

Cosmovisión en actores educativos

Una configuración desde
sus trayectorias académicas



GLORIA E. ORNELAS TAVAREZ (Coordinadora)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cosmovisión en actores educativos

*Una configuración desde sus
trayectorias académicas*

Cosmovisión en actores educativos

*Una configuración desde sus
trayectorias académicas*

*Gloria E. Ornelas Tavarez
(Coordinadora)*

**Cosmovisión en actores educativos.
Una configuración desde sus trayectorias académicas**
Gloria E. Ornelas Tavarez (Coordinadora)

Primera edición, mayo de 2016.

© Derechos reservados por la coordinadora Gloria E. Ornelas Tavarez

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.
www.upn.mx
Esta obra fue dictaminada por pares académicos
ISBN 978-607-413-229-8

LB19
C7.6

Cosmovisión en actores educativos : una configuración desde sus
trayectorias académicas / coord. Gloria E. Ornelas Tavarez.
-- México : UPN, 2016.
1 texto electrónico (252 p.) : 850 kb. ; archivo e-pub – (Horizontes
educativos)

1. Prácticas de la enseñanza 2. Educación – Filosofía 3. Maestros –
Apreciación I. Ornelas Tavarez, Gloria E., coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

AGRADECIMIENTOS

Merece una especial mención el área académica 2: Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, a la que agradecemos tanto la ayuda como el financiamiento otorgados para obtener estos frutos; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por haber posibilitado la dedicación de tiempo completo a los estudiantes de la maestría en desarrollo educativo; el Sistema Nacional de Investigadores, del cual forma parte la responsable de la presente línea de investigación; el Dr. Écio Portes de la Universidad Federal de São João del-Rei, Brasil, quien con calidez, apertura y gran interés académico durante 2011 y 2012 mantuvo un diálogo continuo con nuestra línea de investigación y nos acercó a su aguda mirada sobre las trayectorias estudiantiles, el propósito del Dr. Portes fue indagar cómo las familias de medios populares consiguen inscribir a sus hijos en carreras altamente selectivas y sobrevaloradas socialmente, su análisis ha sido referente obligado para varios de nuestros escritos; y Norma Alcántara Gómez, quien con gran esfuerzo sostenido ha apoyado desde sus inicios el desarrollo de este gran ejercicio colectivo de investigación básica.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	5
PRÓLOGO	9
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE EGRESADOS DE POSGRADO	35
<i>Gloria E. Ornelas Tavarez</i>	
COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y TRAYECTORIAS DEL POSGRADO	81
<i>Luis Alfonso García Buendía</i>	
CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN SUJETOS EDUCATIVOS.....	127
<i>Mirna Araceli Ochoa Acebo</i>	
COSMOVISIÓN EN ALUMNOS DE BACHILLERATO. EL CASO DE SOLEDAD DE GRACIANO SÁNCHEZ, S. L. P.....	163
<i>Juan Antonio Moreno Tapia</i>	

COSMOVISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN.....	209
<i>Norma Alcántara Gómez</i>	

PRÓLOGO

Esta obra colectiva vincula la manera en la cual se presentan y se construyen en el interior de las trayectorias académicas la cosmovisión, la ideología, la identidad y la cultura de sujetos educativos; analiza las formas y contenidos que adoptan los procesos simbólicos que diferentes escenarios institucionales producen y reproducen, bajo la mediación de estos actores.

La visión del mundo analizada en este texto no corresponde a uno u otro individuo en particular, el material empírico recabado tampoco integra lo expresado por una individualidad/social, sino, más bien, una estructura simbólica compartida dentro de un grupo social, en la cual se inscribe el sujeto de estudio. En este tenor nuestra labor investigativa ha tenido como prioridad dar cuenta, mediante el análisis de la narrativa expresada por dicho sujeto sobre la trayectoria académica, así como la observación de las prácticas culturales significativas de los grupos escolares, la manera en la cual, los sujetos conciben el mundo educativo-escolar desde lo concreto, sin perder de vista los referentes históricos, las relaciones de poder entre cosmovisión y cosmovisiones particulares para acercarnos a las estructuras culturales del campo educativo, siguiendo las propuestas de Ma. Ana Portal (1996, p. 81).

Los diversos sujetos, la heterogeneidad de niveles educacionales en donde se inscriben, así como las diferentes características institucionales analizadas en este texto, tuvieron como propósito ofrecer, en primer lugar, una mirada que pusiera de relieve la diversidad y la particularidad manifiesta en el estudio de su cosmovisión, pero también sus núcleos duros, y en segunda instancia, evidenciar las circunstancias específicas de la producción, recepción, adaptación, reproducción y transformación de las concepciones, ideas, creencias y prácticas constitutivas de la visión del mundo de los actores estudiados, relacionada específicamente con el campo educativo.

Con base en estas reflexiones sostenemos los planteamientos de Portal (1996, pp. 80-81) referidos al concepto de cosmovisión: para algunos autores es conveniente erradicarlo debido a la limitación de su contexto original; sin embargo, existen fenómenos sociales como la trayectoria académica abordada en este libro, la cual parte en buena medida del marco conceptual de Écio Portes (1998, 1999, 2000, 2001, 2005, 2009), quien la define como el camino recorrido por los actores escolares a lo largo del sistema escolar y el significado atribuido por ellos mismos a dicho trayecto donde ponen en juego, de manera consciente o inconsciente, el conjunto de prácticas y actitudes ideológicas o morales con una determinada finalidad que no puede ni debe de ser tratado como aislado. De esta manera dicho concepto de cosmovisión sigue siendo útil en el análisis antropológico de sociedades y grupos abiertos, en tanto marco explicativo encaminado a comprender acciones desarticuladas, ubicándolas en un contexto interpretativo más amplio, dentro de una dimensión cultural.

REFERENTES CONCEPTUALES

La cosmovisión es una categoría no tan recientemente adoptada por el campo educativo, donde generalmente se le constriñe a las concepciones e ideas de individuos, desde una dimensión cuando

mucho filosófica; por ello, es importante mencionar que en esta obra tomamos como punto de partida a la gran tradición antropológica mexicana, donde la historia es la base del estudio de los elementos que constituyen la visión del mundo, es decir, las concepciones, ideas y creencias así como las prácticas rituales de la vida cotidiana y de la ritualidad propiamente dicha, no sólo se contextualizan en el tiempo y en el espacio inmediatos, sino también a través de los procesos históricos de larga duración con sus núcleos duros y sus elementos lábiles. (Ver con mayor profundidad esta postura en Ornelas, 2002, 2005, 2007a, 2007b y 2010).

Los hombres producen sociedades para vivir, y en este constante proceso de producción de sus propias condiciones de vida social hacen de la realidad una imagen de su pensamiento; un reflejo de su muy peculiar forma de concebir el mundo. La construcción del entorno y de los medios necesarios para poder ordenarlo, dominarlo, gestionarlo y reproducirlo, conlleva implícitamente un fenómeno de simbolización que hace de la realidad un reflejo plasmado y ordenado del mundo por medio del pensamiento. En este sentido el universo social/material cuenta con una realidad idealizada por los hombres, desprendida de la producción del imaginario colectivo, para dar forma coherente y lógica al espacio donde florecen las elaboraciones más sofisticadas de su sistema de representación; es un esfuerzo perenne de construcción de la realidad fuertemente influido —e incluso determinado en las culturas tradicionales— por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana (Marion, 1998, p. 8).

La cosmovisión como sistema de representación simbólica se vincula con las estructuras sociales y económicas de la sociedad a través de la ideología que define formas de conciencia específicamente sistematizadas. Su pretensión es cumplir con las expectativas de la sociedad que la construye y la usa. Dicha visión del mundo integra los diferentes campos culturales y todo campo cultural, como el educativo, hace presente y recrea la percepción del mundo de los sujetos que lo constituyen.

El concepto de cosmovisión desde esta perspectiva es una gran aportación al campo de la antropología de la educación, ya que permite relacionar las representaciones simbólicas y las prácticas rituales de la escuela, con las particulares formas de concebir y actuar de sus sujetos, dentro de los procesos culturales, sociohistóricos institucionales, así como en los de su entorno.

Dicho concepto tiene como telón de fondo el modelo propio de la antropología mexicana, basado en la definición de Mesoamérica propuesta por Paul Kirchhoff (1966), donde se inscriben, entre muchos otros, la primera etnografía educativa mexicana suscrita por Moisés Sáenz (1936); los estudios sobre cosmovisión de Robert Redfield y Calixta Guiteras, esta última, autora del primer texto etnográfico acerca de la visión del mundo sobre Mesoamérica publicado en 1965. Asimismo, la obra de Andrés Medina (1998, 2000), que permite entender la configuración de la etnología mexicana a través de su historia y principales aportes, además de sus indagaciones en torno de los pueblos originarios de la cuenca de México (1995, 2000, 2003, 2004, 2007), donde la cosmovisión constituye uno de los ejes principales de análisis; de Alfredo López Austin (1980, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1998), retomamos sus estudios históricos sobre concepciones y mitos mesoamericanos basados en diversas fuentes documentales, registros arqueológicos y trabajos de campo en poblaciones indígenas actuales; y de María Ana Portal (1997, 1988, 1996 y Álvarez, 2011), sus aportaciones sobre la cosmovisión en estudios culturales de comunidades urbanas contemporáneas.

Los sujetos portadores y constructores de la cosmovisión sobre el campo educativo forman parte de sociedades, instituciones, comunidades, colectivos, grupos y subgrupos diversos, y dicha pertenencia elegida o no, les permite ser y hacer con una identidad social y cultural específica, donde la ideología como constante histórica se transmite, se reproduce, se internaliza, se practica y se transforma, según el lugar adjudicado y asumido por dichos sujetos dentro del entramado social y cultural, así como desde sus propias trayectorias de vida, y en su escenario educativo, dentro de su comunidad de práctica.

Así, dicha cosmovisión, como la identidad y la historia educativas, se integran por un plano colectivo y otro individual y su existencia se manifiesta de manera vivencial y práctica por los distintos sujetos ubicados en diferentes estratos sociales, donde se estructuran formas particulares de ver y hacer en el mundo, así como las vivencias parciales experimentadas por los miembros de la(s) comunidad(es) a la(s) que pertenecen dichos sujetos.

Esta parcialidad se origina en las maneras de ordenar el mundo tanto material como simbólico de un grupo social, y responden al mismo tiempo al tipo de experiencia colectiva y a la forma particular de apropiarse de ella. Aluden a la memoria histórica y al lugar particular desde los cuales se organiza dicha experiencia, que son determinados por dos dimensiones, la del origen y desarrollo histórico cultural del grupo o parcialidad étnica, y la de la relación entre clases en el interior de cada formación social particular (Portal, 1996, p. 74).

Apoyados en la perspectiva de Carlos Aguado y Ma. Ana Portal (1992), es posible dar cuenta del proceso de construcción de la hegemonía, conceptualizar el poder y realizar una reflexión crítica de la ideología; estudiar los procesos tanto ideológicos como de identidad en los tiempos y espacios culturales de las instituciones donde interactúan los actores educativos.

Los tiempos escolares como construcciones sociohistóricas, culturales y arbitrarias representan los ritmos que organizan las conductas; son el movimiento de la red de vínculos de significación establecidos en el interior de los grupos de estudiantes con las personas y las cosas, a través de pautas, duraciones y frecuencias, y son diferenciados de los tiempos calendáricos. Según Aguado y Portal (1992), dichos tiempos pueden analizarse dentro de diferentes periodos, ya que refieren a la vida cíclica de la escuela y a los cortes de su cotidianidad con las ceremonias y los rituales impuestos por la cosmovisión hegemónica de la institución, pero también por la cosmovisión de los actores escolares. En la escuela se negocian las formas y los sentidos educativos entre el Estado, el *currículum*, las autoridades

escolares, que establecen modificaciones silenciosas al calendario, así como la sociedad civil –constituida por las agrupaciones de alumnos, sus padres y familiares, grupos del magisterio o políticos no gubernamentales y algunos religiosos–, quienes imponen otros ritmos a la institución.

Estos grupos y agrupaciones insertos en espacios urbanos específicos, siguiendo a Aguado y Portal (1992, pp. 54-67), responden a determinados aspectos socioculturales, a una organización social que los integra y regula, la cual los señala a través de rasgos diacríticos y los orienta en sus valores básicos, hacia el significado social presente en sus conjuntos de prácticas, de creencias, y a la manera como se organizan y se apropian del mundo. Son interpelados por un complejo particular que involucra, a partir de interrelaciones producidas y secundadas, características culturales, sistemas sociales de organización, costumbres y normas compartidas, pautas de conducta, lenguajes y tradición histórica, entre otros.

Responden a un patrimonio colectivo, específico de estos grupos y agrupaciones sociales, pero también a otro nivel de identidad: el institucional. Éste constituye un orden cultural que sirve de contexto amplio a la mayoría de los sujetos pertenecientes a la escuela dado el origen histórico común –no necesariamente porque sean originarios del lugar donde se encuentra la institución educativa–, la demarcación de un territorio propio –aun siendo vecindados temporales– y el conjunto de prácticas que los definen como tales.

Por otra parte, en el nivel grupal se conservan particularidades que matizan y trascienden la posición de clase así como la nacionalidad, los elementos simbólicos conformados por las culturas mesoamericanas y por su relación con la nación desde una particularidad étnica y desde una especificidad clasista, lo cual les permite ordenar su entorno con distintas dimensiones además de estar expuestos a la imposición simbólica de la parcialidad hegemónica, en tanto sus intereses de clase se incorporan al proyecto nacional bajo la preeminencia histórica del interés hegemónico, mientras participan en

una compleja construcción de correlaciones de fuerzas históricamente conformadas.

La participación colectiva en los procesos rituales muestra un enorme simbolismo no sólo para los actores escolares, sino también para toda la sociedad. La cohesión social en torno del espacio y del tiempo, el escenario, los actores, la secuencia, los actos, los símbolos, los signos, etcétera, se convierte en un requisito indispensable e ineludible que se va interiorizando hasta convertirse en “natural”, a pesar de todas las luchas de poder y enfrentamientos entre concepciones distintas subyacentes a ella.

Sus efectos persuasivos, tanto conceptuales, visuales y psicológicos, promueven una relación jerárquica del Estado, aunada a la identidad nacional, al deber ser de la institución educativa, el currículo oficial, la autoridad pedagógica, al deber ser en la formación adquirida y la cultura oficial, frente a la sociedad en su conjunto, a otras instituciones sociales, a las identidades individuales y colectivas, a las ideologías subalternas y a la cultura popular. Sin embargo, esto se revierte cuando los individuos que acceden a la educación escolar participan activamente con todos los elementos propios de su cosmovisión, matizan la rigurosidad escolar oficial a partir de sus intereses y sus posibilidades de participación, construyendo también así su propia trayectoria académica.

La relación que subyace y se hace evidente entre las instituciones educativas y las trayectorias de los sujetos estudiados mediante su historia, su cultura e identidad institucionales, forma parte de su cosmovisión en el campo educativo; permite vislumbrar para la antropología de la educación, la posibilidad de concretar construcciones teórico-metodológicas encaminadas a avanzar en los distintos desarrollos de una teoría de la cosmovisión relacionada con otros ámbitos del campo cultural educativo, que nos acerque a la tradición antropológica mexicana, contribuyendo al conocimiento de realidades diversas e interculturales complejas que forman parte de las construcciones ciudadanas y de ciudadanías del presente siglo.

ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO

La fenomenología, enfoque epistémico del cual se desprende la metodología cualitativa utilizada en esta obra colectiva, define al ser humano como arquitecto responsable de sí mismo, que autorrealiza y satisface sus necesidades a través de la autolimitación, la adaptación, la creatividad expansiva y el apoyo del orden interno; es decir, por medio del ejercicio de la combinación de lo individual con lo social internalizado (Quitmann, 2001).

Según Husserl (1859-1917), el mundo debe percibirse del modo en que se presenta a cada uno en el marco de sus experiencias. En el caso de las experiencias fenoménicas no se trata de estados en el interior del hombre, sino de intencionalidades, es decir de distintos tipos del ser en el mundo. El hombre y el mundo, el sujeto, el objeto, el ser y la conciencia, el interior y el exterior, deben considerarse siempre como una unidad indivisible.

Con el fin de establecer el ámbito puro de la conciencia, Husserl (en Schutz, 2003) elaboró la técnica de la “reducción fenomenológica”, que “pone el mundo entre paréntesis”: no se niega la existencia del mundo externo, pero para fines analíticos se suspende la creencia en su existencia, el fenomenólogo se abstiene intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado directa o indirectamente con la existencia del mundo externo. Va más allá de la actitud natural del hombre que vive en el mundo que acepta, ya sea realidad o mera apariencia. El propósito es alcanzar un nivel de certeza más allá del dominio de la mera creencia.

Según Husserl (en Schutz, 2003), la fenomenología aspira a ser una ciencia eidética, que no investiga la existencia, sino la esencia. El enfoque eidético no trata de cosas reales y concretas, sino de cosas imaginables. Se estudian los objetos percibidos pero también los imaginados, los cuales son más importantes para este enfoque. La fenomenología no investiga los objetos mismos, sino que está interesada en su significado, en la construcción simbólica.

La actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía y esfuerzos. La habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzo; esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es. Las acciones habitualizadas para el individuo llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros (Berger y Luckman, 1992, p. 72). La habituación permite entender los actos que realiza el sujeto de manera rutinaria y sus acciones, es decir, lo simbólico en el contexto social y su realidad educativa.

De esta forma, el conocimiento es un producto social y un factor de cambio social; pero en la medida en que el conocimiento se aparta de sus orígenes existenciales, dependerá de un gran número de variantes históricas –tales como la urgencia de los intereses sociales involucrados, el grado de refinamiento teórico del conocimiento en cuestión, la relevancia o no social de este último, etcétera– (Berger y Luckman, 1992, p. 111). El análisis simbólico del conocimiento (como producto y cambio social), a través de las trayectorias de los sujetos educativos, con la postura fenomenológica, permite identificar la realidad existente, otras visiones de entender el mundo, el cuestionamiento de lo establecido como verdad válida, además de la representación identitaria e ideológica.

El lugar de la fenomenología está más allá de todas las distinciones entre realismo e idealismo. No es anticientífica; es un método de pensamiento filosófico.

Esta epistemología se apoya en la interpretación, y para que esta última se lleve a cabo Paul Ricoeur (1969) propone una “hermenéutica de la distancia”, es decir, que haya una distancia entre el emisor y el receptor. De esta hermenéutica surge una teoría cuyo paradigma es el texto, es decir, todo discurso fijado por la escritura. Al mismo tiempo este discurso sufre, una vez emitido, un desarraigo de la intención del autor y cobra independencia con respecto de él. El

texto ahora se encuentra desligado del emisor y es una realidad metamorfoseada en la cual el lector, al tomar la obra, se introduce. Pero esta misma realidad metamorfoseada propone un “yo”, un “Dasein”, que debe ser extraído por el lector en la tarea hermenéutica. En síntesis, para Ricoeur interpretar es extraer el ser-en-el-mundo que se halla en el texto; estudiar el problema de la “apropiación del texto”, es decir, de la aplicación del significado del texto a la vida del lector. La reelaboración del texto por parte del lector es uno de los ejes centrales de su teoría.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA E INSTRUMENTAL

A partir de este enfoque fenomenológico, se desprende el método etnográfico utilizado para el estudio de las trayectorias académicas; sin olvidar la perspectiva derivada de la etnología mexicana, que profundiza sobre las dimensiones sociohistóricas y comparativas que permiten reconocer la viva presencia de la cultura, la identidad y la ideología de los sujetos educativos, que dentro de las añejas prácticas institucionales son desdeñadas, o se apuesta por su neutralización a través de la permanencia y el moldeamiento de los sujetos en la escuela; por ello, es de gran interés analizar la singularidad cultural permeada por núcleos duros de su cosmovisión, los cuales se reproducen continuamente, pero también sufren cierta actualización. Dicha visión del mundo, a pesar de tener una expresión particular en un momento histórico dado, forma parte de una tradición cosmogónica más amplia que se relaciona con otras visiones del mundo presentes en el interior del ámbito institucional, que se explican e interactúan a partir de sus contextos sociohistóricos.

De acuerdo con Portal (1996, pp. 72-73), la visión del mundo como construcción teórica no existe —a excepción de los especialistas o informantes clave—, su existencia se manifiesta de manera vivencial y práctica; sólo a través de este saber individual, establecido culturalmente, es posible construir modelos teóricos. En el proceso

metodológico esto implica conformar un cuadro significativo de informantes con el fin de contrastar dichos saberes y eliminar las posibles variables individualistas. Mediante este proceso es posible identificar una estructura social significativa, que ha de ser contrastada con la visión del mundo de sus integrantes ubicados en diferente estrato social, en donde se estructuran formas particulares de ver y hacer en el mundo, así como las vivencias parciales experimentadas por dichos miembros.

El método etnográfico, utilizado en esta obra, es eminentemente un análisis sociopolítico de la realidad educativa. Su desarrollo se regula dentro de un discurso teórico que se apropia y combina críticamente los elementos y reflexiones de la teoría de la cosmovisión dentro del espacio educativo. Permite un acercamiento a las formas mediante las cuales la cosmovisión, la cultura, la identidad y la ideología se incrustan, se producen y se resignifican en los diversos escenarios escolares, en los diferentes procesos que norman los aspectos de la vida en la escuela, como los procesos rituales que dan significado y sentido a las experiencias de los sujetos educativos. Posibilita la construcción de una reflexión teórica sobre la manera en que opera la cosmovisión en los procesos normativos y performativos de los estudiantes, dilucidando los elementos que circunscriben las formas en donde la dominación y la resistencia del estudiante operan por sí mismas dentro y fuera de las aulas así como en los pasillos de las escuelas (McLaren, 2007).

Con la etnografía se describen y se contrastan analíticamente las formas simbólicas construidas por los sujetos educativos estudiados, así como su perspectiva histórica y los procesos culturales e identitarios en donde están inmersos, y significan y resignifican sus trayectorias académicas. Se evidencia la manera en la cual los individuos contribuyen a la organización y a la definición de significados sobre el campo educativo, que comparten y resignifican desde el interior del grupo y dentro de las perspectivas de sus miembros.

Se analiza la narración y la actuación que hacen los sujetos estudiados, en torno de sus trayectorias académicas, partiendo de sus

relatos, esto es, de lo que dicen de sí mismos en relación con sus experiencias institucionales, en la interacción social, comunicativa y subjetiva con sus pares y con otros sujetos educativos, sus expectativas inmediatas y futuras; se da primordial relevancia a la voz y a las prácticas de estos actores, a partir de categorías fundamentales que se fueron construyendo dentro de cada una de las investigaciones que se presentan en esta obra, con el apoyo instrumental de observaciones participantes, análisis documental y de las narrativas o relatos evocados por los sujetos de estudio a partir de entrevistas a profundidad y, en uno de los casos, a través también del café filosófico.

Con base en esta perspectiva conceptual, metodológica e instrumental se ha integrado el presente texto colectivo, resultado de una línea de investigación registrada en el Conacyt, al interior del Sistema Nacional de Investigadores, iniciada en 2008 y desarrollada a través de varios proyectos dictaminados y financiados por el Área Académica: Diversidad e Interculturalidad, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, que en sus inicios integró a dos estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) quienes fueron beneficiados cursando un año de intercambio escolar en España; el tercero, Yodi Sánchez, durante los dos últimos años ha sido un apoyo invaluable para la consecución de los análisis documentales más actualizados e imprescindibles para el abordaje de la diversidad sociocultural, la interculturalidad y las epistemologías que se ponen en juego.

Durante el proceso de construcción de esta obra, la investigación se apoyó en seminarios internos donde también participaron los ahora ex alumnos de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE): la profesora de primaria con amplia trayectoria, licenciada en economía y especialista en género, Angélica González y el egresado de la LEI Ricardo Hernández, actual académico de la Secretaría de Educación del D. F., quienes fueron beneficiados con una beca de movilidad Conacyt en Colombia, motivo por el cual no pudieron colaborar en la escritura de esta obra.

El resto de los participantes, ahora autores, ha realizado un gran esfuerzo por sintetizar y actualizar los temas de investigación con los cuales obtuvieron los grados de MDE, en la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL); y de Doctorado en Educación dentro de la Línea Prácticas Institucionales y Formación Docente, así como echar mano de diversas experiencias de difusión y enriquecimiento de estos temas de investigación en distintos foros académicos locales, nacionales e internacionales.

PRESENTACIÓN DEL CAPITULADO

Con dichas fortalezas, aunadas a los aprendizajes y reformulaciones obtenidos a través de los dictámenes académicos realizados a la primera versión, este libro aborda los elementos compartidos por la comunidad estudiantil: los aspectos institucionalizados, los rasgos habituales y relativamente permanentes, condensados en su cosmovisión; su contenido cultural expresado en ideas, creencias, valores y prácticas, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan desde diferentes ideologías y espacios de poder; las relaciones sociales construidas en cada caso específico, sus consecuencias y sus efectos en la vida cotidiana, así como en su ritualidad; las representaciones individuales y colectivas sobre la educación; las expectativas, las intenciones y los valores expresados e implicados en el ámbito escolar particular o bien de desarrollo profesional después de egresar de la maestría. Elementos que son constitutivos de las trayectorias académicas de los sujetos de estudio.

La obra se conforma por cinco capítulos. El primero, a mi cargo, dedicado a los egresados de la LDSL de la MDE, generación 2008-2010, resalta el marco conceptual y metodológico que da sustento al análisis de categorías como la diversidad y la interculturalidad, así como su relación con el sistema educativo y la educación básica. En este ámbito se registra la presencia de las políticas internacionales

y nacionales, además de las propias del campo educativo, las cuales inciden en el tratamiento de ambas categorías dentro de: escuelas públicas urbanas aún con fuertes características de marginación, pobreza, discriminación y violencia, entre otras; su currículo inadecuado a las poblaciones estudiantiles originarias, itinerantes y a veces migrantes; una formación y actualización docentes incoherentes con dichas realidades, y al interior de las prácticas docentes y de intervención educativas de la supervisión escolar, de la orientación y del personal de la unidad de servicios de atención a la escuela regular referidas por los egresados con plaza docente, adscritos al magisterio nacional, a las que se suman las concepciones, ideas, creencias y prácticas de los egresados que laboran en niveles medio superior y superior y que trastocan la diversidad y la interculturalidad constitutiva de los sujetos, procesos y contextos educativos que atienden o a los que dirigen la atención.

En el segundo capítulo, Luis Alfonso García Buendía ofrece un análisis sobre los estudiantes de la misma línea del posgrado mencionado, de la generación 2010-2012, sujetos de estudio que muestran, ponen en práctica, desarrollan, construyen y resignifican su historia pasada; determinan su presente y su accionar a futuro; ponen en juego su trayectoria académica, su cosmovisión y las diferentes esferas que los conjuntan.

De acuerdo con el planteamiento del autor, una característica de este colectivo, conformado por 15 estudiantes, urbanos, rurales e indígenas provenientes de diferentes estados de la República mexicana, es el hecho concreto de hacer y ser, lo cual posibilita en el individuo seguir siendo él mismo con lo que dice, piensa y realiza, pero al mismo tiempo seguir actuando en el contexto que intenta someterlo, reprimirlo, controlarlo en sus espacios culturales, económicos, identitarios y sociales. Asimismo, este acto consciente involucra a la vez estrategia y táctica.

La mirada socio-antropológica de García, desde dentro –ya que formaba parte del grupo de estudio–, en situaciones específicas y cotidianas, le permitió analizar las concepciones sociales

conformadas en el entramado cultural de la educación escolarizada, donde fue posible poner en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico desentrañando sus lógicas discursivas, sus producciones y amalgamas significativas, sus fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente. Además, puso énfasis en las voces silenciadas constitutivas de la cultura escolar, mediante la exposición de la vinculación entre la realidad social y la construcción de campos culturales, identitarios e ideológicos, los cuales definen la cosmovisión del estudiante y, por ende, determinan la trayectoria tanto académica como social del grupo y del discente.

Cabe destacar que la intención de esta Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística es hacer explícito el interés y la preocupación de la UPN en proporcionar un espacio académico destinado a la profesionalización (comprensión teórica de la docencia, investigación e intervención) del personal capaz de incidir, desde la perspectiva del reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, el respeto a la diferencia y la práctica de la tolerancia, tanto en las instancias e instituciones (direcciones, niveles y centros escolares) como indirectamente en las poblaciones culturalmente diversas y socialmente heterogéneas concentradas en las ciudades, las zonas y escuelas, o en las poblaciones escolares que asisten a las aulas de la educación pública escolarizada, por no decir, también, escuelas privadas, comprometidas con la formación de un individuo democrático cuyo proyecto de vida incluya la eliminación de la discriminación negativa, la xenofobia y la exclusión, a partir del fomento del bien común (García, 2012).

Dicha línea pretende lograr que el alumno conozca las principales dimensiones de la diversidad sociocultural y lingüística del país, así como sus implicaciones educativas, desde el punto de vista pedagógico, ideológico e institucional; que adquiera la capacidad para identificar los problemas educativo-pedagógicos generados por la diversidad sociocultural y lingüística, a fin de llegar a desarrollar estudios encaminados a plantear propuestas de intervención o de formación, tendientes a superar los problemas detectados.

Según García (2012), los posgrados de la UPN surgen y se desarrollan dentro de un contexto histórico, en donde se presentan eventos de gran trascendencia a nivel internacional e implican relaciones entre poblaciones con diferentes culturas, lenguas y contextos interculturales como el proceso de globalización, el desarrollo de la economía neoliberal, el surgimiento de los bloques económicos, la caída del muro de Berlín, el fenómeno de la *balcanización*, la firma de tratados de libre comercio, entre otros.

En México, concretamente, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; el reconocimiento constitucional del carácter pluriétnico, pluricultural y plurilingüístico de la sociedad mexicana; la “transición democrática”; una mayor afirmación de la existencia de los grupos indígenas a través de los medios de difusión de masas, y una creciente percepción por parte de la población sobre la presencia de estos grupos en los asentamientos urbanos. Este fenómeno, entre otros, concreta la existencia de nuevos contextos de interculturalidad y, en el campo más específico de la educación, lo hacen también la promoción de los derechos humanos, la educación en y para la diversidad cultural, el respeto a la diferencia y la preferencia sexuales, situaciones problemáticas que han llegado a formar parte de los objetivos y contenidos de planes y programas de estudio en diversas escuelas y facultades.

Estos posgrados y las licenciaturas de la UPN, Ajusco, como la de psicología educativa—que constituye, en el tercer capítulo, el contexto y pretexto de los procesos identitarios del conjunto de alumnos estudiado—, se inscriben dentro de los servicios ofrecidos por esta universidad pública fundada hace más de 35 años, descentralizada de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y con un sistema nacional de unidades, los cuales junto con especializaciones y diplomados, investigación educativa, difusión de la cultura pedagógica y de la ciencia, así como de diversas expresiones artísticas y culturales, se abocan a formar profesionales de la educación para atender las necesidades del sistema educativo nacional y de la sociedad mexicana en general. Además, responden a las demandas regionales del

magisterio mediante la generación de conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos con el fin de comprender y transformar la educación (véase “Conoce la UPN” [en línea], 2013).

Dicha universidad, organizada por áreas y cuerpos académicos, se vincula con organizaciones e instituciones nacionales e internacionales a fin de atender los problemas educativos, mantener su lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas y la atención tanto a temas como a problemas emergentes; además debe subrayarse su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social; y, por último, el establecimiento de estrategias interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias para desarrollar sus funciones (UPN, 2012, pp. 10-12).

El tercer capítulo, como se anunció en párrafos anteriores, hace referencia a los procesos identitarios de los 18 estudiantes pertenecientes al primer y sexto semestres de la licenciatura en psicología educativa. Para desarrollarlo, su autora, Mirna Araceli Ochoa Acebo, quien fuera profesora de estos dos grupos durante un semestre, plantea que con la cosmovisión se conforma el concepto general del mundo, se interpreta la propia naturaleza y la de todo lo existente; son definidas las nociones comunes aplicadas a los diversos campos de la existencia, como la vida escolar, además de su capacidad para influir y transformar el entorno de manera profunda e íntegra, aunada a la deconstrucción subjetiva del mundo físico, en este caso, el trayecto académico universitario.

A partir del relato escolar delimitado en un espacio y tiempo biográficos específicos –en el marco de las actividades donde estos jóvenes urbanos, en su mayoría aspirantes a ser los primeros profesionistas de su familia, o que combinan el estudio con el trabajo o los procesos de autonomía familiar o domiciliaria, participan con otros en la universidad y fuera de ella–, Ochoa observa cuidadosa y profundamente la interacción de las prácticas personales en su entorno, presta dedicada atención a los cambios o virajes en la

trayectoria escolar, desde la idea de ser estudiante universitario y en relación con el contexto inmediato de ser alumno, hijo, compañero, pareja o amigo: distintas identidades asumidas por los sujetos de estudio.

Muestra cómo ellos son agentes con metas y proyectos futuros; cumplen un papel determinante (no determinado) para desarrollar habilidades instrumentales, de formación, de conocimiento, de estrategias promovidas en el contexto escolar institucional, y su influencia en los ámbitos inmediatos de las relaciones afectivas de amistad, amorosas y familiares.

Esta reflexión, según los hallazgos de Ochoa (2012), ubica a la psicología educativa en el área de conocimiento con su incidencia dentro del complejo entramado social colectivo. En la universidad los sujetos relacionan lo que se aprende con la formación de las capacidades reflexivas en torno del desarrollo para el sí mismo. El estudiante establece compromisos con su formación y su conocimiento personal; combina la lógica de la complejidad social con la sutileza cultural que involucra la formación profesional. Así, los ámbitos de experiencia pasan de ser actividades en donde se participa a mundos figurados e internalizados como voces distintas.

En el capítulo cuarto, Juan Antonio Moreno Tapia analiza la cosmovisión dentro del campo educativo donde participan los estudiantes ubicados en una de las sedes del colegio de bachilleres del estado norteño de San Luis Potosí, pobladores originarios, migrantes del centro urbano hacia la periferia o bien itinerantes mexicanos. Parte de las concepciones que estos alumnos de nivel medio superior tienen sobre sus docentes, en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde interactúan ambos polos de la relación didáctica. El autor considera que los alumnos depositan y ven reflejadas sus esperanzas e ideales en torno del hecho educativo en general, en los profesores; entonces, no sólo da cuenta de ese fenómeno en particular sino del todo complejo del cual forma parte.

Moreno (2015) identifica cuál es el mundo de la vida de los estudiantes de bachillerato y cómo construyen socialmente la realidad;

utiliza la observación participante con la intención de vislumbrar las ideas configuradas por estos alumnos acerca de los profesores, mediante el análisis de sus rutinas, ritos y las relaciones establecidas entre ambos.

Define el contexto como un elemento que aporta a la noción de sujeto, en tanto éste, desde la perspectiva sociohistórica, permite observar las construcciones hechas individual y socialmente; a partir de esto analiza las estrategias utilizadas por los alumnos para sobrevivir en la escuela: de conocimiento y clasificación de los profesores, elaboradas por los primeros, no conscientemente, las cuales ponen en práctica cotidianamente a fin de pasar la materia, terminar el bachillerato, no tener roces y significarse en el entramado social de la escuela.

En el quinto capítulo, Norma Alcántara Gómez aborda la narrativa en torno de lo educativo construida por los profesores, familiares y estudiantes, estos últimos con discapacidad e inscritos en el Centro de Atención Múltiple No. 40, localizado en el antiguo pueblo originario de Santo Tomás Ajusco en el sur de la cuenca de México, convertido en colonia dentro de la delegación Tlalpan del Distrito Federal.

De acuerdo con la autora, entre estas familias con escasos recursos (algunas originarias y otras vecindadas) y el centro escolar, existe una barrera de entendimiento puesto que ambas instancias responden a diferentes formas de ver el mundo. Los familiares difieren entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos o actitudes frente a la discapacidad. Algunos de ellos creen que los niños no hacen las cosas porque no quieren o debido a su manera de ser; no se percatan de la dificultad cognitiva de estos alumnos, la cual les impide comprender órdenes encaminadas a secuenciar una actividad; asumen el problema como una cuestión intelectual y sólo en lo académico, lo demás sólo representa problemas de conducta.

Según las profesoras, generalmente los padres, a pesar de la orientación recibida en este Centro de Atención Múltiple, tienden

a hacerles las cosas a sus hijos; no obstante, algunos mentores expresan su deseo en cuanto a la idea de que sus hijos sean más independientes, aprendan cosas académicas, de cuidado personal, y en algún futuro puedan hacer algo por sí solos. Los docentes coinciden en la importancia de promover mediante el trabajo escolar una actitud de independencia en sus alumnos, informarles acerca de las opciones existentes en torno de su desarrollo y a la vez enseñarlos a tomar decisiones, darles los elementos para distinguir lo que les conviene en la vida de acuerdo con sus necesidades, posibilidades de desenvolvimiento e intereses.

Por ello Alcántara (2008) plantea una propuesta muy interesante de intervención educativa enfocada a promover la autodeterminación de estos alumnos con discapacidad, tanto en la casa como en la escuela, que sobre todo tome en cuenta la manera como los estudiantes viven su discapacidad dentro de su trayectoria escolar, y la forma en que proyectan sus aspiraciones futuras en tanto se ven a sí mismos como personas capaces para desenvolverse en algún ámbito laboral.

Después de haber presentado a grandes rasgos el contenido que integra esta obra, es importante mencionar que a pesar de no haber sido una intención explícita inicial en todos los capítulos, este esfuerzo de producción colectiva también representa una contribución a la teoría y a la práctica educacional crítica mediante elementos interculturales.

Identificar los elementos de la educación intercultural permite tanto a maestros como a estudiantes, y en general a los actores educativos, establecer lineamientos de praxis de este tipo de educación, en donde se construyan políticas de reconocimiento encaminadas a generar las condiciones del diálogo en la vida pública, para lograr acciones concertadas inclusivas de la diversidad con la finalidad de mejorar las condiciones de justicia distributiva y justicia cultural existentes. En el interculturalismo, como anota Tubino (2009), la propuesta intercultural busca establecer un equilibrio epistemológico entre la diversidad de saberes, lo cual toca el fondo del problema.

El primer paso es reconocer la pluralidad de conocimientos, que no se da verdaderamente si no se prolonga en un segundo paso que es la apertura del espacio libre que permita la interacción simétrica. Pero el reconocimiento de la simetría en la diversidad requiere de la deconstrucción previa de las estructuras valorativas y simbólicas desde las que habitualmente se los menosprecia o excluye de la academia.

La mirada de este constructo se fundamenta en el interculturalismo crítico latinoamericano, que tiene sus orígenes en Sudamérica y surge ligado directamente a la educación bilingüe de los pueblos indígenas. Es una propuesta normativa, ético-política. Ética porque se basa en la idea de que la realización de las personas o, dicho en un lenguaje analógico, el florecimiento humano, que es aquel proceso inacabable del que habla la ética, sólo es posible si se logra el reconocimiento tanto en la esfera de la vida íntima como en la esfera de la vida pública. Y es también una propuesta política porque es consciente de que para que las políticas de reconocimiento tengan una presencia significativa en la vida pública es necesario cambiar el modelo de estado monocultural que tenemos y crear –de acuerdo con cada contexto– estados multiculturales o plurinacionales que respondan a las legítimas demandas de justicia cultural y distributiva de los pueblos.

Así, el interculturalismo crítico latinoamericano es una tendencia que parte de la constatación de que el problema de la injusticia cultural, es decir, de la estigmatización cultural y la discriminación estructural, es un problema de doble vía. La discriminación activa genera la discriminación reactiva y viceversa. El problema debe pues ser atacado por ambos lados, pero con estrategias distintas. En educación, por ejemplo, habría que plantearse la necesidad de hacer educación intercultural rural y urbana, antidiscriminatoria tanto para los sectores discriminados de la sociedad como para los sectores discriminadores (Tubino, 2009).

En este sentido pensamos que este texto sobre el análisis de la cosmovisión educativa a partir de las trayectorias académicas de estudiantes y egresados, sujetos inscritos y autoadscritos a diferentes

subculturas, identidades e ideologías, con diversas posiciones de poder y con recursos diferenciados, entre otras características, puede dar algunas luces, pero también sombras sobre la diversidad socio-cultural y la multiculturalidad que caracterizan a nuestro país, y la potencialidad de la institución educativa para la construcción de un paradigma intercultural crítico, en el sentido que lo plantea Tubino.

Gloria Evangelina Ornelas Tavarez

REFERENCIAS

- Aguado, J. y Portal, M. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM/Iztapalapa.
- Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40*. (Tesis de maestría en desarrollo educativo). México: UPN.
- Berger, P. y Luckman, T. (1992). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Conoce la UPN (2013). *UPN*. Recuperado el 22 de noviembre de 2013 de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/conoce-la-upn>
- García, L. A. (2012). *Identidad e ideología en estudiantes de maestría frente a la diversidad*. (Tesis de maestría). México: UPN.
- Guiteras, C. (1965). *Los peligros del alma. Visión del mundo tzotzil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kirchhoff, P. (1966). Los estudios mesoamericanos, hoy y mañana. *Summa Antropológica en homenaje a Roberto J. Weitlaner*, 205-208.
- López, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- López, A. (1994). *Tamoachan y Tlalocan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, A. (1995, enero-febrero). Tollan: Babel. *Revista de la Universidad Autónoma de México*, 528-529, 3-8.
- López, A. (1996a). La cosmovisión mesoamericana. *Temas mesoamericanos INAH*, 471-507.
- López, A. (1996b). *Los mitos del tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana*. México: UNAM/IIA.

- López, A. (1998). Los ritos, un juego de definiciones. *Arqueología Mexicana*, 34, 4-7.
- Marion, M. (1998, enero-abril). Presentación. *Cuicuilco Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Nueva Época*, 12, 7-12.
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- Medina, A. (1995). Los sistemas de cargos en la Cuenca de México: una primera aproximación a su trasfondo histórico. *Alteridades*, 5, 7-23.
- Medina, A. (1998). *La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, 97 p. (Mimeo).
- Medina, A. (2000a). *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México: UNAM/IIA.
- Medina, A. (2000b). La textura india de la Ciudad de México. *Antropológicas*, IIA, UNAM: 17, 5-16.
- Medina, A. (2003). Los rituales de la memoria negada: los carnavales de la ciudad de México. En M. Lienhard. *Ritualidades Latinoamericanas. Un acercamiento interdisciplinario*. Madrid, Frankfurt and Main: Iberoamericana Vervuert, 153-167.
- Medina, A. (2007). (Coordinador). *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios*. México: UNAM-IIA/UACM.
- Medina, A. (2004). Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la ciudad de México: las comunidades de Tláhuac. En P. Yanes, V. Molina y O. González. *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. Seminario permanente: Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad. México: UACM, GDF, 151-189.
- Moreno, J. (2015). *Concepciones de los estudiantes de bachillerato en torno a los docentes*. (Tesis de doctorado en educación). México: UPN.
- Ochoa, M. (2012). *Proceso identitario en estudiantes de Psicología Educativa en UPN*. (Tesis de maestría en desarrollo educativo). México: UPN.
- Ornelas, G. E. (2002). *Cosmovisión y campo educativo. Un estudio antropológico en una escuela primaria del sur del Distrito Federal*. (Tesis de doctorado). México: UNAM-FFyL/IIA.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. cámara de diputados LIX Legislatura.
- Ornelas, G. E. (2007a). "El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la Cuenca de México". En A. Medina (coordinador). *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios* (pp. 315-342). México: UNAM-IIA/UACM.
- Ornelas, G. E. (2007b). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: UPN.

- Ornelas, G. E. (2010, enero-junio). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia Nueva Época*, 48, 299-321.
- Portal, M. (1988). Espacio festivo y reproducción cultural: dos fiestas en la delegación de Tlalpan. *Iztapalapa. Antropología Nuevas Perspectivas*, 15, 67-76.
- Portal, M. (1996). El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea. Inventario antropológico. *Anuario de la Revista Alteridades*, 59-83.
- Portal, M. (1997). *Ciudadanos desde el pueblo: identidad urbana y práctica religiosa en San Andrés Totoltepec*. México: Culturas Populares/UAM-I.
- Portal, M. y Álvarez, L. (2011). Capítulo 1: "Pueblos urbanos: entorno conceptual y ruta metodológica". En L. Álvarez (coordinadora). *Pueblos urbanos. Identidad, ciudadanía y territorio en la ciudad de México* (pp. 1-25). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Miguel Ángel Porrúa.
- Portes, É. (1998). "Estratégias escolares do universitário das camadas populares a insubordinação aos determinantes". En A. Paiva. y M. Soares (organizadoras). *Universidade, cultura y conocimiento. Una investigación educativa en UFMG* (pp. 251-277). FaE/UFMG: Belo Horizonte.
- Portes, É. (1999). *O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro*. (Boletín) Departamento de Didáctica/UNESP. Faculdade de Ciências y Letras. Campus Araraquá Año XVI N° 15, pp. 63-83.
- Portes, É. (2000). "O trabalho escolar das famílias populares". En M. Nogueira, G. Romanelli y N. Zago (organizadores). *Familia y escuela. Trayectorias de escolarización en (camadas) comunidades medias y populares* (pp. 62-80). Brasil: Editora Vozes, Persépolis.
- Portes, É. (2001) *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - um estudo a partir de cinco casos*. (Tesis doctoral). Brasil: Universidad de Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Portes, É. (2005). O estudante pobre na universidade federal de minas gerais: uma abordagem histórica. *Educação en Revista*, 41, 111-133.
- Portes, É. (2006, mayo-agosto). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87, 220-235.
- Portes, É. (2009). *Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990)*. Portes, E. y Sousa, L. Dollñado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maira (1900-1990). Congreso de Pesquisa e ensino em História da Educação em Minas Gerais, 5. Montes Claros. Unimontes, 4 a 7 de maio 2009.

- Quitmann, H. (2001). *Psicología Humanística, conceptos, fundamentos y trasfondo filosófico*. España: Herder.
- Ricoeur, P. (1969). *Essais d'herméneutique*. París: Seuil.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sáenz, M. (1936). *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Lima, Perú: Librería e Imprenta Gil.
- Tubino, F. (2009). “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”. (Conferencia magistral). México: UPN, Unidad Ajusco, Seminario sobre diversidad, ciudadanía y educación.
- UPN (2012). El Código de Ética y Conducta de la UPN, toma como base la versión editada en junio de 2008, y se actualiza con “La visión, la misión y los principios” aprobados por el Consejo Académico de la Universidad el 9 de marzo de 2011. UPN. Recuperado el 22 de octubre de 2013 de http://www.upn.mx/images/AutoridadesUPN/folleto_codigo-etica-upn-2012.pdf

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE EGRESADOS DE POSGRADO

*Gloria E. Ornelas Tavarez**

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

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

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

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

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

A MANERA DE ENCUADRE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TRAYECTORIAS Y COSMOVISIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

Su trayectoria académica y profesional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIVERSIDAD/INTERCULTURALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO

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

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

Diversidad social y cultural

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

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

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

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

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

En torno de la interculturalidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diversidad e interculturalidad en educación

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

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

Diversidad y educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interculturalidad y educación

En organismos internacionales

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

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

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

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

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

En reformas constitucionales mexicanas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En instancias y acciones gubernamentales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Gilberto Giménez (2009):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y TRAYECTORIAS DEL POSGRADO

*Luis Alfonso García Buendía**

INTRODUCCIÓN

En la realidad educativa se puede observar cómo los estudiantes se muestran, ponen en práctica, desarrollan, construyen y resignifican su historia pasada y cómo estos elementos representan un factor determinante para su presente y accionar futuro. En su espacio de representación, el discente de posgrado pone en juego su trayectoria académica y las diferentes esferas que la conjuntan. En esta construcción capitular, se presentan las concepciones, las prácticas y las situaciones vividas por los educandos dentro de la institución educativa; cómo viven sus realidades compartidas, sus significaciones y los factores educacionales que construyen su realidad.

Para ello, el análisis de su cosmovisión se identifica dentro de su comunidad y su práctica a través de los elementos de cultura, identidad e ideología. Dicho contexto ha representado en los actores, reflexión, acción y praxis, tanto en su ámbito educativo como en el social para la transformación de la realidad con base en la

* Docente de la licenciatura de pedagogía en la Universidad Latina, campus sur.
Dirección electrónica: luisalfonsogarciab@yahoo.com.mx

interculturalidad, aprendida durante sus estudios de posgrado. En estos actores educativos el ritual permite la integración de diferentes cosmovisiones agrupadas en un solo contexto, en su trayectoria académica del posgrado.

Los sujetos de estudio son alumnos de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) –inscrita al padrón nacional de posgrados de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)–, de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, generación 2010-2012, en la modalidad escolarizada. La especificidad académica radica en crear personal con la formación de un sujeto democrático cuyo proyecto de vida incluya la eliminación de la discriminación negativa, la xenofobia y la exclusión, a partir del fomento del bien común capaz de incidir, desde la perspectiva del reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, en el respeto a la diferencia y en la práctica de la tolerancia, tanto en las instancias e instituciones como de manera indirecta en las poblaciones culturalmente diversas y socialmente heterogéneas concentradas en las ciudades, las escuelas o en las poblaciones escolares que asisten a las aulas de educación tanto pública como privada.

La generación 2010-2012 se integró por 16 alumnos (11 mujeres y 5 hombres) procedentes de diferentes estados de la República mexicana: Chiapas 1, Distrito Federal 9, Estado de México 1, Hidalgo 1, Oaxaca 3 y Quintana Roo 1; tanto del sector urbano, como rural y de comunidades indígenas, que se enfocan en el tratamiento teórico metodológico e instrumental de la interculturalidad en los diferentes niveles y sistemas educativos de nuestro país.

Este bastimento se articula a partir de la investigación realizada, durante dos años, como estudiante de maestría en un contexto de diversidad cultural, a través de la metodología cualitativa basada en observación participante, análisis documental, registros etnográficos (diario de campo) y entrevistas a profundidad realizadas a 15 estudiantes del posgrado. El abordaje, para su análisis, se fundamenta en la teoría crítica, con herramientas de corte

socio-antropológico, en donde el investigador es un actor que forma parte del grupo de estudio.

Así, la indagación gira en torno del ámbito educativo, en donde el ser humano es transmisor de saberes; se considera la identidad (personal) como un fenómeno de autorreflexión que crea la conciencia del individuo como individuo en su realidad social. El reconocimiento de su espacio, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera a partir tanto de sus aspiraciones, habilidades, como defectos en el ambiente social en que se ubica, le permite construir el concepto de su “mismidad”, el cual no sólo contempla aspectos de sí mismo, sino también de otros.

De esta manera, la construcción de la noción de sujeto educativo se estructura a través de su historia de vida, dentro de su comunidad de práctica; es precisamente la búsqueda de respuesta a su trayectoria en donde el individuo se pregunta sobre su devenir. En esta exploración, se manifiesta la preocupación de lo que el alumnado de posgrado piensa acerca de sí mismo y cómo se describe en relación con lo que no es el grupo de diversidad; durante este proceso recurre a la edificación de interpretaciones en torno de su propia naturaleza y del medio circundante.

Existen además otros conceptos que permiten aportar elementos a la noción de sujeto en este contexto educativo: la ideología, la cultura escolar, el imaginario, la estructura, la reproducción y construcción social, el mito, las manifestaciones de los erguimientos tanto individuales como sociales que permiten acercarse al tiempo y al espacio en donde cobra significado la existencia, así como la acción del sujeto tanto fuera como dentro de su realidad educativa.

La comunidad representa el área educativa donde los estudiantes se vinculan por sus características y cosmovisiones tanto individuales como colectivas, pero también simboliza factores de construcción y resignificación dentro de su grupo; es el lugar donde se recibe y practica lo cotidiano, constituye además un entorno admitido por los participantes, constituido por reglas, convenios y acuerdos; asimismo representa el sitio para adquirir conocimiento y práctica. En

este escenario, la trayectoria académica de los actores se encuentra, se desarrolla y se construye para los alumnos del posgrado.

La práctica representa los conocimientos adquiridos por el alumno (en su comunidad educativa), los cuales le permiten establecer el modo de hacer algo, es decir, implica para el alumno, ser experimentado, versado y diestro en el desarrollo educativo de la diversidad lingüística; es decir, lo que se adquiere, se piensa y se actúa ajustándose a la realidad para alcanzar un fin académico. Esto simboliza para el estudiante una destreza adquirida, un modo o método, que particularmente se observa en sus operaciones cotidianas.

También representa un ejercicio que, bajo la dirección de los docentes y por cierto tiempo, le permite habilitarse y poder ejercer lo adquirido —el conocimiento—, en su profesión, en su entorno y en su “mismidad”; lo que representa la construcción o resignificación de su cultura, su identidad, su ideología y la cosmovisión que en conjunto o de manera individual edifican la trayectoria académica del estudiante de posgrado.

Así, el abordaje teórico-metodológico de este capítulo se circunscribe en mostrar las expresiones simbólicas desde la voz de los actores educativos, lo que permitió el abordaje de la cosmovisión, centrada en la trayectoria educativa del sujeto, en su comunidad de práctica considerando su producción y reproducción, además de la resignificación de sus diferentes campos culturales, identitarios e ideológicos.

Establecer el análisis a través de la mirada socio-antropológica de la realidad educativa permitió identificar el universo histórico social/material, a partir de lo significado por los estudiantes: su realidad idealizada, la producción de su imaginario colectivo, sus prácticas simbólicas, además de sus estrategias realizadas de manera cotidiana y la ritualidad desde su comunidad escolar. Estos constructos permitirán obtener elementos para entender, reflexionar y construir propuestas pedagógicas e interculturales para la realidad educativa nacional.

IDENTIDAD, COMUNIDAD Y PRÁCTICA EDUCATIVA

La identidad se asume integrada no sólo como un nivel personal, sino también como entidad biológica, grupal, local, comunitaria, ciudadana, regional, nacional e internacional. A mayor nivel de complejidad de las formas sociales con las que el individuo se identifica, se propicia una mayor variabilidad en las formas y medios para lograr la identificación. La identidad es un proceso dinámico donde la historia de la vida o la “trayectoria” de las personas, se influye con los acontecimientos sociales que son rebasados por las circunstancias meramente individuales, además de las variables sociodemográficas (Béjar y Navarro, 1990, p. 44).

La visión socio-antropológica para este estudio estribó en comprender desde dentro y en situaciones específicas y cotidianas, las concepciones sociales –oficiales y no oficiales–, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto implicó encontrar una realidad que propone poner en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico desentrañando las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar. La acción significativa y la cultura escolar de los actores se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político, con la hegemonía y lo cotidiano del estudiante.

El análisis se centró en la conducta social humana que refiere específicamente a la interacción social, una clara distinción entre el gesto no significativo (consciente o no consciente) y como símbolo significativo en su vida cotidiana. De esta manera, se observaron los significados que son compartidos con los miembros del grupo, inscribiendo cómo los actores construyen y manipulan lo simbólico, de sus interacciones sociales cotidianas.

El repertorio de la comunidad de práctica¹ incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones, identidades, ideologías y cosmovisiones que la colectividad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que van formando parte de su práctica o realidad cotidiana. Los elementos de este repertorio pueden ser muy heterogéneos debido a que no obtienen su coherencia por sí mismos, como actividades, símbolos o artefactos concretos, sino que pertenecen a la práctica de su comunidad educativa, pero que se integran a su contexto cultural, identitario, ideológico y a su cosmovisión, tanto individual, como colectiva.

Los participantes del grupo de estudio están vinculados y son parte de la diversidad, esto generó para los actores ver el mundo a través de una revaloración cultural en diferentes procesos: pertenecen a un grupo indígena; son hablantes o estudiantes de una lengua indígena debido a su relación de linaje o afectiva con grupos étnicos nacionales; tienen interés por aprender el idioma inglés; conviven cotidianamente con los integrantes de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística como parte de su práctica académica, así lo refiere una estudiante:

Con la relación académica que se presentó para un actor, reconoce y puntualiza, este proceso... “sí me considero parte de un grupo indígena, mi madre habla *hñähñu*; en algunas ocasiones yo he tratado de expresar el *hñähñu* pero me pongo un poco nerviosa... hablante como tal no, identifico muchas palabras, algunas preguntas, algunos diálogos, respondo a unas cosas a otras no... honestamente para mí, sí es un poco complicado” (García, 2012, p. 164).

¹ La comunidad de práctica representa el escenario educativo, en primer plano, es el grupo de relación directa, su línea de formación: diversidad sociocultural y lingüística; en segundo plano, la colectividad educativa en su conjunto, todos los estudiantes que cursan las diferentes líneas que integran la Maestría en Desarrollo Educativo.

Así, la cultura –para este referente–, es definida como un complejo de ideas y conductas significativas más o menos integradas entre sí, donde se presenta lo bueno, lo malo, lo correcto y lo incorrecto, reflejada en la interacción social cotidiana que vive el estudiante. La cultura, según Giménez (1987, p. 51), es considerada como un hecho simbólico y de significados sociales –configurada en reglas y normas–, constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de institución y de habitus, conservados y construidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva; contiene en sí misma (Egleton, 2005), tensión entre producir y ser producida, entre racionalidad y espontaneidad. La cultura en la práctica educativa (destrezas, conocimientos, enseñanza, modo de hacer adquirido a partir y dentro de la comunidad educativa) representa (Ornelas, 2000) la configuración de la vida social como académica, presente para los actores educativos en tres diferentes contextos culturales e identitarios:

- En su discurso dentro y fuera del aula, donde se significa la participación de la comunidad de práctica, es decir, en la negociación para las acciones cotidianas, tanto educativas como de interacción entre los actores.
- En la vinculación de la práctica con el acto educativo, se encuadra en sus actividades con la estructura académica y con la interacción social de los estudiantes, adquirida antes de la participación en este contexto.
- Cuando se presenta dentro de un tipo específico de colectividad, es decir, dentro de su comunidad de práctica.

El grupo de diversidad está integrado por alumnos de diferentes formaciones académicas y sociales, y tanto sus opiniones como sus aportaciones permiten ampliar la visión de los estudiantes para mejorar su preparación, lo que representa una situación favorable, una resignificación de su propia realidad. En la línea de diversidad existe buena comunicación y acercamiento; en otras líneas “se dan

con todo, tal vez no hay tanta comunicación, o se llevan mucho peor porque es como ver quién sobresale del grupo” (García, 2012, p. 164). La relación con los alumnos de esta línea es óptima, existe aceptación entre todos...

Cómo podríamos decir, no sé, cuál sería la palabra adecuada de como que hay unos que se relacionan un poco más que otros, pero siempre se da, pero así en términos generales, nos llevamos bien todos, nos ayudamos mutuamente y hay ese respeto, solidaridad más que nada... Por lo menos yo he sentido que cuando uno requiera o necesite apoyo de alguien, siempre lo vas a tener, hay mucha fortaleza y muchos lazos en el grupo. Cualquiera de nosotros, me atrevo a decirlo, sabe que haciendo una llamada a otro tiene un respaldo o que enviando un *mail* siempre vas a tener un respaldo, eso me ha gustado muchísimo y siento que es una de las cualidades que tiene esta línea (García, 2012, p. 164).

En general la vinculación de los alumnos con los integrantes del grupo de diversidad ha sido enriquecedora en muchos aspectos de su vida, en lo identitario, en la construcción personal, pero también a partir del reconocimiento cultural de la diferencia...

Se están tejiendo relaciones muy profundas de verdadera amistad con algunos compañeros de la línea y con otros compañerismo, compartir el conocimiento o compartir una comida, compartir un café dentro y fuera de la universidad; a veces sí siento que me gustaría un poquito más pero pues no se puede, uno trata de comprender los tiempos del trabajo, la vida social, la vida personal, la vida familiar influye muchísimo. Y uno dice ¡cómo no puedes!, pero uno lo ve desde su lente. Pero el de allá no nada más es estudiante, es papá o es mamá y aparte es esposo, es pareja, es hijo y acá yo no soy nada de eso, sólo soy estudiante (García, 2012, p. 165).

En el repertorio de la práctica de estudiante se mezclan aspectos cosificadores, de participación individual y en lo colectivo; aparecen en el discurso donde los miembros de la comunidad crean afirmaciones

significativas tanto de su contexto, como de su realidad educativa, además de estilos por medio de los que expresan sus formas de afiliación e identidad como miembros de su comunidad de práctica.

Existe una profunda conexión entre identidad y práctica, pues en ésta se exige la formulación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente, y con ello, reconocerse como participantes (Wenger, 2001, p. 187). En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese tejido. Dicha negociación se desarrolla con base en la reflexión sobre la posibilidad de ser humano, de ser estudiante, de manera silenciosa, es decir, en donde los participantes pueden no hablar directamente de la realidad construida conjuntamente entre los individuos de su comunidad. En este contexto, la formación de la comunidad de práctica también es la negociación de identidades con las siguientes características:

- Como experiencia negociada: definen quiénes son por la manera como experimentan el yo; la forma en que lo cosifican, y a través de su participación en el entorno educativo. Lo regular es convivir durante el desarrollo de la clase, nos saludamos, compartimos nuestras experiencias; hay una participación activa de los asistentes y pues yo considero que eso es bueno porque nos va a formar una nueva visión en cuanto al mundo en que estamos inmersos, cómo concebimos el campo de la educación, qué retos y desafíos tenemos que enfrentar en lo futuro (García, 2012, p. 166).
- Como afiliación a comunidades: definen quiénes son en función de lo conocido y lo desconocido (dentro del grupo). En el grupo de diversidad se presentaron subgrupos que se conformaron a partir de diferentes factores: edad, estado civil, carácter, personalidad, entre otros.

La mirada de un participante refiere que “la integración con el grupo de la línea de diversidad se da de momento, cuando hay tiempo

porque cada uno de nosotros tiene intereses personales y a este nivel y en este contexto no es tan fácil generar un compañerismo al cien por ciento, sin embargo, hay una buena integración” (García, 2012, p. 167).

- Como trayectoria de aprendizaje: los participantes definen quiénes son en función de su cosmovisión, de su trayectoria y de lo que van a construir. Asimismo, el desarrollo académico del grupo de diversidad está influido por la interacción que entabla con los integrantes de otras líneas de formación (García, 2012, p. 167).

Desde la cosmovisión de estos alumnos, el contexto educativo del grupo de diversidad es una construcción de individualidades, es decir, la práctica educativa es diferente y no representa lo mismo para todos; a unos les importa demasiado, otros buscan la manera de nivelar sus conocimientos con base en las exigencias solicitadas por la maestría, a otros sólo les interesa alcanzar el documento que les dé la certificación por cursar un posgrado, para otros tal vez ni el título represente un interés.

- Como nexo de multifiliación: definen quiénes son por las maneras en que se concilian las diversas formas de afiliación en una sola identidad. Por ejemplo, en el segundo semestre el grupo de diversidad compartió la materia de aprendizaje escolar con la línea de hermenéutica; a partir de mirarse con los otros y reconociendo el campo cultural de cada grupo, se sintieron en desventaja. Cuando cursaron el seminario con otra línea de formación, el grupo de diversidad actuaba diferente a lo cotidiano, tal vez por falta de confianza o debido a la aceptación del otro:

Sí actuábamos diferente, como que nos imponía de alguna manera su presencia y nosotros también como que ni participábamos tanto, como que

hacíamos el intento, lo que fuera, pero, actuábamos totalmente diferente cuando estaba ese grupo a cuando estábamos solos; siento que es un tanto falta de confianza de nosotros mismos porque eres como eres en donde sea. Y por otro lado, al no tener esa confianza pues te dejas, de alguna manera empatar, o sea aprender por el otro, ellos son así y no los vamos a cambiar, tampoco los vamos a rechazar (García, 2012, p. 168).

Siguiendo con la postura del nexo de multifiliación, la actitud del grupo de diversidad entre “ellos” y “nosotros” —señala un estudiante—, es hasta cierto punto uniforme; la mayoría permanece callada, evita la discusión. Esta manera de comportarse, es decir, esta dimensión que remite a la práctica ideológica no tiene nada que ver con el miedo o ser sumisos frente a los otros, dicha actitud no es del todo clara o consciente, es una característica de este colectivo: el hecho concreto de hacer y ser.²

[En actitudes de solidaridad, es muy distinto al compartir seminarios] creo que se ve la marcada diferencia de cómo nos llevamos nosotros, hay una visión de compartir las cosas, por ejemplo, desde las copias o llevar unas galletas; si yo te preguntara ahorita cuántas veces llevaron algo los de hermenéutica o nos compartieron, no. Salvo uno de sus integrantes, hizo el intento, fue el único. En las copias, pues igual, como nos hemos organizado nosotros en la línea cada quien saca una parte, paga y lo reparte. En cambio [con otras líneas] lo intentamos hacer pero como fue todo un caos, un relajo. Nos hemos acostumbrado a compartir cosas entre nosotros, entonces se ve esa marcada diferencia con ellos (García, 2012, p. 169).

Este hecho marca la relación entre lo local y lo global: la definición de la identidad parte de la negociación de maneras locales de

² Esto permite al individuo seguir siendo él mismo, con lo que dice, piensa y hace, pero a la vez, seguir actuando dentro del contexto que le quiere someter, reprimir, controlar en sus espacios culturales, económicos, identitarios, ideológicos y sociales; este acto consciente involucra al mismo tiempo estrategia y táctica para hacer y ser, tanto en lo individual, como en lo colectivo (García, 2012, p. 63).

pertenencia (la participación de los miembros de la línea de diversidad con el resto de los integrantes de la maestría), a constelaciones de mayor amplitud –lo global– donde se manifiestan estilos, acciones y discursos más vastos; en este acto existe la vinculación entre ambas que da pie a la construcción tanto de hábitos, como la identidad del grupo.

La experiencia de la identidad en la práctica es una manera de ser de los estudiantes en el mundo, es tomar postura con su mundo, este acto es el accionar de la práctica con su comunidad, es decir, su cosmovisión; el quiénes son, reside en su manera de vivir día con día, no sólo en lo que piensan o dicen sobre ellos mismos, sino también en lo que los demás piensan o dicen de ellos porque eso representa y forma parte de su vida. La identidad en la práctica se define socialmente, pero no sólo porque es cosificada en un discurso social, sino porque también se produce como una experiencia viva de participación en comunidades concretas (Wenger, 2001, p. 189); aquí se encuentran las narraciones, los roles, los significados de los actores que participan, en este caso los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo.

Al identificarse como parte del grupo de diversidad, sus integrantes reconocen que el conjunto es muy complejo para ponerse de acuerdo con el fin de realizar diferentes actividades:

Por ejemplo, una salida es toda una discusión; decidir a dónde vamos a festejar o cada vez que nos ponemos de acuerdo para hacer una reunión y convivir como grupo, siempre es lo mismo, no hay congruencia entre lo que decimos qué vamos a hacer y lo que realmente se hace (García, 2012, p. 171).

La filiación dentro de esta comunidad de práctica representa una identidad como cierta forma de competencia; en este sentido, es la manera de relacionarse con el mundo lo que representa una mezcla particular de lo familiar y lo ajeno, lo evidente y lo misterioso, lo transparente y lo opaco, lo metafísico y lo científico. Los alumnos

se experimentan y manifiestan mediante lo que reconocen y lo que no; lo que pueden negociar y lo que queda fuera de su alcance. En esta práctica, se percata de quién es porque reconoce lo que le es familiar, comprensible, utilizable, negociable; asimismo, distingue qué no le es ajeno, opaco, difícil e improductivo en su realidad.

Así, reconoce desde su identidad particular y colectiva que probablemente la falta de interés de algunos integrantes de la línea de diversidad representa un elemento de fractura en el grupo; aparentemente no se comprometen con algunos proyectos de la comunidad de práctica y sólo participan a través de las bromas y el relajo:

Eso siento que fracciona al grupo, porque se pierde la unión de decir vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello, pero no les interesa. Tal vez no les parece interesante, por lo tanto no están, no asisten y yo siento que siempre vamos los mismos a todas partes. Entonces sí está un poquito difícil y a pesar de todo hemos tratado de sobrellevar la situación porque nos llevamos en el relajo; hay seminarios que la pasamos echando relajo (García, 2012, p. 172).

Desde su propio punto de vista, estos alumnos presentan algunas deficiencias como nivel académico bajo; es posible que esto se deba a su falta de compromiso, lo cual se refleja en la asistencia y en la participación de algunos de ellos:

La verdad como que no hay un compromiso de todos, son pocos los que están comprometidos, los que asisten, los que participan, son los mismos. Todo está en el compromiso, en la responsabilidad que tienes, porque acabas viendo a la maestría como a la ligera: ¡está fácil, ya la pasé, ya la acabé!, entonces la maestría que supuestamente está en primer término acaba siendo como el tercer término. Y no creo que un nivel de maestría sea para eso (García, 2012, p. 173).

La participación de los estudiantes en los seminarios es poca, en los debates, en el análisis de los textos; sería importante para el grupo

que con sus aportaciones se pudiera construir mejor el conocimiento, no se tiene claro por qué no participan todos en clase; tal vez sea la falta de una postura ideológica o identitaria al presentar o temor a que su aportación no sea correcta.

Hay compañeros que se quedan muy callados y no hablan, no debaten, entonces a veces uno se queda con esas ganas de que ellos también, en algún momento, refuten o aporten a la clase; se quedan con sus ideas, a lo mejor están pensando muchas cosas y no quieren debatir o diluir ciertas cosas, a lo mejor prefieren guardar sus ideas, no sé qué pase en ese sentido. Quizá porque no tengan una postura clara no quieran decir nada al respecto y se quedan así (García, 2012, p. 174).

La identidad representa en este contexto una superposición de capas, incidentes de participación y de cosificación por las que la experiencia –tanto vivida, como adquirida– y su interpretación social se conforman mutuamente, es decir, la construcción social de su realidad (su forma de vivir), la cual al mismo tiempo responde a un complemento de su cosmovisión.

Así, en su entorno, los efectos de la realidad educativa y el modo de relacionarse con los demás estudiantes se van compe-
netrando, negociando significados; representan una forma de entramado complejo con experiencias de participación, así como de proyectos cosificados mediante los cuales es posible construir la identidad individual y de grupo.

Cuando se encuentran en su comunidad de práctica, los actores educativos significan un territorio familiar, se desenvuelven consecuentemente frente a éste y saben comprometerse con los demás. Existe un compromiso mutuo, se aprenden ciertas maneras de participar en la acción escolar, se desarrollan expectativas sobre la interacción en cuestión del trabajo individual y en conjunto. Como identidad esto se traduce en una forma de individualidad definida en relación con su comunidad y su praxis.

COSMOVISIÓN: “COMPARTIMOS COSAS, NO CONOCIMIENTO”

La cosmovisión (Ornelas, 2007) es un sistema de representación simbólica que se vincula con las estructuras colectivas, tanto sociales como económicas de la sociedad, que a través de la ideología que define formas de conciencia específicamente sistematizadas, establece además (López, 2004) el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo.

En el caso del grupo de estudio, la esencia de compartir algo es el principal ritual que se presenta entre ellos, es entonces un producto cultural colectivo, su representación simbólica que vincula sus diferentes estructuras:

Yo creo desde el momento que elegimos la línea ya traíamos algo especial, no es casualidad, estamos juntos por algo; si nos miramos así como parte del grupo en forma individual todos tenemos algo y compartimos algo que nos llevaría a ser esa parte. Y el compartir, no sé, el pan, las galletas, lo que tú quieras, pues también lo compartes con ese gusto (García, 2012, p. 120).

El ritual es entendido como la repetición de un acontecimiento que se da a lo largo del tiempo; el mito³ no hace sino recuperar algo que tuvo lugar en los procesos culturales presentes en las diferentes esferas sociales. Los ritos de paso desempeñan una función fundamental en toda cultura o grupo. Se trata, en definitiva, de que los miembros de la línea de diversidad se inicien en un nuevo estado, adquieran un estatuto social distinto al que poseían anteriormente.

³ Los mitos sirven para garantizar la permanente constitución de una sociedad a partir de un *valor supremo*. La función del mito es ser un paradigma, un modelo de todas las acciones y decisiones humanas. El mito es lo que da sentido, es un horizonte de inteligibilidad, con un *carácter legitimador*. (Mèlich, 1998, p. 72).

Mèlich (1998) señala que toda acción educativa, en la medida en que se define como acción social, está dotada de las características habituales de estos rituales, lo que se simboliza en una costumbre o ceremonia realizada por los miembros de la comunidad. En los elementos que intervienen para construir el ritual debe existir una sucesión de sus componentes, en donde el símbolo conduce al mito, y éste a las instituciones y a los rituales. Por tanto, para que exista el ritual, se ha de presentar el rito y éste es una necesidad vital.

No hay sociedad sin ritos porque el rito organiza la vida en común, domina la vida cotidiana y marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva. Todo rito se caracteriza por la repetición de un gesto arquetípico que tuvo lugar en el origen de la historia, lo que representa un acto simbólico, el cual permite a la comunidad recobrar la armonía perdida o vacilante (Mèlich, 1998, p. 89).

Por ejemplo, existe un ritual entre los alumnos de la línea de diversidad, el compartir la comida y esto sólo se presenta con su grupo y no con otras líneas: “la comida, es algo así como hay que llevar comida y es en la línea. En ocasiones hemos querido hacerlo en otras líneas y nada más no se ha podido, nada más se nos quedan viendo como extrañados” (García, 2012, p. 121).

Este sentido de compartir se intentó con el grupo de hermenéutica,⁴ pero no resultó o no significó lo mismo: la manera de compartir el espacio, el diálogo y las cosas materiales representaban dos cosmovisiones, dos maneras distintas de entender la realidad.

En nuestra cultura estos hechos –el ritual y el rito–, se intentan desacralizar, además de desmitificar en sus horizontes de sentido, actualmente las instituciones desempeñan el papel de control y de represión; en las sociedades primitivas esto era reservado a la religión. Todo rito debe poseer unos elementos constantes sin los cuales le resultaría imposible funcionar; se caracteriza además por la

⁴ Es el grupo de la línea de formación de hermenéutica de la MDE de la UPN-Ajusco.

repetición, y en ésta se mantiene fiel a ciertas reglas que son las que constituyen lo que en él, hay de ritual (Cazeneuve, 1972, p. 16).

El compartir y el estar juntos es parte de los rituales de este grupo. El apoyo entre compañeros con los materiales utilizados en clase para los diversos seminarios, el compartir cosas, experiencias, también es parte de los rituales “en las copias, si yo tengo mis copias y sé que no vino alguien, las recojo y entonces tratamos siempre de apoyarnos” (García, 2012, p. 121).

Para los actores educativos el ritual permite la integración de diferentes cosmovisiones agrupadas en un solo contexto; en la comunidad de la línea de diversidad se presentan dos rituales: el de compartir y el de que cada alumno en el proceso de convivencia con el grupo trate de resaltar con los participantes:

El ritual de siempre, de la ofrenda, que es el compartir algo de cada uno. El que todos nos notemos, creo que nadie pasa desapercibido y eso me parece muy importante, eso creo que también es un ritual que siempre hacemos: en los comentarios que se hacen en el grupo siempre se menciona a todos, no se excluye a nadie (García, 2012, p. 122).

Existe también la presentación del ritual en la organización simbólica –el respeto a la autoridad del maestro, los exámenes, el horario de clases, las tareas–, en el acto educativo significada con la impuntualidad “no sé, no sé si es porque ya hemos adquirido confianza con ciertos maestros, pero sí he observado esa cuestión de la impuntualidad como un ritual” (García, 2012, p. 123).

La mayoría de los integrantes del grupo de diversidad tiene compromiso con la escuela, está atento, participa y se ve en los resultados, pero también se presenta otro sector, los que llegan tarde a clase o faltan y eso limita el desarrollo en conjunto “a veces estamos, a veces llegamos tarde, eso también quieras o no, hace que no fluya el grupo junto y que a la mejor no puedan obtenerse mejores logros” (García, 2012, p. 123).

Esto se muestra en el desempeño académico del grupo de diversidad; manifiestan que tienen actitudes limitadas como estudiantes:

En esta parte de desempeño dentro de las clases y las discusiones, de repente siento que nos falta, y me incluyo, problematizar más, discutir las lecturas; las clases, de repente son muy lineales, muy básicas, como venir a exponer la lectura, falta profundizar más las cosas, discutir las, hacia otro rumbo que no sea tal cual te lo está poniendo la lectura (García, 2012, p. 173).

En el grupo de diversidad en los seminarios, por ejemplo, en el curso de aprendizaje escolar con la línea de hermenéutica “como que a veces sí queríamos aportar más allá de lo que está en la lectura” (García, 2012, p. 173). Muchos creen que la discusión académica en el grupo de diversidad con respecto de los textos revisados se queda corta en el análisis; no se profundiza, existe en algunos casos una visión local. Además algunos estudiantes no se comprometen:

Hay mucha apatía al momento de participar, siempre son los mismos los que leen, los que llegan temprano, los que participan. Como que toman más en serio la situación, lo que nos están enseñando. Yo observo, algunos igual que yo, con muchas deficiencias pero el compromiso varía, [...] creo que cada alumno tiene que asumir en dónde está y lo que tiene que hacer, yo entiendo, hay gente que trabaja y eso indudablemente se valora, porque son dos actividades paralelas, pero sí habla mucho el compromiso que cada uno asume como estudiante y creo que en función de ese compromiso es el que vas a llevar cuando salgas de aquí. Se puede tener un título, pero en la realidad es otra cosa (García, 2012, p. 174).

En esta realidad educativa los participantes indican dos posturas con respecto del ritual; por una parte, quienes están vinculados a sectores urbanos, señalan que sí se presentan rituales y, por la otra, los originarios de comunidades indígenas puntualizan que no existen rituales. “En el grupo de diversidad hasta el momento no se presentan con claridad rituales ya que la convivencia ha sido normal.

El ritual es difícil que se presente porque somos muchos, los que venimos de fuera todavía manejamos el ‘usted’ y eso es un ritual” (García, 2012, p. 123).

Desde la cosmovisión de algunos estudiantes, no se presentan rituales en el grupo de diversidad porque un ritual debe tener tanto un significado como un significante en correspondencia con una deidad; “Igual para mí esta hoja puede representar algo para hacer un ritual, pero para ti no. Entonces, hablando en los términos como concibe mi cultura la ritualidad, no los hay, yo diría que no hay rituales⁵ (García, 2012, p. 125).

El abordaje de la comunidad de práctica de los alumnos del posgrado no se reduce a fines puramente instrumentales; su análisis reconoce la convivencia cotidiana de una manera significativa identificando su práctica, la construcción identitaria e ideológica y los elementos de su cosmovisión. Los individuos desarrollan una identidad en un contexto determinado, con diligencia dentro de esta realidad y fuera de ella.

Así, la principal característica del grupo de diversidad es compartir las cosas: tiempo, convivencia, es decir, lo mío es tuyo, pero existe algo que no se comparte del todo y es el conocimiento; es más fácil compartir cosas que conocimientos tal vez debido a cierta inseguridad, por pena o por la postura individual, aprendida fuera de su comunidad de práctica y dentro de la modernidad, es decir, la ideología capitalista:

No se sabe cómo compartirlo, yo creo que si se pudiera, se compartiría, no lo dudo; muchas veces quienes se acercan a compartir conocimiento es más sobre sus dudas, qué has comprendido de esto, o qué no se entendió de la lectura (García, 2012, p. 173).

⁵ Mèlich (1998, p. 80), establece este ritual como de unos protagonistas, en donde el ritual permite –para los actores–, la integración de diferentes cosmovisiones agrupadas en un solo contexto, los estudiantes de posgrado.

La identidad es un aspecto esencial de una teoría social del aprendizaje y, en consecuencia, es inseparable de las cuestiones relacionadas con la práctica, la comunidad y el significado. La identidad enfoca la perspectiva sobre la persona, pero desde una óptica social. El concepto de identidad en este proceso consiste en negociar los significados de su experiencia de afiliación a comunidades sociales (individuo-realidad social); es decir, la identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se puede hablar de lo uno en función de lo otro.

Hablar de identidad y cosmovisión en términos educativos no supone negociar la individualidad, sino ver la definición misma de individualidad como algo que forma parte de las prácticas en la comunidad del estudiante. Por ello, el enfoque de este contexto de instrucción ha de recaer en el proceso de constitución mutua entre comunidad y práctica, para la construcción de su identidad y la cosmovisión de los maestrantes.

IDEOLOGÍA ESTUDIANTIL: EL “ACÁ” Y EL “ALLÁ”

En el análisis de las teorías de la ideología, Eagleton (2005) señala que la mayoría de éstas ha surgido en el seno de la tradición del pensamiento materialista, y en esta construcción hipotética es habitual una posición escéptica acerca de la posibilidad de otorgar una gran prioridad a la *conciencia* del individuo o del grupo en la vida social.

Sin duda, la propuesta denodada del examen materialista puede resultar contradictoria, pero aporta para la revisión de este contexto; el análisis de la percepción de ideología se desarrolla bajo la mirada crítica conociendo la forma de indagación en los signos, significados, valores, realidades históricas y concibiendo la construcción de la conciencia del estudiante o del grupo. Esto representa el escenario donde coexisten estos factores –tanto el material, como el significado de la realidad de los actores– y con ello permiten el

bastimento de su ideología. El análisis de la ideología en la realidad educativa permite conocer el grado de acción –consciente o no consciente–, del estudiante en su entorno académico y en su contexto social, así como en la edificación de su cosmovisión.

De esta forma, las construcciones sociales son elaboradas en periodos históricos determinados y en este contexto la realidad social acciona en el proceso de reproducir la sociedad, por ello es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independiente de él; por lo tanto, este mundo se le presenta ya *constituido* y aquí él debe conservarse y dar pruebas de capacidad vital (Heller, 1998).

[El estudiante de posgrado] nace en condiciones sociales concretas. Ante todo debe aprender a “usar” las cosas; apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto (Heller, 1998, pp. 21-22), esto no representa una acción del todo consciente para el sujeto, pues la realidad se objetiva en la reproducción particular.

En palabras de López Austin (2004, p. 9), la ideología es:

El conjunto sistematizado de representaciones, ideas, creencias que históricamente surgen de una sociedad dada, incluye desde los simples actos de entendimiento hasta los conceptos más elaborados; desde las simples preferencias o actitudes hasta los valores que rigen la conducta de un grupo social.

En donde sus elementos, de acción social, se encuentran articulados entre sí por una alternativa congruente y viable que es interna, que la construye y la estructura, por tanto “representaciones, ideas

y creencias están condicionadas socialmente, en última instancia, por las relaciones de producción” (López Austin, 2004, pp. 9-16).

Constituye una proyección, una búsqueda de construcción “en un mundo imaginario, de su esencia mistificada, en suma, la reconstrucción ‘ideal’ enajenante de su esencia, objetivada-enajenada en lo real económico-social” (Poulanzas, 1982, p. 248). Es entonces un pensamiento que responde a intereses particulares de una clase, de un grupo y que intenta justificarlo a partir de las creencias que lo originan; pero se puede presentar en una situación de imposición, de dominio a un orden dominante, autoritario o democrático, y puede darse también en un pensamiento encaminado a romper o modificar ese orden establecido como válido (Villoro, 2007, p. 9).

En esta construcción los actores del estudio observan y han delineado su posición con respecto de la ideología dominante como un conjunto de creencias insuficientemente o suficientemente justificadas, comunes a un grupo social, que tienen por función, buscar afianzar un poder legalmente institucionalizado o una dominación. Aquí el poder de dominante-dominado se ejecuta de forma vertical, y la relación individuo-individuo puede ser igual o de forma horizontal, es decir, de equidad.

La ideología es una construcción social que determina la manera de actuar del individuo –es decir la acción política–, que se vive tanto en el contexto social como en el económico y educativo, pero ha de ser consciente cuando se ejecuta o se busca su accionar o inconsciente cuando se recibe, se asume y se reproduce en su contexto sin percibir de dónde se origina y por ende se objetiva este proceso. De esta manera la ideología, en el grupo de diversidad, responde también a una visión del mundo parcial e inconexa; ignora en ocasiones las múltiples visiones e interconexiones del universo tanto semántico como simbólico, que oculta las razones versadas de producción e interpretación contextual.

La ideología es algo importante porque nos determina mucho, las formas de pensar, de ser, de interactuar tienen mucho que ver con la ideología que

cada uno de nosotros traemos; pero esa ideología es construcción social y va a determinar mucho lo que soy y lo que hago porque atrás tengo todo un contexto, todo lo reproducido y que lo seguimos haciendo aunque no nos demos cuenta de eso (García, 2012, p. 179).

Por ende, para saber cuál es la ideología de cada individuo se debe tomar en cuenta la época o el grupo histórico al que pertenece y considerar que es ahí, en este espacio físico, donde puede expresar, concretar y demostrar el accionar ideológico; por lo tanto, sus opiniones, interpretaciones y actos con base en este constructo tendrán gran influencia sobre su carácter y consecuentemente en su realidad social.

La ideología es parcial ya que responde a la memoria histórica y al lugar particular donde se ordena dicha experiencia, obedece tanto al origen como al desarrollo histórico cultural del grupo; asimismo, a la relación entre clases en el interior de cada formación social en particular. Representa entonces “las formas de ordenar el mundo material y simbólico de un grupo social, responde al tipo de experiencia colectiva y a su manera particular de apropiarse de ella” (Aguado y Portal, 1992, p. 54).

Una característica ideológica del grupo de diversidad es tener apertura y respeto a otras interpretaciones de la realidad, lo que representa en su relación, un accionar de forma horizontal, es decir, de igualdad:

Yo creo que la línea de diversidad tiene esa característica fundamental de mayor apertura. O sea si no estabas de acuerdo, tratas de buscar los argumentos para que digas ¡ah, bueno!, tienes razón o no tienes razón, pero al menos tratas de buscar un punto intermedio en el que no te conflictúes (García, 2012, p. 179).

Los integrantes del grupo de estudio presentan su visión de ideología en tres facetas: el concepto, encuentro y desencuentro para establecer una manera de pensar. En la construcción y la acción

ideológicas, la interpretación de la ideología puede generar entendimiento o desencuentro entre los seres humanos:

Yo diría que son las concepciones o asimilación de las cosas que uno tiene, a partir de su ser, de cómo lo reformula, digamos, dentro de sí mismo para tener, o, a partir de algo, entonces, uno se va formulando ciertos aspectos, ciertas concepciones para tener una concepción de las cosas (García, 2012, pp. 179-180).

La ideología también existe o se construye por el ser humano, por tanto, existen diferentes definiciones que sostienen convicciones que se construyen en realidades como ilusorias o neutrales. La ideología en las prácticas cotidianas está en la manera de actuar, en el discurso; está presente en los actos de forma consciente o inconsciente, por ejemplo, el seguir estudiando y relacionarse con personas vinculadas a este medio permiten el desarrollo de su ideología (García, 2012, p. 180).

Esto representa un conjunto de ideas características de un grupo o clase social particular y, en este sentido, un sujeto las puede denominar como sus propias ideas, sin que ello implique que sean falsas o quiméricas. Pero también puede suponer falsedad, distorsión y mistificación; es decir, puede presentarse como verdadero en relación con la sociedad en su estado actual-vigente o dominante, pero falso en cuanto sirve para descartar la posibilidad de una situación transformadora o la puesta en cuestión de una forma de vida política diferente a la de la sociedad en su estado actual-vigente.

La ideología representa, entonces, para el estudiante la forma de pensar del individuo, “la ideología es tu forma de pensar, tu forma de vivir, es tu día a día, es tu cotidiano con lo que vas construyendo porque no puedes ser una persona estática” (García, 2012, p. 180). La ideología es la manera de entender, actuar, construir en la realidad de su contexto; “es como percibes al mundo, como te mueves en él, qué quieres que pase, qué no quieres que pase también, a qué le quitas y a qué le entras” (García, 2012, p. 180).

Como estudiante –señalan– la ideología existe en el sujeto todo el tiempo “no puedo pensar en el sujeto que dejó su ideología para entrar a otro espacio, no sé, siento que es algo que uno trae, un poco como la identidad” (García, 2012, p. 181). La ideología es una meta, un propósito por cumplir, algo que tienes que contemplar dentro de tus actividades, es lo que se quiere alcanzar o realizar “es una meta, un propósito a cumplir, no sé, a lo mejor estoy mal, no, no lo sé”. La ideología tiene que ver con la identidad, la manera de pensar, la manera de ver el mundo, con lo que se percibe y tus acciones...

La ideología es una forma de vivir, es algo que se interioriza, es decir, interna. En ocasiones no se sabe por qué se actúa así y en otras sí. La ideología no sólo se construye por las diferentes esferas que integran a la sociedad, en primera instancia la familia es el referente más importante para la construcción de esta estructura. La ideología “es una forma de pensar que se construye a partir de tu seno familiar, de la educación que te den en tu casa; se va formando dependiendo el contexto donde te toque vivir, con las experiencias que te toquen” (García, 2012, p. 181).

El concepto de ideología empieza con una interrogante, tiene que ver con lo que quieres realizar, con lo personal, lo familiar, el contexto social, las costumbres que marcan tu manera de actuar, además de la experiencia. La ideología se construye con dos aportaciones, lo que se enseña y aprende en el primer núcleo social, la familia y las experiencias vividas.

Pero también se representa en una forma bidireccional ya que las ideologías determinan la construcción de nuestra ideología, pero la nuestra, la que construimos, también influye a las otras ideologías, “es este conjunto o sistema de ideas que puede tener un grupo, ya sea pequeño o muy grande, con respecto a las prácticas, a la forma de ver y entender a los otros; entender el sistema, la forma de vida” (García, 2012, p. 182).

Dentro de la comunidad de práctica se presenta la vida cotidiana, lo que significa el conjunto de actividades que caracteriza la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez,

crean la posibilidad de la reproducción social. Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que –haciendo abstracción de su contenido concreto– son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar al hombre en cuanto ente natural (Heller, 1998, p. 19).

La ideología, en palabras de Aguado (1992), se construye a partir de prácticas, genera un nivel de ordenamiento de todas las prácticas sociales, representa además un “instrumento de tamiz” de las experiencias que permite configurar identidades colectivas; lo que constituye una mediación entre la historia y la cultura, es además, el lugar desde donde se ordenan ambas; “en la vida diaria, con base en tus ideologías actúas, realizas las actividades que tengas que realizar: académicas, de planeación de tu trabajo, la forma de socializarte con tus compañeros, influye en toda tu forma de actuar, en todo momento” (García, 2012, p. 183).

La ideología en la práctica cotidiana del estudiante se presenta en todos los aspectos y apunta también a la duda:

Antes no cuestionaba al sistema, pero ahora poco a poco con lo aprendido en la escuela lo cuestiono, también hago lo mismo con mi práctica, con lo que hago; esto sí ha sido de la escuela, no tanto lo que interioricé con mi familia (García, 2012, p. 183).

La ideología en la vida cotidiana se manifiesta cuando se enfrentan a la realidad y a partir de eso construyen ideas de lo que observan, de lo que aprenden, pues todo lo que les sucede en el accionar diario les genera utilidad; como en la maestría, al compartir el escenario con los diferentes actores de distintas formaciones académicas, les ha permitido enriquecer sus conocimientos cotidianos, es decir, atesorar su ideología.

De la misma manera, apuntan que la ideología es lo que tú tienes, lo que piensas de los demás, de la vida, los acontecimientos y del mundo. Es poner en práctica los conocimientos en la vida, plasmarlos en tu realidad inmediata para que las sapiencias no se

queden sólo en el discurso, resultando este accionar, en algunos casos es lo más complicado (García, 2012, p. 184).

La ideología, de acuerdo con Ornelas (2000), tiene su fundamento en evidencias sociales significativas, ya que se alimenta de la experiencia inmediata que posibilita la acción. Dichas evidencias estructuran y conducen la vida cotidiana que atraviesa varios campos sociales, son funcionales en tanto permiten una representación del propio grupo y su contexto y están determinadas, en su conformación, por la presencia de la autoridad cultural (elemento básico de su reproducción del orden para la internalización de las prácticas y conformación de hábitos), así como por la acción pedagógica realizada por una figura social representativa que, a fuerza de su sustento de significación social, se constituye en evidente y necesaria para los sujetos en formación, interpelándolos para que se conduzcan de tal o cual manera.

También se concreta la ideología en la vida cotidiana de manera consciente, cuando piensas, desarrollas y concretas en los actos:

Cuando lo haces de manera consciente yo creo que cuando ves algo, lo aterrizas directamente, por ejemplo, si le ponemos algo específico: una familia procedente de un pueblo originario, por llamarle así, entonces, tú ya aplicas una ideología o un referente que tienes de cómo se mueven las cosas en ese ambiente, yo siempre comparo, de cómo es la vida aquí en la ciudad y cómo es allá. Entonces muchas veces no puedes aplicar tu misma ideología aquí, lo que hablas aquí, lo que haces aquí y vas allá. Entonces por decir, tener mucho cuidado con eso porque si no chocas con las personas de allá... (García, 2012, p. 185).

Las evidencias significativas organizan los diferentes campos sociales partiendo de una direccionalidad cultural común en una sociedad determinada, presentándose con un sentido unívoco, a pesar de sus múltiples significados; son signos que radican su eficacia en su función simbólica, ya que la ideología tiene la capacidad múltiple de interpretación a partir del lugar donde el receptor ordena su

experiencia, vinculada a la faceta universal de su autoridad cultural (Ornelas, 2000, p. 56).

Para los estudiantes de este posgrado, en el contexto cotidiano, en el día con día, se presenta el accionar social (su ideología), en cuanto a la manera de enfrentar su realidad a partir del rol que juegan tanto de mujer como de hombre. Por ejemplo, perciben y viven que ser mujer en México es difícil y se incrementa cuando eres madre, trabajas y estudias al mismo tiempo, se complica mucho la vida. Sin embargo, se ven como mujeres completas, satisfechas y felices. Actualmente, la manera de actuar o de aplicar la ideología depende del rol que vive la mujer en la sociedad mexicana, pues su marco de acción ideológica gira sólo en su contexto debido a las actividades que ha de realizar para cubrir sus necesidades.

Como anota Eagleton (2005), las personas, por el amplio tiempo que dedican a los trabajos y a las actividades básicas de subsistencia, no pueden generar otro accionar ideológico en el contexto social, pues si las personas no combaten de manera activa un régimen político que las oprime, tal vez sea porque han absorbido sumisamente sus valores dominantes, o quizá también porque están agotadas –tras un intenso día, con jornadas laborales de más de ocho horas–, para disponer de la energía necesaria para participar en la actividad política; o bien pueden dedicar demasiado tiempo a preocuparse por sus empleos, sus deudas, los incrementos de precio, lavar su ropa, estudiar, cuidar a los hijos y cubrir sus necesidades, lo que puede representar también la *acción política*.

Las estudiantes de maestría se visualizan como mujeres que rompen estereotipos establecidos por la sociedad y sobre todo en el lugar donde viven, en el “aquí y el allá”...

Allá, en el contexto de ser mujer, lo correcto al término de la licenciatura es trabajar, casarse, tener hijos y cuidarlos; la “maestra” tiene que pensar y mostrar a la sociedad una vida acorde a esta construcción, si no cubre este estándar, no es visto de buena forma por los del entorno. Y a veces esa imagen o tu trabajo como docente, no te lo reconocen, piensan que eres así

como en tu vida personal y no repercute en tu vida académica, en tu vida profesional (García, 2012, p. 186).

Lo cierto es que la difusión de valores y creencias dominante entre los grupos o individuos oprimidos de la sociedad, desempeña algún papel en la reproducción del sistema en su conjunto. La sociedad capitalista ya no se preocupa de si creemos en ella o no, lo que la mantiene unida ya no es la conciencia o la ideología sino sus propias operaciones sistemáticas complejas. La ideología es esencialmente una cuestión de significados, pero el capitalismo avanzado genera una situación de no vincularse con alguna significación diferente al sistema económico dominante (Eagleton, 2005).

Entonces eso raya en el que yo no me haya casado, que no tenga hijos, el que me haya venido a estudiar, unos dicen, unos que sí tienen más criterio: ¡Ay qué buena onda, que está creciendo, se está profesionalizando! y otros dicen, es que nada más se va a echar desmadre, pues el salir de aquí e irte a un lugar donde nadie te conoce, es destramparte, vivir la vida loca. Y como los que están ahí todo el mundo se ve, todo el mundo sabe si haces o no haces, ah pues tienen una reputación nada rayada, los que no, pues somos los malitos. Sí, lo rompo y bastante y por romperlo bastante he tenido unas broncotas allá muy fuertes, pero lo voy a seguir rompiendo y todavía falta mucho (García, 2012, p.186).

De esta forma las clases que son oprimidas –en este caso el ser mujer–, en un régimen dominante, resignifican a la ideología y por ende la reproducción social dominante y ¿cómo desarrollan este proceso?, ¿cómo viven esto? Las clases dominantes disponen de muchas más técnicas de control social “negativo”, mucho más prosaicas y materiales que las de persuadir a sus súbditos de que pertenecen a una raza dominante o exhortarlos a identificarse con el destino de una región o la nación donde viven.

Así, la ideología no se encamina en un solo sentido, para los individuos a quienes se intenta imponer esta concepción (se presenta

para enarbolar el aparente desarrollo económico, es decir la reproducción de este sistema), pues a la vez, también el individuo no la desarrolla y no la reproduce. Por ello, la coerción material puede ser más determinante como medio de control (la necesidad de buscar recursos económicos para cubrir necesidades), a fin de que los sujetos actúen de una u otra forma; más que responder a una construcción ideológica, en esta construcción o acción ideológica es el *hacer y ser*.

En este contexto ninguna vida individual puede sobrevivir totalmente despojada de significado, y una sociedad que adopte esta senda nihilista estaría fomentando simplemente una desintegración social masiva. Por consiguiente, el capitalismo que vivimos oscila entre el sentido y el no sentido, entre lo racional y lo irracional, actúa desde el moralismo, hasta el cinismo, en donde todo es posible en lo privado y todo lo correcto es en lo público y así, tanto discute, como existe, en la embarazosa discrepancia de los extremos, pero se presenta en la vida cotidiana de la comunidad de práctica de esta realidad educativa. Las estudiantes caminan y construyen su ideología de ser mujer entre la opresión y la libertad, pero coexisten constantemente entre el entendimiento y la resignificación de la realidad dominante, en donde no son totalmente favorecidas.

Los estudiantes a partir de su construcción ideológica como hombres, la significan en un plano de igualdad, en un contexto pacífico, con desarrollo laboral y de apoyo a su comunidad, en la realidad social. Como hombres, frente a la escuela y la sociedad, se ven con todos los derechos y en un plano de igualdad, en donde no se sienten menos que nadie. Uno de ellos se construye en la realidad como una persona pacífica, callada, aparentemente poco participativa pero que le gusta colaborar mucho en las ideas, en velar porque las cosas se hagan bien:

Yo creo, a lo mejor eso lo traigo de formación, porque como desde niño estoy solo, entonces tienes que hacer las cosas adecuadamente para que te salgan bien. Entonces creo que eso es lo que procuro hacer siempre; o sea

no meterme en problemas que pues si sabes que es un problema, para qué te metes en problemas: o le buscas solución o mejor no te metes (García, 2012, p. 189).

La sociedad capitalista –la modernidad– precisa de sujetos obedientes autodisciplinados y conformistas de manera inteligente, que representen modelos coherentes por seguir para permitir el mantenimiento de la ideología dominante: como el ejecutivo que trabaja en una empresa transnacional y compra lo que la publicidad marca que debe tener de acuerdo con su estatus de alto ejecutivo, esto representa patrones típicos de esta fase del capitalismo; esto es lo que sucede con las expresiones y acciones de los estudiantes, en donde sus modos de subjetividad particulares que construyen los actores, se encuentran en un cerrado conflicto con las muy diferentes formas de subjetividad apropiadas al orden dominante –lo moderno–, y ésta es una contradicción que el propio sistema es incapaz de resolver o de poder controlar y que los actores en su accionar enfrentan, analizan y cuestionan en su realidad educativa y social.

En la ideología se reflejan los antagonismos sociales que se dan en múltiples niveles y entre diferentes tipos de grupos sociales. En el sistema educativo, en la escuela y en el aula, es necesario identificar los antagonismos más evidentes y los contextos jerárquicos. Esto permite analizar cómo el sistema ideológico valida y dirige la acción de los miembros de la escuela en el aula, es decir, el accionar ideológico de los actores educativos (Ornelas, 2005, p. 57).

La ideología como estudiante se manifiesta en las participaciones y aportaciones que se realizan en clase, es decir “cómo te desenvuelves con el otro, con el compañero, con el profesor, es todo eso”. En los actos concretos la ideología se manifiesta en ser solidaria con los compañeros, en entregar los trabajos, participar y realizar las lecturas que se solicitan en clase. La ideología como estudiante representa valores en su práctica, la guía que te da las pautas para tomar decisiones “la ideología con cuestiones de valores, qué valor le doy

a estudiar, al estudio, qué valor le doy a la madre, a la misma interculturalidad, a la misma diversidad cultural” (García, 2012, p. 191).

También en el contexto de estudiante la ideología se ejecuta en cómo te estás desplegando ante los otros individuos, de forma respetuosa y tolerante con las diversas miradas; en la práctica estudiantil se presenta “en mi forma, lo que soy, cómo sonrío, cómo visto, cómo hablo” (García, 2012, p. 181).

La ideología, como una estructura mental, puede orientar las actitudes del individuo en lo que quiere y en lo que siente...

Y es donde yo digo no, o sea, ¡qué estoy haciendo!, o sea, estoy mal, a qué vine y ya empiezas a autoevaluarte y a decir no manches no vas por ahí, regrésate y ahí es donde la ideología va moviéndote. Dices, bueno, tú tenías esta idea y si tenías esta idea por qué chingaos te estás yendo para otro lado (García, 2012, p.193).

La ideología puede ser una ilusión que estructura nuestras prácticas sociales, y en esta medida la “falsedad consciente” está del lado de lo que se hace y no necesariamente de lo que decimos. Así, se sabe muy bien lo que se está haciendo y no necesariamente aceptas lo que te imponen. En otras palabras, la ideología no sólo es cuestión de lo que yo pienso sobre una situación; está inscrita de algún modo en esa misma situación al decidir cómo actúo en determinado momento para continuar ejecutando lo que considero pertinente. La ideología dominante, por así decirlo, se encuentra en las cosas y no en mi cabeza (Eagleton, 2005).

Esto no significa que dejes o se pierda tu ideología, sino que se toma cierta actitud en determinado momento y otra condición en otro instante, pues cuando se ingresa a la maestría se tiene definida la ideología y en el trayecto del posgrado se resignifica y se complementa tu visión ideológica:

Yo creo que, que en sí sería una parte esencial de nuestra formación, uno viene aquí con una ideología bien definida qué es lo que uno quiere y

hacia dónde va; y uno va asimilando las cosas que, que uno quiere, luego te acercas más a la gente que tiene algo en común con lo que tú crees que puede ser bueno (García, 2012, p. 193).

En este constructo el capitalismo busca convertir al ser humano en un ojo espectador y un estómago glotón, orientados al consumo, pero no siempre puede generar suficiente subjetividad para que la ideología dominante eche raíces. La idea de que el capitalismo borra todo rastro de subjetividad interna y con ello toda modalidad de ideología, no es cierta por completo y puede ser un tanto parcial, pues los estudiantes marcan en su quehacer académico un accionar que no es del todo orientado al actuar dominante (Eagleton, 2005).

El posgrado, para un actor educativo, permite resignificar, complementar y construir ideología:

Igual acá en la universidad me ha formado una ideología, también me va conformando una ideología de cómo ver ciertas cosas, porque la escuela, o, así como estudiante la universidad te ofrece cosas, más que nada cuestiones teóricas, y ésa te va dando unas nuevas perspectivas, una nueva ideología de cómo ver las cosas o cómo interpretarlas o cómo aportarlas, y entonces puedes tener, creo, me voy más por la cuestión académica, te pueden formar esas cosas (García, 2012, p. 194).

Los conocimientos adquiridos en la maestría repercuten como estudiante y por ende en la construcción ideológica ya que se integra en la manera de planear la vida y la dirección que puede tomar ésta. Como parte de su participación en el posgrado, los estudiantes pueden generar una visión crítica: en primera instancia en su propia persona, en una manera distinta de entender la realidad, es decir, en comprender mejor la ideología dominante, cómo se construye ésta y cómo repercute en la sociedad en general.

En otro momento es poner en praxis el conocimiento adquirido en su entorno, en su comunidad de práctica, como docente, como mujer, como hombre, como alumno. Esto no representa, sólo es

una resignificación de su identidad también en la praxis de su ideología y, por ende, para la construcción de nuevas realidades. Los alumnos que integran la maestría tienen una mentalidad distinta de acuerdo con la licenciatura que cursaron. Al entrar al posgrado cambia la visión que se tenía antes:

Yo creo que en la licenciatura vienes como con este enfoque de estar reproduciendo contenidos, pero llegas a la maestría y tiendes a hacer otro mecanismo de aprendizaje en el que tienes que cuestionar también lo que estás leyendo; entonces yo creo que sí hay un cambio (García, 2012).

Se supone que la ideología engaña, conduce y representa un medio cínico de la modernidad, pues todos los sujetos son demasiado despabilados, ingenuos para ser engañados por nuestra propia retórica oficial. Esta condición, señala Sloterdijk (Eagleton, 2005), se denomina “falsa conciencia ilustrada”. Esto se puede representar como una suerte de movimiento progresivo, donde en primera instancia se instaure una disparidad entre lo que la sociedad dice y lo que hace; así, la racionalización se vuelve irónicamente autoconsciente y por último esta propia autoironización desempeña fines ideológicos. Esto es que al estudiar como docente puedes aprender y con ello actuar en función de un conocimiento válido, transmitirlo de manera racional como verdadero y no cuestionarlo.

Profesionalmente la maestría ha llevado a cuestionar cosas que antes no se habían cuestionado, por ejemplo, la escuela al tener nuevos elementos adquiridos en este periodo de estudio representa también nuevos retos por cumplir:

En el ámbito profesional, sí me han llevado a cuestionarme cosas que antes igual había visto pero no me había cuestionado, por ejemplo, la propia educación, a la escuela como institución. De repente llegar aquí y escuchar materias que me han aportado esta parte de reflexión... decir ¡es verdad!, ¿esto es así?, y yo no me había dado cuenta, entonces sí, sí me ha hecho una aportación como profesional, tener nuevos elementos y a los que tenía de

alguna manera, replanteármelos de otra forma. Como persona te sirve, es un paso más, es un reto más, es cumplir de alguna manera una meta que tú te propones (García, 2012, p. 199).

Para vislumbrar esto, Raymond Williams señala que la crítica no es un juicio sino una práctica; Adorno apunta el peligro representado por una acción mecánica, puramente lógico-formal y administrativa, que decide acerca de las formaciones culturales y las articula. La tarea de desvelar estas constelaciones de poder se ve impedida por la precipitación de un juicio mecánico; de esta manera, la crítica genera un movimiento que revoca los resultados de su propia tarea, ya que constituye una renuncia a la práctica material (Butler, 2008, p. 36).

En esta construcción de la realidad como estudiante, se desarrolla la producción de conocimiento científico (en su mayoría realizada por varones), y este conocimiento no se cuestiona (es verdad absoluta). La razón para el sentido crítico es saber, conocer, identificar, señalar qué elementos juegan, construyen, configuran el “saber” y por ende el “poder”, pues estos dos (individual y en conjunto) construyen al sujeto (la manera de cómo entender la realidad; ver al conocimiento y al poder en su accionar cotidiano sujetando al individuo). Este contexto lo desarrolla el estudiante de la línea de diversidad dentro de su comunidad de práctica, al construir y resignificar su ideología, su cosmovisión, su identidad y su cultura.

En el modo público y en el modo privado se presenta la voluntad (del individuo), la libertad y la obediencia. También existe la comunidad, nosotros, ellos y los otros. Los maestros se encuentran ubicados en la arena pública, también se encuentran las leyes, el Estado, las instituciones (formales). En la esfera de lo privado se encuentra lo personal (la no razón), lo no reconocido, lo doméstico, lo coloquial, la vida cotidiana, las mujeres, los hombres, los estudiantes. En la arena pública los sujetos pueden actuar con obediencia en aras del bien común, aunque no se esté de acuerdo con lo establecido... sería muy perturbador que un oficial que recibe una

orden de sus superiores se pusiera a argumentar en el cuartel sobre la pertinencia o utilidad de la orden: tiene que obedecer... ¡razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced! (Kant, 2010, pp. 29-37).

Entonces ¿cómo caminar en la vida con la visión crítica y cómo no ser gobernado? Es pensar y actuar en sentido contrario a la realidad existente y a la vez pensar dentro, fuera, ejecutando desde adentro en el escenario que prevalece. Por ello, el deseo de no ser gobernado se vincula a la virtud, la cual tiene como elemento fundamental “el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio” (Foucault, en Butler, 2008, p. 45). No querer ser gobernado, es no querer tampoco aceptar esas leyes porque son injustas, porque esconden una ilegitimidad de quien o quienes detentan el poder. El desafío está echado para los discentes, la concreción es algo que el futuro dirá si se concreta para construir nuevas realidades, en donde el conocimiento y el poder se desarrolle en equidad para todos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN

Desde este contexto, en la modernidad, se establece una arquitectura social de la realidad con dos cabezas: la que desarrolla la burguesía al imponer un sistema económico, el capitalismo, en donde se pretende establecer la visión única y correcta para todos los seres humanos; y la razón crítica que busca la emancipación y la equidad para el individuo.

Los actores de esta investigación, a través de su trayectoria educativa en este posgrado, reflejan dentro de su comunidad escolar, su sentido de identidad, su ideología y su cosmovisión, que se forman en dicho contexto histórico-sociocultural, en donde se construye, se interpreta, se reproduce y se resignifica la realidad social, a partir de este escenario con dos rostros. En una, está la libertad de hacer uso público de su razón íntegramente, el sentido de la búsqueda,

el cuestionamiento sobre la realidad, la construcción de una visión crítica, es decir, el discernimiento de la relación entre los mecanismos de coerción y los contenidos de conocimiento; en la otra, existe la incapacidad, la dependencia, o sea, lo que significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro.

Los estudiantes piensan y actúan en sentido contrario a la realidad existente y, a la vez, establecen estrategias de sobrevivencia —hacer y ser—, donde también deliberan y operan en la misma construcción social, con base en esto construyen y resignifican su identidad, su ideología y por ende su cosmovisión. Sin embargo, asumen una actitud que los lleva a reproducir la realidad impuesta por la clase dominante. En la modernidad, las instituciones se manifiestan generalmente en colectividades y abarcan grandes cantidades de gente; en su mayoría, la actividad humana se ha institucionalizado, es decir, se ha sometido al control social, al orden, a una sola visión válida; “las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckmann, 1992, p. 78).

En este constructo, se puede ubicar de inicio a la escuela (la universidad, es decir, la comunidad de práctica), como un espacio en donde se conjunta la cultura, la identidad, la ideología y cosmovisión que se adquieren a lo largo de la vida y se aplica como táctica y estrategia en la vida del estudiante. El curso de vida, es decir, la trayectoria académica, intenta explicar la manera en que se da sentido personal y social al recorrido académico del estudiante a partir del proceso de la construcción social y su vinculación con la comunidad de práctica en la institución educativa; esto representa un punto de retorno, con lo cual se hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio, se trata de experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones traducidas en virajes en la dirección del curso de vida, es decir, la construcción del yo, la construcción social de la autoconciencia.

En la experiencia cultural —dentro de la comunidad educativa—, de cosmovisión, identitaria e ideológica, cuando participa el

estudiante con los otros se pueden presentar cambios o continuidad en los roles. Esta exploración argumenta la relevancia de varios aspectos contextuales que confluyen en la conformación del sujeto educativo, al conocer la configuración de los estudiantes universitarios como sujetos inmersos en un contexto escolar, con otros ámbitos que se entretajan en la conformación del proceso de identificación personal y social, dicho en otras palabras, se presenta la vinculación entre la realidad social y la construcción de sus campos culturales, identitarios e ideológicos, los cuales incrementan o definen la cosmovisión del estudiante y, por ende, determinan la trayectoria tanto académica como social del grupo y del discente.

De esta manera, la identidad ofrece un marco de análisis cultural cercano a la forma de cómo las personas hablan sobre sí mismas, las prácticas en que participan dentro de la comunidad de práctica y en su entorno (trayectoria), destacando la formación de la identidad en el flujo de la interacción social construida, con los recursos disponibles en su contexto particular, esto representa su configuración simbólica y su desarrollo en el mundo social. Por ello la identidad es la interface entre la construcción social, las instituciones y el yo, como la construcción de sí mismo, es decir, la autoconciencia. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo y establecer un diálogo interno en el que se organizan las distintas voces expresadas en los discursos sociales y se genera una voz propia. El tema de la identidad tiene una conexión estrecha con la cultura, la ideología y la cosmovisión. La identidad personal se define como los compromisos e identificaciones que proporcionan un marco moral dentro del cual es posible determinar lo que es bueno, valioso, o lo que se debe hacer.

El abordaje de la construcción social en la que vive el estudiante de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, su etapa histórica, además de las relaciones y su articulación de las diferentes lógicas de acción, la cultura, la identidad, la ideología y su cosmovisión, permitieron analizar la función social de la escuela, también con dos constructos, y la posición de los estudiantes frente a ésta, de reproducción

y resignificación; en la primera, de aceptación, legitiman la realidad y en la segunda cuestionan el habitus de su desarrollo.

La universidad influye en los estudiantes de posgrado para que deconstruyan, construyan y reconstruyan su identidad, su ideología y su práctica cultural a partir de los conocimientos adquiridos en la escuela; existe un interés en la búsqueda de aplicar los elementos teóricos aprendidos en su entorno inmediato, se desarrolla así un proceso dialéctico y dialógico para el estudiante: primero aprender el conocimiento teórico, después reflexión, análisis y por último aplicación en la realidad (praxis). Este proceso se presenta también a la inversa, de inicio reconocen su realidad, después la analizan, reflexionan y por último la vinculan con el aprendizaje de la teoría. Los estudiantes lo definen así:

Entonces eso también me ha permitido ver mi formación, o sea, ver hacia mí misma y ver las deficiencias que yo traigo de Normal, pero también las fortalezas que yo tengo, en cuestión de contenidos o de mi práctica, pues sí sé que a veces me he visto como muy tradicionalista, o que he repetido muchos roles, sobre todo, por ejemplo de género en mi trabajo, en mi desempeño laboral. Entonces para mí todas las materias sin excepción me han dejado algo, o sea, todas independientemente del maestro, me han otorgado, me han enseñado algo (García, 2012, p. 228).

Con respecto de la mirada que tienen los estudiantes de sí mismos como iguales y diferentes, coexiste una relación horizontal y al mismo tiempo se presenta una relación vertical, el conocimiento con el que cuenta cada discente también determina la relación: los licenciados y los normalistas, es decir, los que aparentemente saben más y los que saben menos.

La cultura generada de la comunidad escolar de los alumnos de la maestría influye en la práctica en su proceso de enseñanza-aprendizaje al vincularse en dos tenores, con la del mismo estudiante, inmerso en su comunidad de práctica (el grupo de diversidad) en donde es solidario, tiene apoyo tanto en lo material como en la

convivencia, y con el resto de los estudiantes del posgrado, en quienes no ve reflejada esa solidaridad, lo cual no repercute de manera determinante en el desempeño académico de los primeros.

La comunidad de práctica influye tanto en la identidad como en la ideología y en la cosmovisión de los maestrantes de manera importante en su trayectoria académica y en su vida personal, por ende, su vida cambia en estos ámbitos (García, 2012, p. 231).

Otro aspecto que genera la comunidad de práctica de los estudiantes, es una perspectiva crítica, es aprovechar sus conocimientos para compartirlos con los diferentes actores: “¿sabemos compartir cosas!, pero no conocimiento” es una reflexión que establecen en su comunidad de práctica y esto puede mejorar el desempeño en el posgrado si aprovechan la experiencia así como los saberes teóricos, didácticos de los maestros, quienes ahora son alumnos, sus compañeros, para compartirlo entre pares.

Por lo anteriormente expuesto se refuerza la idea de que la cultura (Dietz, 1999) genera identidad porque ésta constituye sus cimientos en prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados; así tenemos que ambas, cultura e identidad permiten estructurar la ideología y por lo tanto ampliar o definir la cosmovisión. Sin embargo, la práctica cultural (Giménez, 2002) no genera por sí sola identidad, pues se requiere una voluntad de distinguirse, a partir de la interacción social, por medio de una revaloración subjetiva: cuando mis sujetos de estudio se miran frente a otro integrante o integrantes de su comunidad de práctica, establecen una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos que participen en el universo cultural.

Cultura, identidad, ideología y cosmovisión están estrechamente vinculadas, y se convierten en procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados: “en los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente conscientes,

deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo interiorizados” (Dietz, 2003); los ideológicos se encuentran al vincular los dos primeros, en donde las prácticas rutinizadas y la asignación que establece la identidad permiten definir la práctica ideológica, lo que supone un proceso de conciencia sobre los dos primeros procesos y otra definición consciente para concretarla en una práctica, también rutinizada, objetivada en el individuo y construida subjetiva e intersubjetivamente. La cosmovisión es la manera en cómo se encuentra un individuo en el mundo y cómo se vincula este individuo, en comunidad, con el universo, representando los elementos culturales, identitarios e ideológicos.

De esta forma, la identidad porta una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultura, es decir, la cultura se define más por la experiencia —que es concreta— y lo identitario por el discurso —más abstracto y consciente—, pero ambos sufren procesos de abstracción y concreción. En la ideología se encuentran ambos: experiencia y discurso, los cuales representan un hecho abstracto, concreto y consciente, aplicado en la práctica social, cultural e identitaria.

La ideología tiene su fundamento en evidencias sociales significativas, al alimentarse de la experiencia inmediata que posibilita la acción. Dichas evidencias estructuran y conducen la vida cotidiana, la cual atraviesa varios campos (culturales, sociales y económicos), éstos son funcionales en tanto permiten una representación del propio grupo y su contexto; para su conformación se requiere la presencia de la autoridad sustentada en una institución (elemento básico de reproducción del orden para la internalización de las prácticas y conformación de hábitos), además de la ejecución de la acción ideológica realizada por esta figura representativa que, a fuerza del sustento de significación social, es decir, legitimación del poder/dominación, se constituye en evidente y necesaria para los sujetos en formación —autoridad y realidad—, interpelándolos para conducirse de tal o cual manera (Ornelas, 2000, p. 56).

La palabra ideología es un texto enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales; está formado por

historias totalmente divergentes y probablemente es más importante valorar lo que hay de valioso o lo que puede descartarse en cada uno de estos linajes, que combinarlos a la fuerza en una gran teoría global (Eagleton, 2005). Así, la ideología representa para los actores “lo que tú tienes, lo que tú piensas sobre los demás, sobre la vida y sobre el mundo, sobre los acontecimientos. Es poner en práctica y acción, los conocimientos en la vida, plasmarlos en tu realidad inmediata, ya que este proceso puede ser lo más complicado, que no se queden las sapiencias sólo en el discurso y por ello, es mejor aprenderlos de manera significativa” (García, 2012, p. 232).

En los discentes del posgrado se presentan distintos elementos que conforman su ideología, entre ellos destacan los siguientes: proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana; conjunto de ideas característico de un grupo o clase social; ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante; comunicación sistemáticamente deformada; aquello que facilita una toma de posición frente a un tema; tipos de pensamiento motivados por intereses sociales; pensamiento de la identidad; ilusión socialmente necesaria; unión de discurso y poder; medio por el cual dan sentido a su mundo de manera consciente; conjunto de creencias orientadas a la acción; confusión de la realidad fenoménica y lingüística; medio indispensable en el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social; proceso por el cual la vida social se convierte en una realidad natural.

Para los actores del estudio sus vidas carecen de sentido si se rompe toda relación con una comunidad de pertenencia (el “con otros hombres”), en donde se puedan reconocer y donde exista su cosmovisión. La necesidad de pertenencia y reconocimiento se satisface a través de varias formas de comunidades cercanas a sus vidas: la familia, los pequeños grupos en la escuela, el barrio donde viven, la empresa donde trabajan. Así, las comunidades a las que pertenece el individuo (Gilly, 1982), lo sitúan en un lugar preciso en el mundo, lo ligan a totalidades concretas en su vida y cobran un sentido que rebasa el aislamiento de la subjetividad individual.

De esta forma, todos nacemos y alcanzamos nuestra identidad en el seno de comunidades vividas en las que estamos insertos. Vivimos en ellas de manera natural, es decir de forma objetiva, sin habérselo siquiera propuesto, a ellas pertenecemos en nuestra vida cotidiana. Son lo suficientemente pequeñas para que sus miembros puedan tener un contacto real entre ellos, conocerse, compartir proyectos y eventualmente participar en actividades comunes. Sólo cuando se diluyen o cuando desaparecen los vínculos de una persona o grupo con esas comunidades concretas, se rompe su identificación con ellas y surge de nuevo la necesidad de pertenecer a otras asociaciones que reemplacen a las comunidades perdidas.

En la comunidad de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, la construcción identitaria e ideológica se puede concretar colaborando en pequeños grupos, es decir, no más de cinco personas, no en colectivo, esto se observa en la participación en los seminarios y en la convivencia cotidiana: “¿no podemos participar todo el grupo!”, o no sabemos participar en colectivo, es un significado presente en esta comunidad de práctica; sólo participan en colectivo, para no asumir compromisos y evitar asumir la responsabilidad de no estar sujetos. Ciertamente esta actitud beneficia a alguien y reproduce en los actores una relación vertical, no horizontal, lo cual refuerza la reproducción de una cabeza de su realidad histórica –la visión hegemónica– y permea las acciones de su vida cotidiana.

En el contexto de la comunidad educativa analizada existe un desarrollo de la tolerancia enunciado por los gobiernos, las instituciones, en donde aceptas al otro porque no te queda otra alternativa, porque así lo impone una autoridad. Por lo tanto, no se concreta una tolerancia real en donde una manera de actuar de un individuo es tan válida como la de otro individuo, en la convivencia cotidiana no se reconocen del todo los participantes y por eso sólo comparan cosas y no conocimientos. Una propuesta para modificar esto sería la concientización, pasar de los planos cognitivo y afectivo al

conductual: en la escuela⁶ y en la sociedad, “no es suficiente saber que todos tenemos diferencias, que hay equidad en cuanto a derechos, y tampoco basta con querer que eso sea una realidad; es necesario actuar de manera que nosotros mismos hagamos posible la equidad” (Lobato, 2001, p. 41).

El reto será el desarrollo educativo intercultural —para este referente académico y otros—, tener presente que “el mal, no deriva de la racionalización de nuestro mundo, sino la irracionalidad con que actúa dicha racionalización” (Adorno, 1971, p. 101). La trayectoria académica adquirida en este contexto, para mí y los otros actores del grupo, significó la construcción, resignificación y reafirmación del repertorio cultural, identitario, ideológico en la cosmovisión. Cuando ponemos en práctica estos constructos en la vida cotidiana y en la praxis educativa, reafirmamos que la educación es uno de los principales motores de la transformación social; su significado es buscar siempre el beneficio de la humanidad, en una sociedad que reconozca y respete las diferencias en un marco de equidad, en los ámbitos económico, educativo, político y social.

REFERENCIAS

- Adorno, T. y Max H. (1971). *La sociedad*. Moscú: Proteo.
- Aguado, J. y Portal, M. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM-Iztapalapa.
- Béjar, R. y Cappello, H. (1990). *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionalista*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Berger, P. y Luckman, T. (1992). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.

⁶ Las escuelas deberían estar para ayudar a entender críticamente lo subjetivo y lo relativo que las culturas presentan en sus construcciones sociales, no para enseñar sólo la cultura hegemónica (Walsh, en Villa y Grueso, 2008).

- Butler, J. (2008). "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault". En R. Parrini (coord.). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México: UNAM-PUEG.
- Cazeneuve, J. (1972). *Sociología del rito*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Eagleton, T. (2010). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós.
- García, L. A. (2012). *Identidad e ideología en estudiantes de maestría frente a la diversidad*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). México: UPN.
- Gilly, A. (1982). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (1987). La problemática de la cultura en las ciencias sociales. En *La teoría y el análisis de las culturas*. México: SEP-DIGICSA, U. de G. Centro de Tecnología Educativa, Comecso.
- Giménez, G. (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En E. Alcaman y otros, *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Kant, E. (2010). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lobato, G. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.
- López, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Mélich, J. C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ornelas, G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: Cámara de diputados-LIX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas, G. E. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, G. E. y García, L. (abril, 2013). La interculturalidad construida por estudiantes y egresados de la MDE, UPN-Ajusco. *Reencuentro*. Análisis de problemas universitarios, 66, 31-39.

- Poulanzas, N. (1982). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. México: Siglo XXI.
- Therborn, G. (1997). *¿Cómo domina la clase dominante?* México: Siglo XXI Editores.
- Villa y Grueso (compiladores) (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Colombia: Alcaldía de Bogotá-Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, J. (2007). *El concepto de ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN SUJETOS EDUCATIVOS

*Mirna Araceli Ochoa Acebo**

El presente texto tiene como finalidad reflexionar sobre los elementos que intervienen en los procesos de construcción identitaria en sujetos educativos, durante su formación en la licenciatura de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

Para ello se hace referencia al marco teórico-metodológico que sustenta el abordaje de la trayectoria de 18 jóvenes universitarios, la cual se modifica en el acontecer del tiempo en la formación escolar junto con el entorno cultural y social. Hacer un análisis académico del impacto actual que tiene este recorrido, no determinado ni por la institución ni por el *curriculum*, implicó singularizar la mirada en la vida familiar, amistosa y de pareja de estos estudiantes.

Dicha trayectoria forma parte de la cosmovisión individual/colectiva sobre el campo educacional; la experiencia estudiantil es narrada desde el tránsito del continuo de niveles y ciclos de la estructura educativa, lo cual produce a su vez consecuencias cognitivas, históricas, lugares afectivos y socioeconómicos en la

* Dirección electrónica: araceli8a2002@yahoo.com.mx

constitución de la identidad pensada como forma y construcción de contenidos que posibilita la elaboración de identificaciones del existir institucional.

Esta aproximación interpretativa se define desde la perspectiva psicosocial con base en la investigación documental sobre la comprensión de los significados, así como en la explicación del mundo de la vida de los estudiantes universitarios, a partir del relato escolar delimitado en un espacio y un tiempo biográficos específicos, en el marco de las actividades en donde estos jóvenes participan con otros en la universidad y fuera de ella.

Se observa la interacción de las prácticas personales en su entorno, con dedicada atención a los cambios o virajes en la trayectoria escolar, desde la idea de ser estudiante universitario, en relación con el contexto inmediato de ser hijo, compañero, pareja o amigo; son distintas las identidades asumidas de manera simultánea por las personas.

La observación parte de los enfoques acerca de la narrativa o el relato, estudiados por tres autores: Dubar (2002), en la formación tanto de la identidad como de los proyectos; Giddens (1993), en el desarrollo de una reflexividad personal; Holland y otros (1998), en la autoría del yo, de manera dialógica al incorporarse a este mundo y apropiarse de los artefactos culturales.

Para Dubar (2002), la narrativa orienta al sujeto a generar un relato alrededor de un plan de vida, una vocación encargada de proyectos profesionales y sociales; permite analizar la forma en que el hombre elabora un sentido en su biografía y lo proyecta al futuro. Los significados de los actores, sobre la estructura social, la acción social y sus interactuantes se están produciendo por “reproducción social”, por ello la interacción de los sujetos es tan significativa, como el orden moral y operan en ella relaciones de poder. El sujeto no puede salirse de esa lógica, pero sí puede crear cambios en ella.

A través del tiempo biográfico se destacan momentos significativos de cambio traducidos en virajes en la dirección del “curso de

vida”; se fija un punto de partida que sirva de análisis, así como las situaciones reales y sus distintos impactos como es el caso de estar estudiando psicología educativa.

El “curso de vida” es un paradigma emergente que intenta explicar la manera en que se da sentido personal y social al tiempo biográfico (Gleizer, 1997). Por otro lado, el “punto de retorno” hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio; se trata de experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones que a su vez se traducen en “virajes en la dirección del curso de vida” (Weiss, 2006, p. 364).

De tal manera, la aproximación teórica argumenta que en la sociedad actual se desvanecen los roles institucionalizados y el individuo se ve obligado a producir su propia biografía, generando un proceso de autonomía y reflexión.

Según Giddens y Beck (Weiss, 2006, p. 359), se requiere una reflexividad personal para planear y conducir la vida sorteando ciertos riesgos calculados, así como la narrativa para generar un plan de vida. En la sociedad posmoral la “buena vida” sustituye a la “vida digna”; la retórica de lo austero se sustituye por la felicidad y la fiesta (Weiss, 2006, p. 360).

El extracto del diálogo en la narrativa intenta revelar una “polifonía de voces” proveniente sobre todo de los ambientes familiar, social, cultural, de compañeros anteriores, distintos a los grupos de referencia, que conduce a la reflexión (Weiss, 2006). Cuando se produjo una “explosión” de nuevas y numerosas disciplinas que se enfocaban a estudios cada vez más específicos, se manifestaron explícitamente los fines articulados de lo instituido junto con el capital cultural educativo.

A continuación se explica cuáles son las condiciones universitarias que la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco ha venido desarrollando para el nivel de licenciatura y se profundiza acerca de las características con que cuenta la licenciatura en psicología educativa.

CURRICULUM DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

En sus inicios la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional ofrecía nivelación al grado de licenciatura a los profesores de educación preescolar y primaria, egresados de las escuelas normales, dando así respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y a la formación de profesionales de la educación.

En 1979, esta casa de estudios diseñó la licenciatura de educación básica en la modalidad de educación a distancia y para 1985 se crearon las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria en modalidad semiescolarizada.

Posteriormente, en 1990, enfocadas al sector indígena, se ofrecieron las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria. En el mismo año se creó el doctorado en educación y la maestría en desarrollo educativo, impartida en colaboración con otras instituciones. En 2004 se implementó la propuesta de cuerpos académicos por áreas de investigación.

En el cuadro 1 se describen cronológicamente algunos sucesos en torno del cambio en la organización de la institución.

Es de notar en este recorrido histórico, cierta relación entre la toma de decisiones de organismos independientes de la universidad y los requerimientos del mercado laboral. En un primer momento, al modificar el perfil de ingreso de docentes en servicio a estudiantes de bachillerato, se da respuesta a cuestiones sociales más que educativas. Después se plantean licenciaturas de corte educativo sin atender necesidades sociales; se recibe la certificación sin una inserción laboral definida desde el marco jurídico y el egresado se desempeña como docente con herramientas metodológico-investigativas.

La creación de licenciaturas virtuales impide la interacción personal entre profesores y alumnos, y contribuye a la masificación de la educación. Finalmente, la reducción de asignaturas de sociología

Cuadro I. Recorrido histórico de licenciaturas en la UPN. Elaboración propia.

1978	La UPN es creada por decreto presidencial. Ofrece educación preescolar y primaria a profesores en servicio de nivelación al grado de licenciatura (profesionalizar el magisterio nacional y formar profesionales de la educación).
1979	Se diseña el plan curricular de la licenciatura en educación básica, en la modalidad de educación a distancia (plan 1979).
1985	Se diseñan las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria en la modalidad semiescolarizada (plan 1985).
1990	Se crean cinco licenciaturas: pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación, administración educativa y educación básica indígena.
1990	Se crean el doctorado en educación y la maestría en desarrollo educativo, esta última en colaboración con otras instituciones.
2003	Se crean los cuerpos académicos.
2007	La licenciatura de enseñanza del francés, cuya modalidad es a distancia, se ejecuta en convenio internacional con la Universidad de Borgoña.
2009	Se imparte el nuevo plan (2009) tanto en psicología educativa como en administración educativa, reduciendo horas en las asignaturas de historia y sociología en ambos planes.
2012	La licenciatura de educación para adultos deja de impartirse a partir de este año.
2013	Se crean la licenciatura en educación e innovación pedagógica, en modalidad a distancia y la licenciatura en educación preescolar, con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

e historia limita las posibilidades del aprendiz para construir su propia contextualización sociohistórica.

Actualmente, en la unidad Ajusco, se imparten ocho licenciaturas, dos programas de maestría y uno de doctorado, además de ofrecerse especializaciones y diplomados en áreas de ciencias sociales, administración, educación y humanidades. El periodo escolar para las licenciaturas y los posgrados está estructurado por semestres.

La oferta educativa de la licenciatura en psicología en el área metropolitana se encuentra principalmente en las siguientes universidades: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad Anáhuac, Universidad del Valle de México (UVM), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores

de Monterrey (ITESM), Universidad Intercontinental (UIC), Normal Superior; y a nivel nacional, en casi todos los estados de la República. Sin embargo, sólo hay una licenciatura que ha sido diseñada como psicología educativa (UPN), aunque algunas ofrecen cursos con una especialización en el área educativa (UNAM, UAM-Xochimilco). Existen asimismo, dos licenciaturas en psicopedagogía (Universidad Autónoma de Aguascalientes y la de Monterrey). (UPN, 2009, p. 4).

A pesar de la amplia oferta existente de estudios de licenciatura en psicología dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México, sólo la UPN diseñó un *currículum* sobre el estudio de los procesos educativos enfocado en los procesos de desarrollo humano, aprendizajes escolares e intervención psicopedagógica, justificando su pertinencia, en buena medida, en una oferta educativa que pudo ser adaptada en otras entidades federativas, como han sido los casos de las unidades UPN en las ciudades de Puebla y Celaya.

La formación ofrecida en esta licenciatura busca apoyar al magisterio, junto con otros actores del ámbito educativo, mediante la asesoría en servicios psicopedagógicos. La enseñanza de la psicología educativa en esta universidad se ha diferenciado de su identificación con la psicología, especialmente la de tipo clínico y su énfasis en el psicodiagnóstico y el tratamiento personalizado.

En su lugar, trata de enfocar los contextos escolares en donde se generan los aprendizajes y su relación con las prácticas educativas socioculturales; atiende la diversidad de grupos sociales y necesidades educativas con una visión amplia de los sistemas educativos, los cuales son concebidos como susceptibles de ser analizados a partir de varios niveles, en tanto procesos complejos que presentan una multirreferencialidad así como una naturaleza cambiante, y en los que se colabora con otros profesionales y actores educativos (UPN, 2009, p. 1).

Por lo anteriormente expuesto, el campo profesional del psicólogo educativo se ubica en la concepción sociocultural de los procesos de aprendizaje, que sobrepasa la visión individual. Esto conlleva

situar al sujeto y sus aprendizajes en el contexto y las prácticas en las que participa; asimismo, concebir a la escuela como una institución que puede vincularse con las prácticas y los contextos socioculturales.

El campo profesional se amplía hacia la intervención profesional con grupos de alumnos –diversos por sus características funcionales, culturales o sociales– y con quienes presentan necesidades educativas especiales; se imparte asesoría psicopedagógica con profesores, directivos y padres de familia, incorporándose también experiencias de enseñanza diseñadas específicamente en ámbitos no escolarizados, y se elaboran materiales educativos encaminados a facilitar la capacitación de personas tanto en empresas como en organizaciones sociales, por medio del uso de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación a distancia y virtual (UPN, 2009, p. 2).

La licenciatura ha sido objeto de tres evaluaciones; en 1989, Sánchez, Hernández y otros realizaron la primera evaluación amplia que dio pie a la formulación de un ajuste serio al diseño del plan de estudios que consideró:

- a) Cambiar el perfil de ingreso de docentes de educación básica en servicio, a estudiantes egresados de bachillerato;
- b) ampliar los espacios de formación profesional en la disciplina;
- c) establecer relaciones y una secuencia entre las fases de formación;
- d) formular un perfil de egreso con áreas de intervención delineadas y
- e) generar espacios de discusión y actualización docente.

Para alcanzar estos propósitos se establecieron los seminarios-taller de reestructuración curricular (1991, 1993, 1995 y 1997) que facilitaron la coherencia de la programación de los cursos y áreas curriculares, y precisaron un perfil de egreso. Pero la actualización de los programas de los cursos, producto de la iniciativa de algunas

de las áreas curriculares y sus profesores, no tuvo ni la continuidad ni la sistematicidad requeridas (UPN, 2009, p. 5).

En los cursos de séptimo y octavo semestres se precisó la incorporación de temas actualizados, así como las estrategias para consolidar el perfil profesional. La propuesta del momento pretende generar la idea de integración de los contenidos de los cursos por medio de la participación en prácticas en escenarios profesionales, además los alumnos elaborarán su trabajo recepcional con una reflexión sobre su práctica, conducidos por el profesor (UPN, 2009, p. 5).

El trabajo de desarrollo y evaluación curricular realizado para consolidar el plan de estudios 1990, destaca que la licenciatura sufrió los efectos derivados de los cambios continuos en las autoridades centrales, los cuales se tradujeron, entre otras cosas, en una falta de apoyo para la actualización de los docentes, dificultades para obtener el soporte secretarial y el escaso acceso a recursos informáticos y bibliográficos.

En algún momento hubo presiones por parte de las autoridades centrales a fin de retornar al modelo de una sola licenciatura, alentar las tensiones internas para disminuir el número de docentes asignados a la licenciatura y, sobre todo, presionar de manera indirecta con el aumento de la matrícula. Tampoco se recibió ayuda institucional para el desarrollo de las licenciaturas; hubo cierto temor a dar autonomía a las coordinaciones de licenciatura y poco compromiso de algunos docentes (UPN, 2009, p. 5).

Posteriormente, Hernández, Pérez y otros (2001), presentaron los resultados de una nueva evaluación curricular que, en buena medida, mostró los avances y consolidación de la licenciatura. No obstante, también resaltaron distintos resultados negativos, como el aumento de la matrícula, que implicaba un trabajo adicional de los docentes y un índice bajo de titulación, lo cual obligó al diseño de estrategias específicas para atender esto (UPN, 2009, p. 5).

En 1993 se formuló otro proyecto académico para la universidad, y se planteó nuevamente el cambio a una organización académica por campos de problemas teóricos. Se presentaron diversas

propuestas para llevar a cabo la transición correspondiente, y finalmente entre 2003 y 2004 se puso en función la reorganización académica. Esta reorganización académica no ha logrado afianzarse del todo, ni integrar los programas de licenciatura con los cuerpos académicos que la componen. Subsiste también el problema del estatus de la universidad como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y la no actualización de la normatividad para regular la nueva organización (UPN, 2009, p. 6).

La organización por Áreas Académicas modificó el número de docentes adscritos a la licenciatura, con base en el criterio de impartir cursos en ésta, aunque en realidad una buena parte sólo conforma el colegio de profesores del programa educativo, y su actividad se reduce a dar cursos; en tanto, el cuerpo académico que planea, organiza y da seguimiento a la licenciatura se redujo a 15 integrantes. La matrícula estudiantil aumentó 200% durante el periodo de 1994 a 1999; al comparar la matrícula de 1990 y la de 2004, año en el que se tuvo el mayor número de estudiantes inscritos en la licenciatura, el crecimiento fue de 540 por ciento.

Asimismo, el documento describe que Ortega, Pérez y Dzib (2004) realizaron un informe de autoevaluación de la licenciatura, el cual fue entregado a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES). Los resultados de este informe conservan las tendencias enunciadas anteriormente. La visión interna se vio confrontada por una evaluación realizada por los CIEES, con base en un modelo general aplicado a diversas licenciaturas. El resultado fue un conjunto de observaciones dirigidas a la mejora del plan de estudios.

La reestructuración de la licenciatura en 2009 modifica la organización del conocimiento a partir de parámetros internacionales y la oferta educativa según el presupuesto otorgado. Ello implica la ideología transmitida en las prácticas culturales, desde la organización institucional hasta la manera de interpretarla en cada uno de los agentes educativos.

SUJETOS EDUCATIVOS EN FORMACIÓN

La presente investigación tuvo como antecedente inmediato de su autora, el haber pertenecido a la planta docente en esta licenciatura en psicología educativa, en donde el contacto con los grupos posibilitó la interacción frente a los estudiantes. Los sujetos de estudio eran alumnos de sexto y de primer semestre, de las generaciones 2008-2012 y 2010-2014, respectivamente; en cada grupo se impartió sólo un curso.

Los estudiantes matriculados se caracterizan por ser egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, que después desertaron de alguna licenciatura de la UNAM u otras universidades, ya sea porque les desagradó la carrera elegida, les ofrecieron carreras que no les interesaban, las escuelas estaban retiradas de su vivienda, o debido a otras circunstancias ya sean familiares, personales, socioeconómicas o culturales. Sin embargo, existen otros egresados del nivel medio superior oficial que deciden ingresar al campo disciplinar educativo de la UPN por el desarrollo profesional que ofrece dicha institución.

Los estudiantes de sexto semestre cursaban la asignatura Procesos grupales y aprendizaje, les faltaba cursar dos semestres para concluir los créditos de la licenciatura. A partir de esta materia, se propició la reflexión sobre la resignificación del ambiente en el cual interactuaban, desde la particularidad de tiempo y espacio en la toma de la palabra mientras informaban acerca de la integración grupal de las personas, el posicionamiento de quienes recurrían, hasta la tensión de los subgrupos que se suscitaba con las intervenciones de sus integrantes.

Los estudiantes de primer semestre cursaban la asignatura Introducción a la psicología; era un total de 34 integrantes, cuatro formaron parte del estudio debido a que contaban con las siguientes características: una alumna estudiaba y trabajaba; otra persona cursaba dos carreras; otra más participaba en los talleres culturales de la universidad, desde un par de años antes de matricularse en la

licenciatura; y finalmente una más que vivió dos años fuera de la Ciudad de México.

A continuación se muestra el cuadro 2 con el número de personas que participaron en el estudio.

Cuadro 2. Sujetos de estudio

	Semestre 6° (generación 2008-2012)	Semestre 1° (generación 2010-2014)
Mujeres	13	4
Hombres	1	0
Total	14	4

Desde el enfoque cualitativo interpretativo, se realizaron entrevistas a profundidad, así como observaciones participantes y no participantes para acceder a la vida cotidiana y los significados que dichos sujetos ponen en juego en las prácticas culturales de la escuela; la observación, según Woods (1987), permite llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad de la situación, es decir, penetrar en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, donde los miembros representan diferentes roles.

PROCESOS IDENTITARIOS EN UNIVERSITARIOS

A continuación se hace referencia al marco conceptual y metodológico que sustenta el abordaje de diversas investigaciones de corte cualitativo-interpretativo, sobre la comprensión de los significados y explicaciones del mundo de la vida de los estudiantes universitarios, que ponen en discusión la dicotomía social e individual frente a la institucionalización escolar y el proyecto de vida. Empero, para ello, es necesario partir de la construcción realizada en torno del concepto de identidad, vinculado con la sociedad moderna.

Identidad individual y social

La identidad es un proceso sociocultural, que vincula lo individual y lo social en la manera como los sujetos utilizan los recursos simbólicos del contexto cultural (Holland y otros, 1998; Taylor, 1996), es decir, el proceso de identidad tiene dos momentos dialécticos: la construcción de identidad individual y la construcción de la identidad social.

En un primer momento para Chihu Amparan (2002), la identidad individual hace referencia al proceso de socialización realizado en la infancia, a partir del entorno cercano, de donde se desprenden características que se interiorizan y presentan resistencia al cambio. Desde este ámbito, el individuo se reconoce como único, como un *yo* en relación con *él o ella* y posteriormente se suscita la socialización secundaria cuando el individuo se inserta en nuevos grupos de la sociedad. En este momento se concibe como parte de un grupo, desde un *nosotros* a diferencia de *ellos*.

De esta manera, la identidad social condensa lo que los demás tienen sobre él. Los dos procesos de identidades se presentan interrelacionados en los individuos. Así, la identidad se construye en relación con los otros.

En esta misma perspectiva, de acuerdo con Dubar (2002), la identidad no es otra cosa que el resultado estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones. De este modo, la identidad es lo subjetivo, pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos. La identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta; también las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de la conformación de la identidad.

Asimismo, Giménez (2012) sostiene que la identidad es el conjunto de repertorios culturales –interiorizados, no observables:

como representaciones, valores, símbolos– a través de los cuales los actores sociales –individuales o colectivos– marcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

En el caso de los estudiantes originarios del centro y sur del país, la cultura mesoamericana (ver López, 2004; Medina, 2000; Ornelas, 2010; Betanzos, 2006) forma parte de la identidad cultural (de la “costumbre”) de dichos sujetos educativos, a pesar de la colonización, el mestizaje y el paradigma eurocéntrico imperante. Dicha cosmovisión los lleva a no concebir la relación de un tú y yo, pues el yo es el nosotros que está inmerso en la identidad colectiva, es decir, social; se habla en nombre de nosotros sin perder la individualidad; se va transformando una voz colectiva, donde no hay subordinación ni exclusión.

Con esta visión mesoamericana se actualiza la importancia de la relación entre el universo de la naturaleza y la humanidad; por eso el hombre se concibe a partir del cosmos, la comunidad y consigo mismo, viviendo en armonía con todos los elementos que le rodean y al tomar sólo lo necesario de ello para seguir existiendo.

Esta cosmovisión mesoamericana opuesta a la ideología imperante que se refiere a la producción, interpretación y efectividad del significado, tiene dos momentos: uno positivo y otro negativo, esto depende del grado que promueve o no el pensamiento reflexivo y la acción; convive en el ser y el hacer del mexicano. La visión del mundo es una imagen de la existencia, realidad o mundo que una persona, sociedad o cultura se forma en una época específica y suele estar compuesta por determinadas percepciones, conceptos y valoraciones sobre dicho entorno.

A partir de esta cosmovisión, se conforma el concepto general del mundo, se interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente, son definidas las nociones comunes que se aplican a los diversos campos de la vida, como es la vida escolar:

1. Es causal determinado por la naturaleza.
2. Separado por la naturaleza en su libre albedrío con la capacidad de influir y transformar el mundo.
3. La persona es consciente de su armonía con la naturaleza. Llega a una comprensión más profunda del texto, en la reconstrucción subjetiva de ese mundo físico.

En síntesis, en un mismo individuo es posible encontrar una combinación de cosmogonías que se hacen presentes tanto en sus concepciones, ideas y creencias así como en sus prácticas, confirmando la idea de que las ideologías movilizan a los seres humanos y crean el terreno en donde se mueven y adquieren conciencia de su posición, pero también posibilitan o inducen ciertas prácticas como las que se remiten al campo educativo de las construcciones identitarias.

Identidad de reconocimiento

En este apartado, la discusión se centra en el reconocimiento del otro en relación con quien responde a la pregunta ¿quién soy?, como el nombre, la nacionalidad: mi identidad me la dan otros pero yo no soy esa identidad, pues tienen que dárme la porque yo, en mí misma, por mí misma, en mi intimidad, no la tengo. Lo más interior de nuestro ser no lo sabe nadie; entendida como identidad relativa del sujeto, toda identidad es falsificada porque es flexible y mutable, el sentido de la pregunta quién soy, no lo sabe nadie ante la falta del saber de la intimidad.

En la secuencia de ello se conforma la diferencia de la intimidad de quién soy, alejado de los otros, en la disciplina educativa se impone el deber hacer en cada persona; la realidad disciplinar, institucional y subjetiva que acaba definiendo la educación actual. Desde los enfoques de proyectos educativos sobre la educación en y para la diversidad, se promueve el respeto a la identidad de cada cual a fin de reconocer, aceptar y respetar la diferencia en un marco de equidad.

Sugiere De Lara (2001), no encubrir la realidad no aceptada o negada, explicitar el proyecto, donde el espejismo de la normalidad es vivido como una perturbación, al recordar defectos y limitaciones propios, y muertes, donde apaciguar la ilusión de la normalidad.

En la universidad se suele confundir la presencia del otro con límites bien delimitados, anulándolo, sin acercarnos a ver el rostro, escuchar su voz, mirarnos con su mirada, al abrir nuestros sentidos y pensar sobre la perturbación que produce su posible presencia en nosotros. Nos miramos afuera, donde el otro no entra en mí. Nunca lo conoceremos, quedándonos vacíos de la realidad al producir una reflexión sobre sí mismo.

El profesional pretende producir técnicas y estrategias de normalización encaminadas a transformar la conducta adaptada, respondiendo a la arrogancia de que es alguien porque sabe. En definitiva, es la negación a la diversidad que se le oculta en compensación para la certificación académica.

La dimensión pública del yo es la que permite determinarlo como un “sujeto sujetado” o “sometido a una función social” (pública o privada) a saber, la que los demás reconocen, mientras la dimensión “íntima” es aquella en la cual el yo se libera de toda sujeción, de toda función y de toda sumisión al “hacerse a sí mismo” (De Lara, 2001).

En la actual formación el hacerse a sí mismo impide una relación comprometida entre lo externo y lo íntimo donde los dos se cuidan por igual. Hacerse a sí mismo, se ha dado mediante los procesos de la diversidad y la reivindicación en los años sesenta y setenta cuando se produjeron grupos marginales, minorías o mayorías, que incluían mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, enfermos crónicos, ancianos, homosexuales, enfermos mentales, afroamericanos, indígenas e inmigrantes.

En las relaciones de reciprocidad uno se siente justificado por existir, con particularidades de reconocimiento mutuo que dan lugar a la configuración individual y social, al distinguir mensajes sobre la diversidad cultural existente o dominante; para ello, una

parte de la ubicación del sujeto se visualiza como inferior porque está en un proceso para intentar ser algo; entonces, qué es en ese momento donde uno está ubicado en un espacio y tiempo determinados para ser construido.

La diferencia se aborda desde los rasgos biológicos, históricos, epistemológicos y legislativos, los que ven una sola realidad y distinguen a quien no encaja en ella para lograr el progreso del mundo.

Comprender la falta de integración de lo humano en la estructura armada y las formas de inclusión o exclusión es olvidar nuestro contexto histórico y proponer formas de interpretar y explicar la realidad de lo que somos en el espacio geográfico de la República mexicana, con diversas culturas y contextos de evolución como ser estudiantes en un sistema educativo público, el cual brinda servicio a la sociedad; es caminar sin dirección, reiterando continuamente lo que no se quiere ser y hacemos, o como Quijano (2000) puntualiza, dejar de ser lo que no somos.

Lo anterior descrito sobre la identidad, la modernidad y la diversidad constituye a la persona, y paralelamente considera la historia cultural en las relaciones de poder de este tipo, las cuales rompen en lucha hegemónica, energía y resistencia de destruir los discursos dominantes y nacionales al ser creados por la red de significados densamente tejidos desde la conquista, la esclavitud y la explotación de nuestro país. Así, el no reconocimiento o el desconocimiento inflige daño, nos aprisiona en una falsa, torcida y reducida manera de ser; es una ceguera de las diferencias y una cadena perversa.

Voces internalizadas

Dicha categoría significa dialogar sobre el proceso sociohistórico que transitamos junto con nuestra intimidad mutable. Holland y otros (1998), abordan la identidad y ofrecen un marco de análisis cultural cercano a la forma como las personas hablan sobre sí mismas y las prácticas en que participan.

Las autoras plantean recuperar algunas ideas de Vygotski, tales como la internalización de los significados y la mediación semiótica en la interacción social; y de Bajtín, el dialogismo y la autoría del yo, que nos acercan a la forma en la cual se constituyen mundos figurados y la identidad en éstos.

Argumentan en favor de un marco analítico que integre el carácter dialógico de la vida social –como las distintas voces y posiciones de las personas en sus prácticas– y el desarrollo de los individuos en un mundo cultural, al incorporarse y apropiarse de los artefactos culturales.

Holland y otras (1998), consideran que las identidades son improvisadas en el flujo de la interacción social y construidas con los recursos disponibles en un contexto particular. El mundo social es analizado considerando los discursos y prácticas que lo instauran, destacando la forma en cómo los sujetos se lo apropian y lo modifican en los intercambios.

La identidad se considera un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría de sí mismo. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo y establecer un diálogo interno en donde se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales y se genera una voz propia. El tema identitario tiene una conexión estrecha con la moralidad.

En efecto, según Taylor (1996), lo que soy está referido a los bienes o cosas que considero valiosas y le dan un sentido a la vida. La identidad personal se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan un marco moral dentro del cual es posible determinar lo que es bueno, valioso, o lo que se debe hacer.

A lo largo de la historia, se han formulado distintos marcos o filosofías morales que han dotado de un sentido distintivo a la existencia humana. En las sociedades modernas existe un pluralismo moral, de tal manera que una persona está expuesta a distintas filosofías morales y valores. Las sociedades tienen el reto de proporcionar a los jóvenes la formación que les permita orientarse en esta pluralidad. Los marcos morales puestos en juego –para hacer frente

a las situaciones y problemas vividos o definir un proyecto de vida—dan lugar a configuraciones de valores distintas y se van a expresar por medio de discursos diferentes.

Para Hernández (2006), el signo ubicado en la psicología social, estudia la vida de los signos de la vida social. En todo sistema de signos existe una dualidad de aspectos: el significante y el significado. El significante es la imagen acústica de la palabra en cuestión, y el significado es el concepto o la imagen mental del objeto.

También la lengua y el habla son dos aspectos del lenguaje. Podría decirse que la lengua es el lenguaje sin el habla del individuo; es un sistema de valores, es decir, sus elementos valen por algo y cumplen una función. El habla es un acto individual que pone en ejercicio esos elementos de la lengua. El significante y el significado, en el signo lingüístico, se relacionan de manera arbitraria. El valor de los signos es diferente a la significación, pero tan importante como ella o acaso más, pues surge de la relación que se da entre los elementos dentro del sistema, de sus oposiciones y asociaciones que constituyen las articulaciones, en este caso de la trayectoria escolar.

Existen dos ejes de consideración: uno de la simultaneidad, otro de la sucesión, es decir, uno estático y otro dinámico o evolutivo; el primero es denominado sincrónico y el segundo diacrónico. El primero estudia la lengua de manera fija, en un estado estable, sin tomar en cuenta su evolución social; el segundo no hace abstracción del tiempo, sino que estudia los fenómenos lingüísticos en su proceso histórico. Lo sincrónico es contemporáneo, lo diacrónico discurre a través del tiempo. Así, se pueden estudiar los elementos de la lengua de manera atemporal, casi abstracta, o según las modificaciones que van adquiriendo en el curso de la historia.

Existen también dos ejes de relación: el sintagmático y el asociativo (o pragmático); en el primero, los signos se relacionan en presencia, por la oposición que dicen unos con respecto de otros (por ejemplo, la cadena de palabras, en la que los fonemas se disciernen por estar uno frente al otro, como en “releer”, “contra todos”, “la vida humana”, “Juan es bueno”, “si hace buen tiempo, nosotros

saldremos”); el segundo nos hace pensar en las asociaciones y evocaciones que surgen a partir de ellos (por ejemplo, una columna de orden dórico nos hace pensar en un orden jónico o en un orden corintio, etcétera).

Estos elementos de análisis se transversan de la lingüística a la semiología; por ejemplo, la distinción entre sincrónico y diacrónico, pues en la primera dimensión del análisis se estudia cualquier sistema de signos, como las formas de cortesía, sin relación con el tiempo o el proceso histórico, sino de manera abstracta, en un segmento de existencia; en cambio, el estudio diacrónico implica la temporalidad y, por lo mismo, la historia. También pueden pasarse a la semiología los ejes sintagmático y paradigmático, porque el primero toma a los signos diferenciándose por sus oposiciones, mientras que el segundo los relaciona mediante sus asociaciones. Esto puede aplicarse en el mundo de objetos que tienen significancia (Hernández, 2006).

Dado lo anterior, se aborda el problema de la intersubjetividad y se coloca lo Otro dentro de la dialéctica interna que lo constituye. La mediación del lenguaje supone una fenomenología del sí que se despliega a modo de subjetividad. Una subjetividad hermenéutica que sólo es posible a través de la mediación del lenguaje (Ricoeur, 1996).

Entonces si la identidad se constituye como apertura al otro y a la vez cerrado, acabado en todo instante, se interrelacionan las dos en el proceso identificatorio.

En ese instante, se reconoce al estudiante como otro, pero sólo para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición de todo grupo humano es la diversidad biológica y cultural, viendo sólo una misma realidad para todos. Principalmente desde la academia, se van naturalizando ritmos de aprendizaje de cada uno y se visibiliza ya una inserción laboral según las condiciones socioculturales.

Por consiguiente, al posicionarse frente al otro desde una pedagogía crítica, insurgente y de-colonial –con una conciencia de la subjetividad reflexiva, como política cultural, como práctica social

y política de producción y transformación, como medio de lucha crítica, dialógica y colectiva— se concreta el planteamiento de Freire: no hay práctica social más política que la práctica educativa; es una práctica y procesos continuos de reflexión y acción (Walsh, 2008).

Las estructuras claras de nuestra concepción sobre el mundo y lo humano permiten escuchar y visualizar cómo se viven los estudiantes en un mundo dado, que también da apertura a cuestionar y propiciar el diálogo. No obstante que la escuela no resolverá el problema de la diferencia, se puede posicionar a las personas para dar sentido (volver a encauzar) a las instituciones.

La responsabilidad de señalar y discutir la situación escolar universitaria en México y las posibilidades de transformación, desde el aula, tendrán un impacto en contextos inmediatos y amplios. La juventud es una forma de convivencia expresada en las prácticas individuales y colectivas que las personas despliegan tanto en la vida privada como en la pública.

Actores estratégicos

A partir de la vida cotidiana institucional en lo público, Goffman (1981) analiza cómo se presenta la persona y las estrategias utilizadas en los encuentros sociales.

En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman (1981) utiliza la metáfora teatro, para denominar el comportamiento de las personas en una realidad determinada. Considera a las personas con un enfoque de actores dramaturgos, y define así las actuaciones de los individuos en sus interacciones, como si de una obra de teatro se tratara, creando así una distinción básica en la interacción de los individuos, entre el escenario: en el escenario existen todas las relaciones dramáticas que la gente hace delante de los demás, mientras que la parte trasera domina todas las que se mantienen ocultas o se guardan.

El estigma, según Goffman (1981) trabaja a partir de las interacciones en un grupo en el que se encuentra un sujeto “estigmatizado” (social o históricamente). El peligro de ruptura de la interacción es mitigado, o incluso eliminado, mediante una serie de recursos e informaciones.

En esta misma postura, desde el contexto de las sociedades modernas, Dubet y Martuccelli (Weiss, 1996), realizan una investigación en Francia para conocer qué tipos de actores sociales e individuos se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas; los sujetos de investigación fueron alumnos, padres de familia, directivos, docentes y especialistas en educación.

Estos autores se preguntan: ¿qué fabrica la escuela?, su respuesta es que el individuo pasa de la sumisión al maestro y grupo de pares, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominada por la preocupación del rostro; después emergen estrategias complejas de conciliación de diversas dimensiones de la experiencia.

Al final de este proceso, el actor social es un gestor de la incertidumbre. [...] del lado escolar, se asiste al alza progresiva de la dimensión estratégica y al final, a menudo, a la subordinación de todos los otros aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación. De lado de la vida personal, el modelo prescriptivo se encuentra más bien a la exigencia de autenticidad. [...] (Weiss, 1996).

La búsqueda de la autenticidad juega un papel subordinado, predomina la noción de “gestor de la incertidumbre” en una visión pesimista, o del “estratega” que gestiona su propia socialización, en una versión más optimista (Dubet y Martuccelli, 1998).

Estos autores retoman la distancia entre objetivación y subjetivación. El sujeto clásico ya no se integra, hay ausencia (¿o imposibilidad?) de un modelo normativo de humanidad, ahora se despliega el “individualismo vacío” y hay “dos individualismos”, el de “la racionalidad que pone de acuerdo a los medios con los fines” y “el deseo de realizar una autenticidad” (Weiss, 2006, p. 354); predomina

el primero: la primacía de la objetividad sobre la subjetividad, para después discutir el concepto de alienación en nuestros tiempos.

La educación cobra sentido como parte de la vida individual y social; el sentimiento de plenitud y de sentido son ingredientes importantes para la formación, donde la disponibilidad del tiempo, así como el espacio amplían paralelamente su formación académica tejida por la manera de relacionarse con el mundo y confrontarlo.

Para Dubet y Martuccelli (1998, p. 83), la construcción de la experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular (fragmentar) diversas lógicas de acción. Lo ejemplifican con la significación del trabajo escolar, las razones diversas que conducen a un alumno a elaborar la interiorización de una obligación, la percepción de su utilidad escolar y social o una forma de realización de sí mismo frente a la tarea; a su vez, enfatizan que todas estas significaciones se entremezclan y transforman y que es el individuo quien las combina y articula en la experiencia.

Este movimiento de actores integrados surge de la subjetivación, donde se postulan tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y de intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización, y la actuación instrumental o estratégica cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia).

Al analizar la relación con las etapas y articulación de las diferentes lógicas de acción, permite que se reflexione sobre la función social de la escuela y la posición que tienen los estudiantes frente a ésta, donde éstos reconstruyen formas diversas de vincularse y de legitimar y condensar las prácticas institucionales, desde sus propias prácticas.

El contexto ideológico, social, cultural, económico, político y humano donde uno se interrelaciona puede excluir o integrar el proyecto de vida para el buen vivir; pero, ¿cómo se conforma

a partir de los contextos donde nos interrelacionamos, formando una constitución identitaria universitaria?

A partir de la concepción sociológica anterior, abordamos la identidad como el hecho de que una persona supone la circunstancia de ser una persona que dice ser.

Otro diferente y significativo

Giddens (1993) enfatiza que, desde la institución, la identidad del yo es un proyecto reflexivo y muestra la creciente reflexividad en las relaciones íntimas.

En este rubro, el interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento microsociológico que se fundamenta en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación; se sitúa dentro del paradigma de la transmisión de la información: emisor-mensaje-receptor, junto a otras teorías, entre ellas, la crítica. En este paradigma, la comunicación es considerada instrumental, es decir, los efectos del mensaje se producen unilateralmente sin tener en cuenta a la audiencia.

Según la teoría de la estructuración (Giddens, 1993), hay un proceso dinámico que involucra al agente y a la estructura social en una relación de interdependencia, en términos de espacio o de tiempo. La estructura social es entendida como un conjunto de reglas y recursos organizados como propiedad del sistema social.

Pensamos que esta reflexividad se desarrolla sobre todo en el encuentro con otros estudiantes universitarios. Conocer al *otro diferente* es un ingrediente importante en la vida de los jóvenes. Abordamos a ese *otro diferente y significativo* desde la concepción hermenéutica, apoyada en Ricoeur (1996) y Taylor (1996), quienes enfatizan el diálogo entre el yo y el otro, como parte fundamental de todo proceso de comunicación, de interacción y de construcción de identidad; el diálogo entre la cultura propia y otras culturas permite la creación de nuevas formas de vida y el diálogo con el

otro diferente permite conocer diferencias y semejanzas y, de esta manera, conocerse mejor a sí mismo.

En síntesis, con estas categorías teóricas, las prácticas socializadoras permiten identificar la ubicación de los estudiantes en relación con la universidad y las posibilidades que este contexto universitario tiene para ampliar los horizontes de conocimiento, a fin de interactuar en múltiples dimensiones simultáneas en la práctica social.

Se identifica el papel que interpretan los estudiantes universitarios cuando se definen a sí mismos en su formación escolar y aluden a la reflexividad en el contexto de la escuela; interiorizan y realizan actividades por sí mismos, donde enfatizan significaciones que se entremezclan y transforman, porque el estudiante es quien las combina y las articula en la experiencia.

Las distintas voces interiorizadas, ya sean propias o ajenas, cobran fuerza en la misma experiencia; podemos poner en discusión que el lenguaje no es el sujeto, pero es una manera de aproximarnos a la organización social existente en donde se generan identidades en un área determinada como la de la educación universitaria en México.

Con base en este planteamiento sobre cómo nos relacionamos con todo y todos los que nos rodean y las prácticas de acción social ejercidas en el contexto escolar, con los agentes involucrados y la estructura del área académica de la formación de la psicología educativa, damos pie al análisis de los resultados.

REFLEXIVIDAD DE LOS PROCESOS IDENTITARIOS

A manera de cierre y apertura al diálogo, desde los procesos identitarios de 18 estudiantes universitarios de la licenciatura de psicología educativa en la UPN, unidad Ajusco, y a través de la narrativa o relato de trayectorias escolares, se muestra cómo éstos son agentes con metas y proyectos futuros, los cuales forman un papel

determinante (no determinado) para el desarrollo de habilidades instrumentales, de formación, de conocimiento, de estrategias que se promueven en el contexto escolar institucional, y su influencia en los ámbitos inmediatos de las relaciones afectivas de amistad, amorosas y familiares.

Posteriormente, esta reflexión conduce a plantear el ubicar a la psicología educativa en el área de conocimiento con su incidencia en el complejo entramado social colectivo. Así se advierte la formación educativa de profesionales como agentes inmersos en contextos inmediatos, que son transfigurados en la trayectoria.

A continuación se describe por temática cada proceso identitario del relato de los estudiantes universitarios sin personalizar en sujetos de individuación, sino inmersos en contextos sociales al denominar el sentido de la vida estudiantil y producir esa autobiografía (Gleizer, 1997). Destaca la influencia escolar universitaria acerca de permanecer y continuar siendo estudiante universitario, y las condiciones sociales de los contextos inmediatos como voces internas (Holland y otras, 1998), que permean las trayectorias.

La UPN cuenta con instalaciones y recursos para que sus miembros puedan involucrarse en diversas actividades; los procesos de sociabilidad en esta escuela se caracterizan por la convivencia cotidiana en los pasillos, en la explanada o en las acciones extraescolares emprendidas por la institución. Esta participación con los otros lleva a cada estudiante al conocimiento de sí mismo, cuando realiza diferentes actividades que generan lazos significativos en su vida.

Regularmente se establece una relación de compañía a fin de disfrutar el momento compartido en actividades o intereses; estas relaciones que se entablan dependen de las coincidencias y gustos. Aquí se da la posibilidad de conocer a quienes serán amigos cercanos o se establecen relaciones afectivas, las cuales por su demanda de cercanía e intimidad llevan a configurar un espacio social diferenciado.

Se aprende a hacer uso de la responsabilidad en cuanto a las actividades escolares, con base en el tiempo y la capacidad reflexiva sobre las consecuencias de las propias acciones; los estudiantes

combinan lo placentero de la sociabilidad con una dedicación a las actividades de estudio (Hernández, 2006).

La formación universitaria establece la relación de lo que se aprende y la formación de las capacidades reflexivas, el desarrollo para sí mismo. Se asume que el estudiante es autónomo y responsable en sus estudios, es decir, establece compromisos con su formación y conocimiento personal; combina la lógica de darse cuenta de la complejidad social con la sutileza cultural que involucra la formación profesional.

Los ámbitos de experiencia pasan de ser actividades en las que se participa a mundos figurados e internalizados como voces distintas. En las amistades se establecen acuerdos, compromisos de acción, vínculos de igualdad, confianza e intimidad mutua. En tanto, en las relaciones afectivas se comparte intimidad, sexualidad y acuerdos para llevar una relación de este tipo. En este contexto, se involucran actividades académicas que proyectan a las personas de manera íntegra, con una escucha abierta de lo que son y quieren llegar a ser.

Desde los relatos de quienes permitieron abrir el diálogo para identificar sus interconexiones con las prácticas sociales, se considera que esta educación es disciplinaria; se abre un abanico social a la diversidad cultural en donde los estudiantes sienten la necesidad de seguir preparándose, incluso en áreas distintas a la disciplina en formación, pero difícilmente cuestionan el posicionamiento de la psicología educativa frente a la postura del Estado y el impacto del desarrollo de ésta.

Grupos de oposición

Primero se encuentra el grupo identitario de quienes desean *romper con el molde* familiar, social o cultural que aprendieron, las voces interiorizadas que provocan resistencia al cambio.

De inicio se ubica a los estudiantes que han cambiado (Gleizer, 1997) el tránsito de sus contextos inmediatos, por ejemplo, Alondra

cuestiona a su mamá sobre los mítines a los que asiste y en donde le ofrecen algo instrumental (tortas, atole o despensas), sin tener inserción política en estos eventos; además le señala que el duopolio televisivo miente y su mamá responde que ya sabe eso, pero le causa gracia y no le da importancia al querer cambiar la práctica de mirar la televisión. Asimismo, esta alumna delimita espacios en su relación de pareja porque piensa que es saludable tener tiempo para convivir con sus amistades; también a sus amigos del aula en la UPN les solicita tiempo para participar en otros espacios dentro de la universidad a fin de conocer a otras personas y sus prácticas educativas.

En un segundo momento, a Ezequiel el tránsito por la UPN le transformó la vida puesto que la deserción era una característica de su trayectoria escolar, pero durante este periodo universitario eso cambió; se contuvo tal vez debido a que estaba recibiendo una beca o subsidios, o por las relaciones que ha mantenido en la UPN: está contento de haber concluido la carrera, a seis meses de distancia del egreso. Manifestó haber tenido diferencias con algunos docentes porque piensa que ejercían coerción cuando solicitaban ciertas tareas sin sentido, entonces él se sentía estigmatizado (Dubet, 1998; Goffman, 1981) por estas lógicas de subordinación, y como no veía necesaria esa petición para su formación, no la cumplía.

También habló sobre su forma de vivir independiente y que tener dinero no es su prioridad; sus hermanos reciben ayuda familiar en cuanto a recursos económicos, sin embargo, a él esta situación no le incomoda (porque se equilibra con la beca). Como egresado no buscará un empleo con alta remuneración, ya que preferiría un trabajo placentero y de goce para él (aunque no los relaciona, ambos no son excluyentes), a diferencia de sus hermanos quienes ponen en primer término el sueldo.

En un tercer momento Atzin, al ser mujer trabajadora y estudiante, ha creado y recreado tanto prácticas como espacios de realización profesional, a fin de posicionarse como madre, trabajadora y esposa; no obstante, la parte de la socialización juvenil en la universidad quedó excluida debido al reducido tiempo que le podía

destinar a ésta al priorizar otras actividades, pues el hecho de estar estudiando no le quita sus responsabilidades y compromisos como limpiar la casa, aportar dinero a la familia, planchar y preparar los alimentos, actividades asignadas sólo para ella. Esta situación la ha llevado a permanecer más de 10 años en la universidad; actualmente le falta acreditar una asignatura para egresar, esto la lleva a sentirse satisfecha por el esfuerzo tanto físico como intelectual que ha hecho al enfrentarse a la complejidad de la formación de habitus universitarios moldeables y producir versiones más alcanzables; ha recuperado la visión sistemática del líder ideológico.

Asimismo, a Lola quien es empleada del gobierno, como estudiante y trabajadora le resulta difícil y cansado realizar ambas actividades porque las lecturas son demasiadas y desde su punto de vista la psicología no se aborda con profundidad conforme la perspectiva clínica, dado que el enfoque de la institución es de procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en torno del plano cognitivo. Debido a esta situación, en ocasiones prefiere quedarse en casa a descansar, amén del desgaste que implica su jornada laboral de siete horas como personal de limpieza.

Finalmente, en un cuarto momento de esta idea de *romper el molde*, Verónica, quien ha cumplido con el promedio de excelencia, pudo visitar Colombia por intercambio académico, esto le abrió el panorama de la educación y de sí misma; refiere que en su relación de pareja ambos tienen libertad de ser, sólo que ella no bebe alcohol, ni fuma; por ello con los amigos de su novio sólo funge como acompañante. También narra que en su trayectoria escolar como universitaria ha observado con cierta pena que las personas matriculadas en la licenciatura no se comprometen con la realización de las tareas escolares; ocasionalmente, ella realiza talleres como vínculo mercadológico en una corporación internacional nutricional (con sede en Estados Unidos de América), pero cuando tiene tarea de la escuela pendiente por entregar deja de colaborar con su mamá en la dirección de dichos talleres.

Este *romper el molde* se convierte en un *esfuerzo desmedido*, es decir, de riesgos calculados para quienes han llegado a la universidad y lo denotan con el logro de alcanzar este nivel educativo porque así lo han decidido y querido; resalta la idea de que en las familias de estos estudiantes no existe algún miembro con el grado de licenciatura. En el aula se entablan relaciones frente a los contenidos escolares influidas por el diálogo de los compañeros, quienes confrontan esta información brindada por la universidad con otros enfoques de la psicología (como la clínica, la social, la laboral). Se menciona con orgullo la idea de poner dedicación y seriedad en la formación universitaria.

De inicio, se hace el esfuerzo por la obtención del *certificado*; esto es diferente con las alumnas mencionadas, a quienes no les importa despreciar o no identificarse como estudiantes en el abordaje de un currículo específico. Regularmente se comparte un espacio en la universidad con un grupo cerrado el cual se relaciona para recibir el certificado; la mitad de los entrevistados manifiesta como parte de sus acciones el hecho de llegar al aula y retirarse sin invertir tiempo de convivencia con sus pares fuera del área escolar.

En seguida está la situación de superar la influencia social, la cual se caracteriza por el interés de conocer el comportamiento humano y el deseo de escuchar para lograr comunicar y analizar lo que dicen las personas. Se intenta encontrar y dar sentido a la vida como estudiantes de la UPN, considerando que no han tenido esta experiencia en ninguna otra institución, vinculados en una escala del conocimiento de sí mismos y de lo que les rodea.

La conciencia de influencia social productiva y reproductiva se traduce para la realización del ser humano como proyecto de cambio: conocer para poder mejorar las dificultades y condiciones en el área educativa, ya sea por la misma trayectoria escolar a la que se enfrentan, las opciones educativas de las instituciones o el carácter docente como motivador; se llegan a transformar la visión del mundo y el contexto influyente por personas dedicadas a la educación. Este ámbito está en desventaja debido a injusticias sociales

como la pobreza; entre quienes se relacionan existe robo, drogadicción, prostitución, en general conductas que pueden obstaculizar el desarrollo de las personas para el bien colectivo como organización.

El pensamiento crítico se genera en el trayecto escolar hasta finalizar con un sentido de acción desde el punto o lugar en que nos encontramos, ya sea en el aula, la familia, el contexto de la colonia. En los casos de tres alumnos, sus parientes fueron reclutados por un partido político institucional de masa, estos últimos no tienen decisión ni propuestas en la participación ciudadana, situación que los estudiantes describen como injusta; no obstante, consideran la afiliación a este partido como una pequeña ayuda económica encaminada a solventar necesidades. Como consecuencia de este hecho se sienten ahogados en ese sistema y hay un quiebre en cuanto al pensamiento de resistencia generado por ellos; aunque sea su madre, y no ellos, quien participa, se consideran cómplices. Su tránsito por la universidad deja una marca generadora de impulso al cambio educativo con conocimiento, y para otros, un estigma.

Los casos de tener hermanos con *necesidades educativas especiales* permiten conocer sobre la discapacidad y las posibilidades de enfrentar situaciones en la familia y para la familia, como el ejemplo de Aleph quien con firmeza busca desde el campo científico proponer diseños curriculares para la enseñanza de la educación especial, no sólo para la vida (pero igual de importante) sino también en lo laboral. Norma, otra alumna, llega a la UPN porque dos de sus familiares son atendidos por el programa del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPAED); ella colabora como coordinadora, propicia o incide en un espacio de profesionalización crítica y plasma su visión como egresada. Ayuda a este grupo de manera independiente frente a la sociedad, cuestiona los alcances de este nivel educativo a partir solamente del aprendizaje de oficios sin potenciar de manera integral las capacidades del sujeto con sus características específicas.

Empresas oportunistas

El segundo grupo de identidad abre las miradas hacia los contextos familiares, de amor y amistad, también valora espacios fuera de las escuelas; se menciona el hecho de que una *empresa* telefónica se posiciona, con programas de desarrollo social, para “servir” a las necesidades sociales como la cadena de productos nutricionales en donde participaba otra alumna. Dichas empresas promueven un espacio de desarrollo humanista para los trabajadores, en donde ponen en evidencia sus capacidades para realizar talleres y “ayudar a otras personas” en una “actividad altruista” de educación y salud; invierten billones de pesos en varios programas y las personas denotan la labor asistencialista de estas organizaciones, que les permiten poner en práctica las habilidades aprendidas en la universidad, además sienten satisfacción por ayudar a otras personas; una alumna trabaja como voluntaria, también su papá y una hermana. A estas alturas del hallazgo cabe mencionar cómo los empresarios van ampliando otros espacios donde el Estado se convierte líquido (Wiess, 2006).

La inserción mercantil en la toma de las decisiones en el ámbito educativo, ha expandido las opciones educacionales; se presentan personas cuyos familiares no han concluido una licenciatura, en consecuencia la cuestión mercantil influye en el proyecto educativo personal y orilla a estos alumnos a construir otras visiones distintas a las aprendidas en el hogar.

En dos de los casos, la universidad les ha abierto puertas en empresas multinacionales, en donde ejercen la disciplina de la psicología educativa como medio manipulador para la venta de las mercancías, para mantener a los empleados en el trabajo de manera productiva o también para convencer a los consumidores de los beneficios de los productos con el fin de que sientan agradecimiento por dichas empresas.

Enseñanza por tradición familiar

Un tercer grupo se identifica como *hijas de madres profesionistas en el área educativa*; motivadas a insertarse en la UPN debido a su contacto con el área pedagógica desde pequeñas, tres casos han cubierto laboralmente a personas que ejercen la docencia y otro en la dirección de terapias (retiros), tales voces interiorizadas son denotadas por la estructura del interaccionismo simbólico al producir dicha autobiografía.

Desarrollo personal y social

El cuarto grupo identitario representa la elección de entrar a estudiar por la superación en pareja; en tres casos, juntos estudian las mismas carreras y en otros casos, licenciaturas distintas, pero el tiempo invertido en el área escolar es para superar la relación y motivarse también en pareja.

En cuanto al *noviazgo*, los alumnos se posicionan de manera justa porque estudian comprometidamente y además mantienen una relación afectiva; por su parte, las mujeres se dan cuenta de la manipulación que ejercen los hombres sobre ellas, pero pueden dialogar tal situación a fin de negociarla y expresar corporalmente la plenitud en la relación con base en determinadas condiciones históricas y socioculturales que enfrentan.

En un caso específico, la alumna considera que retomar el trayecto escolar la hace sentir como mujer, dentro del matrimonio, y como madre en superación; cuenta con la ayuda económica de su pareja y continúa con sus labores cotidianas como madre. Su tránsito por la licenciatura provoca en ella actitudes favorables y de confrontación frente a la posibilidad de concluir la carrera. Decidió pedir seis meses sin goce de sueldo en su trabajo sin avisar a su familia, para poder avanzar en la realización de la tesis; los comentarios en casa son: “qué tanto haces frente a la máquina, no estás haciendo nada”;

porque sus familiares consideran que estudiar es una pérdida de tiempo, además no toman en cuenta que ese tiempo va transformando la misma relación conyugal.

Corresponsabilidad

El quinto grupo identitario no toma la decisión de estudiar una licenciatura con base en la superación; la ha elegido al azar, ha descartado otras opciones del mismo grado debido a la dificultad de insertarse en las instituciones y carreras de su preferencia por su alta demanda; esta situación provoca su reflexión sobre las implicaciones que representa haber elegido a la UPN como tercera opción. Por un lado, valoran las bondades de la universidad y destacan la pertinencia de insertar la función epistémica de la psicología educativa en relación con el prójimo, sobre todo en este contexto neoliberal en donde está inmersa la educación.

Por otro lado, estaría la aparente facilidad sin ninguna convicción con la que logran matricularse en la UPN, lo cual podría desencadenar un bajo nivel educativo; sin embargo, en contraposición, se considera que el compromiso de cada quien es propulsor del grado de conocimiento adquirido a través de los cuatro años en la licenciatura. Por último, algunas personas logran matricularse en la segunda o tercera vuelta por razones personales e indistintas.

En otros casos, están los que han estudiado una licenciatura distinta y se incorporan a la UPN para especializarse en el área educativa; o el ejemplo de hermanos y hermanas que han estudiado varios grados a fin de hacerse responsables de la economía familiar de los miembros que aún no trabajan porque continúan estudiando o porque se dedican a actividades de la casa.

Creación

Finalmente, el sexto grupo identitario representa el interés de estudiar en la UPN debido a la oferta de los talleres culturales que ofrece esta universidad; consideran que éstos generan el talento artístico que desean manifestar en la presentación de cada taller.

Estos alumnos cuentan con la ayuda familiar para estudiar, proveniente de padres, abuelos o hermanas; además se consideran jóvenes en formación para llegar a ser y tener la apertura de relacionarse con conocimiento, en reuniones, en talleres culturales; prestos a la experiencia de consumir drogas, alcohol; de vincularse con círculos de amistades donde se sientan escuchados e incluidos en grupos distintos al de la familia, a los contextos de la colonia o religiosos.

La formación de la identidad entreteje la exploración de actividades y nuevas relaciones sociales internalizando voces y capacidades del estudiante (Holland y otros, 1998). Los resultados abren una visión renovada acerca de cómo se constituye el estudiante, sujeto inmerso en relaciones sociales, que reflexiona sobre la influencia de éstas en su persona y los lazos sociales que se generan. Este análisis muestra la experiencia escolar, aunque se insiste en que la identidad no se reduce sólo a la socialización y al comportamiento estratégico (Dubet, 1998; Giddens, 1993; Taylor, 1996).

Después de entrar a estudiar psicología, ¿cuál es su sentir ante la disciplina? Experiencia de impotencia frente al campo laboral y el poco reconocimiento por parte de la SEP al ingresar como profesionistas formados en la UPN, a diferencia de las escuelas normales. La mayoría olvida la formación en el campo de investigación con lo cual reduce la licenciatura a la formación de maestros; sólo una persona discrepa de esta concepción.

La cuestión es por qué seguimos generando conductas estigmatizadas (Dubet, 1998; Goffman, 1981; Gleizer, 1997) sin que nos sintamos libres de decidir en cuanto a otras alternativas para aprender maneras diferentes de relacionarnos de manera dialógica, cuestionándonos qué somos y por qué estamos aquí como una reflexión

más elevada y alejada de las diferencias entre instituciones, cuyo primer nivel curricular, correspondiente al organismo nacional por cierto, propone una nueva corriente educativa interesada en salvar distancias.

REFERENCIAS

- Betanzos, P. (2006). *Enseñanza y aprendizaje de lengua náhuatl: ¿resistencia cultural?* (Tesis de la licenciatura de pedagogía). México: UPN.
- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: UNAM.
- De Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa. *Habitantes de babel, políticas poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Laertes.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Giddens, A. (1993). La producción y reproducción de la vida social. En *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (1998). *Cultura e identidades*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Gleizer, S. M. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Juan Pablos Editor.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 11, 29, 459-481.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural words*. Cambridge: Harvard University Press.
- López, A. (1996). *Los mitos del tlacuache*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- López, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM/IIA.

- Medina, A. (2000). *En las cuatro esquinas en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México: UNAM-IAA.
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Ornelas, G. E. (2010, enero-junio). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Nueva Época*, 48, 299-321.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del Yo*. Barcelona: Paidós.
- UPN (1990). *Reconstrucción de la unidad Ajusco, reunión de la instalación de la comisión de organización y sistematización de las propuestas*. México: UPN.
- UPN (2009). Documento de trabajo, licenciatura de psicología educativa. México: UPN, Área Académica Aprendizaje y enseñanza en ciencias y humanidades y artes.
- UPN (2012). *Agenda estadística*. México: UPN.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial". En Villa y Grueso (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de la ciudad*. Colombia: Alcaldía de Bogotá-Universidad Pedagógica Nacional.
- Weiss, E. (1996, marzo). La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes. Paper presented at *XI Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación*. Formato electrónico. Buenos Aires.
- Weiss, E. (2006, abril-junio). Los jóvenes como estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29, 359-366.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

**COSMOVISIÓN EN ALUMNOS
DE BACHILLERATO.
EL CASO DE SOLEDAD
DE GRACIANO SÁNCHEZ, S. L. P.
Juan Antonio Moreno Tapia***

La realidad de nuestra vida diaria consiste en un fluir interminable de interpretaciones perceptuales que nosotros, como individuos que comparten una membresía específica, hemos aprendido a realizar en común.

Carlos Castaneda, Viaje a Ixtlán.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen el principal vínculo por el cual profesores y alumnos establecen cualquier tipo de relación; estas relaciones, sus acciones y productos están permeados por las opiniones que pueden despertarse en uno u otro sentido. A su vez, las opiniones no surgen espontáneamente, tienen

* Docente y jefe del departamento de organización y métodos en el colegio de bachilleres de San Luis Potosí. Docente de la maestría en educación en la Universidad del Centro de México de San Luis Potosí. Dirección electrónica: juan1364_27@hotmail.com

un referente en el contexto y la vida misma en donde nacen y se desarrollan tanto en profesores como en alumnos.

Las opiniones, consideradas como la idea construida acerca de algo, pueden ser estudiadas como concepciones y orientadas por una visión social, histórica y antropológica. Para ello partamos de la idea de que éstas, como productos sociohistóricos, representan un constructo colectivo. En este sentido, de acuerdo con López Austin (1980, p. 7) “el estudio de las concepciones debe partir del conocimiento de las sociedades que las crean y, recíprocamente, puede dar debida cuenta del mundo natural y social en el que los creadores han vivido”.

López Austin (1980) destaca la importancia del estudio de las concepciones en tanto pone de manifiesto a la ideología como conjunto de creencias sistematizado, de representaciones que históricamente surgen de una sociedad dada; éstas incluyen la visión de la parte central y más importante del cosmos: el ser humano.

Considerando las implicaciones de la adolescencia en el siglo XXI, resulta interesante –frente al panorama de globalización y tensiones entre modernidad y tradición– describir la forma como el concepto mismo y las concepciones de los estudiantes de bachillerato en el contexto de la posmodernidad, construyen su noción de la educación en general y de la escuela, a través de lo que piensan sobre los profesores.

LAS CONCEPCIONES COMO CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA

El estudio de la construcción simbólica en los procesos educativos no se agota en las prácticas dentro del aula ni en los espacios generados en la institución escolar, sino en su contexto histórico cultural (Piña y Seda, 2003, p. 31). Aún más, debe existir una construcción simbólica de la vida misma, del orden y de la cotidianidad, expresada en la vida escolar a partir de las concepciones que se tienen de la existencia. En éstas se ubican la educación, la institución educativa,

los maestros, los compañeros, en espacios y roles específicos que cobran significados y actúan a partir de esta concepción del orden, de la cual sería aventurado afirmar que sólo se genera fuera de la escuela o que desde la escuela nace una construcción posteriormente expresada en la cotidianidad de los alumnos y profesores. Más bien pareciera que las construcciones en uno y otro escenario se ayuntan, expresándose tanto en la rutina diaria como en los ritos, de manera tal que el profesor es visto de cierto modo por los alumnos, quienes convocan una figura de maestro desde una construcción simbólica producida por el contexto sociohistórico.

Puede pensarse entonces que tanto la acción de educar, la escuela y los elementos colaterales componentes de este proceso, incluyendo el sistema educativo, son una construcción social. De acuerdo con Gimeno Sacristán (1998), se puede observar que además del currículo como una construcción cultural, política y administrativamente condicionada, el proceso y el sistema educativo también lo son.

De tal manera que la idea de calidad educativa o educación de calidad o aquellas acerca del significado de educar, sobre qué tendría que saber y cómo se debería educar a una persona, así como quiénes deben atender la tarea de educar, dependen de la visión sociohistórica de la sociedad en ese momento y como las expresiones sociales son producto de construcciones simbólicas materializadas en la acción expresada en la vida escolar.

La construcción simbólica se refiere al conocimiento de sentido común empleado en la vida cotidiana; un saber que surge en un contexto sociocultural específico y sirve para clasificar la realidad material y no material, como son las circunstancias histórico-sociales, los procesos y prácticas desplegados en los espacios inmediatos, así como las acciones que se instrumentan diariamente (Piña y Seda, 2003, p. 32).

El estudio de las construcciones simbólicas en el ámbito educativo inicia en la década de los sesenta del siglo pasado, cuando autores como Philip Jackson (1968) se preguntan sobre las percepciones

de los actores educativos como artífices de tramas no expuestas formalmente. Al mismo tiempo, Vygotski (1978) plantea a la cultura y la mediación social como factores importantes en la construcción del conocimiento, en contraposición a las teorías cognitivas del grupo de Ginebra, cuando se proponía una cognición universal, que intenta explicar mecanismos de aprendizaje similares para todos. En esa corriente se considera, además, el pensamiento de Moscovici (1979) y su conceptualización en torno de las representaciones sociales como construcciones simbólicas creadas y recreadas en el curso de las interacciones sociales, y por lo mismo no pueden ser consideradas como estáticas, ni que determinen definitivamente a las representaciones individuales.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1981) plantean como idea central que la reproducción de las relaciones de clase, es resultado de una acción pedagógica ejercida sobre unos sujetos que llegan con un capital cultural y posturas respecto de la cultura recibida de sus familias o de acciones pedagógicas precedentes.

En otro rumbo M. Cole y S. Scribner (1974) hacen estudios donde destacan la importancia de los aspectos culturales en los modos y formas de las manifestaciones de los procesos mentales y las habilidades psicológicas, temas ligados a la percepción y a la psicología transcultural, es decir, a las diferencias y similitudes psicosociales entre los grupos culturales y los individuos que componen ciertas colectividades.

El concepto de oficio de estudiante fue acuñado por Alan Coulon en 1997, para referirse al conjunto de habilidades necesarias para que un alumno al ingresar a un nuevo nivel o una escuela diferente se adapte a estas nuevas condiciones, que va construyendo en el proceso de afiliación o nativización. Tanto el oficio adquirido como el proceso se expresan en la identidad del alumno, por lo que, concluye, las prácticas educativas se encuentran empapadas de la identidad, el oficio y el arbitrario cultural o el capital cultura.

Los estudios sobre deserción que realiza Tinto en 1995, ofrecen, entre otras conclusiones, que el abandono de las aulas es un acto

individual y responde a una situación social; considera la vida académica como una categoría necesaria para comprender la adhesión de los estudiantes a una institución.

En lo referente a México, el abordaje de estos temas desde la perspectiva de las construcciones simbólicas se da a partir del auge que cobran los métodos de investigación cualitativos, particularmente en la etnografía, en los años setenta del siglo XX; autores como Ruth Paradise y luego María Bertely abren la posibilidad de investigar la escuela y su contexto; destacan también los trabajos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/Cinvestav/IPN) con investigadoras como Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

De lo anterior se puede observar que el análisis de las construcciones simbólicas ha permitido la elaboración y discusión de conceptos como percepción, cultura, representaciones sociales, autoridad pedagógica, violencia simbólica, capital cultural, oficio, vida académica e identidad; conceptos que como objetos de estudio han dado origen a varias categorías: concepciones, cosmovisión, creencias, imágenes, interpretación, percepciones, representaciones, teorías cotidianas, teorías implícitas.

Se destaca particularmente la cosmovisión como una perspectiva conceptual que en la antropología ha permitido comprender formas y pautas de pensamiento, actitudes frente a la vida, aspectos afectivos y sistemas cognitivos.

Para su configuración, la educación se vale de diversas ciencias como la filosofía, psicología, sociología y antropología, entre otras, con el fin de dar sentido a las estructuras pedagógicas, particularmente en la investigación educativa. La cosmovisión extraída de la antropología permite empírica y teóricamente estructurar interpretaciones de la cotidianidad de las escuelas, donde precisamente cobran sustancia las propuestas y disposiciones que se hacen desde el currículo o la administración.

COSMOVISIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES

Desde la perspectiva de la cosmovisión, se considera dar cuenta del modo de interpretar la concepción que los alumnos del colegio de bachilleres del plantel 17 –localizado en Pavón en Soledad de Graciano Sánchez, S. L. P.– tienen acerca de sus profesores; en particular del uso de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, es decir, se considera en cierto sentido que en los profesores el alumno deposita y ve reflejadas sus esperanzas e ideales en torno del hecho educativo en general.

Conviene entonces hacer una revisión de cómo a través de la antropología se ha construido el concepto de cosmovisión y cuáles son sus implicaciones en la investigación interpretativa que se hace en educación.

María Ana Portal (1996) destaca la importancia del concepto para la antropología mexicana, pues posee implicaciones en los planos empírico y teórico. En el primero, cuando se hacen aproximaciones de una cultura distinta a la propia, esto representa en todo momento enfrentarse a formas específicas de ver y actuar en el mundo. En el segundo porque involucra conceptos como cultura, *ethos*, norma, cultura nacional, ideología e identidad.

Portal comenta que el término ha sido utilizado para comprender formas y pautas de pensamiento, actitudes frente a la vida, aspectos afectivos, sistemas cognitivos; esto corresponde a la necesidad y esfuerzo que la antropología –al igual que otros campos como la ética, la ciencia, la filosofía y la educación– hace “por nombrar, comprender y comprobar una evidencia fundamental: el mundo existe, tiene un orden y ese orden tiene sentido” (Portal, 1996, p. 59).

La idea de cosmovisión o visión del mundo en la antropología surge a partir de los años cincuenta del siglo pasado con el trabajo de Robert Redfield (1963). Él parte de la pregunta central dirigida a sus colaboradores: ¿cómo ve el mundo un nativo de una comunidad

indígena? Con ello establece su definición de cosmovisión: “la manera en que un pueblo representa característicamente el universo... esta manera en que nos vemos a nosotros mismos en relación con todo lo demás” (Redfield, 1963, pp. 109-110).

En la antropología mexicana, López Austin designa el concepto como “el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que el individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo” (López, 1980, p. 20).

En su propuesta, López Austin involucra tres conceptos básicos: representaciones y creencias, sistema ideológico y complejo ideológico. De este modo, para él, está formada por un conjunto de representaciones, ideas y creencias como un conjunto sistematizado, donde estos tres elementos están condicionados socialmente, en última instancia, por las relaciones de producción; el condicionamiento social no es advertido por el propio productor del proceso ideológico; a través de la actualización de las representaciones, ideas y creencias del conjunto sistematizado, se tiende a la satisfacción de las aspiraciones, objetivos e ideales de un grupo social.

Respecto de los sistemas ideológicos en particular, López Austin (1980) especifica que la acción del hombre se desarrolla en diversos planos: políticos, religiosos, morales, estéticos, filosóficos, mágicos y otros más. Cada uno de estos campos comprende un ámbito del universo sobre el cual actúa el hombre, creando para ello una forma particular de conciencia social en cuya integración participan, otorgándole especificidad, la naturaleza del ámbito de acción, el tipo de acción y las relaciones sociales que le enmarcan.

Portal (1996) contrasta las ideas de López Austin al conceptuar a la cosmovisión como un conjunto de referentes simbólicos contruidos históricamente que definen la imagen que un pueblo tiene sobre el universo y, en relación con ello, la imagen que tiene sobre sí mismo.

La comprensión del concepto de cosmovisión, concluye Portal (1996), implica considerar nuevas rutas de metodología en la

investigación antropológica. En este sentido, al plantear que la cosmovisión se construye en la práctica cotidiana, necesariamente el análisis debe realizarse en concreto, esto es, a partir del estudio de prácticas sociales, siempre referido a entes sociales particulares.

Para el presente caso se estudia a los alumnos y profesores como entes sociales particulares que despliegan diversas prácticas en su interacción dentro de un contexto sociohistórico determinado y no sólo dan cuenta de ese fenómeno en particular, sino del todo complejo que lo compone.

De acuerdo con Ornelas (2005), en la antropología educativa se encuentra la necesidad de explicar los procesos sociohistóricos que se hacen presentes y se construyen en los procesos escolares, a través de considerar el espacio institucional como el lugar de confluencia de diferentes concepciones del mundo. En este sentido, la cosmovisión ofrece una perspectiva que permite un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio construido y reconstruido por los sujetos en el campo cultural educativo, delimitado por los diferentes espacios institucionales y su participación como actores rituales en la escuela, donde ponen en práctica los mitos o narraciones míticas (Ornelas, 2005).

La cosmovisión permite hacer una reconstrucción histórica de tradiciones culturales y su manifestación en contextos sociohistóricos determinados, de ahí que interese identificar lo que comparte la comunidad educativa, lo institucionalizado, los rasgos habituales y relativamente permanentes; el contenido cultural que se expresa o se oculta en ideas, creencias y valores recreados por los sujetos que interactúan, las relaciones sociales que se construyen, sus consecuencias y efectos en la vida cotidiana; las representaciones colectivas, expectativas, intenciones y valores expresados en el ámbito educativo.

La sociedad diseña instituciones y sistemas de sobrevivencia para preservar, difundir e innovar la cultura; para consolidarse como grupo de sujetos que comparten objetivos desarrollados individualmente. En este diseño indefectiblemente plasma una visión de la realidad, una forma de ordenar y simbolizar tanto sus acciones

como sus efectos. De estas instituciones se distingue la educativa, en ella se refleja una realidad idealizada, fruto de un imaginario colectivo fuertemente influido por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana (Marion, 1998, p. 8).

ADOLESCENCIA EN EL SIGLO XXI

En cuanto a los estudios realizados en torno de la adolescencia, se distinguen diferentes posturas; en algunas de ellas se le considera como un estado del individuo en donde se registra una serie de turbulencias, conflictos, cambios conductuales y enfrentamientos a la norma, es decir, existe la idea de que estas conductas pueden ser consideradas como un estado normal en la adolescencia y encuentra su explicación en causas biológicas.

Por otro lado, la perspectiva de la antropología cultural considera que la conducta adolescente depende en mayor grado del aprendizaje cultural que de factores biológicos. Emanados de esta postura se derivan dos conceptos fundamentales que caracterizan este periodo: continuidad o discontinuidad en el desarrollo. En sociedades donde se observa el crecimiento de los individuos de manera continua y sin divisiones en sus etapas, la adolescencia transcurre sin mayores conflictos; en sociedades como la occidental, donde a partir de la adolescencia se proponen algunos cambios en los papeles desempeñados por el individuo, se produce una discontinuidad en la que hay un cambio de actividades y creencias.

Finalmente, desde la perspectiva antropológica se concluye que no existen patrones universales para caracterizar la conducta adolescente, éstos dependen de contextos socioculturales. Erickson (1954, 1959) afirma que la principal tarea del adolescente es el logro de la identidad, aunque su búsqueda es un proceso individual; el yo que procura construir el adolescente se expresa en el nosotros donde se desarrolla colectiva y socialmente. A partir de esta idea,

Erickson construye el término *moratoria social* para hacer referencia al proceso en el cual el adolescente realiza diferentes ensayos relacionados con su vida futura como adulto; este proceso le permite prepararse para el desempeño de las tareas que le esperan en su integración a la vida adulta.

En coincidencia con la perspectiva antropológica, esta moratoria social es diferente para cada sociedad. La moratoria social implica un plazo concedido a los adolescente con menores exigencias con la sociedad, en tanto logran su preparación y alcanzan la madurez social y económica. Sin embargo, este concepto no incluye a sectores de la sociedad donde los sujetos se ven obligados a obtener ingresos a temprana edad, obligados a abandonar sus estudios y cuya incorporación a la vida laboral y reproductiva es anticipada (Margulis, 2001).

Así como el proceso de la adolescencia o moratoria social no se da en las mismas condiciones en diferentes sociedades, se puede afirmar que las situaciones de cada época vivida determinan los retos y desafíos afrontados por los individuos en el rango de edad que cronológicamente determina a la adolescencia.

Estos retos y desafíos difieren para los diversos grupos de adolescentes y jóvenes que viven en este siglo XXI con variados niveles de exclusión social y de capital cultural, quienes además enfrentan diferentes circunstancias históricas, políticas y sociales, en las cuales de una u otra manera buscan el desarrollo de sus potencialidades físicas, espirituales, creativas y sociales (Burak, 2001).

Los adolescentes de esta época encaminan sus esfuerzos de realización ante desafíos de índole ciudadana, ante la ausencia del reconocimiento pleno de la existencia político-social del grupo, de su ciudadanía y diversidad, exclusión en la que sus opciones de participación social y en salud son muy limitadas.

Aunque existe mayor matrícula en la educación secundaria y el nivel medio superior, el abandono escolar de un gran porcentaje de adolescentes apunta a una exclusión educativa, así como al limitado acceso a los grandes medios de difusión y creación culturales,

generalmente ubicados en los centros urbanos más poblados; esto los excluye del desarrollo artístico.

Al igual que sus familias y una considerable parte de la población, comparten los perjuicios de niveles de pobreza cada vez mayores. Muchos adolescentes y jóvenes se ven obligados a buscar empleo, sin embargo, los trabajos que desempeñan son de baja calidad, peligrosos, con baja remuneración y sin gozar de los beneficios de la seguridad social.

La implementación de leyes de protección al menor se realiza en forma muy lenta, y las que han surgido para los mayores de 18 años son básicamente de carácter punitivo y como respuesta ante el aumento de las tasas delictivas de grupos juveniles.

Las oportunidades de los jóvenes en el ámbito de la recreación física, cultural y espiritual son escasas, en especial para la población rural y marginal. El grupo de adolescentes que llega a ser contactado por los servicios de salud es muy bajo y la mayoría de las veces es por razones de enfermedad o situaciones reproductivas.

La inclusión como forma de compartir y estar con los otros representa un proceso trascendental en el crecimiento de los adolescentes, sin embargo, la sociedad actual ha desarrollado visiones peyorativas y estigmatizantes respecto de los jóvenes y adolescentes; se les culpa con facilidad de sucesos negativos, esto alienta un efecto de exclusión prácticamente instantáneo, y cuando se les incluye es como consumidores y sujetos de mercado.

Por otro lado, el cuestionamiento desde los medios de difusión de masas acerca de la pérdida de valores en la adolescencia y juventud, así como el simbólico social que se ha generado, someten a este grupo a grandes presiones y le obliga a adoptar códigos valóricos que le son impuestos.

El panorama que caracteriza el contexto de los adolescentes en este siglo se distingue, además, por los grandes cambios sucedidos en las últimas décadas en relación con los valores de su vida sexual y reproductiva. En cuanto a la construcción de la masculinidad y la feminidad, están en proceso de cambios importantes tendientes a

una mayor equidad y respeto. La familia como entidad social ha experimentado profundos cambios, entre ellos la pérdida de jerarquía como la más importante y única fuente de transmisión de valores a los hijos.

La violencia en cualquiera de sus formas y la muerte se han incorporado como hechos normales en la sociedad contemporánea; los adolescentes son quienes particularmente se ven afectados como sujetos por la violencia callejera, doméstica y policial.

La tecnología es un valor fundamental en la vida de los adolescentes y jóvenes y, como se manifiesta también entre la juventud de los países desarrollados, la aceptación de la tecnología cualquiera que ésta sea, constituye un valor casi de sobrevivencia.

El cuidado de la naturaleza, el logro de un mejor vínculo hombre-ambiente, la conservación, la reducción de la polución y el reciclaje se han incorporado en el sentir y actuar de los adolescentes.

Lograr la equidad en las múltiples facetas donde la desigualdad está presente, constituye el más importante de los retos que enfrenta la humanidad y en particular la población adolescente y juvenil. Esto implica disminuir desigualdades como la de los adolescentes empobrecidos en relación con los no empobrecidos; la disimilitud de género y las estructuras reales y simbólicas que la determinan; la desemejanza entre los adolescentes de las áreas urbanas con los de las áreas marginales y rurales; las inequidades específicas que sufren los diferentes grupos étnicos; las presentes en las relaciones de los adultos con los adolescentes; en la educación, el empleo, la salud y la seguridad social.

Los adolescentes de Soledad de Graciano Sánchez, en particular los de Rancho Pavón, no son ajenos a muchos de los desafíos, retos, exclusiones e inequidades mencionados; los viven desde sus propias condiciones y perspectivas. La cotidianidad de la escuela y la figura del maestro representan el escenario y el personaje mediante los cuales pueden exteriorizar su preocupación por el mundo que les ha tocado vivir; es en la escuela donde el adolescente es sujeto de la

dominación y el maestro funge como la personificación del ejecutor del poder sobre el alumno.

La mayor parte de los alumnos viven con su familia nuclear y se sostienen con un ingreso máximo de nueve mil pesos mensuales. De conseguir matricularse y terminar una licenciatura, se convertirán en los primeros profesionistas de su familia, pues la escolaridad máxima de sus padres es el bachillerato. También algunos de ellos aspiran a obtener un posgrado.

El plantel se encuentra en un municipio conurbado, con las características de las ciudades que se han desarrollado a la sombra de las más grandes. El progreso de la comunidad de Soledad históricamente ha dependido de San Luis Potosí, de los adelantos logrados por la capital del estado: la expansión de la mancha urbana y los servicios que trae consigo.

Por la calle que lleva al plantel se puede observar que prácticamente todos los muros están decorados con grafiti, producción de los grupos juveniles pobladores de esa colonia. Estas expresiones gráficas no dejan de ser formas con las que determinados grupos sociales manifiestan su territorialidad, sus ideas, sus afiliaciones y hasta sus creencias religiosas. La presencia de estos dibujos parece predisponer y prejuzgar acerca de quién vive en esa zona, estereotipándolos como jóvenes pandilleros u otros calificativos peyorativos y estigmatizantes, como menciona Burak (2001).

Desde esas condiciones y a partir de lo que les ofrece el hogar, tienen elementos para enfrentar los retos y desafíos ya descritos; por ello no resulta extraño que vean en la educación un medio para lograr solventarlo y además vislumbren un futuro donde lo primordial será sobrevivir, ya no trascender.

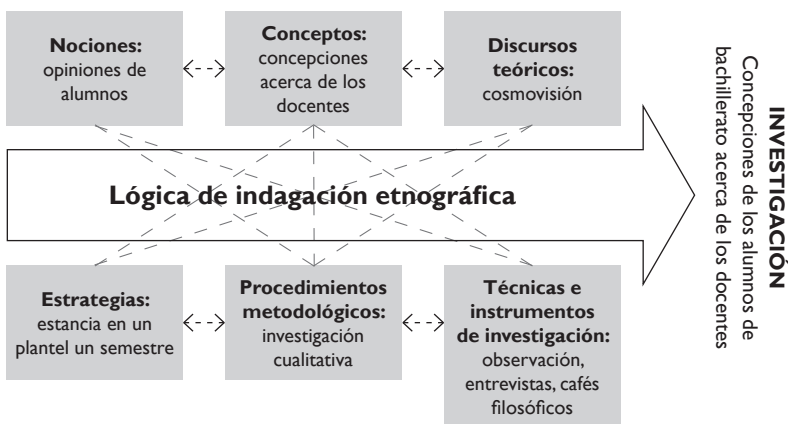
En sí no es aprender algo de historia, geografía, matemáticas, español, sino aprender a sobrevivir en esta sociedad en que últimamente está cada vez más difícil poder desarrollarse; es como una forma de sobrevivir, no de tener muchos conocimientos de cualquier materia sino aprender a sobrevivir. Bueno, sobrevivir porque mucha gente no vive como tal, sino limitada

económicamente; te dicen que uno va sobreviviendo porque va sobre el día, va trabajando y va sacando para el día, a eso me refiero por sobrevivir. Bueno estoy tratando, como quien dice, de vivir, pero no vivir plenamente si no limitado (CF2).

DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para nuestro análisis, adoptaremos la perspectiva metodológica propuesta por Anzaldúa (2010), quien hace una reflexión sobre el método científico como pretensión de camino único para conocer la realidad y, dentro de éste, destaca la función e importancia que se le ha dado al marco teórico, desde la analogía misma que se hace del término como un cerco restrictivo en el que deben caber las reflexiones, métodos y productos de la investigación. Esta perspectiva puede ser útil y pertinente para algunas disciplinas o para cierta problemática, aunque no deja de tener un carácter rígido y limitativo.

Esquema del dispositivo teórico metodológico (Anzaldúa, 2010) aplicado en esta investigación. Elaboración propia.



Anzaldúa (2010) propone la analogía del dispositivo desde cuatro acepciones: poner o colocar de manera conveniente, orden o mandato, mecanismo o artificio, conjunto de elementos para cumplir una misión, para llegar a la metáfora del dispositivo teórico-metodológico que define como:

Una serie de estrategias, nociones, conceptos, discursos teóricos, procedimientos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación, que articulados desde una lógica de indagación, permitan crear, disponer las condiciones de posibilidad para llevar a cabo acciones y procesos de inteligibilidad que permitan realizar la investigación (Anzaldúa, 2010, p. 102).

El presente estudio se inscribe en una perspectiva crítica analítica con un enfoque etnográfico. De este modo el dispositivo teórico-metodológico parte de la idea de que las concepciones de los alumnos de bachillerato respecto de sus profesores son parte de un sistema ideológico. A partir de esto, procuraremos mostrar el mecanismo que articula las teorías educativas, códigos escolares, la prescripción curricular y las relaciones sociales desarrolladas en la escuela, desde las concepciones que los estudiantes tienen sobre los profesores, con el fin de describir la estructura de jerarquizaciones, así como los elementos creados o agregados para la concordancia interna y su concreción en la práctica.

Para lo anterior es necesario, desde una perspectiva fenomenológica, identificar cuál es el mundo de la vida de los estudiantes de bachillerato y cómo erigen la realidad socialmente; mediante la observación participante, a través de sus rutinas, ritos y las relaciones que establecen con los profesores, identificamos las ideas que construyen en torno de ellos.

La etnografía, en relación con lo expuesto, se considera como una forma de construcción del conocimiento que busca, en primer término, comprender el mundo propio a partir de la visión de los otros; documentar lo no documentado de la realidad social, es decir, lo cotidiano, lo familiar, lo oculto, lo inconsciente.

En un segundo término, la etnografía expone lo encontrado en forma descriptiva con el fin de conservar la viveza de los roces que se establecen en los grupos sociales. En tercero, el investigador se asume como sujeto social, quien observa la recolección de datos y el trabajo de análisis como un solo proceso.

Un cuarto rasgo se refiere a la identificación de los significados que los sujetos imprimen a sus acciones como un proceso continuo; el quinto, a la construcción de conocimiento que realiza el etnógrafo, pues al tiempo que describe realidades sociales, identifica relaciones teóricas (Rockwell, 2009).

Como postura epistemológica, el trabajo etnográfico tiene que ver con la comprensión del mundo a partir de la visión propia frente a la de otros, expresada en lo cotidiano mediante descripciones vívidas, en donde los procesos descriptivo y analítico se constituyen como uno solo permitiendo encontrar los significados de las acciones cotidianas que, en relación con perspectivas teóricas, incrementan el conjunto de conocimientos del campo de la antropología o, como en este caso, de la educación.

Con el afán de documentar lo no documentado (Rockwell, 2009), la observación participante se presenta como la técnica que permite acercarse a las rutinas, ritos y acciones en donde los sujetos imprimen los signos mediante los cuales traducen sus creencias y posturas respecto del mundo que los rodea, pues al describir densamente muestran una perspectiva de lo que se “hace”.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada permite –como herramienta metodológica– observar la construcción del discurso individual de los estudiantes. A partir de la identificación de su contexto sociohistórico y la observación de lo que hacen en triangulación con lo que dicen –a la luz de la cosmovisión como una construcción histórica expresada en lo educativo– lleva a un esquema de análisis del sistema ideológico que producen en torno de la figura de los profesores.

El café filosófico se considera como la construcción colectiva del discurso de los estudiantes, como espacio de actualidad y relevancia

para lograr que la filosofía se convierta en algo cercano, atractivo y provechoso, que se puede aplicar en la vida de las personas, pues no parte de ambigüedades sino de la reflexión, cuyos temas inciden en forma directa o indirecta en los participantes al partir de la realidad y de la propia existencia; en este sentido se propone como una técnica, mediante la cual los alumnos expongan sus ideas en torno de la educación, la escuela y los profesores.

Los cafés filosóficos, a diferencia de otras técnicas de indagación grupal que se enfocan en la búsqueda de información, intereses y cualidades predeterminadas en categorías previamente establecidas, pretenden más bien y en armonía con la lógica etnográfica, promover la autorreflexión y con ello la identificación de signos y símbolos, es decir, la construcción de significados en donde lo más importante no reside en lo que se pregunta, sino en lo que se contesta y se repregunta sobre las respuestas; procura entonces, poner en crisis los significados.

El café filosófico busca ser testigo de la construcción de significados, mediante el cuestionamiento de las aseveraciones de los alumnos. En este sentido intenta, al igual que la postura etnográfica, pensar con las ideas de los otros.

Cabe resumir, entonces, que el acercamiento al fenómeno del cual se pretende dar cuenta, es desde un dispositivo teórico metodológico, donde la etnografía se considera como postura epistemológica, la observación participante como el medio por el que se puede dar cuenta de la cotidianidad de la escuela y el aula en el contexto que les rodea, la entrevista donde se devela la construcción del discurso individual y el café filosófico como el medio donde se expresa el discurso colectivo.

SOLEDAD DE LOS RANCHOS

Las creencias que los alumnos tienen acerca de la educación, la escuela y los profesores, responden a un origen, una razón de ser y

se les adjudica un significado en las condiciones geográficas y sociohistóricas en que actúan; el marco contextual como espacio de narrativa biográfica, así como la identificación individual y colectiva, constituyen además una forma particular de ser, frente a ellos mismos y frente a otros; los jóvenes de Soledad, Rancho Pavón y el plantel 17, edifican una idea particular acerca de la educación en general y de sus profesores en particular que los hace únicos.

Para comprender la vida escolar en el contexto de una determinada población resulta necesario, al decir de Ornelas (2005):

“dar cuenta de los modos de expresión, interpretación y organización de la realidad social presente y pasada que esta población tiene, pues a partir de esto dan lógica a sus formas de vida y moldean su acción colectiva dentro de un marco de representaciones, donde concurre la cosmovisión” (Ornelas, 2005, p. 107).

De lo anterior resulta importante, en la búsqueda de identificar las concepciones de los alumnos en torno de los docentes, describir el contexto donde los jóvenes construyen estas ideas como manifestaciones subjetivas de la cultura que, además, encuentran su origen en determinaciones históricas socializadas generacionalmente y obtienen sentido en el discurso de su cosmovisión.

A continuación se describe la situación en que nace el municipio de Soledad de Graciano Sánchez Romo y la relación que guarda con la capital del estado; el papel del río Santiago en sus actividades socioculturales; la naturaleza ambulante y guerrera de sus primeros pobladores, la llegada de los primeros españoles a la región y el inicio del mestizaje; finalmente se procura describir la línea en que se desarrolla y evoluciona la sociedad soledense.

Hacia el oeste de la ciudad, donde finaliza el caudal del río Santiago, se localiza el municipio de Soledad de Graciano Sánchez Romo. Este torrente, al igual que ha sucedido con otros poblados, en otros puntos del mundo, en distintos momentos de la historia

de la humanidad, fue marcando la historia de la capital del estado y con ella la del municipio y la ciudad de Soledad.

Los primeros habitantes de esta región, tanto del valle de San Luis como de la zona del Altiplano, fueron los guachichiles o quachichiles, vocablo que significa “cabeza colorada”, nombrados así por los antiguos mexicanos por usar bonetillos puntiagudos de cuero colorado y traer la cabeza y la cara teñidas con tierra roja.

A diferencia de otros grupos como los otomíes –de estatura pequeña, nariz ancha y labios gruesos–, los guachichiles fueron descritos como de estatura grande, aventajando a los demás tanto en valor como en fuerza y temidos por todos; sin embargo, lo altivo de su carácter y lo rudo de su apariencia no correspondían con su lenguaje, caracterizado por ser melodioso y fino (Sahagún, 1830).

Los guachichiles son ubicados en el grupo de los chichimecas que Sahagún divide en tres clases, otomíes, tamine y teuchichimecas; pertenecían a estos últimos y ocuparon la región del valle de San Luis habitando cuevas y peñascos, aunque había quienes construían chozas de paja y entablaban relaciones con mexicanos y otomíes, de los que además de aprender el lenguaje adoptaron un poco su manera de vivir.

Los Ranchos fue el primer nombre que se le dio al lugar, esto gracias a las características de sus comunidades. Sus primeros pobladores lo escogieron para establecerse al descubrir que este sitio reunía condiciones para el pastoreo de ganado y una localización equidistante entre los primeros asentamientos del valle de San Luis Potosí. La afluencia de las familias se dio de manera gradual, cada quien fue ocupando un área pero sin ningún orden. Las viviendas estaban dispersas y separadas unas de otras, cada una tenía huerto y ganado, lo que les daba el aspecto de ranchos. También contribuyeron notablemente a la prosperidad de las minas.

Hasta 1767 la población vivía disgregada y sin una estructura urbanística. Fue luego de ese año cuando el visitador general de la Nueva España, José de Gálvez, llegó a imponer orden y comisionó al teniente Agustín Zubaldea para realizar la traza ordenada del

pueblo. Ésta se hizo siguiendo el modelo de las villas españolas: como centro una gran plaza con la iglesia principal y los edificios administrativos, a partir del punto central hacia los cuatro puntos cardinales se ubicaban las calles simétricamente formando ángulos rectos. En Soledad se dio con facilidad esta disposición por estar situada en terreno plano y sin impedimentos naturales.

A mediados del siglo XIX, Soledad tenía ya el carácter de villa y aunque el crecimiento demográfico tuvo altibajos en esa época, es en la segunda mitad de ese siglo cuando prosperaron las haciendas y se construyeron los edificios más destacados.

En la década de los sesenta, se inicia la etapa de conurbación con la capital del estado, y se consolida en los últimos años del siglo XX. Cada vez se siguen más los prototipos urbanos de la capital del estado y es cuando se transforma en definitiva la fisonomía actual de Soledad (Sánchez, 2010).

En octubre de 2010 incursioné en el plantel negociando con el director, la subdirectora y maestros, la posibilidad de auxiliar como profesor a los titulares de la asignatura de metodología de la investigación. Desde este momento se registra en el diario de campo, primero la cotidianidad del plantel en general, luego de un grupo en particular, tomando como pretexto el auxilio en la elaboración de los proyectos de investigación de la asignatura.

Como sujetos que transitan en la adolescencia, los estudiantes de bachillerato son producto de condiciones sociohistóricas que determinan sus creencias acerca de la educación y la escuela en general; los profesores como figuras que encarnan a la institución, son objeto de la generación de ideas particulares de los estudiantes.

Las concepciones que los alumnos tienen respecto de sus profesores se orientan hacia aspectos como la evaluación, la forma y capacidad para enseñar, el acercamiento y su interés personal hacia ellos, el conocimiento de la materia.

EL MAESTRO Y EL CONTROL DEL GRUPO

La exigencia del maestro es una característica importante, aunque en los testimonios de los alumnos se le pide flexibilidad y accesibilidad, es decir, ser menos rígido e interactuar con los alumnos; que la exigencia y la autoridad pedagógica del profesor no impidan el fluido de la comunicación. Sin embargo, debe buscarse el punto medio, cualquiera de las dos posturas llevaría a la anarquía y a perder el objetivo que pueda tener cualquier clase. Persiste la figura de la dominación: el maestro es el responsable del orden y la autoridad.

Al respecto se hace patente que los maestros prefieren tomar distancia del trato con los alumnos y se cubren bajo un halo de rigidez. Ellos lo traducen como estricto y les produce ansiedad; en cambio, con docentes más accesibles, menos rígidos, pareciera que el contenido fuera más fácil de comprender. Así, en las materias donde el profesor exige más y es menos cercano a los estudiantes, éstos se enfocan con mayor preocupación; en este caso puede interpretarse que el carácter del maestro rebasa al contenido, la intimidación ejercida por él es el principal motivador para aprobar la asignatura, pero tal vez no para aprender... “La maestra Laura que me dio física se me hace estricta y a veces no anda muy sociable, a lo mejor porque me dio un semestre nada más, pero no se acercaba mucho” (EMF).

Los alumnos hacen una categorización de los maestros en los de carácter fuerte y en los de carácter débil, con quienes no pasa nada: aunque no entren de todos modos van a aprobar. Pasar la materia es lo que importa, el carácter es fuerte o débil según lo perciben los alumnos. El primero se impone y se debe cumplir con lo que diga; al débil incluso se le puede hablar con altanería o retarlo y se queda callado. Los alumnos buscan una figura de poder, respetan y cumplen cuando el profesor se impone.

Las circunstancias a partir de las cuales los alumnos clasifican y categorizan a sus maestros, se encuentran mediadas por situaciones de poder y en ellas hay una exigencia del sometido para con

el opresor. Los alumnos pueden decir que un maestro es bueno o malo a partir del ejercicio que hace del poder social y culturalmente depositado en él como docente, como adulto al frente de la formación de jóvenes, es decir, puede ser un buen profesor en tanto que es severo y solicita la tarea. Otra forma de ser buen profesor se expresa en la rigidez y flexibilidad de su práctica, la tarea es un elemento por el que los alumnos como sujetos sometidos al poder del profesor pueden medir la capacidad de éste. Mientras que la tarea didácticamente puede considerarse un instrumento para permitir la realimentación de lo revisado en clase, para el profesor es el objeto por el que puede hacer patente su poder sobre los alumnos en tanto éstos así lo esperan.

Gerardo: Como en segundo ya distinguimos quiénes eran los maestros de carácter más fuerte y de los que si quiero entro y si no ¡pues no!, de todos modos me va a pasar.

E: ¿Cómo es un maestro de carácter fuerte o débil?

Gerardo: Impone lo que él te dice, lo tienes que hacer y hay muchos maestros de que les dices algo y hasta les puedes contestar y se quedan mejor callados. También depende del respeto...

Quinquer (1999) afirma que detrás de cada decisión sobre la tarea evaluativa realizada por el profesor, se manifiesta implícita o explícitamente una cierta concepción del aprendizaje y, por supuesto, de la enseñanza; al mismo tiempo, el alumno percibe en ésta la posibilidad de clasificarlo de acuerdo con su carácter, en los términos por ellos expresado.

Pero ¿cómo se observa esto en la cotidianidad de la escuela? Para ello transcribimos a continuación el registro del diario de campo correspondiente al 14 de febrero de 2011.

La subdirectora me deja en el aula y decido entrar, platicaré con ellos. Me acerco y algunos alumnos jugando me dicen: “pá-sele maestro, está en su casa”. Entro y encuentro al profesor en su escritorio revisando exámenes, pensé que no estaría; me acerco a

saludarlo. Me informa de lo que hubo en la semana pasada y me pregunta mi opinión sobre el examen (me lo envió a mi correo electrónico antes de la aplicación). Respondo que me parecía muy dirigido a la memoria y al parecer esto le incomoda; argumenta que no hubo mucho tiempo para comentarlo y corresponde sólo al 50% de la calificación.

Mientras el maestro revisa trabajos, los alumnos platican. Observo que algunos de ellos están terminando de hacer los ejercicios del libro. Me pregunta una alumna: “¿cuál es la fecha de fundación de San Luis Potosí?”, le digo que es 1500 y algo, no lo recuerdo bien.

Son las ocho con dos, el profesor toma lista entre la plática de los alumnos; fingiendo la voz una estudiante contesta por otras ausentes, el maestro con la mirada clavada en la lista, parece no percatarse. Sucede lo mismo con otro alumno.

Comienza la entrega de exámenes y calificaciones; también toma en cuenta los trabajos que pidió durante el periodo. Aunque el maestro intenta que guarden silencio, algunos alumnos cantan mientras entra un estudiante de otro grupo para hablar con él. Luego de esto algunos alumnos se forman frente a él para preguntar sobre su calificación, le muestran la libreta y él toma nota.

Termina la entrega de calificaciones y el grupo nunca dejó de hablar. El maestro llama su atención para que guarden silencio, me parece que se siente presionado por mi presencia, pensará que lo estoy juzgando. Les habla acerca de la importancia de delimitar el tema de investigación, intempestivamente un alumno pide salir.

Les solicita reunirse en equipos y sacar las preguntas que les pedimos elaboraran en la clase anterior como parte de su tema de investigación. Él hace algunos comentarios y sugerencias a un equipo acerca de cómo tratar o delimitar el tema, mientras tanto el resto del grupo perdió la atención, se distrajo totalmente y se puso a platicar.

Pienso que en estas condiciones el maestro de cualquier manera debe hacer el proyecto con los alumnos, pero confronta mi concepto del orden en una clase, el cual probablemente en este plantel, en

estas circunstancias y con este maestro no existe o no es posible que exista. En lo particular no me considero un profesor obsesionado por el orden o el silencio en la clase, pero sí por la atención de los alumnos hacia lo que se discute en ella.

Yo mismo me inquiero sobre lo que se discute en clase o lo que el maestro expone; lo que el maestro obliga que se discuta en clase y qué tanto interesa a los alumnos lo que él dice.

Si como dice Stenhouse, el verdadero problema curricular se refiere al hiato que existe entre lo que pretendemos y lo que realmente podemos realizar, entonces podemos agregar un vértice más constituido por los intereses de los alumnos, de manera que el problema curricular sería el triángulo entre lo que pretendemos, lo que los alumnos esperan de la escuela y lo que realmente podemos hacer.

Las formas de evaluación de los profesores basadas en solicitar el llenado de ejercicios, como se aprecia en el registro del diario de campo anterior, se convierte en una actividad meramente administrativa; se concreta en verificar que en el libro exista algo, no importa si tiene relevancia o corresponde a lo solicitado, los alumnos se percatan de esto y lo observan como tareas inútiles, incluso pueden burlarse del profesor poniendo incoherencias en las respuestas de los ejercicios.

Iván: Pues por una parte te explica todo, pero de qué te sirve contestarlo si no va a estar conectado.

E: ¿Contestan o lo copian a otro compañero? El profe ya se habrá dado cuenta de que se copian, ¿no?

Iván: Había una maestra a la que le ponían canciones en vez de resúmenes y no se daba cuenta.

Gerardo: Sí, algunos profes nomás revisan bien rápido, sin ver.

El alumno no encuentra un valor en hacer los ejercicios o llenar el libro. El profesor sólo verifica que haya algo ahí. Para los estudiantes, el revisar un trabajo así implica una tarea que da pereza a los maestros porque no tienen el tiempo suficiente, son muchos

alumnos como para estar leyendo tarea por tarea. También observan esto como una forma de verificar el trabajo, pero no con un sentido evaluativo que pretenda entender e identificar su aprendizaje o las construcciones elaboradas a partir de lo aprendido. Parece que uno y otro, maestro y alumno, son conscientes de lo que fingen hacer; el dicho que se aplicaban los maestros, “hacen como que me pagan, hago como que trabajo”, se puede extender a los alumnos: “hacen como que me enseñan, hago como que aprendo”.

La imagen que los alumnos construyen del maestro a partir de las ideas expresadas y de lo observado se manifiesta en la persona de quien se espera les exija el trabajo. La asignatura o el contenido que se imparte cobra relevancia en tanto el profesor se muestre severo, tanto en su actuar como en las tareas que propone. El estudiante aprecia de mejor manera al docente rígido, mientras que devalúa y menosprecia la imagen de aquéllos a quienes puede referirse con altanería o que de alguna manera se muestran faltos de autoridad. Cobra singular importancia en esta construcción el hecho de aprobar o reprobar, a partir de esto la sobrevivencia en la escuela determina qué tanto están obligados los alumnos a responder las exigencias del profesor, no así a la asignatura o el contenido que por sí mismo convoca a los alumnos.

EL PROFESOR Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El contenido interviene en la relación del alumno con el maestro, este último lo encarna y puede ser definido como un profesor aburrido si lo que propone resulta poco compatible con los intereses y aspiraciones de los alumnos.

De acuerdo con lo expresado por los alumnos, poseer el conocimiento es lo que le permite al profesor manejar libremente su clase, el dominio de los contenidos posibilita la libertad de elegir la estrategia didáctica, éste también define el interés que se pueda poner en un profesor más allá de sus estrategias o de su capacidad

para abordar los temas, de manera tal que a veces la asignatura se convierte para el alumno en complicada o sencilla dependiendo del estilo de docencia ejercido por el maestro, independientemente de las capacidades propias del alumno o de lo complicado o sencillo que sea el programa.

Vale la pena considerar que tanto profesores como alumnos se encuentran en este punto con un bagaje de ideas acerca de enseñar y aprender constituidas por la cultura que les ha sido inculcada, por su visión acerca de la vida y de lo que representa la escuela.

El profesor se encuentra con los alumnos y la acción de educar haciendo uso de las teorías implícitas. A través de ellas integra aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como conexión de éstos en la acción, pues la escuela es un espacio donde interactúan representaciones múltiples y diversas en torno del conocimiento, el saber, el aprendizaje, el sujeto, que intervienen en el proceso de la educación. En ese sentido las teorías implícitas incorporan la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano, integran en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de éstos en la acción (Marrero, 2009).

Por otro lado, los alumnos ingresan al aula con cierta disposición construida desde sus visiones acerca de lo que representa la educación, la escuela, un maestro y el conocimiento que les imparte; una disposición preconfigurada y moldeada en una relación dialéctica entre lo que él posee y lo que está sucediendo.

La disposición para aprender y enseñar no existe previamente al encuentro, es un momento que se va construyendo dialécticamente, sucede uno por causa del otro y tiene como fondo la visión con que se cuenta de la vida misma.

En este sentido los alumnos aprecian la existencia de ciertas características que debe tener un profesor respecto de la disciplina impartida. Un maestro de filosofía es alguien con amplio criterio porque debe considerar las opiniones de otros; el de matemáticas debiera ser alguien capaz de explicar paso a paso los procedimientos.

A través de la concepción que se tiene de ellos, está la postura ante la propia disciplina.

María Fernanda: En filosofía pienso que debe de ser un maestro con amplio criterio. Si es una materia distinta como las matemáticas, es de procedimientos. La filosofía es subjetiva de alguna manera, entonces pienso que sí debe variar. El maestro que debe de dar filosofía no debe ser una persona cerrada, una persona cuadrada, sino que debe abrirse a las opiniones totalmente. Eso pienso, por eso no es lo mismo.

La decisión para entrar a una clase depende de lo tedioso del profesor o de lo necesario del contenido que maneja; los alumnos se aburren en tanto su participación en clase es limitada.

Para observar cómo se vive lo anterior en el salón de clases, nuevamente recurrimos al registro de diario de campo, esta vez transcribimos lo acontecido el 24 de enero de 2011. Es la tercera observación en la clase de metodología de la investigación. Mientras los alumnos se integran en equipos, el maestro toma lista; es una buena oportunidad para identificarlos por sus nombres.

Antes de iniciar el curso, por sugerencia del maestro los alumnos verían la película *Doce hombres en pugna* (Lumet, 1957) en la cual un jurado integrado por 12 hombres decidirá acerca de la culpabilidad de un joven por el asesinato de su padre. Aunque aparentemente todas las pruebas lo inculpan, uno de los miembros del jurado duda y plantea sus interrogantes al resto, esto produce una controversia que pone en juego las creencias frente a las pruebas ofrecidas.

El hecho de que los alumnos analicen la película resulta interesante, las ideas que se encuentran implícitas en el proceso de investigación se manifiestan en la trama: ¿qué es la realidad?, ¿de qué manera nuestros prejuicios predisponen a un juicio sobre una situación?, la importancia de preguntar y dudar siempre. El maestro, al inicio de esta clase, les recuerda el planteamiento y el objetivo de haber visto la película.

Oscar, quien se destaca por ser el más alto de todos, desde el fondo del salón comenta: “más que nada la película es un juicio a un chavo de 18 años”.

Los alumnos observan al maestro, algunos platican entre ellos. Uno más opina: “se tiene una imagen negativa y no tanto. Muchas veces la gente cataloga por el lugar donde alguien vive o por cómo viste o piensa, no pueden aportar nada, no aceptamos puntos de vista”.

Luego de este comentario parece haber una buena oportunidad para seguirlo cuestionando y poder hacer más conclusiones, provocar otras participaciones; sin embargo, el maestro pide una conclusión sobre lo que él mismo estaba diciendo. Hay silencio. El maestro parece avasallar con el uso de la palabra y los alumnos pierden la motivación para participar. El discurso del profesor camina en un rumbo diferente al que los alumnos tímidamente proponen. Hasta aquí, el registro del diario de campo.

El señalamiento es desde la perspectiva de lo que puede ser una práctica incluyente, donde se privilegie el diálogo con los alumnos como fruto de una concepción de lo que significa ser maestro y el ejercicio de la docencia. De lo observado, pareciera que el profesor únicamente pretende hacer un discurso moralista dirigido a todo el grupo y desde su perspectiva; esto permite inferir una concepción de su docencia centrada en lo que se dice, procurando aconsejar más que enseñar un contenido.

El abuso del profesor en el discurso cansa. Más allá de ser estricto, es más bien aburrido, sólo él habla y hay poco espacio para la palabra de los alumnos. El profesor no los calla, pero apenas comienzan a externar un punto de vista, los avasalla con su opinión, abundando en información que no le han solicitado o llevando el tema hacia otros ámbitos.

La actividad con la película resulta interesante y productiva para el constructo de los alumnos con respecto de la investigación; las referencias del maestro se ubican en el tono de consejos y pierde de vista la idea original de la actividad. Los alumnos poco y tíbiamente participan, cuando uno de ellos se atreve a plantear algunos

conceptos, aunque distante del tema pretendido, el profesor mantiene el discurso con el tono que había iniciado.

Iván: Estrictos no, pero sus clases son medio aburridas. Nada más se la pasan hablando ellos y nosotros no. (...) Como el profe Pablo que no deja hablar y apenas empiezas a hacerlo, te calla.

Una clase más didáctica consiste en romper el monólogo del maestro, pareciera que más allá de poner actividades o hacer que los alumnos se muevan, ellos necesitan hablar y ser escuchados, ¿cómo hacerlo si el profesor no les permite hablar? No los escucha y si los deja hablar, sanciona y califica lo que dicen, se sienten constantemente evaluados.

Esta forma de enseñar muestra, además, la postura del profesor –como sujeto de la sociedad en el contexto de la posmodernidad– asume su función respecto del conocimiento. En el análisis sobre cómo el docente y los estudiantes construyen estas concepciones, resulta conveniente considerar la hipótesis de García Canclini (2001, pp. 105-106), donde propone: “en tanto que los sujetos realizan sus tareas en medio de contextos sociales, la afirmación de la subjetividad... requiere incluir en su problemática la interacción con las condiciones en que las tareas de los sujetos son posibles o se atascan.” En este sentido, la acción docente se explica desde la suma de las percepciones que el profesor ha armado a partir de las condiciones en que vive la docencia, de sus propios intereses y deseos. Por otro lado, el alumno construye y espera la acción docente en el mismo sentido, desde la construcción de lo que ha vivido y vive en la escuela, de sus intereses y deseos como sujeto.

De este modo, García Canclini (2001, p. 110) propone comprender la interacción entre las estructuras con que la sociedad da forma a los sujetos, a través del habitus y las respuestas de los sujetos a partir de las prácticas. En este sentido, el habitus ofrece esquemas de percepción, disposición y de acción, es decir, el conocimiento práctico. La función del imaginario puede observarse en la creación

de instrumentos para percibir la realidad social, en la cosmovisión; su función es robustecer la articulación y congruencia de los sistemas ideológicos que la componen por medio de la mitología, cuyo contenido tiene notable injerencia en los sistemas religioso, moral, mágico, médico y otros.

La figura y las concepciones que se tienen acerca de los profesores se han modificado a través del tiempo, muchos de estos cambios han sido originados por la metamorfosis del contexto y las estructuras sociales, por lo que determinadas representaciones propias de ciertos contextos dan características específicas a los profesores y convocarán a que éstos, en correspondencia con esas representaciones, se comporten de tal o cual modo.

Puede identificarse la existencia de un núcleo central en la concepción de ser maestro, un arquetipo que da origen a esta figura y modifica sus formas de representarse frente a la sociedad según el tiempo en que se analice y de acuerdo como la circunstancia socio-histórica lo marque.

El habitus y la cosmovisión procuran explicar las formas en que los grupos humanos representan la cultura y cómo esta representación atiende a su origen y trayectoria seguida en el tiempo y el espacio; todas atienden a diversas interrogantes desde diferentes miradas pero finalmente intentan, sobre todo, encontrar el sentido de la existencia humana.

Como explica Fernández (1981), lo anterior corresponde a una posición de los alumnos frente a la demostración del profesor bajo la cual no tienen más papel que ser espectadores; esta manera de tratar el contenido expresa en lo esencial un esquema atomista, añadiendo un elemento a otro y olvidándose de las relaciones complejas que el contenido pueda establecer. De este modo se aprecia lo siguiente: el que sabe lo esencial del objeto, del contenido, también sabe enseñar, mostrar.

CONOCER AL MAESTRO, ESTRATEGIA ESCOLAR

Los alumnos en la vida escolar, sin duda, se exponen ante un cúmulo de sujetos, situaciones y disposiciones que establece la escuela; deben atenderlas desde el contexto sociohistórico de origen, es decir, desde sus conocimientos, sus valores, su visión acerca del orden y de lo que está bien o está mal (*habitus*), ello les permite diseñar y aplicar lo que Écio Portes (2001) denomina *estrategias escolares*.

Si consideramos que el alumno de bachillerato debe encarar en promedio entre cinco y siete maestros con igual número de formas de ver la educación, de concebir el conocimiento, la escuela y los alumnos, cinco o siete circunstancias por las cuales estos maestros se dedican a la docencia, dentro de estas estrategias escolares bien puede sumarse el conocimiento de los profesores como una forma de sobrevivir a la escuela. Para los alumnos sobrevivir consiste, entre otras cosas, en aprobar los cursos, estar ahí en la escuela con los demás compañeros y ganar un estatus en la interacción social de la comunidad escolar.

Las estrategias utilizadas por los alumnos para sobrevivir en la escuela incluyen el cómo manejarse con cada profesor según lo que él es y pretende para su clase. Existe ahí una estrategia no consciente de conocimiento y clasificación de los maestros que hacen los alumnos y ponen en práctica cotidianamente, sobre todo para evitar fricciones.

Abraham: Pues de hecho venía en blanco, no tenía referencias ni nada. Yo me hice mi propio criterio con los profes, de cómo manejarme con cada uno, traté de sobrellevarme con todos para llevarme bien y evitar fricción.

No solamente tiene que hallar la estrategia para sobrevivir frente a las formas y el carácter de los profesores, además cada uno tiene sus propios recursos didácticos y el estudiante debe encontrar cómo resolverlos. Hay quien prefiere al maestro que explica y resuelve con los alumnos hasta el final del problema, detalla cada momento de la

explicación; particularmente en matemáticas éstos son los maestros que se toman como parámetro para decir si explican bien o mal. Otros sólo explican la muestra y dejan resolver a quienes entendieron; no se preocupan de la disciplina de los alumnos, se atiende según se quiera o no. Nuevamente entra este juego de supervivencia dentro de la cotidianidad de la escuela: mientras algunos profesores buscan que las cosas sucedan como ellos perciben que deben ser, otros no se preocupan tanto por esto, sino porque puedan hacer o presentar el resultado de los problemas que enseñan.

Diego: Eso que comentaron de Valente y Palau yo lo veo raro. Palau nos explicaba, hacía una operación y nos la detallaba; si se le entendía, se sabía lo que quería decir. Pero cada profe explica diferente, no van a explicar de la misma forma. A Valente sí le entiendo, cuando decían ellos que no daba nada yo no estaba muy de acuerdo; si nos ponía un problema nos lo explicaba y nos mostraba cómo, después decía ya les expliqué éstos, ahora ustedes hagan los otros; porque tampoco nos van a hacer todo. Mi idea de ellos es que son buenos profes, de alguna forma u otra yo les entiendo y lo demás, pues eso ya es punto y aparte.

El conocimiento del maestro y las clasificaciones que los alumnos hacen de él a partir de su carácter, forman parte del dispositivo estratégico armado por ellos para aprobar la materia, terminar el bachillerato, no tener roces o significarse en el entramado social de la escuela.

La asignatura y los contenidos en ella pueden cobrar relevancia a partir del carácter identificado por los alumnos y ese carácter está determinado por la exigencia del maestro ante los distintos requerimientos que hace de su materia.

Un ambiente participativo, de diálogo o de resolución práctica de problemas se antoja como el que los alumnos encuentran más motivante, sin dejar de lado la pertinencia cobrada por la asignatura desde los propios intereses y motivaciones de los estudiantes.

EL BUEN PROFESOR

El profesor, además de las implicaciones didácticas y pedagógicas que representa para la estructura escolar, dentro de la sociedad se ha erigido como un personaje que encarna un símbolo, de tal manera que el ejercicio de la docencia rebasa los límites meramente técnicos o pedagógicos de la enseñanza, pues como señala Fierro (1991, p. 21) “trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar y los grupos sociales particulares”, concluye que el profesor, en su práctica, desarrolla una doble condición: el de ser trabajador al servicio del Estado y el de agente social.

Lo anterior pretende mostrar la necesidad de observar el trabajo docente como una actividad incrustada en un subsistema educativo que forma parte de la sociedad por lo que es necesario identificarlo en una relación cultura-escuela, así como por la dimensión cultural presente en las interacciones sociales entre enseñantes y alumnos (Ornelas, 2000).

Los conceptos que los alumnos construyen acerca de los profesores pueden clasificarse como aquellos que hacen referencia a la figura social que representa el maestro, los que tienen una relación directa y personal con el alumno, los que se refieren a la conducción o manejo del grupo, los que identifican la capacidad didáctica de los profesores y su cultura.

Los comentarios que reconocen la importancia social del profesor se centran en cómo es visto por el resto de la sociedad. Al respecto, una alumna refiere que desea estudiar para maestra, y cuando se le pregunta acerca de las razones, comenta:

Entrevistador: ¿Y por qué te gustaría ser maestra?, ¿de dónde te nace?

Tania: Me gusta porque un maestro es respetado y porque me gusta estar al frente dando clase y más con los niños porque son los más interesados.

(...) Bueno por decir, en una escuela pues ser maestro y se dan un nivel porque hasta en la calle “ahí va el maestro” y se les respeta no igual que los demás y para mí es más el respeto porque por mi casa hay un maestro y “ya llegó el maestro, salúdale al maestro” y así me gusta mucho eso. (ETG)

Los que se refieren al maestro desde una relación directa y personal con ellos, comentan los consejos que recibieron, el impulso y la motivación que tuvieron para seguir en sus estudios, la comprensión en sus limitaciones buscando el sentido de lo que se quiere expresar en sus trabajos, es alguien que ve por ellos, incluso llegan a decir que da amor en una especie de analogía con Dios.

(...) uno puede preguntarle a cualquier persona qué es Dios, unos van a decir no pues es amor, es humildad, es sencillez, es respeto, no sé, pueden englobar muchas cosas bellas respecto a Dios, yo la verdad creo que todas esas cosas que están diciendo, para mí, es solamente la rama de, solamente una palabra, para mí eso es el amor, él tuvo amor por nosotros, él vio por nosotros, entonces el amor hace que se desenglobe [*sic.*] todo lo que cada persona piensa de Dios, y así como el amor tiene sus ramas, (...) entonces así como yo dije de los profesores, más que nada para mí es que vean por uno, porque nos dan amor y al ver por nosotros se empiezan a buscar temas ayudarte [*sic.*] ¿en qué te ayudo? Y al momento que cada uno siente esa ayuda, ese amor que nos tienen, uno se empieza a abrir más con ellos y es por eso que yo dije mientras uno vea por cada uno de nosotros todos le van a poner atención y es porque está viendo por nosotros, no busca otra cosa más que nuestro bienestar. (EDA)

Aprecian que vean más allá de sus errores o de los defectos que pueden tener en sus trabajos, es decir, que reconozcan el fondo de lo que ellos producen.

Era un maestra de secundaria, si ella, bueno es que a muchos profes a veces si no les gusta tu letra, y ya no rifas, y esta maestra como que veía otro fondo, veía tu ideal, si no le entendía, decía, no pues léemelo, y ya veía el

ideal que tenías tú en mente, y era como revisaba ella, no por no se fijaba en letra, que aquí muchos profes es lo primero que te critican, y es lo que me gustaba que se enfocaba más en lo que traes dentro, no tu letra ni nada. (EAb, p. 2, 161-166)

El maestro, como la cultura, tanto potencia como limita, como dice Ángel Pérez Gómez (2004) respecto de la cultura, cuánto pesa la palabra de un maestro como para que un alumno decida continuar o dejar de estudiar, los alumnos observan cómo el maestro los impulsa en sus trabajos.

(...) tuve en la primaria un profe. Que me motivó a hacer muchas cosas y me motivaba con sus palabras, él siempre me decía: yo sé que tú vas a lograr lo que te propones, no sé, yo era muy tímida, mucho. (EFA, p. 2, 177-178)

El manejo del grupo es algo que los alumnos observan como alguien que tiene el control, como figura de poder que vigila y castiga; si bien la escuela puede considerarse como parte del aparato reproductor del orden social, el maestro es visto como el agente que vigila que se cumpla este orden, además de sus responsabilidades didácticas y pedagógicas frente al *currículum*, el maestro representa el orden y a su vez es el brazo ejecutor de las sanciones.

Tania: Sí me dio miedo porque en la secundaria fue algo como aquí pero yo dije vamos a llegar a un nivel más alto y se me hacía como que iban a ser muy estrictos y dije ¡no!, llegaba muy temprano y cuando entraban los maestros me daba miedo y ya después fui viendo y ya los fui observando a cada uno y pensé sí tienen el mando pero no son como yo pensaba, así como más estrictos y malos. (ETG)

Y yo decía no voy a salir del coba y ya adentro dices no está tan difícil como se veía pero si antes creía que era muy difícil acá que no te podías ni mover un movimiento mal y ya te iban a regañar o cualquier cosa pero no, no es tan difícil. (EAb)

Además se observa la capacidad didáctica y el manejo del contenido, conjugados con sus acciones de vigilancia, de manera tal que se entiende que ser un buen maestro o ser “buena onda” no consiste en dejar que los alumnos hagan “su desmadre”, se pide que el maestro sea estricto, pero que a su vez tenga ciertos límites de flexibilidad y accesibilidad.

(...) bueno antes yo pensaba que un buen maestro era aquel que no te dejaba tarea el que todo te pasaba, pero ya después viéndolo, un buen maestro es aquel que no sólo dentro del salón es maestro no digo que todo el día tenga que estar como maestro si no que si tienes alguna duda oiga profe ah no sí y ya te expliqué todo y hay muchos maestros que te dicen si ya no entendiste en el clase ya te fregaste y fuera del salón ya y un buen maestro es aquel que te explica desde el fondo desde la manzanita o sea el que te explica desde abajo. (EAb)

Los extremos no son bien vistos por los alumnos, se pide que el maestro sea hasta cierto grado exigente, pero que, como ya se mencionó, tenga espacios de interacción y accesibilidad con ellos; ser buena onda no es sinónimo de ser buen maestro.

Que sea exigente, que te exija cierto nivel y a la vez que no sea como muy sangrón, perdón la palabra, porque hay algunos como que se pasan ¿no?, ser accesibles pero también tener reglas y dar pues clases, interactuar con los alumnos con ciertas actividades o sea ser estrictos pero a la vez ser comprensivos ¿sí me explico? (EMF)

El docente debe tener ciertos valores, es decir, mantener el orden, pero ser flexible y castigar cuando es necesario; debe ser además, según el decir de los alumnos, honesto y justo.

yo creo que sería una persona que aparte de enseñarte, que en verdad te enseñen, porque hay algunos que llegan y se sientan y platican, yo quiero

que sea una persona de respeto y de valores, que te respete, con valores de honestidad, responsabilidad. (EFA)

Finalmente, los cafés filosóficos, como se comentó antes, representaron la construcción colectiva de los alumnos en torno del profesor; expresarse a través del concepto del profesor ideal, permite ver qué definición se hace de él desde lo que se vive en las aulas, lo que les gusta y lo que exigen a un maestro.

Pues si yo digo que es importante también que un maestro tenga sus clases dinámicas porque si no pues eh quieran o no, no le vamos a echar ganas a la materia entonces pues tiene que ser así como que un poco que se tenga que relacionar con nosotros para que puedan hablar y todo, porque si no nada más así de que él nada más va a dar su clase y nada más ah pues no va a haber una relación entre los dos, entonces no va a haber la confianza para poder decir algo o una duda que tengamos sobre el tema. (CF 1)

Bueno yo pienso que debe haber la confianza tanto del alumno hacia al maestro como del maestro hacia el alumno porque para bueno para relacionar las preguntas al profesor sobre tus dudas este supongo que tienes que tener una confianza, confianza hacia él mismo porque si no tienes esa confianza creo que no vas a lograr nada no te vas a sentir seguro ni siquiera de pararte y preguntarle profe. (CF 1)

También en el colectivo, aprecian y se identifican con la condición humilde del profesor, referida en cuanto a su actitud y en cuanto a su origen, similar al de ellos.

Sin embargo yo diría un buen maestro, sería un maestro que tuviera buenas actitudes, porque hay muchos maestros que no tienen muy buenas actitudes, ni muy buenos valores, y no serían un buen ejemplo para los demás, sino tendría que ser un maestro que irradia responsabilidad, humildad, no sé, alegría por su trabajo, no que venga nada más de como si por compromiso, no sé, que irradie esas ganas de enseñar y no creo que otro maestro a darnos clases porque sería como un ejemplo para los

chavos yo quiero ser como él pues como que no entonces sería un buen maestro. (CF 2)

Aunada a esa humildad, también está la rigidez que reta al alumno para ser una mejor persona o para solventar los obstáculos que el propio maestro, el contenido y la asignatura representan, las exigencias del maestro son también una arena que estimula a los alumnos y los alienta a solventar obstáculos.

(...) pero también hay maestros que son de esos que te enseñan a luchar, que tal vez te puedan hacer la vida un poquito imposible como (...) es la maestra de física, y a mí se me hacía tan complicado entenderla, pero es de esas maestras que te enseñan a que no te vas a dar por vencida, me dio tres semestres y era de que entraba un semestre y ahora sí, no este semestre no me va a ganar, y de echarle las ganas (...) así como la maestra Laura, también yo creo que es de esas maestras que se muestran muy frías, que se muestran completamente fuertes a lo que ellas dicen, o sea, a lo que son, pero que en realidad las conoces y te das cuenta que todas esas herramientas que te dan, todo eso que te hacen batallar, es para que tú mismo sepas como (...) manejarlo, como salir de ello, y yo creo que esas piedritas en el camino son las que te ayudan a salir, y son las que más te dan herramientas, y son las que dices que esto me hace batallar, pero no me va a hacer caer, no me va hacer perder, yo sé que puedo, yo sé que puedo, y ese yo sé que puedo se va a crecer más. (CF 2)

Se aprecia entonces que este doble papel que juega el maestro, es apreciado por los alumnos, saben que es alguien que debe enseñarles algo, como encomienda que le deposita la sociedad, que ese algo los inserta en la sociedad con los esquemas de valores y cultura que se les han inculcado, como repertorio de significados; construyen un posible ideal de maestro, cercano a ellos, accesible, humilde en sus acciones y en su condición, pero a la vez reconocen que es el maestro quien mantiene el orden y lo vigila a través de la supuesta autoridad pedagógica que se le ha conferido,

el maestro se convierte finalmente en el modelo que pretenden seguir los alumnos.

CONCLUSIONES

Se observa la práctica docente como un fenómeno dialéctico, en el que la actividad de los profesores debe estar en constante diálogo con los discentes, y la acción educativa es guiada en sus fines como una posibilidad de autodeterminación y emancipación, la posibilidad de ceder la palabra a los alumnos en un ambiente democrático, en el que si bien media un *currículum* prescriptivo, éste puede presentar intersticios en los que el actuar y la disposición del profesor filtran momentos que permiten el espíritu crítico y pueden fomentar la capacidad creativa e innovadora de los alumnos a partir de sus propios intereses y preocupaciones y, en última instancia, permitir que digan su palabra frente al mundo.

Lo anterior representa el lente con el que se observó el fenómeno, sin pretender que lo visto se ajustara a tales condiciones o que se aprobara o desaprobara lo observado, pero sí declarando conscientemente que desde esta mirada se pretende comprender las concepciones que los alumnos construyen acerca de sus docentes.

El contexto donde se observa el fenómeno, desde una perspectiva cosmogónica, tiene que ver con la situación geográfica y socio-histórica en la que se desarrollan los alumnos, reconociendo que Soledad de Graciano Sánchez, como actualmente conocemos a la población, es producto de una circunstancia histórica que delimita un conjunto de símbolos, ideas y creencias que guían la construcción de sus concepciones frente a las actividades e instituciones sociales, incluyendo la educación.

Soledad ha crecido bajo la codependencia de la capital del estado, sin que esto represente el mismo ritmo, ni equilibrio o equidad entre ambos municipios, la conurbación con la ciudad ha permitido que se pierdan los límites físicos entre una y otra población; sin

embargo, se aprecia un sentimiento de subordinación ante el desarrollo y la autoridad política que puede tener San Luis Potosí, a esto bien puede agregarse el uso de las aguas negras como un símbolo de vergüenza que ha marcado al pueblo y sus habitantes, los olores y lo escatológico que esto representa ya es de por sí un agregado al sentimiento de subordinación; todo esto, como se ha dicho, permea la producción de conceptos que los soledenses hacen sobre instituciones como la escuela o sobre figuras como el profesor.

En este sentido es que los alumnos de este plantel observan en la educación y la escuela una posibilidad de trascendencia económica y profesional, conservan la idea de que la educación posibilita el ascenso económico, sobre todo para quienes proceden de los ranchos y del pueblo, en buena medida influidos por dos situaciones, la primera el origen humilde o de clase media en el que la mayoría se desenvuelve y, por otro lado, la condición de ser primeros profesionistas de su familia, como una posibilidad que están a punto de lograr o cuando menos iniciar en la etapa final de su cristalización.

Como lo expresan en sus palabras, la educación es la posibilidad de seguir un sueño, este sueño da sentido a su existencia y se puede representar desde la posibilidad de una intervención quirúrgica, hasta conseguir un grado académico que les permita desempeñar un buen trabajo.

La conurbación como condición sociohistórica de Soledad ha configurado una población heterogénea que se refleja en el alumnado del plantel, cuyos orígenes son: los que viven en los ranchos, los que son vecinos de la cabecera municipal y los que habitan en las colonias más cercanas a la capital del estado; esto a su vez ha permitido que se conjuguen en la cotidianidad de las aulas y la escuela, tres perspectivas distintas de cómo construir su identidad: los jóvenes de los ranchos apegados a la tradición católica del municipio y a las estructuras tradicionales de familia, donde todos los adultos representan y ejercen una autoridad sobre ellos, cuyas preocupaciones y actividades tienen que ver, además de la escuela, con la ayuda en la parcela de sus padres.

Los jóvenes que viven en la cabecera municipal, la cual conserva la atmósfera tranquila y lenta de los pueblos, a pesar de la proximidad con el paisaje urbano, son apegados también a las tradiciones religiosas, aunque el comercio y el servicio como empleados parecen ser el dínamo que mueve las actividades al interior de sus familias, aunque no son ajenos a las tensiones propuestas por la modernidad, la posibilidad de las redes sociales en internet, las fiestas en rodeos y la posibilidad de visitar los centros comerciales de la ciudad, no obstante que los expone ante la mirada de otros, que ellos sienten despreciativa por su condición o por los prejuicios que les son adjudicados por la ubicación del plantel, como posibles miembros de pandillas.

Quienes viven en la unidad habitacional Pavón o en las colonias cercanas y definitivamente absorbidas por la ciudad de San Luis Potosí, presentan rasgos más cercanos al paisaje urbano, son miembros de alguna pandilla, dibujan grafiti en los muros de la unidad, identifican a los jóvenes que se encuentran enrolados en el crimen organizado, sus gustos musicales se inclinan por géneros diferentes a los de los otros jóvenes del plantel y a los que tienen acceso por su contacto con adolescentes de otros rumbos y otros estratos de la ciudad; puede decirse que estos alumnos son más cercanos a las costumbres y visiones de San Luis Potosí o de otras entidades pues también algunos de ellos provienen de otros lugares del país.

Estas condiciones determinan los rasgos que ellos observan o pretenden observar en sus profesores, considerando el control que pueden tener del grupo, las exigencias que plantean para sus clases, las formas y los métodos de evaluación que efectúan, la relación que tienen con el contenido que enseñan y sus estrategias didácticas, el conocerlos en su forma de ser como una estrategia escolar que les permite sobrevivir dentro de la escuela, —se entiende por sobrevivir, el estar ahí como posibilidad de socialización con otros, de significarse en un conglomerado y de poder trascender por medio del estudio—, y considerando además el ideal de profesor que ellos pueden exigir como una construcción del profesor mismo.

En este sentido, se observa que los alumnos tienen un sistema articulado mediante el cual categorizan a sus profesores, confieren atributos que los pueden clasificar como aquéllos de carácter fuerte y los de carácter débil.

Por otro lado, se observa la evaluación y sus procesos, incluyendo el examen como un hecho ritualizado y burocratizado, en donde los profesores se conforman con registrar que el alumno llenó el libro, presentó algo en su libreta que parece la tarea; los alumnos por su parte son conscientes de esta especie de transacción simulada de cumplimiento y juegan contestando cualquier cosa en los ejercicios del libro, o presentando lo que más se parezca a la tarea pedida, sin que el maestro se percate de esta trampa.

El manejo que el profesor hace de los contenidos de asignatura representa a su vez una especie de estatus frente a los otros contenidos; las materias relacionadas con las matemáticas o las ciencias naturales, como física o química, representan un mayor nivel de exigencia y de atención para los alumnos, en tanto que desde su apreciación, son materias más difíciles y las que ostentan mayores índices de reprobación, por lo que los maestros que las imparten encarnan de alguna manera esta dificultad del contenido; en cambio, aquellas materias relacionadas con las ciencias sociales, así como los maestros que las imparten, son considerados como más tranquilos o buena onda, son materias más bien teóricas, dicen los alumnos, y requieren de mayor diálogo entre ellos y el maestro.

Observan que exista la posibilidad de dialogar con el maestro, exponer sus puntos de vista, poder externar sus dudas y el que éstas sean respondidas, esto es, el alumno no piensa tanto en la posibilidad de moverse o de las actividades lúdicas como medio de enseñanza, finalmente lo que de alguna manera pide, es ser escuchado, que su punto de vista, por más extraño o fuera de lugar que parezca, sea considerado en las ideas expuestas por el maestro.

Conocer qué es lo que el profesor piensa, de qué manera les exige o pone sus reglas dentro del salón de clases, su sistema de evaluación, y catalogarlo como de carácter fuerte o débil, constituyen una

estrategia escolar que le permite sobrevivir y permanecer dentro de la escuela, entendiendo esto como la posibilidad de estar presente en lo que se construye cotidianamente en el plantel, formar parte del conglomerado estudiantil y las posibilidades sociales que esto implica, tener amigas o amigos, novio o novia, continuar con sus aspiraciones de formación y por tanto de superación económica y personal.

Evocar la figura del profesor ideal permite observar los rasgos que preferentemente los alumnos pretenden de sus profesores y, a su vez, identificar la construcción que se hace sobre la figura del docente; en esto se nota que los alumnos además de la categorización que se ha expuesto, ven en el profesor una figura de respeto dentro de la sociedad, sobre la que se ha depositado la responsabilidad de mantener el orden y la justicia en el salón de clases.

Este orden y justicia representan desde el castigo o “sacar del salón”, hasta el acto de reprobar, por lo que el maestro es alguien a quien se debe temer, pero a su vez, se aprecia como aquel que da consejos, motiva, más allá de lo que tiene que enseñar, se acerca a los alumnos, y puede llegar a ser clasificado como buena onda, sin que esto signifique que les permita hacer su desmadre, bien puede decirse que es alguien que mantiene el orden, pero que resulta flexible y accesible frente a las dudas de los alumnos.

Para los alumnos además, debe ostentar ciertos valores, como la responsabilidad, la honestidad y la humildad, que ellos observan en la requisición de tareas, que sean efectivamente revisadas; el control y las exigencias del maestro pueden representar un motivador, es decir, una especie de arenga, en la que la dificultad de aprobar la materia, los motiva a no darse por vencidos y dar su máximo esfuerzo para conseguir lo que se proponen.

Probablemente el origen de todas estas clasificaciones desde la cosmovisión de los alumnos, es decir, de las concepciones estudiantiles, determina que la exigencia sea un factor determinante en su clasificación y trato, así como los rasgos que se aspira que tenga un buen profesor o que se identifican en profesores

entrañables para ellos, y reside en el contexto sociohistórico en el que se han desarrollado.

Soledad, históricamente sometida a las condiciones y las exigencias de la capital, ha esperado las posibilidades de desarrollo a partir de lo que plantean las propias necesidades de San Luis Potosí; esta atmósfera de subordinación permea además el ámbito educativo, en donde se ve lo que proviene de la capital como autoridad, la escuela es una caja de resonancia de estas condiciones y el maestro encarna tal condición, se espera de él, que guíe, se le teme, debe ser rígido, pero comprensivo, tener valores y para identificarse con sus alumnos, humilde.

Los resultados de este estudio, como descripción densa de los mundos escolares y las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, así como los sujetos que las habitan y las hacen, y la comprensión de los significados que elaboran y recrean tanto alumnos como profesores (Suárez, 2007), permiten desde este marco interpretativo, proporcionar elementos que configuren en docentes y directivos de planteles, el escenario encaminado a facilitar una práctica comprensiva de la enseñanza, en la que prevalezca el diálogo y la inclusión desde la circunstancia de todos los agentes, encaminados a la autonomía y emancipación de los adolescentes como agentes protagónicos de la sociedad.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2010). Dispositivo teórico-metodológico. En L. Primero y G. Órne-las (coordinadores). *La práctica de la investigación educativa II. La construcción del marco teórico*. México: Torres Asociados.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Laia.
- Burak, S. (2001). *Adolescencia y juventud. Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional.

- Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Castaneda, C. (2001). *Las enseñanzas de Don Juan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and thought: a psychological introduction*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses universitaires de France (PUF), col. Politique d'aujourd'hui.
- Erikson, E. (1954). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1959). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C. y otras. (1991). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Limoeiro, M. (1975). *La ideología dominante: Brasil-América Latina*. México: Siglo XXI.
- López, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología, las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM/IIA.
- Lumet, S. (1957). *Doce hombres en pugna*. Estados Unidos de América: Estudios Metro Goldwyn Meyer.
- Margulis, M. (2001). *Juventud: una aproximación conceptual. Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Marion, M.-O. (1998, enero-abril). *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia: Nueva Época*, 7-12.
- Marrero, J. (2009). *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. El pensamiento reencontrado*. España: Octaedro.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Humeul.
- Ornelas, G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN/Porrúa.
- Piña, J. y Seda, I. (2003). *Capítulo I, Perspectivas de análisis. Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Portal, M. (1996). El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea. *Anuario de la revista: Alteridades*, 59-83.
- Portes, E. (2001). *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG. Um estudo a partir de cinco casos*. (Tesis doctoral). Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 127-151). México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Quinquer, D. (1999, marzo). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. *Aula de innovación educativa*. Graó, 54-57.
- Redfield, R. (1963). *El mundo primitivo y sus transformaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sacristán, G. y Pérez, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Sahagún, F. B. (1989). *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Porrúa.
- Sánchez, A. (2010). *Soledad de Graciano Sánchez S. L. P.* México: Monografía Municipal.
- Suárez, D. H. (2007). Capítulo 3, *Docentes, narrativa e investigación educativa. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. En I. Sverdllick (compilador). México: Noveduc.
- Tinto, V. (1995). El abandono en los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de Planeación Universitaria: Segunda Época*, 2.
- Tozzi, M. (2005, abril 432). Le noir et la rose. *Cahiers Pédagogiques*, 11-20.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

COSMOVISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN

*Norma Alcántara Gómez**

En este capítulo se expone cuál es la cosmovisión sobre discapacidad presente en el ámbito de la educación especial a partir del estudio del carácter de la interacción familia-escuela en la autodeterminación de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, con base en una investigación realizada en el Centro de Atención Múltiple (CAM) núm. 40 ubicado en el pueblo Santo Tomás Ajusco de la delegación Tlalpan, de 2008 a 2010. Para la realización de dicho estudio se consideraron tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa expresada en la vida escolar cotidiana, el entramado tanto histórico como cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción, y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno de la cultura escolar (Bertely, 2000). Se partió de una noción de escuela como una institución socialmente construida con base

* Docente de la licenciatura en educación e innovación pedagógica modalidad a distancia en el Área Académica 5 de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Latina, campus sur. Dirección electrónica: nor_magomez@yahoo.com

en los procesos conformados en ella por diferentes sujetos: maestros, alumnos, familia, autoridades educativas y locales; lugar que se plantea como un sitio potencial de estudio. Se tomó en cuenta que el análisis de los procesos locales en una escuela informa de relaciones más amplias que componen la institución escolar, es decir, los procesos escolares locales son comentarios específicos y circunstanciados del mundo educativo escolar más general (Galván, 1998).

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD

En el campo de la investigación sobre la discapacidad, el enfoque positivista se ha ubicado en el modelo médico con los supuestos que lleva incorporados y según los cuales la discapacidad constituye una patología individual. Por ello, la mayoría de estas investigaciones son irrelevantes u opresoras. Incluso cuando se ha empleado la investigación aplicada o la investigación-acción, se han reproducido las relaciones sociales de producción de la investigación porque no se ha contado con la participación de las personas discapacitadas en el proceso de investigación como participantes activos, sino como sujetos pasivos. Esto ha llevado a un desajuste entre las personas discapacitadas y las que no lo son en sus respectivas formas de articular sus experiencias, tiene implicaciones tanto para la provisión de servicios como para la capacidad de los individuos de controlar sus propias vidas. En muchos casos la investigación sobre la discapacidad no ha integrado a los discapacitados, quienes llegan a ser objetos pasivos para entrevistas y observaciones (Barton, 1998, p. 52).

Partiendo de estas consideraciones, cabe destacar la importancia de realizar investigaciones sobre la discapacidad en todos los niveles educativos, desde un enfoque alternativo y emancipador, a fin de que sean más relevantes para las vidas de las personas con discapacidad y contribuyan más a la mejora de sus circunstancias materiales. Habría que plantear propuestas de inclusión, en este

contexto, encaminadas a tratar de comprender por qué las instituciones y las relaciones sociales asumen determinadas formas para descifrar las relaciones de poder existentes y ofrecer interpretaciones alternativas de cómo son las cosas y cómo podrían ser (Barton, 1998, p. 99).

Actualmente en la sociedad hemos visto esfuerzos por reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades. No obstante, hay una exclusión social y algunas personas, o grupos de ellas, no tienen acceso o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad. Entre estos derechos se encuentra la educación, el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, los cuales conformarían la ciudadanía social.

De acuerdo con Meza (2010, pp. 75-77), a pesar del intento por establecer líneas generales para su comprensión, en cada región o país, la exclusión tiene características particulares, asociadas principalmente a cuestiones macroestructurales como los niveles de desarrollo económico, la cohesión familiar y social, los patrones culturales y la política social. Asimismo, cuando se habla de exclusión social, se asocia con determinado grupo identificado por una lengua, condición étnica, situación económica, situación laboral, género o raza.

Continuando con la idea de esta autora (Meza, 2010, p. 78), específicamente en el ámbito de la discapacidad, parece que el asunto de la exclusión desde la perspectiva social se diluye hasta hacerse un asunto individual más que colectivo; es común atribuir los problemas escolares a los alumnos o en todo caso a sus familias, pero no a la escuela. Existe una tendencia a centrarse en los “excluidos”, a quienes se identifica y problematiza, pero no se presta la misma atención a los “excluidores”, ya sean leyes, procedimientos o actitudes. Tampoco se revisan los mecanismos, que bajo un discurso de

inclusión, generan nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

El debate acerca de la integración se refiere más a las dificultades físicas impuestas por el entorno, a las dificultades técnicas de acceso al *currículum* y a las dificultades extracurriculares como condiciones de alojamiento y vida social. Prácticamente no hay datos que indiquen cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes discapacitados, es decir, casi no se cuenta con información para saber si los alumnos sordos y los ciegos comparten experiencias similares y cuál es la experiencia global de su vida.

En el caso de México, no existen siquiera datos concretos sobre el número de habitantes con discapacidad que hay en el país; las estadísticas del conteo de población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) sólo proporcionan el volumen de los hogares donde al menos uno de sus miembros tiene problemas de discapacidad, pero no se hace una división clara del tipo de caso. Así, el término *discapacidad* agrupa las discapacidades auditivas, visuales, físicas e intelectuales, lo que limita las posibilidades de promover medidas eficaces que respondan a las necesidades específicas de cada sector (Alcántara, 2008, p. 6).

En cuanto a los individuos con discapacidad intelectual, sus bajos niveles de autodeterminación se atribuyen a los ambientes restrictivos, las limitadas expectativas de padres y prestadores de servicios, las prohibiciones sociales, las malas condiciones socioeconómicas en que se desarrollan, así como la falta de entrenamiento específico de defensa/autodefensa. Precisamente las instancias generadoras y promotoras del ejercicio de la autodeterminación, en donde se da lugar a los mecanismos de defensa y autodefensa, son primordialmente la familia y los contextos que rodean a los sujetos con discapacidad (Saad, 2000, p. 199).

Por ejemplo, en los centros escolares regularmente la diferencia se relaciona con el concepto de desviación: los alumnos se tienen que ajustar a ciertos parámetros establecidos (como ritmo de aprendizaje, tipo de conducta, desempeño académico) y a quien

no lo logra se le considera inferior. Generalmente la educación especial se basa en una visión normalizante que no toma en cuenta las necesidades particulares de los sujetos, es decir, no respeta sus diferencias, limita su autodeterminación y en consecuencia se ven impedidos para tomar decisiones básicas en cuanto a su desarrollo como cuidar su salud, manifestar claramente sus preferencias en su escolarización, así como definir sus actividades cotidianas.

La familia es un grupo social¹ de gran influencia en la infancia; transmite normas, valores, conocimientos y habilidades que los niños aprenden. El ámbito familiar en que el niño crece, determina su vida infantil e influye de manera positiva o negativa en su desarrollo escolar. Se necesita conocer el sistema social del que forman parte las familias para poder comprender la singularidad y la dinámica de las infancias (Bonfil, 1988). En su mayoría, los padres de hijos con discapacidad intelectual no generan entornos de desarrollo donde se promueva la autodeterminación; dichos padres se sienten impotentes y desesperanzados respecto de las condiciones de vida que envuelven a sus hijos, lo cual repercute negativamente en la percepción que tienen de sí mismos estos infantes.

En este contexto, sería conveniente que la interacción familia-escuela implicara la comunicación mutua; la atención al alumno con discapacidad, el reconocimiento de sus necesidades especiales, la consideración de sus potencialidades; la colaboración frecuente de la familia en actividades escolares; el compromiso en torno de su propia participación; su intención de involucrarse en la elaboración de estrategias para mejorar el desenvolvimiento escolar de sus hijos, así como el fortalecimiento de la autodeterminación para avanzar en su desarrollo.

¹ “Por grupo social puede entenderse todo conjunto de hombres vinculados entre sí por actividades, intereses y fines comunes.” (López, 2004, p. 20).

COSMOVISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD

Partiendo de la idea de López Austin (2004), puede entenderse la cosmovisión como el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo. Ningún individuo posee una cosmovisión idéntica a la de otro, pero la cosmovisión sólo surge de las relaciones sociales.

Se puede decir, continuando con la concepción de este autor, que la idea de cosmovisión se hace inseparable de la de grupo social, ya que las particulares concepciones del mundo corresponden a intereses, ambiciones, anhelos, cultura e, incluso, grado de enajenación de los diferentes grupos sociales. Además la cosmovisión es un producto cultural colectivo (Medina, 2007, p. 283).

De acuerdo con Gloria Ornelas (2007), la cosmovisión es un sistema de representación simbólica que se vincula con las estructuras sociales y económicas de la sociedad, a través de la ideología que define formas de conciencia específicamente sistematizadas. La visión del mundo es una estructura que pretende cumplir con las expectativas de la sociedad que la construye y la usa.

A partir de estos planteamientos se identifica cómo es la cosmovisión que tienen los actores escolares del Centro de Atención Múltiple 40 sobre la discapacidad, con base en el tratamiento que se le ha dado a ésta históricamente y el cual refleja la cristalización de sucesivas aportaciones que influyen sobre el modelo propuesto actualmente. En seguida se presenta una síntesis de este entramado histórico.

Es de suponerse que la discapacidad ha existido desde que existe el hombre, sin embargo, hasta 1800 no había una base científica para su estudio y era muy poco lo que se hacía para dar tratamiento o capacitación especial a quienes lo requerían. Poco antes del siglo XIX surgió tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos de América (EUA) una preocupación general por los sujetos que hasta

entonces habían estado marginados: esclavos, prisioneros y enfermos mentales; algunas personas empezaron a interesarse por los “retrasados mentales”. Esta época encierra una historia de personajes individuales que mediante su propio ejemplo estimulaban a otros a tratar de forma más humana a quienes tenían algún impedimento.

Samuel Howe, médico de la Escuela de Medicina de Harvard (1824) y a quien comúnmente se vincula con el origen del movimiento sobre el retraso mental en EUA, trabajó seis años en Grecia con refugiados, después de esto regresó a su país en donde empezó a dar asilo a niños ciegos en su propia casa. Desarrolló nuevos métodos de enseñanza para sordos y ciegos; asimismo, defendió los derechos de los oprimidos e impedidos, incluidos aquí los retrasados mentales. En 1846 fue designado presidente de una comisión para investigar la condición de los “idiotas” del Estado con el fin de saber cuántos eran y ver si se podía hacer algo para mejorar su situación (Alcántara, 2010, pp. 36-44).

Howe, Seguin² e Itard³ suponían que con un trato humano y la educación adecuada era posible promover el desarrollo de los sujetos con retardo mental más allá del nivel esperado por la mayoría de la gente. Sin embargo, posteriormente, en 1859 Darwin publicó su texto *El origen de las especies*, en donde sostenía que la especie humana había evolucionado de formas inferiores y que la causa de este proceso de evolución, así como de la mejoría era la selección natural, es decir, aumentaban las especies que se adaptaban y lograban superar las exigencias de la vida; por el contrario, las especies débiles y mal preparadas para enfrentar la adversidad, se extinguían.

Ante tal afirmación surgieron los argumentos en favor de esta teoría; se decía que era erróneo interferir en el proceso de selección

² Seguin (1812-1880), con base en las experiencias de Itard, elaboró un método para la educación de los “niños idiotas”, estableció la diferencia entre locura y deficiencia mental.

³ El francés Jean Itard presentó un programa sistemático de capacitación para las personas con retraso mental, basado en su estudio *The wild boy of Aveyron -El niño salvaje de Aveyron-* (Patton y otros, 1995, p. 79).

natural porque si se permitía que sobrevivieran y tuvieran prole los menos favorecidos por la herencia, la calidad global de la especie humana se degeneraba. Por esta razón para mucha gente cualquier intento encaminado a mejorar la suerte de los pobres, de los débiles, de los enfermos mentales o de los retrasados mentales resultaría destructivo para la especie y además contrario a la evolución. La premisa era que estos sujetos conformaban un factor inferior de la raza humana por lo cual se debía permitir su extinción (Ingalls, 1982, p. 85).

En este contexto, los retrasados mentales estaban expuestos a todo tipo de discriminación, se afirmaba que el retraso era característico de ciertas familias, se relacionaba íntimamente con distintos males sociales como el crimen, el alcoholismo y la prostitución, entre otros. A este respecto, una de las investigaciones más conocidas es la de H. Goddard quien, a través de su libro *The kallikak family*, averiguó cuál era la ascendencia de cierta interna de una institución para débiles mentales.⁴ Con base en los resultados obtenidos, concluyó que la mayoría de los delincuentes, criminales y prostitutas también eran retrasados mentales.

A principios del siglo XX, inspirada por estas afirmaciones, surgió la eugenesia o cría selectiva en busca de rasgos deseables: este movimiento prometía mejorar la especie humana para las futuras generaciones ya que impediría que se reprodujeran los individuos de baja inteligencia, mientras alentaba a los de grandes capacidades intelectuales a tener muchos hijos. De las soluciones propuestas para superar esta situación solamente dos alcanzaron popularidad; una era la de segregar a los retrasados del resto de la sociedad, por lo menos durante sus años de reproducción, para evitar que tuvieran descendencia. La segunda era la esterilización; el estado de Indiana

⁴ Según esta historia, el padre del tatarabuelo de la interna tuvo un hijo ilegítimo con una muchacha retrasada y procedieron 480 descendientes: 143 débiles mentales; 36 hijos ilegítimos; 33 personas sexualmente inmorales; 24 alcohólicos; 23 epilépticos; 82 murieron en la infancia; 3 criminales y 8 mantenían casas de mala fama (Ingalls, 1982, p. 86).

fue el primero en promulgar una ley que autorizaba la esterilización de personas retrasadas. Para 1926, 23 estados tenían ya leyes de esterilización y la suprema corte de EUA sostuvo su legalidad (Ingalls, 1982, pp. 86-87).

En esta época persistía la idea de la discapacidad como condición individual, la premisa de partida en estos planteamientos esencialistas es que la característica básica del sujeto es el déficit. Desde esta perspectiva se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica (física, fisiológica o funcional). En esta concepción biologicista u organicista se considera como apropiada la ciencia natural para explicar los problemas objeto de estudio. La investigación se realiza desde un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales como consecuencia del predominio de una visión científica positivista.

Así, las explicaciones sobre el desarrollo de la educación especial se han apoyado en esta idea de “marcha del progreso”, como resultado directo de la aplicación de los datos científicos según este modelo (Barton, 1998). Por ejemplo, el incremento de los tests de inteligencia en la primera parte del siglo XX, utilizados para asignar al alumnado determinados tipos de escolarización, obedecía al deseo de sacar el mejor provecho al talento y las capacidades de cada sujeto. Una explicación alternativa es que, lejos de reflejar una preocupación por las necesidades individuales, la extensión de la educación especial estaba impulsada por un deseo de control social.

Actualmente para definir lo que es la discapacidad intelectual podríamos partir de tres criterios fundamentales: el psicológico o psicométrico, según el cual deficiente mental es quien tiene un déficit o una disminución en sus capacidades intelectuales medidas a través de tests y expresadas en términos de coeficiente intelectual (CI); el sociológico o social que considera deficiente mental a la persona que presenta en mayor o menor medida una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal; y el médico o biológico en el que la

deficiencia mental tiene un sustrato biológico, anatómico o fisiológico (Alcántara, 2008, p. 25).

Las definiciones sobre retraso mental de la Asociación Norteamericana para el Deficiente Mental y la Asociación Psiquiátrica Americana de los Estados Unidos de América, coinciden en que el retardo o deficiencia mental tiene que ver con un funcionamiento intelectual, notablemente inferior a la media, asociado a una clara alteración de los comportamientos adaptativos. El comportamiento adaptativo sería la habilidad de las personas para enfrentarse a las exigencias de la vida diaria, así como encontrar las normas de independencia personal y de responsabilidad social establecidas para su edad y su grupo cultural (Alcántara, 2008, p. 25).

Las ideas que encierran estas definiciones se manifiestan en la cosmovisión de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Centro de Atención Múltiple 40, acerca de la discapacidad intelectual; en el caso del personal docente, discapacidad es la dificultad o limitación que tienen en este caso los niños para satisfacer una serie de necesidades de autonomía, de independencia, en actividades cotidianas como situaciones de juego y escolares, para poder responder a sus necesidades en general. También es alguna dificultad ya sea motora, de lenguaje o de algún otro tipo para adaptarse al medio, a las relaciones sociales y demás.

En palabras de estos docentes, la discapacidad intelectual tendría que ver con las dificultades para el aprendizaje y para resolver situaciones de la escuela, de la vida diaria, a veces muy sencillas, para saber qué es lo que tienen que hacer; afecta los procesos cognitivos, hay un deterioro a nivel mental y éste puede alterar el proceso de adaptación a su medio, afecta tanto a nivel social como emocional. Además es la limitación de una o diferentes áreas de la vida, de la adaptación a la vida normal (entre comillas) de alguna persona.

Desde la cosmovisión de dichos maestros, es recurrente la idea sobre la discapacidad como una limitación, lo cual implicaría un déficit del coeficiente intelectual; asimismo, es una dificultad para adaptarse al medio, es decir, para alcanzar un desarrollo autónomo.

Sin embargo, los docentes se ven más identificados con el nuevo enfoque de la definición de discapacidad intelectual, que considera a quien la presenta como a cualquier otro ciudadano de la sociedad. En opinión de los maestros, muchas veces los papás no tienen ni idea de lo que es la discapacidad, creen que sus hijos están enfermos y que con una pastilla o yendo a la escuela se les va quitar, se van a aliviar.

Para los familiares del centro de estudio, un discapacitado intelectual “es alguien que no se puede valer al cien por ciento por sí mismo”; una persona que no se vale por sí sola, que necesita ayuda de los demás para aprender lo que son las cosas; el porqué de las cosas; su discapacidad le impide entender, apurarse, hablar bien, “no es una persona normal”. Es un lento desarrollo, un lento aprovechamiento de las posibilidades intelectuales, “como en el caso de mi hijo”, ése es su problema, una discapacidad intelectual (Alcántara, 2010, p. 40).

El hecho de que la familia conciba la discapacidad como algo negativo, destacando lo que no se puede hacer, con respecto de lo que hace la mayoría, se ve reflejado en las propias concepciones de los alumnos, quienes manifiestan su inquietud por asistir a una escuela normal, como lo hace una alumna de cuarto: “estar con los normales... las personas que no tienen ninguna discapacidad; sería muy bonito” (Alcántara, 2010, p. 40). Se ven limitados porque sienten que no hacen las cosas correctamente, quieren ir bien en la escuela, ayudar en su casa, pero, como dice la misma alumna “no quiero o sea no quisiera hacer las que puedo sino las que yo quisiera hacer... correr bien y caminar bien, bueno que camino bien pero luego dicen aquí (en la escuela) que soy como tortuga: corro bien lento y camino bien lento” (Alcántara, 2010, p. 40).

A otra alumna le gustaría ir a la escuela normal “porque aquí vengo y mi papá a cada rato me insulta” (Alcántara, 2010, p. 40); a él no le parece bien que ella vaya a esta escuela. Los familiares quieren que sus integrantes inscritos en el Centro de Atención Múltiple, no sean discriminados por su discapacidad; que sepan hablar, escribir

como los demás: que sean niños normales. Los familiares de estos alumnos hablan reiteradamente de lo normal, probablemente influidos por uno de los principios de la integración educativa, la normalización; sin embargo, el sentido que dan al término dista mucho del propuesto por Bautista (1993, p. 39), para quien normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona con deficiencia mental, sino aceptarla tal y como es, reconocer los mismos derechos, beneficios y oportunidades de vida que a los demás y ofrecerle los servicios pertinentes para que alcance el desarrollo máximo de sus capacidades.

En general, las definiciones oficiales sobre discapacidad permean las concepciones tanto de los alumnos de la escuela del estudio como de sus familiares, pero recientemente se han venido modificando los enfoques en cuanto a los significados de estos términos. La décima edición de la definición propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) intenta una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que ahora se pretende es: 1) operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y 2) presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

EDUCACIÓN ESPECIAL

El término *educación especial* se utilizó tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria; estaba dirigida a los alumnos que tenían un cierto déficit que les hacía diferentes de los considerados normales. Ahora se ha dado paso a una concepción y a una práctica distintas: la educación especial es parte de la educación regular.

Necesidades educativas especiales y Centros de Atención Múltiple

El término de *necesidades educativas especiales* aparece por primera vez en el informe Warnock⁵ (Inglaterra, 1978), el cual considera que las dificultades para aprender no son únicamente físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Aquí lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino del tipo de ayuda educativa que necesita. Para Brennan (1998, p. 36) hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas), afecta el aprendizaje hasta el punto de ser necesarios algunos accesos especiales al currículo o a algunas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

De cierta manera, sería posible considerar que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales de algún tipo, pero solamente son consideradas como tales aquellas que requieren para su atención una intervención de apoyo para el profesor o una alternativa de aprendizaje para el estudiante. El concepto de necesidades educativas especiales del informe Warnock y el de Brennan enfatiza en el tipo de respuesta que da el centro educativo (no en el tipo o grado de deficiencia), y hace referencia a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que ciertos educandos pueden requerir durante su escolarización para lograr su máximo crecimiento tanto personal como social.

Las necesidades educativas especiales son relativas, surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno y las respuestas recibidas de su entorno educativo (Brennan, 1998, p. 51). Debido a lo anterior, cualquier sujeto puede presentar

⁵ La baronesa Warnock y su equipo elaboraron para la administración inglesa un informe para determinar las causas del elevado fracaso escolar. En 1981, este documento fue la base de la ley de educación en Gran Bretaña (Bautista, 1993, p. 19).

necesidades educativas especiales a pesar de no tener discapacidad, éstas pueden ser temporales o permanentes; así, los estudiantes con dificultades para acceder al currículo requerirán apoyo durante un tiempo o bien a lo largo de todo el proceso de escolarización.

En el Centro de Atención Múltiple 40, de un total de 59 niños, hay algunos con trastornos múltiples, con síndrome de Down, con autismo; la mayoría presenta discapacidad intelectual, sólo hay dos de visual y dos de auditiva. Los docentes se refieren a las distintas necesidades educativas especiales de sus alumnos como la dificultad que presentan, en el aspecto pedagógico, para acceder a la lectoescritura, al cálculo simple, pero muchos también “tienen dificultades para su independencia personal, para satisfacer sus necesidades: alimentarse, deambular, caminar, ser independientes” (Alcántara, 2010, p. 45); por eso es importante tratar de hacerlos autónomos y motivarlos para que sean ellos mismos.

Desde esta perspectiva, los docentes manifiestan su preocupación porque sus alumnos van más lento de lo que pudieran presentar a su edad:

Desde ahí hay una necesidad en general porque tienen que aprender las reglas las cuales, muchas veces, en su casa no se fortalecen porque como tienen discapacidad intelectual los familiares piensan que hay que hacerles todo y ahí empieza esa limitación, esa necesidad (Alcántara, 2010, p. 45).

Así sucede en cuanto a lo lógico-matemático: se trata de que aprendan los contenidos para resolver sus problemas cotidianos. Para estos maestros, las necesidades educativas especiales de sus alumnos dependen en sí de sus propias características y de su situación a nivel cognitivo.

Cualquiera que sea la causa de las necesidades educativas especiales, el objetivo primordial tanto de detectarlas como de valorarlas es determinar qué acciones educacionales o ayudas se deben proporcionar en cada caso; para ello el currículo escolar será el referente básico. En primera instancia, el maestro, quien está más cerca

del alumno, cobra un papel importante en la identificación de estas necesidades a través de la observación sistemática, la obtención de datos, entre otras cuestiones; aquí la familia es también un agente de identificación al estar en contacto permanente con el alumno.

En las familias de los alumnos de esta escuela, la concepción de necesidades especiales está determinada por la experiencia que tienen con ellos. Desde el punto de vista de estos familiares, sus hijos no captan igual que un niño normal, necesitan aprender a hablar bien, por eso utilizan material didáctico, tienen rutinas: sin ellas no pueden hacer nada. Requieren de estos apoyos especiales para reforzar lo que van a hacer y lo que habrán de manejar como una rutina. Intentan trabajar a la par en su casa y en la escuela; la maestra les indica qué se va a hacer y se establecen las rutinas para avanzar con ellos.

En palabras de la hermana de uno de los alumnos, es necesario estarlos reforzando porque si se les deja una semana descuidados u olvidados no van a saber qué hacer, sobre todo en la escuela donde les cuesta más trabajo. Por ejemplo, en su casa están al pendiente con su hermano; le asignan actividades que él recuerda, como comprar las tortillas, contar el dinero y fijarse en el cambio. En general, las familias de estos alumnos detectan las necesidades especiales como las acciones realizadas, en conjunto con ellos, para que se puedan desarrollar de la manera más normal posible y esperan acabar con ellas cuando sus hijos superen sus limitaciones.

En sí, el concepto de necesidades educativas especiales se refiere a los apoyos adicionales que algunos estudiantes con o sin discapacidad necesitan para acceder al currículo; es decir, un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que manifiesta dificultades para el aprendizaje de los contenidos del currículo, por lo que requiere, en consecuencia, mayores recursos durante el proceso educativo para lograr los fines y los objetivos educacionales. Para García Cedillo (2000, pp. 50-52), estos recursos diferentes serían: profesionales: maestros de apoyo, especialistas; materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico; arquitectónicos: construcción de

rampas y adaptación de distintos espacios escolares; curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Ciertos recursos mencionados son considerados como necesidades especiales por los familiares de la escuela de estudio cuando señalan que sus hijos requieren maestros capacitados para aprender, material didáctico específico, aparatos auditivos y rampas para desplazarse con la silla de ruedas. En el caso de los alumnos también consideran algunos de estos recursos, como los curriculares, porque requieren que revisen sus trabajos, los contenidos, que les hagan observaciones, “que me digan esto se hace bien, esto se hace mal” (Alcántara, 2010, p. 48); les gusta que sus maestros les expliquen las cosas despacio porque rápido no entienden.

Aparte de estas demandas, una de las alumnas quiere tener salud, una buena vista porque veía todo oscuro como si no hubiera luz; la operaron de los ojos y ahora ve diferente, pero nada más con un ojo, entonces necesita libros con letras e imágenes aumentadas en tamaño. Otra alumna está preocupada por su terapia, la tiene cada semana, pero le gustaría hacerla diario porque “me ayuda a estar mejor a controlar mis movimientos” (Alcántara, 2010, p. 48), y es que de no controlarlos casi le es imposible mantenerse sentada, escribir y realizar sus tareas en el salón de clases.

Los alumnos también hacen referencia, de manera más general, a otras necesidades que tienen para asistir a la escuela; casi todos manifiestan la importancia de contar con su uniforme, con mochila y útiles (cuadernos, lápices, colores, plumas, goma, sacapuntas), que los lleven a la escuela y vayan por ellos, que les ayuden a hacer la tarea, que su familia tenga dinero para comprar las cosas de la escuela o pagar los pasajes. También señalan como necesario para asistir a la escuela y aprender, la inteligencia, los libros (de texto) donde está la información y, sobre todo, ganas de su parte, así como apoyo de su familia porque eso les da ánimo para hacer las cosas.

Como ellos lo mencionan, es muy importante para su desarrollo la ayuda que les brindan sus familiares; esto promueve confianza

y seguridad en ellos mismos para realizar sus actividades tanto en casa como en la escuela: un alumno con discapacidad motivado por las personas de su entorno más inmediato podrá potenciar sus posibilidades de desenvolvimiento.

Con la creación de la Dirección General de Educación Especial por decreto del 18 de diciembre de 1970 (SEP, 1985, pp. 7-9) surgieron las Escuelas de Educación Especial (EEE), “las cuales estaban organizadas para atender a niñas y niños con un solo tipo de discapacidad” (García y otros, 2009, p. 3). Estos colegios atendían a alumnos con discapacidad auditiva, visual, motora, intelectual y con autismo. Las escuelas de educación especial operaban un currículo diferente al de las escuelas regulares; los docentes de preescolar y primaria especial hacían su planeación con base en la guía curricular de educación especial.

Desde 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1998, p. 7), influida por la corriente de integración educativa, inició con base en el proyecto general de la educación especial la reorientación de este servicio con el que la educación especial ha pasado de un enfoque clínico-médico-rehabilitatorio a un enfoque educativo, fundamentado en el Artículo 41 de la Ley general de educación, cuyo objetivo para la educación especial es proporcionar “la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (García y otros, 2009, p. 4).

Sin embargo, parecería que el movimiento de integración educativa, iniciado en los años noventa, intenta homogeneizar el desenvolvimiento escolar de las personas con necesidades educativas especiales; estandarizar los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Lo anterior repercute de manera negativa tanto en los estudiantes como en sus familias puesto que, como dice Martha Ezcurra Ortiz, (Avilés, 2006) en su estudio sobre la calidad de la atención educativa en los Centros de Atención Múltiple, se da una pérdida de la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los efectos que ha

tenido el hecho de reunir a niños con distintas discapacidades en un solo grupo, pero sin atender las necesidades educativas especiales de cada uno.

Uno de los pocos estudios publicados sobre los Centros de Atención Múltiple en México (García y otros, 2009, p. 6), demuestra la falta de un currículo que responda a las necesidades de los alumnos, la incongruencia entre los contenidos de los programas de educación regular y su desarrollo en el aula por parte de los docentes, así como la carencia de integración a la escuela regular o para su permanencia en educación especial.

En otro estudio, Ezcurra (García y otros, 2009, p. 6) concluyó que la calidad de la atención educativa prestada a personas con discapacidad en estas escuelas no es la adecuada para el óptimo desarrollo de sus capacidades, pues los alumnos con discapacidades severas son discriminados, cuando se supone que estos centros se especializan en su atención. Asimismo, el criterio de organización de los grupos exclusivamente por edad y no por discapacidad complica más la situación porque es muy complejo enseñar en un grupo donde puede haber individuos con distintas discapacidades.

Ponce y otros autores (García y otros, 2009, pp. 6-7) mencionan que el personal de los Centros de Atención Múltiple cuestiona la propuesta de organización de los grupos por edad, por la conformación de los grupos multidiscapacidad. Los docentes están desanimados porque los cambios se realizan de manera vertical; también se preocupan por el grupo y dejan desatendidos a los alumnos con necesidades educativas especiales más severas: la conclusión de estos autores es que los logros académicos de los alumnos son muy pobres, tal vez debido al desconocimiento del currículo regular por parte de los profesores.

Las investigaciones coinciden en que estas escuelas no cuentan con los recursos necesarios para el trabajo con los alumnos, carecen de normatividad, hay una incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula, y no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus alumnos.

Entonces, la reorientación de los servicios educativos cuya finalidad es integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, ha beneficiado a ciertos individuos, sin embargo, ha perjudicado a otros quienes requieren más de los servicios de rehabilitación, como los estudiantes con problemas de psicomotricidad, para poder continuar con sus estudios. La integración educativa perseguida por los Centros de Atención Múltiple deja fuera de esta medida a un gran número de personas cuya demanda de atención especializada, para promover el desarrollo pleno de sus potencialidades, no es atendida en ninguna escuela pública.

Para contrarrestar esta situación, el Centro de Atención Múltiple ha de brindar a los docentes una adecuada capacitación y los recursos suficientes para alcanzar sus objetivos, de lo contrario no estará cumpliendo con su principal propósito, la integración educativa, ya que muchas de las personas con necesidades educativas especiales, quienes no se pueden integrar en ningún momento a la escuela regular, deben permanecer en dicho espacio, pero con la desventaja de no contar con modelos educativos concretos que respondan a sus demandas concretas también.

Y es que no basta con que los cambios se lleven a cabo de manera institucional, hace falta que dichos cambios, en este caso la integración y el respeto a la diversidad, se lleven hasta el quehacer cotidiano en las aulas; para ello se ha de insistir en que las normas garanticen a toda persona, como miembro de su respectiva sociedad, los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (Lobato, 2002, p. 27).

INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA Y AUTODETERMINACIÓN

El contexto familiar es esencial para el desarrollo de los niños, pero la educación de aquéllos con discapacidad, muchas veces ha quedado en manos de especialistas —maestros, psicólogos— tomando la familia un papel supuestamente secundario. Además la intervención

educativa se ha centrado casi exclusivamente en los problemas del niño, sin tener en cuenta el entorno que más le afecta.

En los últimos años, la atención hacia la familia del niño con necesidades especiales ha ido evolucionando hacia una visión más global e interactiva, en la cual se tiene en cuenta no sólo las necesidades del niño, sino las de quienes se ven afectados; en este caso, qué supone para los padres y para el resto de la familia tener un hijo con discapacidad, cuál es el papel de la familia en su proceso educativo, y cómo se coordinan y relacionan los distintos sistemas escolares que brindan atención al niño (Alcántara, 2010, p. 99).

Continuando con esta idea, no sólo los niños tienen dificultades y capacidades muy distintas, sino también familias muy diferentes. En la sociedad actual existe una gran variedad de estructuras familiares: tradicionales, monoparentales, adoptivas, con o sin hermanos, con o sin apoyo de familia extensa. Asimismo, hay familias con una composición similar, pero muy diferentes entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos o actitudes frente a la discapacidad (Alcántara, 2010, p. 99).

De acuerdo con los docentes del centro de estudio, los familiares pueden ayudar en su desenvolvimiento escolar a los alumnos, en principio aceptando su situación pues, no obstante que los quieren, este problema está siempre ahí latente; les hace falta información, la situación de un niño no es una etapa pasajera, sino que se va modificando. Conforme los niños van creciendo, su discapacidad los enfrenta a ellos y a sus familiares a situaciones nuevas de forma cíclica, donde el dolor vivido se repite; por eso sería importante que realmente los aceptaran, que tuvieran expectativas reales, que no les pidieran de más al pensar que los niños van a hacer cosas que no están a su alcance: los hacen sufrir cuando les piden realizar cosas inalcanzables para ellos.

Asimismo, la familia puede ayudar en casa al poner en práctica lo que estos alumnos aprenden en la escuela, como dejar que paguen el pasaje o en la tienda; si se trabaja conteo, que cuenten las cucharas a la hora de la comida, los manteles, los trastos, o sea

con actividades prácticas en casa siguiendo las indicaciones de cada maestra. Además de reforzar constantemente a quienes requieren un apoyo externo como terapia ocupacional, de lenguaje, etcétera.

Otro aspecto importante es que la familia valore los logros de estos niños a fin de motivar su asistencia a la escuela, que vean sus avances, los reconozcan y se dé una retroalimentación en cuanto a su desarrollo. Los familiares podrían dirigir a estos niños en cuanto a las tareas escolares, pero no hacérselas.

Regularmente los papás hacen las cosas por ellos: los visten, aunque ya sean adolescentes, los consideran pequeños o incapaces. Sería conveniente que tuvieran expectativas reales y con base en éstas les exigieran, fueran muy metódicos, muy constantes con ellos para favorecer su óptimo desarrollo. El ambiente de la casa determina mucho el avance de los niños, por ejemplo, la desorganización familiar en los horarios los perjudica; si no hay hábitos para dormir una jornada completa, los niños están despiertos hasta muy tarde y, en este caso, se alteran con más facilidad. Una organización familiar que considere las necesidades de los niños, los ayuda.

En palabras de una de las maestras, la mejor manera de ayudar a estos alumnos en su desenvolvimiento escolar es con la independencia: “dejando a sus niños lo más independientes que puedan al realizar todo” (Alcántara, 2010, p. 107). A través de las opiniones del personal docente, se refleja la necesidad de fortalecer la autodeterminación en el alumno con discapacidad; destaca la importancia de la participación familiar para reforzar en el hogar los avances conseguidos en la escuela.

Por su parte, los familiares de estos alumnos manifiestan disposición para ayudarlos en su desenvolvimiento escolar siguiendo las recomendaciones de las maestras para trabajarlas en casa; motivándolos para hacer las cosas; los llevan a la escuela, van por ellos a la hora de la salida; acuden a las juntas o citas con los profesores, convivios, festivales y reparten los desayunos. En casa, están al pendiente de las tareas, las repasan, revisan los cuadernos, los recados, si algo les faltó por hacer, trabajan con el material

didáctico (cuando lo envían), los ayudan a recortar, a pegar o a escribir, a pronunciar.

La familia intenta mejorar el desarrollo de estos niños promoviendo rutinas; los felicitan cuando hacen bien las cosas; les enseñan a preparar su uniforme, a estar listos para ir a la escuela o a la terapia; regularmente les preparan el desayuno y el lunch (una torta o un sándwich, jugo, galletas, yogurt, fruta picada, salchichas, entre otros alimentos) para la hora del recreo –también en la escuela les dan algo para desayunar–. En el caso de un alumno, lo ayudan a ponerse los zapatos; él sabe qué se va a poner, entonces busca su ropa, se baña, se viste; su mamá lava la ropa, la plancha, le deja el uniforme al lado de la cama y él en la mañana se lo pone solo.

Los papás resaltan la importancia de tener rutinas con estos niños y reforzarlas, de lo contrario, fácilmente olvidan qué necesitan para realizar sus actividades. A la hermana de uno de los alumnos le gusta participar y está de acuerdo en hacerlo porque ahí ve a su hermano: cómo trabaja, cómo está, cómo se siente. Se acerca más a la escuela, a los maestros y sobre todo a él, quien más necesita el apoyo. Trata de apoyar a su hermano en su desenvolvimiento escolar explicándole las cosas, cómo y por qué se hacen; ayudándolo con la tarea cuando no puede solo; prefiere enseñarle y no resolverle todo.

Esta joven de 18 años tiene una relación estrecha con su hermano, se encarga de ver todos los asuntos de la escuela y lo ayuda en casa con la tarea; su mamá tiene depresión, lleva así más de 10 años, estuvo a punto de morir, ya no se levantaba. La llevaron al hospital Gea González donde estuvo internada, después al INER (Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias) porque pensaron que tenía problemas en los pulmones; también fueron a cardiología para descartar daño en el corazón, incluso la atendieron en el Instituto Nacional de Neurología.

En dichos hospitales le hicieron estudios y le diagnosticaron depresión; se siente muy cansada, casi todo el tiempo está acostada, no tiene fuerza para hacer las cosas, si lleva a su hijo a la escuela, de

regreso se siente mal en el camión, por eso casi no sale a la calle. A pesar de su enfermedad, la señora se hace cargo de las labores domésticas; hace la comida, lava la ropa, mantiene en orden la casa, prepara el desayuno y los alimentos que llevan sus hijos a la escuela.

En este caso, la familia se reorganizó para poder cumplir los requisitos de la escolarización de los hijos; la joven a quien me he referido terminó la secundaria y quiso estudiar enfermería; entró a una escuela particular en donde concluyó un año de la carrera, le faltaba uno para finalizar, pero ya no le daba tiempo porque tenía que ver a sus dos hermanos, uno de 11 años inscrito en el Centro de Atención Múltiple y otro de secundaria, entonces prefirió dejar la escuela.

Su papá labora como albañil y ahora entra al trabajo a las nueve; él lleva a su hijo pequeño a la escuela, pero antes cuando el señor entraba a las ocho, ella también lo llevaba. La hermana de este alumno se ve un poco apesadumbrada con tantas cosas que hace; cuando dejaba a su hermano a la hora de la entrada y lo recogía a la salida se cansaba mucho, a veces le daban ganas de hacer otras cosas o quedarse en casa, pero no podía: “no crea, a veces se me hace pesado” (Alcántara, 2010, p. 108). No obstante, está más tranquila porque su papá deja a su hermano por las mañanas. Su deseo es estar más cerca de este niño para ayudarlo a sentirse querido, apoyado, no abandonado.

En el caso de otro alumno, su familia también se ha reorganizado para ayudarlo en su desenvolvimiento escolar: vivían en San Pedro Mártir; hace dos años se cambiaron a Santo Tomás Ajusco porque el niño ha ido creciendo y como no puede caminar, su mamá ya no aguanta cargarlo. Ahora viven a una cuadra de la escuela y lo traslada en la silla de ruedas; también lo ayudan cambiándole el pañal, jugando, conviviendo con él y con su hermana. Para el papá de este alumno, la cabeza de familia es su esposa y todos la tienen que auxiliar.

La familia de otro alumno se ha organizado incluso a futuro. De momento su papá procura ayudarlo en casa con las tareas con el

fin de reafirmar lo visto en la clase, evita pensar que como el niño fue a la escuela en la mañana ya se cumplió el cometido de tratar de educarlo. En su casa, este niño tiene su propio espacio, si su papá muere el niño tiene un lugar donde vivir, su mamá se haría cargo de él, y cuando ella falte lo haría su hermano mayor, quien tiene 15 años y está plenamente consciente, en pláticas acepta que se va a responsabilizar de su hermano con discapacidad intelectual cuando sea necesario. Su papá está preparando todo para que esta responsabilidad sea sólo de cuidados y atenciones, no de manutención ni de dependencia absoluta.

En general, estos familiares creen que van a conseguir sus propósitos con base en los valores inculcados a través del tiempo. Señalan la unión como valor fundamental. El papá de un alumno procura tener una conducta apegada a lo que debe ser una familia; en su casa conocen el lugar del padre, el de la madre, y los hijos se ubican donde les corresponde, no hay rebeldía. También se promueven tradiciones, por lo regular las mismas del pueblo; en algunos casos, por el gusto de que el pueblo siga siendo pueblo; por ejemplo, participan en las fiestas patronales haciendo arreglos o mejoras en el lugar.

La ayuda de los profesores es de suma importancia para la familia durante la trayectoria escolar de sus hijos con discapacidad, ya que esperan obtener información, recibir apoyo emocional y tener un acompañamiento en el proceso de toma de decisiones, aunque...

La respuesta a muchas necesidades educativas especiales supone un esfuerzo coordinado entre la escuela y la familia. Pero no siempre es fácil llevar a la práctica esta colaboración, ya que las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Con frecuencia la escuela se queja de que las familias delegan excesivamente en el medio escolar la educación de sus hijos. Por otro lado, muchos padres sienten que el mundo escolar les impone lo que tiene que hacer con sus hijos, sin escuchar sus puntos de vista, sin contar con sus posibilidades y sus necesidades como familia (Alcántara, 2010, p. 117).

Siguiendo con esta idea, la familia así como la escuela educan al niño compartiendo el interés común de hacerlo bien y de ayudar al máximo, pero para unos se trata de un hijo y para otros de un alumno. Esto supone que sus perspectivas, sus expectativas y sus intereses sean realmente diferentes; una verdadera colaboración en plano de igualdad pasa por el respeto mutuo, y supone un cierto nivel de confianza. Los padres han de creer en la profesionalidad del profesorado, mediante la información periódica, el contraste de puntos de vista y el diálogo sobre los temas que les preocupan (Alcántara, 2010, p. 118).

Además, es relevante que los docentes reconozcan la diversidad en cuanto a las formas de ser padres, hay muchos estilos que pueden ser válidos aunque no coincidan con su ideal de cómo debe ser la familia. También han de evitar ponerse en un plano superior, dirigir siempre la relación o pretender que los padres se conviertan en maestros de sus hijos. Es fundamental no pretender imponer un modelo único de relación.

Sería conveniente establecer una auténtica colaboración por medio de un proceso de permanente negociación, reconociendo la enorme diversidad que se da entre las familias de niños con discapacidades: lo que para unos padres es de gran ayuda –por ejemplo, tareas para hacer con sus hijos en el hogar– para otros es un seria sobrecarga: la escuela ha de ser sensible a la situación personal de cada familia y evitar con ello ser una nueva fuente de estrés (Alcántara, 2010, p. 118).

Las expectativas de los docentes de la escuela del estudio acerca del carácter de la participación familiar de sus alumnos, están enfocadas a que los papás, una vez terminado el ciclo escolar, tengan algunos elementos sobre las características de sus hijos y que sean conscientes sobre la importancia de trabajar con ellos; que les tengan más confianza, que vean con claridad que aunque no van a ser iguales a sus hermanos, tienen muchas posibilidades de ser independientes, de trabajar, de ser felices y hacer felices a sus papás porque a veces más que disfrutarlos, los sufren.

Asimismo, esperan que todos realmente valoren el esfuerzo que hacen sus hijos primero, y después, el personal de esta escuela porque los maestros intentan que los niños estén bien atendidos y cuidados, que en casa los apoyen. A veces los papás piensan que con depositarlos aquí, con una varita mágica se va a solucionar todo y eso no es posible; tiene que haber comunicación con ellos, un acercamiento para saber qué está pasando y poder ayudarlos.

El personal docente propone para mejorar la relación del Centro de Atención Múltiple con las familias de sus alumnos, una orientación mucho más organizada, más sistemática y una escuela de padres permanente, durante todo el año, con trabajos muy concretos, no sólo de asistir a la escuela sino de orientarlos en casa. Otra cosa importante sería que las familias contaran con una terapia u orientación (familiar) porque su dinámica en general es disfuncional; tienen dificultades de muchos tipos y a veces los conflictos entre los padres repercuten de manera negativa en los niños, igual que algunas situaciones con los hermanos. Entonces, que hubiera una escuela para padres y, cuando hay niños que se atorán, la posibilidad de canalizarlos hacia terapias familiares breves, con el fin de que vean cómo repercute la dinámica familiar en el avance de los niños.

En una escuela para padres habría que trabajar mucho la aceptación de los niños en la casa y que los padres externaran sus sentimientos porque es muy válido que tengan mucho afecto, mucho cariño, pero también, en ocasiones, se observa mucho enojo y rechazo; y eso no lo externalizan, por ello después asumen una conducta donde se sienten responsables o culpables de la discapacidad del niño y tienden a compensarlo sobreprotegiéndolo, apapachándolo o no exigiéndole. Entonces la escuela para padres tendría que ver si ellos han elaborado el duelo, cómo ha afectado dentro de sus familias y que encuentren apoyo entre los mismos padres o una orientación para terapia o ayuda profesional.

En opinión de una profesora, la familia es importante; este centro escolar ha de tener sus puertas abiertas para que vean y sientan

que los niños están seguros, que se les atiende; no están descuidados, se busca trabajar de acuerdo con las necesidades de casa. Su propuesta para mejorar la relación de esta escuela con las familias de sus alumnos es trabajar talleres no solamente en la parte teórica, sino en la práctica en donde los papás puedan expresar lo que sienten en torno de su situación, pero a la vez que puedan aportar porque hay papás que en cuanto les dan el diagnóstico investigan sobre él para ver qué pueden hacer: toman cursos, asisten a pláticas, tienen conocimiento de terapias y toda esa información la pueden compartir con otros padres (para que no se pierda) a través de los talleres.

Todos los papás pueden aprender y al mismo tiempo retribuir al hablar de sus experiencias, qué les ha funcionado, cómo le han hecho para salir adelante. También se había propuesto una especie de cine debate en el que se presentaran películas relacionadas con personas de estas características, para que los papás vieran qué alternativas pueden ser funcionales e independientemente de que el niño tenga la etiqueta de discapacidad, se puedan lograr cosas importantes con ellos.

Para la psicóloga, es importante trabajar con los papás el duelo que implica tener un hijo con discapacidad, de preferencia a través de un círculo de apoyo aquí mismo, no tanto en forma terapéutica, para que acepten la situación. Sería importante que aceptaran que, también ellos como padres, necesitan apoyo externo; un tipo de terapia donde puedan expresar todas sus emociones y trabajar esos aspectos, como en el caso de algunos padres que han manifestado rechazo hacia sus hijos con discapacidad.

Han programado, a lo largo del ciclo escolar, diferentes talleres que van surgiendo de las necesidades de los padres “como por ejemplo los límites, cómo apoyar a sus hijos en casa, el ir al baño también, en cómo enseñarles a dejar el pañal” (Alcántara, 2010, p. 128). Son talleres que les sirven a los padres de familia en casa y en la escuela, la intención es motivarlos para que se integren a las actividades de sus hijos, no sólo de orientación psicológica, también en aspectos

de la biblioteca, de trabajo con los niños, involucrarlos en trabajos de grupo, que acudan a la escuela y hagan actividades de juego, de arte con los niños. Eso mejoraría la relación padre e hijo, así como la de los maestros con los familiares.

La propuesta es trabajar de inicio con el aspecto del duelo porque a los padres de hijos con características como los de un Centro de Atención Múltiple, les cuesta mucho trabajo, a veces, aceptar que sus hijos tienen algo diferente. Habría que trabajar esa parte de manera dinámica: “que los padres participen de una manera activa en los talleres, donde ellos también expresen sus emociones y sentimientos y de esta manera lo empiecen a trabajar y terminen de aceptarlo” (Alcántara, 2010, p. 128). Estos talleres serían como una guía para los padres con el fin de que ayudaran a sus hijos en su desenvolvimiento escolar.

Las experiencias, expectativas y propuestas de las maestras han resultado muy enriquecedoras para construir un proyecto de trabajo entre ellas y los familiares de sus alumnos, a fin de favorecer actitudes positivas frente a la discapacidad y promover la autodeterminación como una medida encaminada a potenciar el desarrollo de las capacidades de estos alumnos.

Autodeterminación

La *autodeterminación* es un concepto o principio que cada vez recibe mayor atención de quienes promueven el derecho a una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad; tiene su sustento más fuerte en el movimiento de vida independiente. Autodeterminación se refiere al derecho de cada individuo de poder elegir y decidir sobre los asuntos que son importantes para sí mismo, implica contar con actitudes y habilidades a fin de actuar como el agente principal en la propia vida y a la libertad para no darse por vencido ante las influencias o interferencias externas (Saad, 2000, p. 47).

Autodeterminación es tener control sobre las elecciones y opciones: una persona que se autodetermina es autónoma, actúa de acuerdo con sus creencias personales, valores, intereses y habilidades. Las acciones de las personas que se autodeterminan están reflejadas en las siguientes características esenciales (Saad, 2000, pp. 47, 53-54):

- Autonomía. La persona actúa conforme a sus propios intereses, necesidades y habilidades; lo hace con independencia de influencias o interferencias externas. Parte constitutiva de esta característica puede ser cierta interdependencia funcional con familiares, amigos y otras personas con quienes convive regularmente.
- Autorregulación. Se refiere a las decisiones tomadas por las personas acerca de las habilidades que han de emplear en una situación particular previo examen de las tareas y análisis de la disponibilidad de su propio repertorio de conductas; evalúan los planes de acción y los logros cuando es necesario.
- Facultamiento psicológico. Incluye las múltiples dimensiones de percibir el control, como aspectos cognitivos, de personalidad y de motivación. Las personas que se autodeterminan se basan en la creencia de que tienen la capacidad para ejecutar conductas que los conduzcan a logros en su medio ambiente.
- Autorrealización. Hace referencia al conocimiento de sí mismo, así como de las propias fuerzas y limitaciones de manera que estos conocimientos permitan la elección de planes en beneficio propio. Implica evaluar la influencia sobre sí mismo de otras personas que lo rodean; además permite atribuir los resultados de la conducta a las propias acciones.

Hay cuatro principios clave para el facultamiento de las personas con discapacidad, cada uno de éstos produce una serie de experiencias y habilidades en las personas que se fortalecen (Alcántara, 2010, p. 62):

- Principio 1. Implica que las personas analicen el ambiente político y social que las afecta, y los efectos de la discriminación. Las personas han de comprender que los sistemas segregantes están mal y no los individuos.
- Principio 2. Se centra en la propia persona, quien ha de reconocer las fortalezas, capacidades y limitaciones propias con el fin de comprender mejor la discapacidad, reducir los estigmas sobre las limitaciones y adquirir la sensación de ser capaz y valorada por los demás.
- Principio 3. Propone que el fortalecimiento se favorece cuando las personas trabajan tanto colectiva como cooperativamente en favor de sus metas y adquieren confianza en sí mismas para hacerlo.
- Principio 4. Sostiene que las personas que se fortalecen así como los facilitadores del proceso, han de reconocer sus capacidades y limitaciones y establecer relaciones de colaboración.

Al llevar a cabo los principios del facultamiento, sus miembros se benefician porque adquieren confianza en sí mismos, autovaloración, autoeficacia, mayor control de sus vidas y mayor participación en actividades de grupo, en la comunidad y en el movimiento de defensa/autodefensa. Como grupo, el resultado de desarrollar los principios de facultamiento permite aprender a trabajar de manera colaborativa, volverse defensor tanto de los derechos propios como de otros y fortalecer acciones grupales, colaboración y compañerismo (Saad, 2000, p. 57).

Para Lobato (2001, p. 43) es muy importante desarrollar la autoestima, pero también favorecer la reflexión crítica y la participación grupal a fin de fomentar actitudes de respeto a la diversidad y una mejor disposición para la toma de acciones que fortalezcan el respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

En el contexto de la discapacidad, un defensor es quien lucha por las causas de otros; la autodefensa, por su parte, se refiere a la lucha de las personas por mejorar su calidad de vida: grupos de

personas que trabajan juntos en favor de la justicia, ayudándose mutuamente a tomar responsabilidades y luchando en contra de la discriminación (Saad, 2000, p. 57).

La autodefensa implica el cambio de las personas con discapacidad de una posición pasiva, receptora de caridad, hacia una posición activa de autodefensa de sus propios derechos en colaboración con aquellos individuos (con y sin discapacidad) que deseen compartir y colaborar en su lucha.

Los grupos de defensa, que comenzaron fundamentalmente como asociaciones de padres, han ido cediendo el paso a las personas con discapacidad, quienes muestran cada vez mayor fortaleza en la sustitución de los roles de debilidad y lástima, impuestos a ellos regularmente (Lobato, 2001, p. 42). Los padres de familia de las personas con discapacidad pueden interferir para desarrollar las competencias individuales y promover ajustes en los ambientes que envuelven a sus hijos. Desafortunadamente hay situaciones que impiden a dichos padres actuar según los mecanismos de defensa.

De acuerdo con las maestras del Centro de Atención Múltiple 40, generalmente los padres, aunque se les oriente, tienden a hacerles las cosas a sus hijos: vestirlos, lavarlos, bañarlos y conforme van creciendo es más difícil la situación. En el caso de uno de los alumnos, a quien su mamá quiere mucho y cuida, tal vez le ha resultado más cómodo hacerle las cosas, porque el asunto de exigirle que sea independiente requiere de esfuerzo y trabajo por parte de la familia.

A este niño –aunque sí se baña solo– hay que ayudarlo casi en todo; el año pasado estaba casi siempre sentado, “ahora se apoya, sobre todo psicológicamente, con una andadera y la situación ha cambiado: va al baño, camina por el salón, anda curioseando” (Alcántara, 2010, p. 63). Los familiares han de comprender que la discapacidad es una condición de vida en la que la persona quien presenta estas características va más despacio en su adaptación. No hay que enfocarse en que si el niño tiene discapacidad intelectual no va a poder: hay que ver lo que sí puede hacer, exigirle

como a cualquier otra persona en su adaptación, en su autonomía y autosuficiencia.

Por eso es recomendable enseñar a la familia a hacer las cosas y si necesita el apoyo de las maestras, ellas le dan indicaciones sencillas, claras, una sola vez, si es necesario la repiten, le muestran cómo hacerlo, le tienen paciencia. A veces los papás creen que los niños no hacen las cosas porque no quieren o por su manera de ser; no se dan cuenta que es su dificultad cognitiva la que les impide comprender las órdenes para poder secuenciar una actividad; piensan que su discapacidad intelectual sólo está en lo académico, lo demás lo ven como problemas de conducta: les gritan, se enojan, no saben que esas dificultades son parte de la discapacidad.

En general las docentes, en el aspecto social, buscan que estos chicos se integren a su familia, “pero no como dependientes sino que sean capaces de tener iniciativas, de participar, de trabajar en las actividades cotidianas de la familia, dentro de tareas del hogar”. También en su comunidad, que salgan a hacer alguna actividad y en lo posible que no dependan de su familia ni en sus cosas personales, ni en la dinámica familiar, con lo cual se estaría hablando de autodeterminación.

Para reforzar el vínculo con los padres sería necesario abordar cuestiones muy prácticas como entender la discapacidad de sus hijos, no sólo el diagnóstico, por ejemplo, que entiendan cómo aprende un niño discapacitado y la diferencia de cómo aprende uno de escuela regular; esto implica a veces la necesidad de dar una indicación por pasos, repetirla, que entiendan el porqué de sus dificultades de memoria o para integrar la información recibida.

Los profesores coinciden en la importancia de promover por medio del trabajo escolar una actitud de independencia en sus alumnos; de hecho, según el criterio de una maestra, los alumnos asisten al Centro de Atención Múltiple porque a través de una entrevista los papás expresan el deseo de que sus hijos sean más independientes, que aprendan cosas académicas, de cuidado personal y que en algún futuro puedan hacer algo por sí solos.

Esto refleja la inquietud de los padres por ayudar a sus hijos a valerse por sí mismos. Para los familiares es importante que estos niños estén en la escuela porque aprenden muchas cosas, como escribir su nombre. Una de las madres de familia desea que su hijo aprenda a ser independiente; el grado que él tiene de retraso no es muy grave, pero quiere que se pueda valer por sí mismo ya que sus padres no son eternos. Lo que le han enseñado a su hijo en la escuela, le sirve para poder integrarse en donde vive, con la demás gente, con los niños normales.

Para un padre de familia, los apoyos que su hijo tiene en casa son: ver que vaya haciendo solo sus cosas porque en uno de los casos surgió una situación que ya se aclaró y se remedió; por su discapacidad, por ser el más pequeño y el consentido era asistido por toda la familia y en vez de ayudarlo le estorbaban. Ahora prácticamente se le obliga a que se desenvuelva con mayor independencia. Si se tiende a sobreprotegerlo eso provoca un retraso; la familia no había reparado en ese detalle, pero ya se dio cuenta y lo corrigió a tiempo (Alcántara, 2010, p. 65).

Para una madre de familia, las expectativas en cuanto al desarrollo de su hijo son: que llegue a trabajar, que se valga por sí mismo; y en lo social, que lo acepten porque a estos niños y a estas personas no los acaban de ver como gente normal, son rechazados (lo que a ella le disgusta), quisiera que lo vieran normal, que pudiera trabajar y que no lo discriminen. Hay mucha discriminación hacia las personas con discapacidad, quisiera que lo respetaran porque son niños que valen mucho (Alcántara, 2010, p. 66).

Pero no sólo las maestras y los familiares manifiestan su interés para que los alumnos con discapacidad logren cierta independencia; estos últimos también expresan sus inquietudes al respecto: se ven fuertes, se quieren a sí mismos, reconocen sus capacidades; a la vez, asumen ciertas contradicciones a las cuales se enfrentan por su propia condición.

Como el caso de una alumna cuyo papá ya no quería que fuera al CAM 40 porque dice “esta escuela es de locos”. Ella siente que lo

que piensa su papá acerca de esta escuela no es así. Sólo su mamá va a los convivios; “mi papá no, no le gusta”, él quiere que vaya “en una escuela normal, o sea por suponer en la escuela que está al lado.”⁶ O sea ahorita mi papá él ya quisiera que yo, por suponer, en la preparatoria”, por su edad. El Centro de Atención Múltiple es una escuela normal, comenta, “mas [sic.] que tiene una diferencia, de que ahí vienen niños de lento aprendizaje, y en la otra escuela no” (Alcántara, 2010, p. 66).

Los alumnos también se refieren a la importancia de contar con una familia, así como con su escuela para alcanzar sus metas. Al respecto comentan que al asistir a este centro educativo van a lograr muchas cosas, relata una alumna: “en primer lugar saber que nadie me va a dejar sola y en segundo lugar pues aprender a leer y a escribir”. Ya aprendió a no dormirse en clase y a no pelear ni a llorar cuando no la dejaban dormir (Alcántara, 2010, p. 66).

Es importante no sobreproteger a estas personas, al pensar que no se pueden valer por sí mismas, porque se limita el desarrollo de sus capacidades; en este sentido, docentes, familiares y alumnos pueden marcar la diferencia por medio de un trabajo en equipo y con base en un adecuado manejo de la información que les permita reflexionar acerca de sus condiciones y sobre todo de sus posibilidades de desenvolvimiento.

Sería conveniente entonces informar a los alumnos acerca de las opciones para su desarrollo y a la vez enseñarlos a tomar decisiones, darles los elementos para distinguir lo que les conviene de acuerdo con sus necesidades, posibilidades de desenvolvimiento e intereses. Una buena medida para lograr esto sería promover su autodeterminación tanto en la casa como en la escuela.

⁶ La primaria regular Francisco I. Madero.

CONCLUSIONES

La respuesta a muchas de las necesidades educativas especiales supone una labor conjunta entre la escuela y la familia. A veces es difícil llevar a la práctica esta colaboración porque las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Frecuentemente la escuela se queja de que los familiares le delegan la educación de los hijos. Pero también los padres llegan a sentir una imposición del medio escolar respecto de lo que tienen que hacer con ellos.

Los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela del estudio coinciden en señalar la relevancia de mantener una comunicación estrecha entre ellos para favorecer el desenvolvimiento escolar del alumnado, así como su bienestar en el hogar. Reflejan una inquietud por alcanzar ciertos niveles de autonomía y creen que con una orientación adecuada podrían lograrlo.

Independientemente de los factores que impiden una participación más amplia de la familia en la escuela, existe una barrera de entendimiento entre ambas instancias porque responden a diferentes formas de ver el mundo. En el caso de los maestros hay una gran incompreensión en torno de las costumbres del pueblo en donde está ubicado el centro escolar. A este respecto, sería determinante que los docentes conocieran la cultura de la familia de sus alumnos y trataran de comprender el significado de sus tradiciones. Los profesores han de estar preparados para reconocer y respetar las diferencias no sólo de los alumnos, sino de las familias.

Y es que los familiares difieren entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos o actitudes frente a la discapacidad. Precisamente sobre este último asunto, las definiciones oficiales de discapacidad y discapacidad intelectual influyen en las concepciones construidas, acerca de estos términos, por los actores de la escuela del estudio; esto provoca connotaciones negativas en su entorno en cuanto a las características de los alumnos y actitudes que limitan su propio desarrollo.

Para muchos padres de familia es difícil aceptar que su hijo tiene discapacidad y que su desarrollo no va a ser igual al de los demás niños, porque tendrá ciertas necesidades específicas. Es relevante hacerles ver a estos padres que las necesidades educativas especiales serán atendidas con base en una educación dirigida a proporcionar al alumno toda la independencia posible para aumentar el conocimiento del mundo que le rodea y participar activamente en la sociedad.

La mayoría de las familias no tiene un conocimiento profundo sobre las necesidades especiales, las posibilidades de desenvolvimiento y las expectativas de sus hijos con discapacidad; no obstante, promueve la autodeterminación en su desarrollo tal vez por la preocupación de que se independicen y puedan defenderse cuando falten sus padres. No es muy claro para estas familias el concepto de autodeterminación, pero hablan de que sus hijos puedan valerse por sí mismos y tomen sus propias decisiones.

Con una orientación adecuada podrían ayudar a sus hijos a conocerse mejor, a tomar decisiones que favorezcan su desarrollo en todos los ámbitos, a asumir su discapacidad como una condición con ciertas características específicas y no como algo negativo, perjudicial o patológico. Para ello, los familiares tendrán que contar con los elementos necesarios a fin de promover este tipo de actitudes positivas en ellos mismos, en sus hijos y en las personas que los rodean.

Por su parte, los alumnos consideran importante estudiar en el CAM 40 porque aprenden cosas que les permiten desarrollarse en distintos ámbitos. Contrario a lo que piensan sus familiares y sus maestros, estos niños tienen bien definidas sus expectativas y hablan de planes concretos, manifiestan su inquietud por continuar preparándose, quieren terminar sus estudios (de primaria) en esta escuela y casi todos desean inscribirse en otro espacio ya sea para estudiar secundaria o para tomar cursos de cocina o manualidades.

Un alumno de sexto grado ha aprendido algo de jardinería con su papá porque “cuando él iba a trabajar yo lo veía cómo hacía el

abono para las plantas”. Aprendió y dice que él podría hacerlo solo (Alcántara, 2010, p. 67). Una joven de 14 años, inscrita en sexto grado, planea: “cuando termine mis estudios aquí quiero ser maestra o si no trabajar como en una tienda de ropa, de cajera; sé contar el dinero” (Alcántara, 2010, p. 57).

Ella quisiera ir a otra escuela en donde estudie para maestra aunque no sabe todavía a cuál: “me estaba diciendo mi mamá que probablemente me puede apuntar en una secundaria abierta o si no en el Centro de Atención Múltiple 69, es secundaria también, pero ahí hacen cositas bonitas, como de madera, de serigrafía y de cocina y ya no me acuerdo de qué otros” (Alcántara, 2010, p. 57). A ella le gustaría estudiar alguna de esas actividades.

Una alumna de cuarto quiere superarse en la vida “estudiando y tratando de echarle ganas a la escuela porque mi mamá me dice que siempre hay que luchar para conseguir lo que uno quiere”; no sabe cocinar, pero le gustaría aprender y preparar un arroz, un espagueti, quisiera trabajar como chef “y ser famosa para ayudar a mi mamá y a su esposo porque no tenemos dinero” (Alcántara, 2010, p. 57). Por otro lado, cuando termine sus estudios en el CAM quiere...

si es que se puede y mi mamá aceptaría, irme a otra escuela o sea a una escuela diciendo normal y hacer mi secundaria en una escuela normal; para estudiar y todo eso que me enseñen igual como aquí, pero quisiera irme a una escuela normal por mi casa porque me quiero regresar sola a mi casa y no puedo regresarme sola porque estoy lejos, bueno estoy bien cerca pero es que mi mamá no me deja irme sola a mi casa (Alcántara, 2010, p. 58).

Un estudiante de sexto grado de 16 años quiere ser chef; por eso cuando termine aquí sus estudios le gustaría irse a otra escuela para estudiar cocina y poder trabajar cuando termine su carrera. Otro alumno de tercero espera concluir la primaria en esta escuela y posteriormente trabajar en una biblioteca; ahí le gustaría leer y atender a la gente: “si vienen personas les digo que agarren un libro para leer”. Otro alumno de sexto, al terminar sus estudios en este centro

educativo quiere trabajar en cualquier lado “de lo que jalle [*sic.*] como carpintería o panadero o jardinero” (Alcántara, 2010, p. 58).

Según criterio tanto de los docentes como de los padres, los alumnos del CAM 40 no expresan sus expectativas ni tienen claridad en cuanto a sus acciones futuras; esto se puede observar en aquellos que presentan una discapacidad más severa, pero quienes se encuentran en niveles de deficiencia mental de leve a moderada sí contemplan realizar actividades a futuro para seguir desarrollándose. Probablemente ni maestros ni familiares se han detenido a intercambiar opiniones sobre dichos asuntos con los alumnos.

Desde cualquier circunstancia, los actores de este centro educativo destacan la importancia de la interacción familia-escuela como favorecedora en el desenvolvimiento escolar de los alumnos. Es decir, su inquietud es procurar el aprendizaje para potenciar el desarrollo de las capacidades de los alumnos con discapacidad, de ahí la importancia de tomar medidas encaminadas a consolidar los lazos de unión que respondan a los intereses y a las necesidades de estas instancias.

Precisamente la propuesta que se plantea tiene la intención de brindar a los docentes ciertos elementos que les permitan resignificar la discapacidad, reconocer y respetar las diferencias para atender la diversidad en un marco de equidad. Asimismo, intenta involucrar posteriormente al alumnado y a los familiares con el propósito de fortalecer la interacción familia-escuela, encaminada a promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad.

En este contexto, la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, realizada en Salamanca, España, en junio de 1994, decreta que:

Los responsables de la adopción de decisiones a todos los niveles, incluido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales (Lobato, 2001, p. 30).

Se reivindica el papel de la escuela como espacio ideal para la transformación, pero una escuela que incluya a todos va más allá de la convivencia en las aulas de los alumnos con distintas necesidades, pretende construir una sociedad respetuosa que reconozca y valore la riqueza de la diversidad en todas sus dimensiones.

No obstante, para Gimeno Sacristán (en Alcludia y otros, 2000, p. 26), la interpretación biologicista de las diferencias aparece de la mano del retroceso político, actuando de coartada para no realizar inversiones educativas con los más necesitados que son los que menos capacidades muestran en las mediciones de la inteligencia. Esto promueve la idea de superioridad de unos sobre otros (blancos sobre negros, varones sobre mujeres, inteligentes frente a quienes no poseen conocimiento), apoyándose en estas mediciones.

Cuando hablamos de año académico, curso (compendio de asignaturas o áreas por año), asignatura (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), se pasa a categorías como: adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella como los padres y los profesores (Sacristán, en Alcludia y otros, 2000, p. 30).

Además, las clasificaciones de estudiantes, la parcelación del tiempo, así como del *currículum* y todo proceso de normalización dan significado a la “excelencia” académica en cada momento y fase de la escolaridad como una construcción escolar. De esta manera, la filosofía que recalca el valor del individuo, su libertad y su autonomía llega a desaparecer de las prácticas debido a la pretensión de homogeneización, inhibida por el *currículum* que reclama respuestas únicas y uniformes en momentos precisos de la escolaridad.

Cabe destacar que el principio: “una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar” está vigente; por lo cual se han de buscar estrategias pedagógicas diversificadoras para evitar que la diferencia introduzca más desigualdad (Sacristán en Alcludia y otros, 2000, p. 33). La atención a la diversidad no se apoyará en la homogeneidad de formas de

trabajar; no ha de repercutir en el empobrecimiento de “los mejores” y en la desatención de “los lentos”. Sería conveniente que tanto las escuelas como los profesores distribuyeran sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante.

Durante el desarrollo de esta investigación fue muy importante tomar en cuenta algunos aspectos sociales como las actitudes y las acciones positivas hacia la diversidad por parte de los miembros de la comunidad escolar. Y es que la enseñanza no se queda sólo en la transmisión de saberes y contenidos predeterminados; en el aula, ha de considerar la formación de las personas en todas sus capacidades, incluyendo las sociales, a fin de ofrecer una educación global, indispensable frente al reto de la diversidad (Lobato, 2001, p. 37).

En este ámbito se requiere una mayor conciencia en torno de la discapacidad, que rebase la organización del aula y la introducción de programas complementarios. Los niños han de ser animados a reflexionar sobre cuestiones relacionadas con discapacidad y a replantear las nociones limitadas de la normalidad (Lobato, 2001, p. 40).

Por lo anteriormente expuesto, el reto es ofrecer espacios de reflexión a fin de generar actitudes favorables respecto de la diversidad, las cuales trasciendan los planos cognitivo y afectivo hacia el conductual. En la escuela y en la sociedad de todos no es suficiente “saber” que todos tenemos diferencias, que hay equidad en cuanto a derechos, y tampoco basta con “querer” que eso sea una realidad. Es necesario “actuar” de manera que nosotros mismos hagamos posible la equidad (Lobato, 2001, p. 41).

REFERENCIAS

- Alcudia, R. y otros (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alcántara, N. (2008). *El currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple*. (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40*. (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Avilés, K. (2006). Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país. *La Jornada*. Recuperado el 31 de julio de 2006 de <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/31/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- Avilés, K. (2006). Fox presume plan de educación especial, pero cada vez menos niños son atendidos. *La Jornada*. Recuperado el 1 de agosto de 2006 de <http://www.jornada.inam.mx/2006/08/01/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bautista, R. y otros (1993). *Necesidades educativas especiales*. Granada: Aljibe.
- Bonfil, G. (1997, abril-mayo). Los diversos rostros de la infancia en México. *Tierra adentro*, 85, 4-12.
- Brennan, W. (1998). *El currículo para niños con necesidades especiales*. México: Siglo XXI.
- Escalante, I. (2004). Los caminos de la integración educativa en México. *Entre maestr@s*, 24, 50-61.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. (Tesis). México: Cinvestav.
- García, I. y otros (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- García, I. y otros (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España, Cooperación Española.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: El manual moderno.
- Lobato, G. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.

- López, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Medina, A. (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca-Facultad de Psicología.
- Muel, F. (1991). *Espacios de poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: H. cámara de diputados, LIX legislatura (serie Conocer para decir)-UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas, G. E. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, M. y García-Sellers, M. (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México: Paidós.
- Patton, J. (1995). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Puigdellívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Saad, E. (2000). *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. (Tesis). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- SEP (1985). *La educación especial en México*. México: SEP-DGEE.
- SEP (1998). *Educación especial. Perspectivas siglo XXI*. México: SEP.
- SEP (1999). *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. México: SEP.
- SEP (2000). *Evaluación del factor preparación. Antología de la educación especial*. México: Dirección General de Educación Especial.
- SEP (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP, Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad.
- Velasco, M. y Sinibaldi, J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias)*. México: El manual moderno.
- Verdugo, M. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Recuperado el 25 de octubre de 2012 de http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Romel Cervantes Ángeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Elsa Mendiola Sanz *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Subdirectora de Fomento Editorial: Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara
Diseño de portada y formación: Manuel Campiña Roldán
Edición y corrección de estilo: Magdalena Garatte Cabrera

Esta primera edición electrónica de *Cosmovisión en actores educativos. Una configuración desde sus trayectorias académicas*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar el 15 de marzo de 2016.