- Desde mi experiencia, la cultura equivale al conjunto de costumbres, tradiciones, lenguaje, conocimientos, valores, etc. que posee cada persona, y que desarrolla en función del contexto en el que se desarrolla..... (Profr. 6)

La cultura se adquiere mediante la socialización y se torna variable y dinámica: es la combinación de representaciones colectivas o de patrones de conducta que, a modo de categorías simbólicas, confieren significado a la realidad y se comparten en un grupo. (Bernal, 2003, pp. 91-92).

Considerada la cultura para García (2004, p. 13), como un proceso social desde las antropologías de la diferencia, ésta *implica* hablar de un proceso social de pertenencia comunitaria y contraste con los otros, una consideración y proceso a través del cual cada grupo organiza su identidad.

Es entonces, en el seno de los grupos sociales y en específico de los grupos docentes, donde se consideraron algunas dimensiones que pueden explicar la existencia de una cultura de centro, en donde se manifiestan las concepciones e imágenes que el colectivo crea y recrea por lo que explican su cohesión como tal. De esta forma, se han construido día a día diferentes formas de relación que dan sentido a su identidad individual y colectiva. ¿Cómo conocer la cultura escolar?, esto es, ¿cómo conocer las representaciones individuales que integran finalmente

una colectividad, y que dan significado a la realidad que se vive en la escuela primaria?

Como pieza clave en el desarrollo de la cultura escolar y, dado que el interés de la presente investigación se centra en el reconocimiento de la conformación de la identidad docente, se presenta a continuación la plantilla académica y de apoyo, quienes dan vida y relevancia social a la escuela primaria 21-0649-234-09-x-016 “Vicente Lombardo Toledano”, ubicada en el Cerro del Chiquihuite, en Cuauhteppec, Barrio Bajo.

Tabla No. 9 Plantilla de Personal de la escuela primaria “Vicente Lombardo Toledano”.

NOMBRE	EDAD	PREPARACIÓN	FUNCIÓN	AÑOS SERVICIO	LUGAR NACIMIENTO
Mtra. 1	45	Mtra. en Educación	Directora	26	Edo. Mex.
Profra. 2, con funciones de ATP*	43	Lic. Educ. Prim.	Secretaría	23	México D. F.
Profra. 3 con funciones de ATP	46	Normal Básica	ATP*	25	México D. F.
Profra. 4 con funciones de ATP	48	Normal Básica	ATP	11	Veracruz
Profra. 5 con funciones de ATP	35	Lic. Educ. Prim.	ATP	10	México D. F.
Profra. 6	38	Lic. Educ. Prim.	Profra. 1ª "A"	15	México D. F.
Profra. 7	48	Normal Básica	Profra. 1ª "B"	6	San Fco. California
Profra. 8	31	Lic. Educ. Prim.	Profra. 1ª "C"	9	Coahuila de Zaragoza Ver.
Profra. 9	29	Lic. Educ. Prim.	Profra. 2ª "A"	3	México D. F.
Profra. 10	27	Lic. Educ. Prim.	Profra. 2ª "B"	5	Iguales, Gro.
Profra. 11	26	Lic. Educ. Prim.	Profra. 2ª "C"	3	Acapulco, Gro.
Profra. 12	57	Normal Básica	Profra. 3ª "A"	35	México D. F.
Profra. 13	44	Lic. Educ. Prim.	Profra. 3ª "B"	21	México D. F.
Profra. 14	40	Normal Básica	Profra. 3ª "C"	8	Hidalgo
Profra. 15	44	Normal Básica	Profra. 4ª "A"	19	México D. F.
Profra. 16	55	Lic. Educ. Prim.	Profra. 4ª "B"	23	México D. F.
Profra. 17	48	Normal Básica	Profra. 4ª "C"	27	Guangajuato, Gto.
Profra. 18	29	Lic. Educ. Prim.	Profra. 5ª "A"	4	Acapulco, Gro.
Profra. 19	29	Lic. Educ. Prim.	Profra. 5ª "B"	4	Huehuetlán, Gro.
Profra. 20	26	Lic. Educ. Prim.	Profra. 5ª "C"	4	Acapulco, Gro.
Profra. 21	46	Normal Básica	Profra. 6ª "A"	26	México D. F.
Profra. 22	48	Normal Básica	Profra. 6ª "B"	28	México D. F.
Profra. 23	28	Lic. Educ. Prim.	Profra. 6ª "C"	5	México D. F.
Profra. Especialista 24			Mtra. de Apoyo (USAER)		
Profra. Especialista 25	23	Lic. Educ. Esp. Area: Motriz	Mtra. de Apoyo (USAER)	6 Meses	México D. F.
Profra. Educación Física 26	36	Lic. Educ. Fis.	Prof. Educ. Fis.	13	México D. F.
Profra. Educación Física 27	43	Lic. Educ. Fis.	Prof. Educ. Fis.	16	Edo. Mex.
Trabajador de Apoyo a la Educación 1	38	Secundaria	Conserje	15	Michoacán
Trabajador de Apoyo a la Educación 2	47	Secundaria	ASP**	26	Michoacán
Trabajador de Apoyo a la Educación 3	57	Primaria	ASP	26	Veracruz
Trabajador de Apoyo a la Educación 4	46	Secundaria	ASP	16	México D. F.

*Asesor Técnico Pedagógico

Fuente: Elaboración propia, con base en documentación oficial perteneciente a la SEP, año lectivo 2011-2012.

Una de las dimensiones relevantes en la construcción de la identidad docente, alude a las representaciones colectivas, por lo que se consideró como indicador

fundamental los contactos culturales que se dan al interior del centro educativo entre los propios maestros y que se establecen con la comunidad en la que está inserta.

A través de un Sociodrama (Anexo 1, 1a) empleado con el colectivo docente, cuyo objetivo fue identificar los contactos culturales que se establecen y sus representaciones colectivas, se encontraron los siguientes resultados.

En relación a las imágenes colectivas y los signos cargados de valor, el docente se percibe solo en su labor de enseñanza, sin considerar apoyo o asesoría por parte de compañeros y menos aún, de las figuras de autoridad representadas por el director y/o supervisor escolar, por lo que manifiesta además, un sentido de aislamiento ante los retos que enfrenta en el desarrollo de sus actividades diarias, como refiere de manera particular el profesor 10 de manera muy particular:

-¡Los maestros trabajamos solos sin el apoyo de nadie, así como es, de nadie! Como dice la lectura, ¡han hecho mofa de nuestro trabajo y de nosotros mismos!, porque son los padres los primeros en faltarnos al respeto y, entonces que se puede esperar de sus hijos, ¿no?, pues ¡nada mejor, no!

Se ha ido fortaleciendo la idea de que los padres de los alumnos, han incrementado actitudes demandantes hacia la labor docente, mostrando continuos desacuerdos hacia las formas de trabajo e interacciones establecidas por estos, y que por otro lado, los tutores han disminuido el grado de responsabilidad hacia sus hijos, lo que ha generado en el docente altos grados de ansiedad y temor hacia las acciones a realizar, creándose con ello relaciones tensas entre padres y

maestros, mismas que han influido en el decremento de un clima de trabajo propicio para el desarrollo de labor educativa que realizan los maestros. El profesor 23, por su parte considera que la relación con los padres se ha tornado conflictiva y complicada, como lo señala a continuación:

- Los padres de familia se han vuelto tan exigentes, que ¡demandan, no solicitan! y eso hace que uno los tenga que mantener al margen de la escuela. Esa actitud que tienen me desanima en el trabajo, ¡porque solo estoy cuidando que no haya malos entendidos, para evitarme problemas!

Las representaciones y signos que el docente ha ido construyendo al paso del tiempo, refieren una cotidianeidad donde la labor docente se constriñe al hecho de una organización áulica y escolar, cuyo cuerpo toma forma y sentido institucional a través del Programa Estratégico de Transformación Escolar. Una realidad compleja que, al llegar a la escuela y formar parte del colegiado, éstos nuevos elementos, tendrán que irse adaptando a las circunstancias y dinámicas establecidas, donde lo instituido no se cuestiona, sino que se vive y cuyo fin es adaptarse, esto es, la cultura de la escuela los succiona o asimila, dejando de lado algún interés por proponer e idear propuestas innovadoras.

En torno a las condiciones materiales que prevalecen en el centro escolar, los docentes consideran que éstas, continúan siendo precarias e insuficientes para el desarrollo de su labor. Por otro lado y continuando en el tenor de los recursos, condiciones materiales y financieras, existe la idea de que la propia percepción económica es insuficiente, y que la labor docente es una profesión poco valorada, para el tipo de trabajo, preparación y exigencias que implica. Uno de los factores

que inciden de forma incisiva tiene que ver con los diferentes niveles que se observan en la remuneración, pues la existencia de éstos se refleja en las percepciones, aunque no se vea así en el trabajo, lo que ha generado divisionismos entre el colectivo, explicándose una individualidad en el trabajo que realizan. En este sentido existe una doble desvalorización de la función docente: la que tiene de sí mismo y, la que percibe de la comunidad. El profesor 10 comenta, "desde que inició Carrera Magisterial existe mucha inconformidad porque no siempre los que tienen niveles A, B, C, D o E, son los que más trabajan".

A lo que otro compañero señala:

- No se les niega que se preparen para un examen, pero lo cierto es que esos conocimientos no se ven reflejados en su trabajo de grupo: ¡ellos siguen siendo tradicionalistas!, Hay quienes no tenemos Carrera y trabajamos muchísimo más, con salario muchísimo más bajo que ellos (Profr. 3).

En este sentido y considerando que su propia imagen no es lo suficientemente valorada y, no se cuenta con el respeto hacia su labor, atribuye unilateralmente aquellos reconocimientos que pueda darle la comunidad, perdiendo de vista que es en su propio autoconcepto, que no se perciben como profesionales de la educación.

Al respecto, Rosales (2009, p. 70), revela cómo es que uno de los sectores de la sociedad mexicana más proclive a ser atrapado y seducido por el discurso liberal fue el magisterio de la educación. De esta forma, algunos factores sobresalientes indican que la razón socioeconómica que subyace a esta inclinación, está en el

origen de la clase media baja y de clase baja del profesorado de primaria, ya que en el campo laboral, el maestro era y es un empleado del estado liberal, con el que tenía y tiene muchas afinidades; no obstante, a lo largo de esta relación se han manifestado y persisten algunas diferencias, sobre todo relativas al salario, al estatus profesional y a las condiciones de trabajo.

Existen actitudes que configuran y condicionan opiniones del propio colectivo docente hacia sus miembros, tales como la puntualidad, el cumplimiento de comisiones asignadas, la entrega de la planeación semanal, las actitudes de permanencia al interior de las aulas y de participación en diferentes equipos de trabajo, que les permiten construir opiniones sobre la participación de cada uno de los elementos, valorándolos de acuerdo a estas acciones concretas y dando menor peso a aquellas que se encuentran relacionadas con los logros educativos, como "*¡¡los que menos trabajan son los que están tan tranquilos!!*" (Profr. 6). Así, los docentes consideran que cada integrante del colectivo realiza acciones de acuerdo a sus propias capacidades y grado de compromiso, sin embargo otorga mayor valía a aquellos que cumplen con conductas preestablecidas como las ya mencionadas, observándose en estas actitudes discriminación y/o segregación hacia compañeros que no cubren el perfil establecido por la mayoría de los integrantes.

En la construcción de estas representaciones colectivas, se realizan intercambios entre sus miembros, prevaleciendo aquellos que se dan en pequeños grupos, formados por aquellos docentes que comparten puntos de vista en relación a su

reconocer. Yo trato de cumplir de acuerdo a lo que sé y puedo hacer, pero hasta ahí...

En la escuela se enfrentan diversas formas de concebir la realidad, historias y perspectivas diferentes, en donde los equipos que comparten puntos de vista y experiencias semejantes logran la creación de vínculos pero al mismo tiempo, construyen nuevos elementos que se incorporan en la reconstrucción de esa identidad individual, y por lo tanto se integran también a la identidad colectiva.

El maestro reconoce asimismo, que su trabajo influye en la dinámica de su propio núcleo familiar y viceversa, ya que no logra desprenderse de actividades educativas, actitudes de liderazgo y procedimientos, característicos del entorno educativo, decisivos en su conformación identitaria. Es a través de esta concepción que el maestro vive un conflicto relacionado con la propia identidad, ya que le es difícil concebirse y en ocasiones mirarse como un sujeto integral que se desenvuelve en diferentes espacios, pero que su esencia sigue siendo la misma.

El docente se concibe como tal en una idea inicial, por su formación académica dentro de escuelas normales, por lo que éste es el primer rasgo que le da su ser maestro. Sin embargo, atribuye su aprendizaje y crecimiento como *verdadero* maestro a su práctica cotidiana, sobre todo, a los conflictos y problemas que ha enfrentado a lo largo de su vida profesional. Considera que los años de servicio le permiten desarrollar su tarea pedagógica con mayor facilidad, considerando las

propia historia de vida, su forma de percibir el mundo y sus relaciones, estableciendo difícilmente intercambios con otros grupos. Por otro lado se aprecia la existencia de elementos aislados que únicamente establecen comunicación con los demás en situaciones de índole inmediato y estrictamente laboral, lo que denota poca convicción en preceptos de igualdad y conductas de exclusión al interior del cuerpo docente, llevando ciertos casos al cuestionamiento ¿me excluyen? o ¿me excluyo?

4.3.2 Identidad

¡¡Soy maestro porque no me quedó de otra!!
 En mi tierra había, hay pues, pocas oportunidades y hay que aprovecharlas! ¡Al paso del tiempo, y aquí en la ciudad vas aprendiendo de los demás compañeros y empiezas a tomarle cariño a la profesión y a los niños!, ¡aunque algunos sean demasiado traviesos! (Profr. 17).

Otra técnica utilizada, para llevar a cabo la investigación, consistió en la entrevista realizada a tres docentes con base en un cuestionario cerrado, donde el propósito fundamental fue conocer a través de la mirada de los maestros, los elementos y procesos, que favorecen la conformación de una identidad docente en lo individual y colectivo, ya que ésta explica la razón de ser de la cultura del centro escolar. De esta manera, el profesor 12 comenta:

- Ser maestra me ha traído al paso del tiempo ¡mucho, pero mucho trabajo!, tanto que a veces quisiera retirarme por tantas exigencias de padres y autoridades. En realidad los que no están aquí ¡no comprenden el trabajo que realizamos! Por más que uno se esfuerza

parece que no ven el esfuerzo y cada día exigen más, ¡aunque ellos den menos!

Así, la autoimagen profesional que cada maestro construye tiene una relación estrecha con su propia historia de vida, misma que influye en las concepciones de la realidad, y las circunstancias que determinaron su ser maestro ya que éstas, permean de manera directa en el trabajo con los alumnos, de acuerdo a su propio enfoque y perspectiva personal, así como aquellos proyectos personales que determinan su visión personal de futuro. La prioridad que el maestro da a su labor profesional, se encuentra estrechamente relacionada con aquellas circunstancias en donde establece una escala valoral donde están presentes, cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelve, dando en general mayor peso a aquellas relacionadas con su ámbito familiar. Hay docentes incorporados a la profesión por tradición familiar, motivo que les enorgullece y, a la vez, se convierte en factor limitativo en su desarrollo profesional, mismo sentir que externa el Profr. 20 comentando que...

- Soy maestro, porque en mi casa, mi padre fue maestro, vimos como él quería su profesión, además el maestro en esos tiempos ¡era muy respetado! y su palabra valía ¡¡ufff, muchísimo!!, ahora desafortunadamente, ya no es así; ahora ya hay que cuidarse de decir ¡que somos maestros!

Respondiéndole el Profr. 7...

- En este trabajo he aprendido que ¡primero debe ser mi familia y después todo lo demás!, porque aquí, en la escuela y en cualquier otra, puedes trabajar y esmerarte mucho, pero nadie te lo va a

prácticas que le han sido funcionales a lo largo del tiempo, como en el caso del Profr. 11...

- ¡Yo he aprendido a desarrollar mi trabajo aquí, en la escuela!, he aprendido de muchos compañeros que amablemente me han compartido su experiencia, ¡y también los hay que no solo no te la comparten, sino además te ponen el pie!, y tú debes aprender a ir saliendo adelante con lo bueno y lo malo que te tocó vivir.....

En correspondencia al valor que el docente atribuye a su propia función, permanece la visión de que esta actividad le permite subsistir aunque de manera precaria, y en segundo término, a valorar un desarrollo como profesional, sobre todo en el caso de las mujeres, lo que lleva a la consideración de que el ser maestro, marca una diferencia sustancial en la concepción tradicional que se tiene de ser profesional entre hombres y mujeres. En relación a la mirada que los demás integrantes del equipo puedan construir o tener, de la forma en que realiza la propia labor docente, manifiesta que no importa, no le es relevante mientras se desarrolle lo que sabe, puede o se le exige hacer. Sin embargo es un elemento que al interior del equipo de trabajo, crea relaciones tensas y de confrontación, erigiéndose en uno de los principales obstáculos para construir un clima de trabajo adecuado. Mismo que se ventila con los comentarios del Profr. 13, quien al respecto señala que...

[...] Yo me pongo a hacer mi trabajo, ¡para evitarme problemas!. No hay necesidad de que me estén diciendo lo que tengo que hacer. Así te ahorras problemas, porque ¡mientras hagas lo que sabes y te piden, no te dicen nada!

¿Que sufran los que no cumplen, o no participan, o llegan tarde, así ¿no?

La construcción de redes relacionales con todos los maestros, es un factor que causa confusión debido a que los maestros conciben éstas, en los mismos términos que se manifestaron con anterioridad, ya que se considera que se establecen dichos vínculos, al momento de saludarse al inicio de una jornada, de hacer una pregunta o respuesta a cuestionamientos elaborados a partir de una necesidad laboral específica. Sin embargo, dichas relaciones son determinadas por intereses que en la mayoría de los casos son factores de corte personal, en la mayoría de los casos se dan únicamente al interior de los pequeños grupos ya formados, cuya característica evidente es la integración de acuerdo al sexo, la antigüedad (lo que da la experiencia) y/o por grado que se atiende, esto es, por afinidades.

Al abordar los intereses en común que dan sentido al equipo docente, se percibe que la idea general de los maestros es cumplir con los compromisos que ellos mismos establecen, aunque al momento de enfrentarlos no siempre se cuente con la participación de todos, lo que produce disgusto y desagrado ya que en la mayoría de los casos son las mismas personas quienes representan dicha infracción.

Las estrategias o técnicas utilizadas para la atención y resolución de los conflictos que se presentaron en la escuela entre los niños, son implementadas de manera cotidiana y consistieron en, notificar a través de citatorios a los padres de familia, sobre los conflictos generados por los propios alumnos. La misma dinámica

imperó en los casos en que se hizo necesaria la intervención de la directora, como máxima autoridad del plantel.

Por su parte, los conflictos o diferencias que se dieron entre los propios compañeros de manera explícita fueron pocos, y los que existieron, procuraron hablarse entre los involucrados aunque, cuando el grado de complejidad aumentó, se intentó no confrontar y pasarlos por alto, lo que llevó a pensar que la naturaleza de los conflictos, como una característica inherente al ser humano, se transfiguró como un referente negativo, donde lejos de confrontarse y ventilarse, se esquivaron, creando nuevas tensiones y conflictos pendientes por atender, como la experiencia que compartió el Profr. 16:

- Cuando hay algún problema, por pequeño que sea, debes informarlo a la directora, porque así, ella te orienta sobre lo que se debe hacer. ¡Ya si la cosa está más difícil, y sale de aquí, y llega a la Zona o al Sector, entonces sí que ya no puedes hacer nada!, porque inmediatamente - te hacen actas administrativas, o te sancionan de otra forma, o simplemente te hacen tu llamado de atención por escrito-. Así es que mejor procuramos no meternos en líos e informar ¡cuando nos toca la de malas!.

4.3.3 Diversidad

Cuando nos hablan de diversidad entiendo que se trata de reconocer que todos los alumnos viven experiencias sociales, familiares,
¿Qué hago con los demás? (Profr. 15).

Hernández (Sevilla, 2011), define la diversidad en función de diferencia y desigualdad, porque podemos contemplar que existe diversidad de personas en lo

que se refiere a variables en el contexto social: raza, género, edad, cultura, etc. considerado como fuente de enriquecimiento y desarrollo; donde hay variación y diversidad existe la riqueza.

Por su parte, Moriña (2008, p. 3), considera la diversidad como una vertiente individual, que alude a los rasgos que son propios de cada persona. La diversidad es, a la vez, una condición colectiva que hace referencia a grupos únicos y diversos como por ejemplo: grupos de género, etnias, razas, etc.

Vista la diferencia y la desigualdad como condiciones existentes en la conformación de los grupos humanos, y siendo de interés para esta investigación el conocimiento del colectivo docente de la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano", se realizó un Diario del Maestro (Anexo 3, 3a), cuyo propósito fue observar de manera sistemática, detallada y específica aquellas dinámicas que denotaran la presencia de prácticas inclusivas y/o asimilacionismo y su abordaje a partir de las vivencias diarias. De esta forma, se observaron aquellas prácticas que dan cuenta de un sentido de pertenencia, la manera de en que se asumen los choques culturales, la manera de percibir la diferencia y el tratamiento que se le da.

Una de las características del cuerpo colegiado, es la riqueza en la diversidad que se manifiesta a través de las relaciones que se establecen, la percepción de la realidad, y las costumbres presentes en los integrantes del equipo docente. Sin embargo, lejos de considerar como una oportunidad las diferencias entre los pequeños grupos existentes, se manifiesta cierta contrariedad o intolerancia hacia

las prioridades, ideas y/o percepciones de ciertos maestros, que de alguna forma se les ha reconocido por plantear puntos de vista, que resultan no gratos o no acostumbrados para el resto del grupo de docentes. Señalado de viva voz:

- Difícilmente reconocemos las diferencias como algo positivo, porque lo cierto es que ¡nos cuesta, al menos a mí, me cuesta mucho trabajo atender alumnos tan diversos! ¡Si entre nosotros mismos, cada vez que exponemos nuestro punto de vista, ¡¡a veces la directora tiene que intervenir porque no nos ponemos de acuerdo!! .Y entonces ella termina mediando para hacer lo que se tiene que hacer... (Profr. 13).

Por otro lado y, con respecto a las opiniones que vierten los maestros desde diferentes puntos de vista en torno a la construcción de aprendizajes colectivos, éstos se enriquecen de manera parcial, ya que llegan a establecerse intercambios formales en una mínima parte de los maestros, lo que promueve por otro lado, que las personas menos comprometidas con el colegiado y sus implicaciones, adopten una actitud de conformismo y delegación de actividades hacia las personas con mayor reconocimiento, generando con ello un círculo vicioso, donde los que responden de manera responsable y ética, fortalecen el conformismo y apatía del resto de los integrantes del grupo docente.

Se pudo observar que, los diálogos son breves y tienden a concentrarse en aspectos de la vida personal, por lo que difícilmente existen los relacionados con la tarea educativa. Cuando se dan estos últimos de manera formal, las divergencias de pensamiento causan conflictos que se atienden de manera

mediata. Las divergencias son compartidas parcialmente, al involucrarse dificultades en el desempeño de ciertos alumnos.

Construir aprendizajes de manera permanente es una dificultad que puede observarse, ya que si bien es cierto que los maestros movilizan diversos saberes y habilidades, también lo es que son ocasionales los momentos fuera del aula, en los que se ponen en práctica. El desarrollo de actividades como la preparación de ceremonias y presentaciones didácticas, refleja una convivencia donde los intercambios de ideas son propicios para las relaciones armónicas, a la vez que dichas relaciones se ven fracturadas al ignorar otras propuestas. Lo anterior justifica la integración de pequeños grupos por afinidades y grados que atienden, lo que divide las ofertas y resultados de los trabajos que se presentan. Durante la hora del recreo, en una plática informal, el profesor comenta con su compañero:

¡Si existe compañerismo a la hora de organizar y hacer propuestas! Aunque bueno... a la hora de la hora jalamos los de siempre y otros ¡que ya sabemos quién! -tono irónico-, se les tiene que estar jalando, casi, casi llevándolo y obligándolo a que haga su parte....(Profr. 26).

El Profr. responde:

- *¡A mí de plano no me gusta participar!! ¡No sé, pero no me gusta! De todas formas, ya sabemos que se tiene que hacer. Además hay compañeros que saben y tienen buenas propuestas. ¡A mí díganme lo que hay que hacer y yo me comprometo...! (Profr. 2).*

Se evidencian relaciones donde los maestros con mayores años de servicio y/o mayor antigüedad en la escuela, determinan en muchos de los casos, las acciones

a realizar e inclusive los responsables. De esta forma, se ubican perfectamente los compañeros que cuentan con credibilidad, respeto y los que quedan fuera del equipo por considerar que “no se responsabilizan ni interesan por cumplir con los compromisos del equipo de trabajo.

De la misma forma, los profesores que llegaron a laborar a la ciudad, consideran que el trabajo en la provincia es un trabajo “más tranquilo y de compañerismo” (Profr. 3), ya que como lo comenta el profesor 15 “en la ciudad los directores son menos comprensivos y menos compañeros, en el estado, hay mayor flexibilidad y compañerismo”.

En relación a las diferentes ideas que se generan en los grupos existentes, los maestros escuchan los disímiles puntos de vista, compartiendo las imágenes y experiencias vividas, sin embargo no todos comunican sus prácticas, propuestas o deseos, en el entendido que, de cualquier forma se hace lo que se debe hacer o se pide, sin importar que las propuestas provengan de las mismas personas. En las reuniones del Consejo Técnico, se ha podido observar que las propuestas provinieron de la minoría del cuerpo docente. Con respecto a este tipo de juntas, la maestra de apoyo de la USAER comenta lo siguiente:

- Nosotros optamos por participar en las reuniones técnicas de la escuela, y hacemos lo que se nos pide. Colaboramos informando sobre un tema específico, o algún caso que se nos solicite, ¡pero para el caso de las propuestas en la organización del plantel, más concretas, la mayoría son hechas por el personal frente a grupo!.... (Profr. 24)

Las diferencias individuales son manifestadas por los pequeños grupos al interior de los mismos, y éstas hacen referencias a las formas de vestir, de trabajar, de origen, e inclusive a la propia personalidad de los compañeros, adoptando la postura de que sin tener la precisión de qué o cómo, todos somos censurados por algo. Lo anterior reviste una forma de discriminación y desigualdad que no se externa de manera abierta, aunque todos estemos ciertos de que existe. Aparentemente dichas manifestaciones no causan conflicto, sin embargo es un factor a partir del cual existe un divisionismo selectivo. Algunos de los conflictos que se presentan con mayor frecuencia aluden a los diversos grados de compromiso que se asumen al momento de cumplir con las actividades planeadas, como son las guardias, las diferencias presentes en el trabajo con los padres de familia, el diferente manejo didáctico que se le da a los grupos por parte de los profesores no titulares (Educación Física), en comparación con los que sí lo son.

- [...]la verdad es que ¡todos! Tenemos que trabajar. Sin embargo, por ejemplo en las guardias del recreo, todos decimos que las hacemos, pero lo cierto es que si miras a tu alrededor, ¡cada grupito de maestros está en todo, menos en cuidar a los niños! Pero a la mera hora, solo a algunos nos llaman la atención...! Ahora, por qué unos sí lo tenemos que hacer y otros no.... Finalmente ¡todos tenemos trabajo! ¡No hay porque no hacerlo todos! (Profr. 20).

Estas dinámicas permiten reconocer, que lejos de percibir las diferentes formas de abordar las tareas cotidianas, se les esquivo como un conflicto de tal manera

que se convive con el a diario aunque por otro lado, procura minimizarse en lugar de atenderse, esto es considerado como un acto de *tolerancia*, entendida como *una aceptación del otro, pero en el sentido de una cierta resignación* (Walzer, Michel en: Skliar, 2007). Otra forma presente de exclusión se hace presente: los maestros titulares y, los que no lo son.

Una característica que ha llevado al cuerpo colegiado a sobrellevar las relaciones tiene que ver con el deseo de no crear conflictos, vistos estos como desacuerdo, riña o disputa que genera tensiones y estrés y que, desde la perspectiva de algunos maestros, solo trae como consecuencia desgaste y pérdida de tiempo sin que se llegue a ninguna solución. Otra de las dinámicas presentes, tiene que ver con ese aprender a manejar las relaciones y espacios en términos de simulación y tolerancia, generando molestias y desacuerdos que se encuentran latentes en el día a día, y cuando se llega a externar alguna inconformidad ante la autoridad de la escuela, se espera obtener una respuesta que de solución o presione a los “responsables de la omisión o error”, aunque la misma solución no satisfaga la inconformidad. Las relaciones interpersonales se tornan cada vez más tensas por lo que los diálogos se reducen a la mínima expresión. La forma en que se brinda atención a los conflictos presentes en la escuela, habla de la dificultad de reconocer al otro como diferente, con necesidades diversas, tanto como las propias y, desde esta perspectiva, la necesidad de generar ambientes propicios para el desarrollo de relaciones interculturales. Como lo refiere textualmente el maestro a continuación

- [...]a veces se siente el ambiente tenso.... Por ejemplo, la última vez que el maestro tuvo problemas con los papás, aunque no era un problema que nos afectara directamente, pero sí se sentía un ambiente difícil. Casi nadie platicaba, más que entre ellos mismos, casi nadie salía de su salón y pues, ¡con la incertidumbre de lo que iba a pasar! Y además, pensar que a cualquiera de nosotros también le podía suceder algo parecido ¿no? (Profr. 6)

Las diversas formas de pensamiento y de significados que para cada maestro son relevantes, ha llevado a los docentes a reconocerse como diferentes, aunque dentro de la misma diversidad, la práctica y cotidianeidad, los ha llevado a encontrar formas semejantes para homogeneizar puntos de vista, en aras de cumplir con lo establecido de la mejor manera posible. De esta forma, algunas prácticas de antaño cuyo éxito es renombrado, como la elaboración de las ofrendas de día de muertos, los festejos decembrinos, y diversas conmemoraciones anuales, aluden a la representación de ideas y acciones que han permanecido en ciclos escolares anteriores, lo que deja ver que la imaginación y creación de nuevas formas, ideas y participaciones se restringen cada vez más, evidenciando por otro lado, el multiculturalismo en la escuela oficial. Al respecto el maestro comenta:

- [...]casi siempre retomamos las ideas de años pasados, y es que han sido muy buenas, los papás se van contentos y además les gusta participar, aunque no a todos. Este año no quisieron realizar la pastorela, por los maestros, como lo hemos hecho antes... y es que ¡no todos quieren participar...! (Profr. 7).

A lo que otro profesor de Educación Física comenta:

- Para el 10 de mayo hicimos la semana intercultural y, ya ven que les gusto mucho el desfile, los bailables y la comida típica de Oaxaca....fue mucho trabajo, pero lo logramos... (Profr. 27).

Los docentes cuyo compromiso queda al margen de lo esperado por el resto del grupo, han aprendido a adherirse a estas formas de trabajo por lo que automáticamente se dejan absorber por la ideas y propuestas dominantes, a través de la aceptación de las mismas. De esta forma, puede observarse que la minoría de los docentes se sienten escuchados, mientras que el resto omite propuestas y/o acepta las provenientes del resto del cuerpo docente. Al final de ello, los docentes cuyo compromiso es evidente absorben al resto del grupo, comprometiéndolos aunque ello no sea garantía de cumplimiento.

En torno a la conformación de los grupos y el sentido de pertenencia a un grupo establecido, se analizaron las prácticas en las que se encuentran presentes fenómenos de aislamiento y/o discriminación, encontrando que los recreos son un espacio propicio para el aislamiento por parte de diversos maestros, ya sea porque recién se han integrado al plantel, porque cuentan con menor credibilidad y compromiso, y/o simplemente porque “me cae mal” (comentario directo del Profr. 5º). Se visualizan oportunidades mínimas para que los maestros con poca credibilidad y compromiso sean incluidos en las acciones del grupo de trabajo (se observan actitudes de segregación en cuatro casos y 2 de autoexclusión específicamente), ya que de entrada se alude a su falta de responsabilidad para con el resto del conjunto, aunque sea éste mismo quien haya fortalecido estas

dinámicas. La colaboración y participación que da sentido a la pertenencia de un grupo, se ve minimizada en el caso de docentes con menor reconocimiento y peso por sus acciones, ya que carecen de la intencionalidad de participar o comprometerse, por lo que requieren ser comprometidos constantemente por el resto del grupo. De esta forma se hace evidente que en el entorno social de la escuela, prevalecen relaciones de poder sustentadas en relaciones de competitividad y dificultades para la comunicación, por lo que se concluye que existen dificultades para establecer procesos de mediación que permitan brindar un acompañamiento en la confrontación de los mismos.

4.3.4. Interculturalidad

La interculturalidad nos lleva a considerar a todos aquellos niños indígenas y la necesidad de incluirlos en las actividades que se realizan para todos los demás. Yo no tengo niños indígenas en el grupo, pero..... (Profr. 16)

García da cuenta de la interculturalidad, aseverando que los diferentes son los que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (2004, p. 15), afirmando que lo intercultural, subraya la comunicación e intercambio entre formas culturales diversas. Para Aguado (2003, pp. 13-14), la Pedagogía Intercultural concibe la educación como construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos.

En el caso de la interculturalidad, considerada como concepto clave para esta investigación, se reflexiona a partir de la técnica de Observación-Participante y

uso de Tarjetas Muestra como instrumento, donde se asentó el contenido de las interacciones a partir de dimensiones e indicadores señalados. , las relaciones que estableció el cuerpo docente, y cómo a través de la vida en la escuela se entretrejen éstas, identificando el peso de aquellas consideradas interpersonales, sociales, institucionales y didácticas.

Las relaciones que establece el docente con las personas que participan en el proceso educativo como son los alumnos y padres de familia, muestra una certeza y posicionamiento que no se percibe en la relación entre iguales. De esta forma, la relación que establece con sus alumnos denota una relación de poder, donde el maestro tiene el conocimiento y la razón y, el alumno aprende a través del cumplimiento de tareas asignadas por el docente, las secuencias que establece y las evaluaciones que considera pertinentes.

Las relaciones que se establecen entre los alumnos y los maestros denotan un ambiente de tensión para ambas partes; los alumnos son objeto de observaciones que tienen que atender “no debes correr en el recreo” (Profr. 13) y, los maestros preocupados por que se sigan sus instrucciones y se obedezca, asegurando “ambientes y espacios seguros y propicios para los aprendizajes de los alumnos” (Profr. 1). A decir del Profr. 13:

- Casi siempre estamos con el pendiente de que les pueda pasar algo a los niños....por eso se les tiene que estar diciendo “no corras”, “salte de ahí”, “déjalo en paz”, ¡hasta uno se cansa de tanto que les dices!. Ellos se aburren y uno también...

Las relaciones establecidas entre los docentes y los padres de familia destacan diferencias no solo de edad, sexo o escolaridad, sino además una diferencia jerárquica que el maestro adquiere por el solo hecho de ser la figura de autoridad más próxima a él. En las relaciones que se establecen entre ambos además, existe un interés común por la educación de los alumnos, sin embargo, poco son los tiempos que se le brindan a los padres de familia para exponer sus puntos de vista, debido a que el maestro “atiende a los alumnos o atiende a los padres”. Cuando cuenta con estas oportunidades, éste esgrime en muchas de las ocasiones, inconformidades que con mucha facilidad son echadas abajo por los docentes, ya que es común escuchar de los padres de familia de forma imperativa, exigencias respecto del trato que debe existir entre alumnos-alumnos y docentes-alumnos, como el externado por el profesor...

- Tienes que acostumbrar a los padres de familia a que sus inconformidades o dudas son atendidas cuando les mandas el citatorio, porque son muy demandantes y quieren que los atiendas cuando ellos quieren y pueden. Así, solo exigen tiempos de atención para los niños: o atiendes padres o atiendes a los niños...Además “vienen con cada idea”... (Profr. 20).

Las diferencias que se encuentran presentes entre los integrantes del grupo docente son consideradas a través de la actuación de los mismos como relaciones de desigualdad, ya que aún cuando se movilizan los conocimientos y habilidades de algunos docentes, es difícil un aprendizaje dialógico y transformador en el

entorno, debido a que la participación no se presenta por parte de todos los maestros.

La repercusión social de la práctica de los docentes, recupera una serie de relaciones caracterizadas por tensiones, presencia de conflictos no resueltos, segregación y exclusión que se reproduce en las relaciones con los alumnos. De esta forma las diferencias, conflictos, exclusiones y desigualdades presentes en el aula, son omitidos en muchos de los casos por los docentes con comentarios tales como “no le hagas caso” (Profr. 10), “déjalo ahí y tú vete a jugar a otro lado” (Profr. 17), etc.

Hablar de relaciones valorales, implica dar síntesis a una parte de la conformación de la identidad docente, por ello se considera que la práctica de valores en la escuela por parte de los docentes, da cuenta de las construcciones que tienen origen en el seno familiar, de tal suerte que las actitudes y juicios de valor que se hacen evidentes en el centro de trabajo, son habilidades y actitudes que requieren ser comprendidas en el centro de trabajo, sin querer decir con ello que sean justificables. Al hablar de la situación del maestro, hablamos además de las circunstancias y condiciones de los propios alumnos, de esta forma el maestro ha influido e influye en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos. (Fierro, 1999, p. 35). A través de la observación realizada en diversos momentos, se hace evidente la necesidad de analizar los valores a través de los propios actos, pues en ocasiones el discurso del maestro es uno y su actuar otro totalmente diferente. Darse la oportunidad de reflexionar

acerca de la asunción de compromisos, el respeto hacia la propia función y los propios valores establecidos por el colegiado, como un compromiso para desarrollarlos: respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia (Consejo Técnico de la Escuela Primaria, 2010, p. 44).

La escuela como una organización formal ha influido en las relaciones de los maestros, misma que se refleja en la consideración de comentarios tales como “lo tenemos que hacer” y “tenemos que cumplir” (Profr. 6). Dicha organización y estructura piramidal de la escuela pública ha sido conocida y observada, a partir de la propia experiencia de los maestros, de ahí que se desempeñan los roles que a cada quien corresponden, sin cuestionar en la mayoría de los casos las acciones y/o actitudes de cada quien al respecto. Parámetros institucionales como la puntualidad y asistencia, el cumplimiento de los compromisos establecidos, la sistematización del trabajo, son elementos reconocidos como parte de las obligaciones de los maestros; la sanción a la falta en el cumplimiento de los mismos genera una llamada de atención y/o sanción administrativa por parte de la autoridad correspondiente. De esta forma la mayor parte de los integrantes del cuerpo colegiado consideran “cumplir” con lo establecido, aún cuando en ocasiones la visión desde las diferentes perspectivas sea diferente (para un maestro, que para la directora, o un apoyo técnico). Cabe mencionar ¿cuál es el sentir de la directora? Al respecto, ella considera que, puede flexibilizar la norma aun cuando una de sus tareas consiste en aplicarla, ya que demasiada tolerancia pone en riesgo la estabilidad organizativa de los integrantes.

Es así como en cualquier idea o propuesta para la intervención, se circunscribe inicialmente a consideración de la directora y, posteriormente se ajustan las actividades de acuerdo a lo planteado en dichos acuerdos, tal y como lo sostiene el docente:

- Las reuniones de Consejo Técnico son planeadas por la directora y, según tengo entendido, continuamente le mandan temas que debe tratar también en ellas. Anteriormente se nos preguntaba si queríamos desarrollar algún tema, pero cada que pasa el tiempo hay más documentos y temas que desarrollar, yo creo que por eso ya no nos piden propuestas.... (Profr. 16).

Es importante analizar cómo de acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de la escuela, se puede observar que cada uno de los integrantes del Consejo Técnico asume papeles específicos, por ejemplo: La profesora cuya función es la de "secretaria" de la misma, asume el máximo rango en el plantel, en ausencia de la directora, en seguida el Apoyo Técnico Pedagógico y, después el maestro de grupo, iniciando por el de 6º año, grupo "A" y así sucesivamente.

Este tipo de organización implementada porque así lo indica "la experiencia", y los cánones directivos insertos en la estructura piramidal, lleva a reflexionar ¿qué implicaciones tiene el papel que asume cada integrante de la planta docente?, ¿qué tipo de trabajo colaborativo se fortalece a través de estas prácticas?, a la vez que lleva a cuestionar el tipo de compromiso que se asume por parte de sus integrantes, ¿estas dinámicas garantizan la coherencia de las mismas?, ¿existe convivencia a partir de dichas organizaciones?

El trabajo realizado en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de cada mes, alude a temáticas establecidas a partir de los criterios directivos, esto es, las dinámicas, estrategias y actividades diseñadas en la mayoría de los casos por la directora y, ocasionalmente elegidas a través de la Supervisión de Zona y de Sector Escolar, dejan de considerar la perspectiva, sugerencias y/o propuestas de los maestros. Los resultados esperados por la escuela, no corresponden a las expectativas de docentes y directora.

Más allá de un diagnóstico lleno de sintomatologías, la dificultad para enfrentar el análisis de la realidad desde la perspectiva de la diversidad y el reconocimiento del otro, trasciende dichos síntomas al reconocer que el maestro ha sido formado en concepciones distintas a las actuales y, que el rompimiento de estructuras con respecto a la visión de la escuela y su tarea educativa guarda especial relación con la identidad del docente, quien se percibe como sujeto con tensiones, conflictos y presiones de tipo ascendente (autoridades educativas), descendentes (padres de familia y comunidad), así como horizontalmente (compañeros de trabajo).

A partir de las observaciones realizadas, entrevistas, cuestionarios y revisión de materiales como libros de los alumnos y cuadernos, se ha podido observar que el trabajo se centra en el desarrollo de estrategias para la enseñanza del español y las matemáticas. Aún cuando en las reuniones técnicas se aborda el análisis de aspectos relacionados con la atención y tratamiento a la diversidad, ésta se ha convertido en un mero discurso que, difícilmente se refleja en el trabajo de los

grupos, esto es, el maestro refleja en las observaciones y materiales, una tendencia hacia el trabajo homogeneizado.

El trabajo que realiza el maestro al interior del aula, se realiza en la mayoría de los casos con una idea de la experiencia individual de cada ciclo escolar, por lo que difícilmente se comparten las experiencias para la atención de problemáticas específicas, lo que dificulta una construcción de aprendizajes dialógicos fomentando un trabajo individualista y poco colaborativo.

Aprender del otro, ha significado una alternativa poco usual, ya que existe un mínimo interés por renovar las estrategias y actividades, a partir de los éxitos de los demás. Aún cuando existe una serie de experiencias exitosas en los docentes, el impacto de las mismas se diluyen debido a que no logran reconocerse como equipo con fortalezas y retos que enfrentar, sino más bien como individualidades con la necesidad de confrontación a fin de destacar, dando origen a rivalidades profesionales que generan violencia.

Por otro lado, la evaluación por sí misma, implica un rechazo por parte del maestro quien se siente fiscalizado e inclusive evaluado en términos de desempeño, lo que genera tensiones y malestares entre los mismos.

Uno de los principios rectores del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), elaborado por el personal docente del colegio "Vicente Lombardo Toledano", considera que el reconocimiento de la diversidad presente en el plantel, ha de permitir la reconceptualización que la escuela tiene de sí misma, ya que "las prácticas homogenizantes deben dar paso a aquellas que reconozcan la

riqueza de todo grupo humano” (Consejo Técnico...2011-2012, párr. 2), reconociendo con ello la necesidad de resignificar la propia práctica educativa, a partir de prácticas educativas innovadoras “que respondan a todos los niños, buscando en ellos el desarrollo de potencialidades, bajo principios de equidad e inclusión” (Consejo Técnico...2011-2012, párr. 2).

Lo anterior confrontado con una muestra analizada del 10% de planeaciones elaboradas por el personal docente del plantel, señala que la atención se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas y de lógica matemática.

Una de las características que se presenta en la mayoría de los grupos, es que la asignatura de Formación Cívica y Ética tienden a recibir menor atención, ya que se prioriza el trabajo con Español y Matemáticas, después Ciencias Naturales, Historia y Geografía, siendo la primera junto con Artística las asignaturas que se trabajan en los espacios de tiempo que quedan disponibles. De esta manera puede observarse, que un alto porcentaje de saberes se ubica dentro del desarrollo de competencias para saber hacer.

En la escuela primaria “Vicente Lombardo Toledano”, se puede observar a través del análisis de cuadernos, que existen diferentes prácticas para el trabajo que se desarrolla en los grupos, sin embargo en ninguna de ellas se puede visualizar la presencia de un trabajo transversal. La directora del plantel reconoce que la transversalidad implica un paso más, que se tendrá que dar para significar a ésta, sin embargo, en este momento se hace énfasis en el conocimiento de los

materiales, por lo que se ha dejado el tema de la transversalidad para irse analizando y compartir propuestas para desarrollarla.

La visión de los maestros al respecto ni siquiera se visualiza, ya que existe presión, preocupación e incertidumbre con respecto a cómo implementar la Reforma Educativa, de tal manera que se puedan alcanzar los resultados solicitados por las autoridades de las instituciones, lo que lleva a pensar que los maestros presentan dificultad para relacionarse con los materiales de la RIEB, debido a que la prioridad es cumplir con una exigencia institucional.

El trabajo desarrollado por los maestros en cada uno de los grupos, tiene coincidencias en estilos y formas de enseñanza, esto es, las prioridades de cada uno en la mayoría de los casos son coincidentes y, quienes han vivido conflictos, dificultades en el aprendizaje o conducta con alumnos específicos, son experiencias similares que corresponden a aquellos maestros que han trabajado con los mismos alumnos. En muy pocas ocasiones, estas experiencias se comentan y comparten estrategias para su tratamiento, duplicando la preocupación (que es de cada uno en su momento) que genera en los docentes, quienes finalmente requieren entregar resultados.

La racionalidad y el instrumentalismo que caracteriza el trabajo docente, lleva a pensar que...

- el análisis y revisión de los materiales de la RIEB, se encuentra en proceso, dado que no todos nos han sido proporcionados, pero además los espacios técnicos que pudieran facilitar su

revisión, son insuficientes porque no solo se desahoga este trabajo, sino además el que proviene de la Zona Escolar, ¡de importancia sí, pero que reduce tiempos importantes! y aunado a ello, la gran movilidad del personal dificulta el proceso de actualización docente. Ya sea por la fuerte carga administrativa que llevamos a costas, ya sea por lo que describo, ¡se invierte demasiado tiempo a las reuniones y se resta a lo que realmente debemos ocuparnos: la actualización de los maestros! (Profr. 1).

Se resalta en este caso el peso y la cotidianeidad con el que se asume la postura institucional no solo por la necesidad misma, sino además por la fuerte inercia que lleva consigo la dinámica jerárquica.

4.4 Crisis identitaria: Punto de partida para la resignificación de la convivencia en la escuela primaria.

Las percepciones que tienen los maestros de la realidad y, las formas de relacionarse entre iguales, padres de familia, alumnos y autoridades permiten identificar claramente los escenarios en los que se desenvuelven. Espacios cargados de actitudes de aislamiento, segregación y exclusión, que en la vida cotidiana se consideran como parte de las actividades y respuestas diarias, han dado origen a dinámicas imperceptibles donde el reconocimiento de sí mismo resulta una interrogante para cada quien.

Los resentimientos e inconformidades con respecto a las percepciones económicas poco acordes con el esfuerzo, tarea y riesgo que implica en la actualidad ser docente, aunado al autoconcepto devaluado del ser docente ha

llevado a maestros a la idea de que la profesión ha dejado de ser valorada desde el verdadero peso y repercusión de la misma.

La identidad del docente relacionada directamente con las propias historias de vida de los maestros, se halla actualmente ante una imagen individual devaluada, lo que ha permitido y fortalecido en los escenarios educativos tensiones, conflictos y disputas, que ante la dificultad de concebirse como sujeto integral, pretende o busca “separar” actitudes del “ser maestro” y del “ser padre, o madre, o hija, o hijo, etc.

El ser maestro se concibe desde la escuela normal, sin embargo la práctica en los espacios escolares han dado, a través de los conflictos y problemáticas, la verdadera razón de ser maestro. En la práctica y experiencia adquirida en los mismos, subyace la idea de la experiencia y el desarrollo profesional, en la mayoría de las mujeres, reconociendo en ello, la idea de diferencia marcada por las propias vivencias de éstas y los varones. Cabe mencionar que la planta docente de la escuela de intervención, se integra por 24 mujeres y 8 varones, de los cuales solo 3 se encuentran como titulares de grupo.

El maestro acepta por otro lado, la crítica como algo natural, a sabiendas de que cada uno en su momento es criticado, y aún cuando manifiesta no interesarle mientras haga lo que debe hacer, esta dinámica brinda un tinte de recelo y distanciamiento entre los involucrados.

La identidad colectiva que se ha creado y fortalecido en el centro, gira en torno al cumplimiento de exigencias meramente institucionales, por lo que difícilmente se cuenta con la participación del colectivo en su totalidad.

La riqueza de las relaciones, experiencia, habilidades diversas en torno a la percepción de la realidad, son consideradas como intercambios difíciles de sobrellevar, por lo que se han fortalecido relaciones discriminatorias, al considerar los puntos de vista de unos cuantos integrantes.

Las representaciones culturales organizadas por el colectivo tales como ceremonias, festivales o actividades consideradas como relevantes, dan cuenta de un multiculturalismo como parte de una política pública que se hace presente en la cultura escolar.

La crítica personalizada, la censura hacia las formas de vestir, expresarse o a las características personales, refiere la necesidad de establecer relaciones desde un principio ético, esto es, tolerancia no en el sentido de resignación, sino más bien como el reconocimiento de la diferencia: el respeto al derecho de pensar y ser diferente.

La dificultad para confrontar puntos de vista o para externar opiniones, resalta un conflicto que va más allá de la naturaleza de los mismos. Las relaciones de poder entre pares, padres de familia y alumnos permite reflexionar sobre la necesidad de crear escenarios a través de los cuales se fortalezca la convivencia intercultural.

Como parte de las relaciones que se establecen entre el colectivo docente, predominan aquellas caracterizadas por ser institucionales, ya que es en este marco, donde los roles establecidos han predominado a través de la normatividad vigente y la estructura organizativa de manera jerárquica.

Al respecto se señala:

[...]nos encontramos con lógicas reglamentistas que responden a un modelo jurídico-administrativo que considera el conflicto como una forma de desviación y parece depositar en la ley las estrategias de prevención de la violencia. Según este patrón las relaciones deben ajustarse a un orden preestablecido que no acepta el conflicto y mucho menos los formatos de intervención basados en la negociación y el diálogo. Sin embargo la [hiperreglamentación], que puede denominarse respuesta burocrática, además de no estar diseñada para el contexto escolar, puede conducir a la despersonalización, a la ausencia de responsabilidad y al inmovilismo. Hace falta una intervención que haga posible la mejora de la convivencia en los centros educativos y que vaya más allá de las respuestas agresivas y burocráticas (Torrego, 2009, p. 13).

Vista y analizada sistemática y puntualmente la identidad individual y colectiva de los docentes, se abren las siguientes interrogantes.

Considerando las características de la Sociedad actual, compleja, diversa y dinámica ¿cuáles son las competencias que pueden desarrollar los docentes de la escuela pública?, ¿qué tipo de organización se requiere para crear escenarios idóneos para una educación intercultural?

Como ya se ha analizado, y en relación a una de las características del trabajo docente, es conveniente considerar la racionalidad e instrumentalismo con el que se operan los contenidos de los Planes y Programas, a partir de la línea jerárquica organizativa del Sistema Educativo en el nivel de la educación básica. Finalmente, cabría destacar ¿por qué el docente se siente solo en la tarea educativa? Y, ¿por qué el directivo considera dar acompañamiento y orientación, sin recibir resultados educativos específicos?

La intervención para la integración del diagnóstico socioeducativo ya referido, nos lleva a pensar que existen dificultades en los docentes para poner en práctica habilidades y estrategias focalizadas hacia el saber ser.

Cuando los maestros refieren haber tomado cursos, implementar estrategias y actividades, llevar a cabo reuniones técnicas es ciertamente lo manifestado, lo que denota un interés por cumplir en términos oficiales o personales, sin embargo surgen preguntas ¿qué inhibe la posibilidad de enfrentar los riesgos, la incertidumbre, propiciar cambios, relaciones armónicas, toma acuerdos y negociar la toma de decisiones con juicio crítico, etc.?, ¿en qué momento se desarrollan estas habilidades?, ¿el maestro las ha desarrollado?, ¿qué habilidades y destrezas se potencializan a través de competencias para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en Sociedad?

Organizar diferentes situaciones de aprendizaje, impulsar diversos trabajos, administrar recursos en el aula y escuela, revisar los materiales de la reforma educativa, tener una visión de lo que quieren y deben alcanzar, resolver

problemas con padres de familia, alumnos y autoridades, son algunas de las actividades cotidianas de los docentes. Sin embargo, existe un conflicto que para el maestro se presenta de manera individualizada: un sentimiento de deterioro en cuanto al reconocimiento de la labor educativa y el papel que desempeña el profesor.

El Acuerdo 592 refiere en su apartado III, que el perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en los siguientes términos:

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deben mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas (SEP 2011, pp. 31-32).

Se hace énfasis además en diversos rasgos, algunos de ellos:

- a) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar en consecuencia los puntos de vista.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales, y naturales para tomar decisiones individuales y colectivas que favorezcan a todos.
- f) Asume y aprecia la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos (SEP 2011, p.32).

Considerar los rasgos que se enfatizan, como deseables en los alumnos, requiere poner en la mesa de análisis, las potencialidades con que cuenta el maestro, para desarrollar estas.

De esta forma, Torrego (2009), afirma que los profesores deberían contar con narrativas comunes, de tal forma, sería deseable que el maestro ejerciera la profesión, a través del análisis de situaciones, identificación de problemáticas o conflictos, en un escenario donde la intervención, basada en el dialogo y la negociación, fueran el referente, para asumir la diferencia de opiniones, creando así, comunidades de aprendizaje donde predomine una convivencia intercultural en la escuela.

El desarrollo de competencias tan enfatizado en el marco de la política internacional y nacional hace énfasis en el desarrollo de competencias para la vida como requisito central en el perfil de egreso de los alumnos de educación básica. Sin embargo ¿por qué se enfatiza el desarrollo de asignaturas instrumentales donde existe un predominio en el desarrollo de competencias para saber o saber hacer?, ¿qué tipo de competencias le han permitido al docente realizar el tipo de trabajo que desempeña?

En suma: La política educativa en México .ha insistido en la formación de individuos con características que le permitan insertarse en los medios productivos, en una sociedad del conocimiento y de la información, capacidad de análisis, reflexión y comprensión del medio, sin embargo el papel que ha desempeñado el maestro educador dentro del sistema educativo se posiciona lejos del desarrollo de estas habilidades.

En la historia de la educación en México, el maestro se ha venido desempeñando como un mero operador de las reformas educativas, donde la transmisión de conocimientos y el desarrollo de procesos específicos, han predominado en el ejercicio de las aulas, en las escuelas formadoras de docentes, como parte de una dinámica a la que han sido llevados docentes y autoridades, a partir de la estructura organizacional y jerárquica.

El conocimiento del escenario educativo, a través del análisis y reflexión de las interacciones, historias de vida y formación profesional, permitió reconocer un colectivo docente diverso, donde se conjugan diferentes orígenes, formas de pensamiento, antigüedad en el servicio educativo y experiencias, que lo han llevado al paso del tiempo como un sujeto solo en la tarea que desempeña, alejado e incomprendido por los propios compañeros maestros, y por los padres de familia y sociedad en general. Ello ha facilitado a la vez, la construcción de la identidad docente cargada de resentimientos e inconformidades con respecto no solo a sus interacciones, sino además en torno a sus percepciones, dando vida a una autoimagen devaluada en escenarios educativos donde las tensiones,

conflictos y disputas permean y se atienden en función de una exigencia institucional, más que como una necesidad del colectivo docente en aras de fortalecer una convivencia intercultural.

La crítica personalizada, los signos y símbolos representativos del colectivo y la dificultad para enfrentar conflictos y confrontar puntos de vista entre iguales, los lleva inevitablemente a la aplicación de una lógica reglamentista, lo que fortalece nuevamente el modelo jurídico administrativo institucional.

CONCLUSIONES

No cabe duda que la globalización como proceso económico, político y social ha producido cambios, no solo en América Latina, sino en todo el mundo, por ello las nuevas sociedades del siglo XXI requieren, organizaciones con un paradigma que atienda las necesidades y demandas de las mismas.

Como resultado de dichas transformaciones surgieron las sociedades de la información y el conocimiento, como un fenómeno que alteró de manera radical a las organizaciones en el planeta, desafiando así la capacidad de los pueblos y la posibilidad de enfrentar el cambio, la incertidumbre y los conflictos, producto de dicho fenómeno. Reconocerse como seres y sociedades en constante cambio, ha sido difícil no solo para los gobiernos, sino para las poblaciones e instituciones en general.

El interés de la política pública en América Latina en general y, de México en particular, apunta a nuevas propuestas por parte de las instituciones y los ciudadanos que laboran en cada una de ellas. Considerar dichas alternativas, lleva a promover la diversidad de pensamiento, de significados y símbolos propios de cada cultura.

Por otro lado, los fundamentos y filosofía del Plan de Estudios de educación primaria permite reconocer la pluralidad de nuestro país y la diversidad reconocida como grupos humanos con diferentes culturas, lenguajes, costumbres creencias y tradiciones propias. Sin embargo, las acciones y programas que enuncian estas diversidades llevan a reconocer que el Sistema Educativo Nacional, apuesta por la

conformación de un tipo específico de individuo que desea formar a través de la currícula oficial, aspecto que desde la perspectiva de esta investigación se opone a propuestas de carácter humanista como en el caso de la pedagogía de la diferencia y la interculturalidad.

Desde estas diversidades, es necesario considerar las sociedades multiculturales, no solo desde el reconocimiento y la presencia en espacios geográficos coincidentes, sino además, más allá de la coexistencia, la propuesta para aprender a vivir juntos, de manera pacífica y en el respeto de la población en general. De esta forma, minorías y mayorías, negros y blancos, discapacitados y sobresalientes, se convierten en una sola definición: *diferentes*.

Vista desde este enfoque, la interculturalidad se asume como un paradigma que surge a partir de las relaciones con la diferencia, una propuesta viable en la organización de las sociedades actuales y en particular en el ámbito educativo, vislumbrándola como un supuesto amplio, no reduccionista, que requiere del diálogo, la negociación y conflicto, como características inherentes en la práctica cotidiana.

En este contexto de diferencias, se determinó estudiar el espacio educativo de la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano", de manera particular el análisis y reflexión de las prácticas educativas en torno a la identidad de los docentes, investigación que permitió visualizar claramente entre los involucrados, un cúmulo de experiencias individuales y colectivas, donde el trabajo individualizado ventiló mayor esfuerzo y menor riqueza, en comparación con aquellas estrategias y

experiencias compartidas con los compañeros de grado y con los demás de manera general en el Consejo Técnico. De esta forma las prácticas educativas y las historias de vida que delataron entre ellos mismos la concepción que tienen de su labor, los retos que ello implica, así como los encuentros y desencuentros en estos ejercicios comunicativos, fueron procesos que abrieron canales para la inclusión de docentes con baja o nula participación, esto es, "una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización" Medina (2009, p. 35).

El papel instrumentalista que se le ha asignado al docente de la escuela primaria, ha cimbrado al paso del tiempo además de las propias historias de vida, la propia concepción del ser docente. Por ello, el dilema y conflicto de los maestros se agrava, debido a la disyuntiva de "cumplir" o "vivir la profesionalidad", dualidad en la que, la mayoría de los docentes optan por la primera opción, por lo que se hace necesario que el maestro adopte un posicionamiento ético, no subordinado ni fortalecido por la institución jerárquica.

La identidad del docente se ha cargado de esta forma de resentimientos, desinterés, conflictos y tensiones, que desvían las propuestas educativas, hacia demandas laborales.

Diversidad cultural y diferencias, son definiciones que, aún cuando forman parte de los espacios escolares, su significado para los maestros, dista diametralmente de una concepción en términos de la pedagogía de la diferencia y la interculturalidad.

Por otro lado, las necesidades básicas de los educandos, se han convertido en demandas que van más allá de las básicas de aprendizaje, exigiendo cada día no solo ellos, sino además la propia comunidad en general, de nuevas formas de vida, viables en torno a las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero además el insoslayable compromiso para trabajar de manera conjunta en la construcción de escenarios para la convivencia intercultural.

A partir de la investigación interpretativa se intensificó un trabajo sistemático y cuidadoso, que permitiera conocer las dinámicas que se viven en la escuela primaria. En este sentido, se tuvo un acercamiento a los encuentros y desencuentros del personal que integra la plantilla docente, pudiendo destacar que éstos, son vividos con un malestar que ha llevado a los propios, a vivir la profesión como una carga pesada para llevar a cuestas, exigiendo el respeto y reconocimiento de la comunidad educativa, sin percatarse de que, lo más importante en un primer plano es el reconocimiento de sí mismo y el peso de su papel social.

En este sentido, tensiones y conflictos han sido elementos propicios para el incremento de incertidumbre, no solo en el marco nacional, sino además como en el caso de América Latina, donde hoy los docentes se preguntan cómo atender las exigencias de las reformas educativas, en escenarios de diversidad cultural. Las resistencias al cambio, han sido características naturales de los colectivos, sin embargo existen propuestas actuales como la presente investigación, que brindan

alternativas para atender las exigencias de los nuevos escenarios y la disposición de docentes que buscan nuevas alternativas para desarrollar un trabajo profesional al hablar de actos de amorosidad para con los semejantes.

La presencia de asimetrías como consecuencia de relaciones de subordinación, discriminación y racismo, el carácter monocultural que ignora las necesidades, características y expectativas de los maestros de la escuela pública, permite reconocer la necesidad de entablar nuevas formas de organización al interior de la escuela primaria, que permitan fortalecer el diálogo y la reflexión, en el trayecto hacia la resignificación de la identidad de los docentes en el marco de la interculturalidad, más que como el perfil idóneo de un docente específico en una sociedad específica.

La reconstrucción de los escenarios, a través del análisis de las preguntas que contestaron los entrevistados, permitió vislumbrar dinámicas ocultas, incluso para los propios integrantes, dinámicas que son reconocidas por docentes, la mayoría de ellos jóvenes con no más de cinco años en el servicio.

La construcción de la identidad, bajo este panorama institucional y social, requiere por lo tanto, del reconocimiento de la labor, entre los propios maestros. Las prácticas y posicionamiento del personal que solo espera cumplir con lo estipulado para jubilarse, se encuentran presentes, como un reto para poner en práctica la negociación y el diálogo.

La presente investigación desde esta perspectiva, y en el contexto de una sociedad multicultural, hizo una distinción entre la interculturalidad, como un

modelo sociocultural reducido al reconocimiento de la existencia de diversos grupos indígenas, como el caso de América Latina, percepción que es generalizada entre el personal, y como una forma de organización social interesada en la resignificación de voluntades hacia la comprensión del “tu” y/o “yo” y del “nosotros”, independientemente de origen, raza, credo, y en el caso de la escuela, discapacidad, experiencia, antigüedad, entre otros. En correspondencia con la política que se expresa originalmente en estos términos, en la escuela primaria se atiende “a los diferentes” en lugar de promover el trabajo en el marco de las diferencias.

Esta segunda perspectiva resaltó la percepción que tienen de sí mismo y del “Otro”, y destacaron a partir del sociodrama, la necesidad de escuchar, ver y tratar de comprender al “Otro”, de manera diferente, no a partir de la estructura organizacional y fría de la institución y sus lineamientos jurídico-administrativos, como comúnmente se hace, sino más bien esforzarse por reconocer los pequeños logros, dialogar y negociar las diferentes concepciones abordadas.

La reconstrucción de los escenarios, a través del análisis de las preguntas que contestaron los entrevistados, permitió vislumbrar dinámicas ocultas, incluso para los propios integrantes, dinámicas que son reconocidas por muchos de los docentes, la mayoría de ellos jóvenes con no más de cinco años en el servicio. En este sentido, el intercambio de símbolos y significados no solo ha llevado a la construcción de interacciones, sino además de conflictos propios de las relaciones entre los propios maestros, quienes difícilmente han contado con elementos para

darles un tratamiento que les permita reconocer las fortalezas de los mismos y, no como factor indeseable en la práctica.

Este proceso llevó a los maestros, a la necesidad de convertirse en investigadores aunque tan solo fuera en algunos momentos de su práctica educativa, reconociendo que se requería convertir ésta, en una tarea sistemática y colectiva con pocas probabilidades de éxito, debido al rol asignado a los docentes en la tarea educativa, donde se requiere adoptar un posicionamiento ante la política pública prevaleciente y el posicionamiento ético donde se reconoce no solo al Otro, sino inicialmente a "mí mismo".

Espacios como las reuniones del Consejo Técnico, fueron viables para el análisis y reflexión de las prácticas educativas, sin embargo hoy día los propios círculos de trabajo y de acuerdo a la propia organización piramidal, destacan la necesidad de desarrollar planteamientos en torno a contenidos procedimentales más que actitudinales, lo que permite vislumbrar un fortalecimiento del trabajo académico más que humanista.

Debido a las grandes transformaciones en la sociedad actual, y desde la perspectiva de esta investigación, se hizo necesario pensar en términos del reconocimiento del Otro, reconociéndolo como distinto y trabajando en la construcción de alteridades.

En consecuencia, lejos de buscar un perfil que definiera al docente del siglo XXI, se identificó la necesidad de trabajar cada día, en la mejora de la convivencia,

considerando diálogo e intercambios y en el caso de la directora, la negociación como elemento sustantivo, para el desarrollo de su papel como mediadora.

La propuesta es entonces promover un tipo de relaciones o interacciones entre las diversidades a través el dialogo, la negociación y la práctica reflexiva, que les permita considerar de manera particular e individual, el sentido que tiene su o sus prácticas educativas en contextos de diferencia cultural.

La resignificación de identidades cobra vida a cada momento y en cada interacción, sin embargo a partir de la reflexión, el diálogo, la toma de decisiones y el acompañamiento entre pares, se ve fortalecida la labor de los docentes, a la vez que se construye una comunidad donde los diferentes puntos de vista, creencias y oportunidades, se convierten en coyunturas para tratar el conflicto, esto es, se da inicio a nuevas oportunidades para crear nuevas propuestas de crecimiento profesional. En este sentido el conflicto y las interacciones sociales, así como las diferencias le dan sentido a la cultura de la escuela.

Despojarse de la propia seguridad, confrontar y elaborar nuevas propuestas para la intervención, destacan la posibilidad de conformar plantillas docentes, abiertas al dialogo y la negociación, sin la necesidad de elaborar un modelo o perfil de docente apto para cumplir con las exigencias de un nuevo siglo.

Negociación, conflicto y préstamos recíprocos se convierten en alternativas que emergen no como modelo educativo, sino como habilidades perennes en las sociedades a través de los tiempos.

En este sentido, la interculturalidad como proceso que surge a partir de las relaciones con la diferencia, permite proponer alternativas donde el posicionamiento ético de los docentes, trasciende el ámbito del aula y la escuela, para convertirse en una posibilidad donde la escuela impacte en la sociedad.

REFERENCIAS

- _____ (s/f). *Retos en los contextos multiculturales*. Competencias interculturales y resolución de conflictos. Archivo PDF. Extraído de http://www.gitanos.org/upload/67/13/1.4.0-UNret_Retos_en_Contextos_Multiculturales.pdf
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid España. Ed. Mcgraw-Hill.
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones*. (3ª Ed.) Traducida de la sexta en inglés. Editorial Manual Moderno.
- Aristegui, R., Bazán D., Leiva J., López R., Muñoz B., Ruiz J. (2005). *Hacia una pedagogía de la convivencia*, Psykhe mayo, año/vol. 14, número 001. Pontificia Universidad Católica de Chile. Organización de Estados Iberoamericanos, Redalyc. Santiago de Chile.
- Barrera, M. (s/f.). *La identidad profesional docente: El caso de los profesores de una escuela primaria del estado de Nuevo León*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920682.pdf>
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Edición 1986. México, Ediciones Aljibe.

- Bello, J., Velázquez E., (Comp.) Aguilar M., Basto B., Flores J., Guzmán M...
Vences S. (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. Colección Multiculturalidad e Interculturalidad (1ª ed.), México. Castellanos Editorial.
- Bernal, A. (2003). *La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad*, 85 ESE No 004.
- Cámara, de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, 25 de junio. Extraído de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Cámara, de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*, Diario Oficial de la Federación del 11 de junio.
- Canto, M. (1990). *Las transformaciones de la gestión gubernamental en México o la cárcel de la heterodoxia en Arturo Anguiano* (Coord.). La modernización de México. México, UAM Xochimilco.
- Congreso Constituyente Democrático (2011). Constitución Política del Perú: Noviembre 5. Extraído de <http://www.tc.gob.pe/legconperu/constitucion>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993). *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación. Carlos Salinas de Gortari, Presidente Constitucional, 13 de julio.
- Consejo Técnico de la Escuela Primaria 21-0649-234-09-x-016 Vicente Lombardo Toledano. (2010- 2011). Plan Estratégico de Transformación Escolar. México.*

- Constitución Política de la República de Chile. (1980). Biblioteca del Congreso de Chile. Extraído de http://www.bcn.cl/lc/cpolitica/index_html
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). 10 junio, última reforma. Extraído de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Corsetti, V. (2011). *Teleconferencia: Diversidad, Multiculturalismo e Interculturalidad*, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 094, Centro. México.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, Correo de la UNESCO, Colección Educación y Cultura.
- Dhombres, D. (1997). *El principio de hospitalidad*, Entrevista realizada por Dhombres a Jacques Derrida (Ed. digital de Derrida en castellano). Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Texto en francés. Le Monde, 2 de diciembre.
- Diario Oficial de la Federación (1993). Modificación al Artículo 3º Constitucional, 5 de marzo. México.
- Diario Oficial de la Federación (1993). Decreto de Ley General de Educación, 13 de julio. México.
- Diccionario de términos de ELE. (2011-03-30). Competencia intercultural. Extraído de http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=3

- Dietz G. y Mateos L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP.
- Duarte, D. (s/f). *Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual*, Secretaría de Educación y Cultura de Antioquía, Universidad de Antioquía, Colombia.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Ed. Grao, España.
- Fernández, M. (s/f). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*, Extraído de: <http://www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf>
- Fierro, C., Fortoul B. (1999). *Transformando la práctica docente*, Barcelona. Ed. Paidós.
- Flecha, R., Puigvert, L. (s/f). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*, Universidad de Barcelona, España. Extraído de internet: www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comuni_d_aprend.doc
- Frade, L. (2008). *Desarrollo de Competencias: desde preescolar hasta bachillerato*, Biblioteca para Directores y Supervisores Escolares en el D. F., México, SEP.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, (1ª reimp.), Barcelona. Ed. Gedisa.

- Global University Network for Innovation (s/f). *Modelo para el desarrollo de Competencias Interculturales*, Extraído de <http://www.univnova.org/documentos/444.pdf>
- Gómez, M. (1996). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, Dirección de Educación Primaria. México.
- González, P. (2010). *Medir en las Ciencias Sociales*. Extraído de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transformacion_educativa.
- Ibarra E. y Soria V. (1996). *Balance y perspectivas de la Modernización Educativa en México. (Coord.). Políticas Públicas Alternativas en México. La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM México*.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Latorre A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, España. Ed. Grao.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, España. Ed. Aljibe.
- López, M. (s/f). *Interculturalidad y Educación, Algunas reflexiones*, Extraído de análisis y estudios de comunicación: <http://comunicandomundos.blogspot.com/search/label/escuela>.

- Loyo A. (1998). *Las nuevas orientaciones de la política educativa mexicana*, en *Las políticas sociales de México en los años 90*. UNAM, FLACSO. México. Ed. Plaza y Valdés.
- Luna, L., Hirmas, C. (25-27 de octubre). *Enfoques curriculares de Educación Intercultural en Chile: Análisis para una propuesta de convivencia*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Villarrica. VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. UNESCO, Santiago de Chile.
- Marco, B. (2002). *Educación para la Ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, Ed. Narcea.
- Maturana, H., Dávila, X. (2009). *Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas*, Revista Iberoamericana de Educación. N° 49, <http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf>
- Mesta, E., Espinosa, E. (2001). *Consideraciones sobre el Magisterio de Educación Básica*, Revista Xicltli, Año XI No 41 Enero-Marzo, UPN. 094.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. Colección Educación Especial*, Málaga España. Ed. Aljibe.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Nagua digital (2011). Extraído de <http://naguadigitaltv.blogspot.com/2011/05/onu-hay-36-millones-de-analfabetos-en.html>

- Organización de las Naciones Unidas (s/f). *Consejo Económico y Social*, (ECOSOC), Buenos Aires. (*naguadigitaltv.blogspot*).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Extraído de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* Jomtien, Tailandia 5-9 marzo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España, 7-10 de junio.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal, 26-28 abril.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica*. IBE Working papers on Curriculum Issues No 5. Ginebra Suiza.
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Foro Universal de las Culturas*. (2004). IV Foro, *Agenda 21 de la Cultura*. Autoridades Locales para la Inclusión Social de Porto

- Alegre. Barcelona. Extraído de http://agenda21culture.net/index.php?option=com_docman...
- Ornelas, C. (2009). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de siglo.* (11a reimp.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (2009). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* (2ª reimp.), México, Fondo de Cultura Económica.
- Pereira, S. (2011). *El papel del maestro de educación infantil en la sociedad contemporánea.* XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar,* Biblioteca para la actualización del Maestro. México, SEP.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela.* (1ª reimp.). México, Editores J. C. Sáez.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.* México.
- Poder Ejecutivo Federal (1989-1994). *Plan Nacional de Desarrollo.* México.
- Poder Ejecutivo Federal (2007-2012). *Plan Nacional de Desarrollo.* México.
- Poder Ejecutivo Federal, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Gobiernos de los Estados, (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México, SEP.

- Prats, E. (s/f). *¿Nos hace falta más formación para educar en contextos de diversidad cultural?*, Universidad de Barcelona. Extraído de: [lista Intercultural/Senderi.org](#).
- Ramírez, V. (2010). *El Normalismo: Proyectos, Procesos Institucionales y Actores*, Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 1, Núm. 2, Extraído de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/571>
[normalismo: 2011-04-08](#)
- Rockwell, E. (1994). *Los cambios actuales en la educación básica en México*. Universidad Futura. Primavera. México, UAM Azcapotzalco.
- Rodríguez, L. (4 de marzo de 2011). *La educación para la comprensión multi e intercultural: Un reto Cubano hacia el III Milenio*, Extraído de: Intercultur@-net. <http://www.isftic.mepsyd.es/w3/intercultur@net/recurs1.htm>.
- Rosales, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. (1ª ed.) Primera Edición, México. UPN, Plaza y Valdez.
- Sáez R. (2001). Tendencias actuales en la educación intercultural. Ponencia presentada en las Jornadas sobre interculturalidad. Educar en las aulas, retos del Siglo XXI, Murcia, Diciembre. Extraído de Intercultur@net.
- Sagastizabal, M. (Coord.) Perlo, C., Pivetta, B., San Martín, P. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*, (1ª reimp.). Madrid, Noveduc.

- Salgado, R., Hernández, C. (Coord.), et. al. (2009). *Educando en y para la diversidad*, (1ª ed.). México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, Primera Edición. México.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Diversidad y democracia*, (1ª reimp.) México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela. Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe*, (1ª ed.) México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. Extraído de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad16/3plan.htm>
- Secretaría de Educación Pública (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Reforma para la Educación Secundaria, (Cuadernillo)*, (1ª ed.). John D. Bransford, Ann L Brown Ed. México.
- Secretaría de Educación Pública (2001-2006). *Programa Sectorial de Educación 2001-2006*. Extraído de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico%Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, (3ª reimp.) México.

- Secretaría de Educación Pública (2009). *Manual para la aplicación de la Reforma Integral de Educación Básica en Primaria. Módulo I, (1ª ed.)* México.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programas de Estudio 2009, Primer Grado, Educación Básica. Primaria.*
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio. Formación Cívica y Ética, Primer Grado, Educación Básica. Primaria.*
- Secretaría de Educación Pública (2009). Taller 1 de Formación para Directivos en el Distrito Federal. Programa de la Reforma Integral de Educación Básica (PRIEB).
- Secretaría de Educación Pública (2009). Taller 2 de Formación Docente en el Distrito Federal. Docentes/Guía de Trabajo. Programa de la Reforma Integral de Educación Básica (PRIEB).
- Secretaría de Educación Pública (2009). Taller 3 de Formación Docente en el Distrito Federal. Docentes/Guía de Trabajo. Programa de la Reforma Integral de Educación Básica (PRIEB).
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México.*
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Desarrollo de Modelos Educativos con atención a promover la Educación Intercultural, Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria.* Extraído de: www.sep.gob.mx

- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. México.*
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación. México.*
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?, Acerca de la temporalidad del otro y de la mismidad. Notas para un tiempo (excesivamente) presente.* Miño y Dávila, Ed. Argentina.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.* Buenos Aires, Argentina. Ed. Noveduc.
- Skliar, C. Téllez, M. (2008). *Conmover la educación, Ensayos para una pedagogía de la diferencia, (1ª ed.).* Buenos Aires, Ed. Noveduc.
- Subsecretaría, de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2004). *Cuaderno de autoevaluación de las Competencias Docentes.* México.
- Tedesco, J. (2009). *Educación en la Sociedad del Conocimiento,* Gobierno Federal. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D. F. México, Fondo de Cultura Económica.
- Torrego, J. (2009). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos,* No. 227. España, Ed. GRAO,
- Torres M. (2006). *Reseña de la identidad profesional docente del profesor de Educación Básica en México.* Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE. Abril-junio, año/vol. 11, No 029. Extraído de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920682.pdf>.

- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Paidós Ibérica, Estado y Sociedad No 135, Barcelona.
- Trigo, A. (2004). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable; No 8 Volumen 2. Extraído de www.futuros21.info/indice_edicion.asp?id_edicion=3.
- Vaillant, D. (2007). *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*, GTDPREAL, Grupo de Trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina: I Congreso Internacional. Barcelona 5, 6 y 7 de septiembre.
- Veloz, N. (2002). *En el 2001 el federalismo educativo estuvo en peligro*, en Bertussi, T. y González R. (Coord.). Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva, Tomo II. México, UPN/La Jornada Ediciones.
- Vidal, E. (2006). *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, (1ª ed.) Barcelona, Ed. Ariel.
- Vinyamata, E., Alzate, R., et al (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, (1ª ed.). Barcelona, Editorial Grao.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, Perú.
- Zoraida, J. (s/f). *La modernización educativa (1988-1994)*, Extraído en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/NCR6U4X1NYG4YSUT4PS1R494K6MUCU.pdf. El Colegio de México.

A

N

E

X

O

S

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	La educación intercultural y su asociación con programas formativos.	30
Tabla 2	La experiencia de los docentes en la educación básica y su relación con la interculturalidad.	32
Tabla 3	Reflejo de la educación intercultural en los planes de estudio.	34
Tabla 4	Distribución de tiempo de estudio para primer y segundo grado.	54
Tabla 5	Distribución de tiempo de estudio para tercer grado.	55
Tabla 6	Distribución de tiempo de estudio para cuarto, quinto y sexto grados.	56
Tabla 7	Definiciones de competencias	70
Tabla 8	Perfiles de desempeño docente.	71
Tabla 9	Plantilla de personal de la escuela primaria	148
Vicente Lombardo Toledano		

ANEXO 1

Sociodrama

- Técnica:** Sociodrama
- Instrumento:** Guía de Observación
- Propósito:** Identificar las representaciones comunes del colectivo docente de la escuela primaria "Vicente Lombardo Toledano", a través de los contactos culturales que establece.
- Contenido:** Imágenes colectivas, signos cargados de valor, actitudes que condicionan comportamientos, visiones particulares respecto de otros, motivaciones, actitudes básicas que se adoptan, satisfacciones e insatisfacciones en el ejercicio de la profesión.
- Materiales:** Lectura: De la Garza, Solís Gloria: Sala de maestros. Cartas entre maestros. Pálido punto de luz. Claroscuros de la educación.
<http://palido.deluz.mx>
- Desarrollo:** 1ª Parte:
- 5 Una vez elegido el tema, explicitar la importancia del mismo y, dialogar entre los participantes sobre lo que conocen del tema como experiencia propia, cómo lo viven y cómo lo entienden.

- 6 Hacer la historieta considerando los personajes, las personas que representarán cada uno de ellos y el momento en que tienen que actuar.

2ª Parte:

- Comentar y analizar el desarrollo observado, resaltando la presencia de representaciones colectivas que son cotidianas en la función de los docentes y las repercusiones de las mismas.

ANEXO 1 (a)**Sociodrama**

Guía de Observación

INDICADOR	CONDUCTAS, ACTITUDES, VALORES PRESENTES
-----------	--

Imágenes colectivas relevantes

Signos cargados de valor

Actitudes que condicionan
comportamientos.

Visiones particulares respecto de
Otros.

Motivaciones

Actitudes básicas que se
adoptan.

Satisfacciones de la profesión.

Insatisfacciones de la profesión.

DEBATE/CONCLUSIONES:

ANEXO 2

Cuestionario

Compañero Maestro:

Con el propósito de conocer la Identidad docente y la forma en que se ha construido la identidad del centro, pedimos contestar las siguientes preguntas lo más detalladamente posible. Dicha información será utilizada para fines de investigación, y será tratada con la confidencialidad que se requiere.

1. ¿De qué manera se hacen presentes en la vida profesional, las circunstancias propias y los proyectos personales?

2. ¿Qué lugar ocupa en tu vida el quehacer docente?

3. Menciona la forma en que se ha entrelazado la historia personal y la trayectoria profesional.

4. ¿Cómo y dónde se aprende a ser maestro?

5. ¿Cómo te miran tus alumnos y compañeros?

6. ¿En qué medida el trabajo docente ha contribuido a la realización de cada maestro?

7. ¿Se construyen redes relacionales con todos los maestros? ¿Sí?, ¿No?, ¿Por qué?

8. ¿Cuáles son los intereses en común que dan sentido al equipo docente?

9. ¿Se reflexiona en el colectivo sobre la práctica docente y sus implicaciones?

10. ¿De qué manera abordan la resolución de conflictos?

ANEXO 3

Diario del Maestro

Dimensión: Diferencia

Espacio: El recreo

Horario: 10.30-11.00

Indicadores: Prácticas Inclusivas

Semana: 24 al 28 de octubre, 2011.

ÍTEM

CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES OBSERVADAS

Reconoce las diferencias como oportunidad en la construcción de aprendizajes colectivos.

Escucha a los demás, respetando puntos de vista divergentes, a la vez que comparte sus puntos de vista.

Forma en que se manifiestan las diferencias individuales.

Tipo de conflicto que se presenta con mayor frecuencia, debido a las diferencias.

Ambiente de trabajo que prevalece en torno a diferencias existentes entre el cuerpo colegiado.

ANEXO 3a

Diario del Maestro

Espacio: El recreo

Horario: 10.30-11.00

Dimensión: Diferencia

Indicadores: Asimilacionismo

Semana: 24 al 28 de octubre, 2011.

ÍTEM

CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES OBSERVADAS

Prácticas donde se busca homogenizar los puntos de vista y las acciones.

Se consideran relevantes las opiniones de todos y no solamente de algunos.

Docentes que se sienten escuchados y tomados en cuenta, al momento de tomar decisiones.

Respeto a los diferentes grupos existentes de acuerdo a las características de cada uno.

Expectativas de cada grupo que integra la plantilla docente.

ANEXO 4
TARJETAS DE MUESTRA
Observación-Participante

DIMENSIÓN: Convivencia

INDICADOR: Relaciones Interpersonales

Semana del 07 de octubre al 11 de noviembre de 2011.

ITEM	DÍA/ HOR A	CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES				
		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Motivos que caracterizan la integración de diferentes grupos del colectivo docente.						
Formas en que se atienden las diferencias en el ambiente de trabajo.						
Acciones que ponen en práctica para promover y consolidar relaciones basadas en el respeto y la atención a la diversidad.						

ANEXO 4a

TARJETAS DE MUESTRA

Observación-Participante

DIMENSIÓN: Convivencia

INDICADOR: Relaciones Interpersonales

Semana del 07 de octubre al 11 de noviembre de 2011.

ITEM	DÍA/ HOR A	CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES				
		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Frecuencia con que manifiesta metas e intereses personales, reconociendo las diferentes perspectivas y su análisis. Construye proyectos sociales y educativos en conjunto. Forma en que afecta la disposición y/o predisposición y entusiasmo en los docentes.						

ANEXO 4b
TARJETAS DE MUESTRA
Observación-Participante

DIMENSIÓN: Convivencia
INDICADOR: Relaciones Sociales

Semana del 07 de octubre, al 11 de noviembre de 2011.

ITEM	DÍA/ HOR A	CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES				
		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Reconoce las diferencias y las traduce en igualdad de oportunidades.						
Muestra la puesta en práctica de diferentes estrategias para la atención a la diversidad.						
Presenta una actitud de apoyo y solidaridad ante las necesidades del otro.						

ANEXO 4c
TARJETAS DE MUESTRA
 Observación-Participante

DIMENSIÓN: Convivencia
INDICADOR: Relaciones Institucionales

Semana del 07 de octubre al 11 de noviembre de 2011.

ITEM	DÍA/HORA	CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES				
		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<p>Motivos por los cuales el docente establece diálogos con la directora, los compañeros de grado, de otros grados y docentes sin grupo con funciones diversas.</p> <p>Aspectos que se consideran preponderantes en el marco de las relaciones institucionales.</p> <p>Discurso del docente en el marco de la institucionalidad.</p> <p>¿Cómo se caracterizaría la vida en la escuela Vicente Lombardo Toledano, desde sus procesos de gestión?</p> <p>Espacio de decisión y acción que tienen los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa?</p>						

ANEXO 4e
TARJETAS DE MUESTRA
 Observación-Participante

DIMENSIÓN: Convivencia

INDICADOR: Relaciones Didácticas

Semana del 07 de octubre al 11 de noviembre de 2011.

ITEM	DÍA/HORA	CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES				
		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<p>N° de ocasiones que establecen conversaciones en torno a situaciones: didácticas, actualización; recursos didácticos, planeación y evaluación. Espacios implementados para la actualización docente. ¿Qué tipo de interacciones promueve, las formas de trabajo entre los alumnos?, ¿Qué papel desempeño frente a los procesos de aprendizaje de los alumnos y qué papel desempeño yo frente a él? Principales estrategias que se utilizan para manejar la disciplina en el aula? Con base en las dos preguntas anteriores, ¿cuáles son los principales aprendizajes que se promueven en los alumnos?, ¿Cuáles se han observado?</p>						