



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

**SECRETARÍA ACADÉMICA**

**COORDINACIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

***IDENTIDAD E IDEOLOGÍA EN ESTUDIANTES DE  
MAESTRÍA FRENTE A LA DIVERSIDAD***

**T e s i s**

**Que para obtener el Grado de  
Maestro en Desarrollo Educativo**

**Presenta**

**Luis Alfonso García Buendía**

**Directora de Tesis: Dra. Gloria E. Ornelas Tavarez**

**México, D.F.**

**Diciembre, 2012.**

## **AGRDECIMIENTOS**

De manera muy especial quiero agradecer a la Doctora Gloria E. Ornelas Tvarez por ser la guía en esta investigación, además por enriquecerme con sus conocimientos, su ideología su identidad y su cultura.

A mis compañeros de la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística generación 2010-2012, gracias por su aportación al compartirme su visión del mundo y parte de su vida para la elaboración de esta investigación; gracias también por pensar, imaginar y construir nuevas realidades.

Muchas gracias a los maestros Antonio Carrillo Avelar, Gabriela Czarny Krischkautzky, Fernando Osnaya Alarcón y Leticia Vega Hoyos por sus valiosas aportaciones y el tiempo destinado a la lectura de esta tesis.

También quiero agradecer a mis alumnos de la Universidad Latina por su retroalimentación, por la convivencia en el aula y por darme la libertad para construir juntos el conocimiento; sus concepciones han enriquecido de manera significativa este trabajo.

Por último deseo agradecer la ayuda invaluable de Norma Alcántara Gómez por sus aportaciones académicas y la revisión final de este documento.

**A Aurora Buendía Cocon y Heriberto García Cruz,  
quienes de inicio me brindaron su cultura,  
para configurar mi propia identidad,  
y ahora respetan mi ideología.**

**A Norma Alcántara Gómez por resignificar la realidad,  
más allá de las construcciones sociales  
impuestas por la clase hegemónica.**

## ÍNDICE

## Página

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Enfoque teórico-metodológico.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Objetivos.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Supuestos de partida.....</b>	<b>15</b>
<b>1.4. Antecedentes de investigación.....</b>	<b>15</b>
<b>1.5. Estrategia metodológica.....</b>	<b>16</b>
<b>2. El posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. La Maestría en Desarrollo Educativo.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1.1. Elementos curriculares. Generaciones, procesos y aportaciones.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2. La línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.1. Los actores de la Línea de Diversidad Sociocultural y lingüística</b>	
<b>lingüística.....</b>	<b>52</b>
<b>3. Arrieros somos y en la cultura andamos. Prácticas e imaginarios</b>	
<b>colectivos de los actores educativos.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1. Prácticas educativas, imaginarios, estrategias y representaciones del</b>	
<b>estudiante frente a la diversidad.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.2. El atisbo antes de llegar a la maestría.....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.3. La institución educativa, el curriculum y la realidad social.....</b>	<b>73</b>

3.1.3.1. Los discentes y su aportación al posgrado.....	90
3.1.4. El rol de estudiante en la pluralidad.....	94
3.1.4.1. ¿Cómo nos miramos?.....	99
3.1.4.2. Estrategias del estudiante de posgrado en el ámbito educativo....	105
3.1.4.3. El aliño.....	112
3.1.4.4. La discapacidad.....	113
3.1.4.5. El andamiaje y la contribución de la maestría.....	114
3.1.4.6. El futuro.....	116
3.1.4.7. El ritual en la vida de estudiante.....	119
3.2. Los docentes y su práctica.....	125
<b>4. La construcción identitaria en el “acá” y el “allá”.....</b>	<b>139</b>
4.1. La identidad de los actores educativos.....	141
4.1.1. Escuela de procedencia: Los licenciados y los normalistas.....	147
4.1.2. Trayectorias estudiantiles.....	153
4.2. El individuo y su comunidad de práctica ¡Sabemos compartir cosas!, pero no conocimiento.....	162
<b>5. La ideología en el estudiante de posgrado, ¿construcción, reproducción o resignificación?.....</b>	<b>176</b>
5.1. En la vida cotidiana del estudiante.....	186
5.2. Como estudiante.....	191

5.3. ¿Visión crítica?.....	196
<b>6. Propuesta de intervención educativa encaminada a promover la equidad conceptual entre los alumnos de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica .....</b>	<b>206</b>
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>225</b>
<b>8. Fuentes de consulta.....</b>	<b>238</b>
<b>9. Apéndice.....</b>	<b>249</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso que se da en la realidad social y como tal tiene que ver con sus componentes ya sea económicos, sociales y culturales; actualmente existe en tres formas: la informal, que se transmite a través de diversas instituciones sociales como la familia, la iglesia, los medios de difusión de masas, entre otras; la formal, que supone la existencia de una institución especializada: la escuela, incluidas su organización así como las acciones de docentes y discentes y por último, la no formal que se estructura en cursos, talleres que no son reconocidos por instituciones educativas certificadas por el estado nación.

Es importante promover una relación horizontal en donde los valores, normas, ritos, estrategias y finalidades de la vida cotidiana que sustentan a la educación sean explicitados con el fin de entender, transformar y construir realidades educativas diferentes a la instituida por la ideología dominante que no beneficia a las mayorías. El carácter del propósito de la educación, implica un cambio reflexivo de acción política<sup>1</sup> y no simplemente una mera reproducción que favorezca a las clases hegemónicas, sin embargo la sociedad actual exige el éxito económico a cualquier precio, penetrando esto también en la educación.

En la mayoría de los casos la escuela se ha convertido en uno de los instrumentos de dominación<sup>2</sup> de las clases y fracciones de clase que detentan el poder económico, ideológico, político y por ende el Estado<sup>3</sup>.

Ante esta situación problemática la educación ha de estar encaminada, como lo señala Guillermo Etcheverry a evitar que la escuela se convierta “en un taller de entretenimiento de la fuerza laboral enseñando lo que aparentemente es útil”, (Etcheverry, 1999: 151), a la realidad social; un medio para que los hombres

---

<sup>1</sup> Arendt (2001: 27), señala que la palabra es entendida como suerte de acción, como vía para conferir sentido y durabilidad al mundo y para decir nuestra responsabilidad con respecto a él; la acción sólo es política cuando va acompañada de la palabra (lexis), en la medida en que esta última convierte en significativa la praxis.

<sup>2</sup> Este conjunto de normas que se establece en este periodo histórico, se legitima a través de las tradiciones, las técnicas, los conocimientos, las relaciones de producción y, por lo tanto, establece los modos de dominación, subordinados a una relación vertical de superior e inferior, gobernante y gobernados, el que domina y los dominados.

<sup>3</sup> El Estado es visto en esta investigación, como el que le da rostro a la dominación (Alonso, 1992).

no se formulen preguntas más profundas sobre la forma en que vivimos: un escenario más del mundo centrado en el espectáculo del consumo, un laboratorio de las modernas tecnologías de la información. Particularmente la universidad constituye -en palabras de Hegel-, la cima más elevada, el faro desde el cual mirar y la sede idónea para difundir el coraje de la verdad y la fe en la fuerza del espíritu (Bonvecchio, 1996: 199).

Pero ¿de qué manera influye la universidad en los estudiantes de posgrado, para que deconstruyan, construyan y reconstruyan su identidad, su ideología y su cultura?, ¿cómo se ven a sí mismos, cómo se consideran en cuanto a su papel de estudiantes y cuál es su sentido de pertenencia a la institución escolar?

De acuerdo con Giroux (1999), los debates acerca del currículum oculto señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad y expresan la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de escolarización. Las fuerzas ideológicas y materiales que unen a las escuelas con el orden industrial dominante parecen estar alejadas de los principios de justicia social que dieron forma a la pedagogía liberal en los años sesenta y setenta. ¿Cómo se conforma actualmente la cultura escolar, que permite tanto a los individuos como al grupo, construir su sentido de identidad y su ideología, teniendo en cuenta su contexto histórico y sociocultural?

La identidad social forma parte de la identidad psicológica del individuo y es un factor importante de identificación no sólo con los demás miembros de la comunidad, sino con el territorio ocupado en donde los individuos se desarrollan, interaccionan, se realizan o se frustran. Por lo tanto, el habitus brinda al individuo la posibilidad de explorarse, emanciparse, vivir más intensamente como cada quien merece y ser reconocido. Además de elaborar propuestas que transformen la realidad, en la institución educativa se cruzan la cultura, la identidad y la ideología de sus actores; ¿cómo se conforma actualmente la cultura escolar, que permite tanto a los individuos como al grupo, construir su sentido de identidad y su ideología, teniendo en cuenta su contexto histórico y sociocultural?, ¿de qué manera influye la cultura escolar de los alumnos de maestría en su proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad?

Por lo anteriormente expuesto, mi investigación pretende analizar la cultura escolar de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo –generación 2010-2012- de la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, con base tanto en su identidad como en su ideología, además de elaborar una propuesta de intervención intercultural encaminada a promover la concientización de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de este contexto escolar.

Con esta construcción histórica de la realidad, el presente estudio centra su análisis en la manera en que los estudiantes significan, entienden y construyen su desarrollo en el contexto educativo y cómo viven esto cotidianamente, a través de su cultura, su identidad y su ideología. Mi centro de estudio es la Universidad Pedagógica Nacional, los actores, estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo, inscritos en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística. La UPN se ubica en la zona sur de la Ciudad de México, en la parte baja del Ajusco<sup>4</sup>.

### **Organización del texto**

El presente estudio se estructura a partir de seis capítulos y un apartado de conclusiones. En el primero, “Enfoque teórico metodológico”, se establece el planteamiento del problema en donde intento explicar cómo se entiende la situación problemática de mi objeto de estudio, cuáles son las razones que me motivaron a realizar esta investigación, así como la importancia que reviste llevarlo a cabo; se anotan los supuestos de partida y las preguntas de investigación a fin de determinar qué se va a analizar a fin de especificar la manera de realizarlo.

También se incluyen antecedentes de investigación, a fin de conocer las propuestas de las fuentes revisadas, vinculadas con mi tema de estudio; es importante resaltar que no existe material suficiente relacionado con los temas de

---

<sup>4</sup> La sierra del Ajusco conecta a la Sierra de las Cruces, al oeste, y a la cordillera del Popocatepetl, al este. Geográficamente forma parte del sistema montañoso tarasco-nahua, o eje neovolcánico, en la Sierra Madre Occidental mexicana. Los pueblos del Ajusco se encuentran en una zona montañosa, muy accidentada, de formaciones volcánicas. Están situados entre los 2,900 metros de altura de Santo Tomás Ajusco y los 2,350 metros de San Pedro Mártir. (Percheron, 2008: 29).

ideología, cultura e identidad en estudiantes de maestría, Las referencias analizadas me permitieron encontrar diferencias y similitudes entre estas investigaciones y con base en ellas pude detectar elementos de interés para establecer las conclusiones.

En cuanto a la estrategia metodológica se explica la investigación de campo, cómo se organizó, la delimitación del referente empírico: la escuela y sus actores de estudio, instrumentos de investigación, el proceso que se siguió para recabar, interpretar y analizar la información.

En el segundo apartado se registra la historia, los elementos curriculares, la visión, la misión del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional; también se delimitan los elementos educativos que conforman la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística con respecto a los estudiantes de la generación 2010-2012, sus características académicas y sociales.

El tercer capítulo describe el proceso cultural que viven los actores en la institución educativa, con sus pares y los docentes; en este contexto se revisa cómo los actores observan su rol como estudiantes de posgrado al llegar, durante su estancia y sus expectativas. Asimismo, se registran sus prácticas, los imaginarios, sus limitaciones académicas y físicas; lo que genera para su vida el conocimiento adquirido, en este proceso educativo y por último se enuncian los rituales establecidos en el grupo de la línea de diversidad.

En el capítulo cuarto, "La construcción identitaria en el 'acá' y el 'allá'", se establecen las características sobre la identidad de los actores, a partir de su escuela de procedencia: los licenciados y los normalistas, se anota parte de sus trayectorias como estudiantes. También se relaciona la identidad del individuo con su comunidad de práctica -los miembros del grupo de diversidad- y sus experiencias a partir de este contexto.

El quinto capítulo registra y analiza el contexto de ideología en torno a los actores con base en tres referentes, su vida cotidiana, su vida como estudiante y la visión crítica construida por ellos en sus diferentes campos: social, cultural y económico.

En el sexto apartado se plantea la propuesta de intervención educativa encaminada a promover la equidad de conocimiento entre los estudiantes del posgrado. Este referente responde en primer lugar a lo que señalan los actores para mejorar su desenvolvimiento académico; el segundo, es con el objeto de incorporar una aportación al posgrado, con base en mi experiencia como estudiante y sociólogo, vinculando este oficio con el ámbito educativo.

Esta investigación sólo muestra una parte del análisis que se desprendió de los registros empíricos, es sólo un acercamiento al grupo en estudio, la información recabada me permite pensar en dar continuidad a esta tesis por medio de los fundamentos que pudiera adquirir en otro programa de posgrado.

## 1. ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO

### 1.1. Planteamiento del problema

En un estado neoliberal globalizado la ideología pugna por la imposición de una educación al servicio de los requerimientos productivos, y en él, los sistemas educativos reproducen el proceso de descalificación y de atomización de tareas del ámbito de la producción y la distribución. Puede decirse entonces que tanto al estudiante como al trabajador se les impide intervenir en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad.

Por ello, las teorías del trabajo, el taylorismo, el fordismo y el toyotismo se han hecho presentes y resaltan en las políticas educativas<sup>5</sup>. La productividad es el único fin de la humanidad, en donde el Estado, es el encargado de ejecutar esta postura a través de leyes e instituciones que rigen a los ciudadanos de una nación.

Como señala Althusser (2000), en una sociedad clasista, la clase hegemónica detenta el poder del Estado y a través de sus aparatos ideológicos (familia, religión, escuela, medios de difusión de masas) controla la reproducción ideológica del resto de las clases sociales. Asimismo un pequeño grupo de individuos controla infinitos recursos y difunde su ideología con tintes de hedonismo, lo cual desemboca en el nihilismo cultural contemporáneo; existe una visión universal de adoración monoteísta del valor de cambio, lo que convierte a la escuela en una mercancía (Saenz, 1997).

La clase hegemónica oprime y explota a grandes sectores de la sociedad y reproduce formas diferentes de actuar, pensar y sentir pero de manera subordinada, su intención es preservar ese orden, para lo cual coacciona al individuo con el fin de que se conduzca en cierta dirección. La imposición del

---

<sup>5</sup> La política educativa se diseña asumiendo que el desempeño y transformación de las organizaciones educativas y de los sujetos que las constituyen serán conscientes con lo prescrito por la política, lo cual supone un cambio intencional y dirigido en el sistema educativo (Vertiz, en: Carmona, 2007: 203).

modo de vida dominante<sup>6</sup> y sus formas culturales como únicas formas legítimas es una manifestación de desigualdad: la búsqueda de la integración planetaria en donde todos los seres humanos de este mundo se alimenten, piensen, vivan y actúen de la misma manera.

Actualmente en los países latinoamericanos, y particularmente en México, se experimentan transformaciones económicas, sociales y políticas provocadas por la globalización de los mercados. Esto condiciona la política educativa<sup>7</sup> implantada por los gobiernos que tratan de modernizar la educación, para que responda a los requerimientos productivos.

Siendo esto así, el ser humano se convierte en el apéndice de la máquina y pierde su independencia; sus necesidades e intereses no son tomados en cuenta, se refuerzan sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad. En tal contexto se acentúa la división social y técnica del trabajo en la escuela, para los estudiantes lo más importante son las calificaciones como para los obreros el salario.

Los centros escolares se ajustan a los nuevos modelos de producción industrial; en México, la globalización ha acrecentado el problema del nivel de escolaridad respecto a la productividad: en el campo laboral cada vez se justifica más el hecho de recibir un bajo salario si no se cuenta con los certificados o títulos requeridos para ocupar los cargos. Y es que la práctica educativa no ha quedado al margen del proceso de especialización típico de la sociedad moderna, se opera en forma cada vez más centralizada, aunque al maestro se le permita cierto grado de libertad “académica”, tiene que cumplir con programas mínimos y sus alumnos

---

<sup>6</sup> El Estado (burgués en cuanto a los intereses que representa) sólo puede asumir y expresar posiciones de las clases dominadas de manera mediatizada y distorsionada, en tanto la fuerza y los intereses de dicha clase se reflejan o expresan en una instancia que no está para asumir una fuerza social cualquiera ni para medir objetivamente y sin impurezas la correlación de fuerzas entre las clases (algo así como un termómetro social y político), sino para incidir activamente en dichas correlaciones a favor de las posiciones del bloque dominante (Osorio en: Ávalos, 2002: 193).

<sup>7</sup> La política educativa es un conjunto de acciones formuladas por los grupos que integran la sociedad civil y la sociedad política, en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social determinado por la situación histórica y su respectiva correlación de fuerzas (la coyuntura). Entendida así, la política educativa resulta ser un tejido social de intereses y voluntades, cuya trama y urdimbre conforman un tamiz tan cerrado que impide apreciar de manera clara las acciones educativas, tanto del Estado como de la sociedad civil (Osnaya, en: Carmona, 2007: 79).

con exámenes de calificación estandarizados: reciben diplomas objetivamente comprobables que garanticen su valor universal.

El peso del centralismo autoritario se agrava en los actos educacionales que afectan a culturas minoritarias, se dan efectos relacionados con la posición de autoridad “natural” en que se encuentra la cultura dominante: se adoptan prácticas educativas que equivalen al suicidio cultural. La identidad cultural pasa a segundo plano frente a las exigencias de eficacia instrumental impuesta a la educación por la necesidad de adaptarse a las normas de la cultura dominante. En este caso ¿qué pasa con la cultura escolar, de qué manera influye en la identidad y en la ideología de los alumnos?

Actualmente vivimos una ausencia de claridad en los conceptos de identidad e ideología como componentes de la cultura escolar que opera dentro de la institución educativa (universidad); precisamente sería importante llevar a cabo esta investigación porque permitiría analizar cada rasgo de conducta que revelara un trozo de historia para comprender y proponer acciones de relaciones y referencias encaminadas a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de que el individuo sea consciente de sus motivaciones y transforme la realidad en su propio beneficio.

## **1.2. Objetivos**

### **General**

Analizar la cultura escolar de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la línea de Diversidad, Sociocultural y Lingüística de la generación 2010-2012, a partir de su identidad y su ideología con el fin de delinear una propuesta educativa encaminada a promover la equidad conceptual entre estos alumnos.

## **Específicos**

- Identificar los procesos históricos y socioculturales de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Describir algunos elementos del curriculum, de esta escuela, vinculados con la identidad y la ideología de los alumnos de posgrado.
- Señalar cuáles son los elementos integradores de la identidad, de la ideología así como de la cultura escolar, de los estudiantes, de la esta institución educativa.
- Indagar de qué manera influye la cultura escolar de los alumnos en su propia identidad.

### **1.3. Supuestos de partida**

- Es difícil analizar la complejidad y heterogeneidad de la cultura escolar de los estudiantes de posgrado debido a la indeterminación conceptual de la identidad y la ideología.
- El curriculum de la institución educativa en estudio juega un papel determinante en la significación de identidad y de ideología en los alumnos.
- El desconocimiento por parte de los alumnos acerca de su identidad así como de su ideología repercute de manera negativa en su desarrollo escolar.
- La cultura escolar de los estudiantes genera procesos identitarios con una carga ideológica de la cultura hegemónica.

### **1.4. Antecedentes de investigación**

Los documentos revisados son:

- Aguado, José Carlos y María Ana Portal (1992). *Identidad ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México, UAM.
- Cantoral Uriza, Sandra (2005). *Identidad, cultura y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jordá Hernández, Jani (2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*. (tesis de maestría). México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas Tavarez, Gloria y Celisflora Cruz López (2010). "Referentes para el estudio de trayectorias estudiantiles. Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN". *Entre Maestr@s*. Núm. 35, Vol. 10. México, Universidad Pedagógica Nacional, (invierno, 2010). P. 64-71.

### 1.5. Estrategia metodológica

La metodología diseñada<sup>8</sup> para este estudio fue de corte cualitativo por medio de un estudio empírico el cual permitió conocer ciertos elementos de la cultura escolar de los estudiantes de maestría, con base tanto en su identidad como en su ideología. Se utilizaron instrumentos de tradición socio-antropológicos:

- Invención -diseño de investigación-.
- Descubrimiento -recolección de datos-. Trabajo de campo. El estudio se desarrolló a través de registro etnográfico, así como entrevistas en profundidad a los alumnos (quince) de la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística.
- Interpretación -análisis-.
- Explicación -documentación-.

La frase metodología cualitativa para este estudio identificó las propias palabras de las personas, habladas o escritas, la conducta observable y los procesos

---

<sup>8</sup> Para esta construcción retomo lo señalado por Bertely (2000), para su aplicación en educación, donde señala que las vivencias metodológicas del investigador se modifican en la interminable tarea de descifrar la realidad educativa; el objeto de conocimiento y el de investigador intervienen en la construcción de estrategias específicas.

simbólicos<sup>9</sup>. Por ello, esta investigación se vincula al interaccionismo simbólico a través del enfoque interpretativo de la teoría crítica.

La investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, interpretativa e humanista; el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son objeto de su estudio, trata de comprender a las personas dentro del marco de las referencias de ellas mismas, aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, admite como dignos de estudio a todos los escenarios y a todas las personas.

El enfoque interpretativo, según Erickson (en: Wittrock, 1986: 195), representaría a los enfoques de la investigación sobre la enseñanza llamados etnográficos, cualitativos, observacional participativo, estudio de caso, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructivista. Este paradigma tiene como supuesto básico la necesidad de comprensión del sentimiento de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1993: 43).

El “modelo interpretativo”<sup>10</sup> incorpora postulados sobre la relación teórica-práctica en su enfoque de lo que constituye la interpretación teórica válida de la acción humana y de la vida social. La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar y actuar, luego es capaz de ejercer una influencia práctica y una compatibilidad con la manera en que el agente se aprehende a sí mismo (Carr y Kemis, 1991: 102).

---

<sup>9</sup> Los procesos simbólicos están inmersos en relaciones de poder y de conflicto, son elaborados o expresados en condiciones socio-históricas específicas por individuos concretos que usan recursos y tienen diferentes niveles de poder y autoridad; son definidos, recibidos, percibidos e interpretados por seres humanos ubicados en situaciones sociohistóricas particulares que influyen en el aprovechamiento y el significado que esos individuos dan a dichos fenómenos culturales (Thompson, 1998: 201).

<sup>10</sup> Este enfoque “interpretativo” fue elaborado, en primer lugar, por los teólogos protestantes del siglo XVII, que deseaban desarrollar un método para demostrar cómo el sentido de la Biblia podía entenderse directamente con la lectura del texto..., sin mediar ninguna interpretación eclesiástica. El método técnico que se desarrolla para ese sistema de interpretación de significados recibió el nombre de “hermenéutica”. La noción de “ciencia social interpretativa” es un término genérico que comprende gran variedad de posturas (Carr y Kemis, 1991: 101).

De acuerdo con Willis (1981), el punto de partida debe situarse en el medio cultural, en las prácticas y en las producciones materiales, en las vidas insertas en sus contextos históricos, en la marcha cotidiana de la existencia, y en la conciencia práctica; investigar las producciones culturales colectivas de la existencia. Cada generación, cada grupo, cada persona, vive estas producciones culturales como si fueran nuevas.

La reproducción cultural corresponde a complejos procesos ideológicos y culturales, ciertos rasgos esenciales que se tienden a reproducir, y que se hallan en continuidad con, formas limitantes (como el racismo, el sexismo, la distinción entre trabajo manual y no manual, lo privado, la autoridad); estas formas anteceden a los procesos, ocupadas por las subjetividad que proporciona una base suficiente para las decisiones y actitudes reales que permiten el mantenimiento de la producción capitalista.

Continuando con esta idea, para los fenomenólogos la conducta humana, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo. La perspectiva fenomenológica se liga con varias escuelas de pensamiento de las ciencias sociales, entre ellas el interaccionismo simbólico y la etnometodología. El interaccionismo simbólico le da mayor peso a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea y, según Blumer (Vasalichis, 1993: 24), está basado en tres premisas:

- Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellos: es el significado lo que determina la acción.
- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: es decir, una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.
- Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación: las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes.

Así se puede comprender por qué diferentes personas dicen y hacen cosas distintas; en primer lugar porque cada persona ha tenido diversas experiencias y

ha aprendido diferentes significados sociales. Asimismo, las personas se hallan en situaciones diferentes y la manera de interpretar algo va a depender de los significados con que cuenten y de su modo de apreciar una situación.

Desde la visión interaccionista simbólica tanto organizaciones como culturas y grupos están conformados por actores en proceso constante de interpretación del mundo que les rodea. Aunque actúen dentro del marco de su organización, cultura o grupo, lo que determina la acción son sus interpretaciones y definiciones de la situación y normas, valores, roles o metas.

Del interaccionismo simbólico, la etnografía recupera el interés por el análisis microsocial, ésta, debe reflejar el modelo del mundo real más que el modelo de la teoría recibida; ha de reconocer una relación cara a cara con los miembros del grupo, en este proceso la investigación será participante y por ende, se debe tener cuidado de no contaminar el proceso social que se pretende estudiar.

Desde el interaccionismo simbólico, la realidad es producto de una construcción social, toda situación humana se construye en un contexto, y los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Para el investigador educativo la realidad de la escuela se construye socialmente y los significados de lo que implica participar y aprender en ese espacio son creados y recreados en la vida escolar cotidiana. El interaccionismo se basa en los análisis de tres premisas:

- 1) Que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- 2) Que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- 3) Que los significados se manipulan mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

La interacción social se convierte en un foro a través del cual se desplazan los factores sociológicos y psicológicos determinantes para producir ciertas formas de comportamiento humano. El interaccionismo simbólico no se limita a aceptar la

interacción social, le reconoce una importancia vital en sí misma que reside en el hecho de que la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano.

George Mead (Schutz, 2003) señala dos formas o niveles de interacción social en la sociedad humana, “conversación de gestos” y “empleo de símbolos significativos”; Blumer (1982) los llama “interacción no simbólica” e “interacción simbólica”. La primera tiene lugar cuando una persona responde directamente al acto de otra sin interpretarlo; la segunda implica la interpretación del acto. La vida de un grupo humano constituye un vasto proceso consistente en definir al prójimo lo que ha de hacer y, al mismo tiempo en interpretar las definiciones formuladas por los demás.

Con base en la fenomenología social (Schutz, 2003) la vida social está conformada por la realidad múltiple o subuniversos simbólicos, cada realidad cuenta con propios códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación y estas realidades son producto de construcciones intersubjetivas, donde intervienen dos o más sujetos. Así en cada plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles; y es aquí el interés de la investigación en curso, en donde trato de distinguir con nitidez el objeto del mundo externo que ha sido interpretado como un signo, su significado, dentro del sistema del universo del discurso.

De acuerdo con María Bertely (2000: 43), la elaboración de un texto etnográfico en educación, como corresponde a mi trabajo de tesis, considera tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y 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 este caso, en torno a la cultura, la ideología y la identidad de los estudiantes de maestría.

En el presente documento doy cuenta de estos aspectos: vinculo e interpreto las categorías de análisis (cultura, identidad e ideología) con lo señalado por las teorías sociales: fenomenología, reproducción cultural, e interaccionismo simbólico y, lo hago con base en la mirada correspondiente a la producción del saber educativo de la teoría crítica.

Como lo menciona Kemmis (Carr, 1996), siguiendo la tradición de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, Habermas reconstruyó la idea de *theoría* de Aristóteles separándola de la noción de ciencia “pura” y orientándola hacia una base más materialista, centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales que, en el mejor de los casos, trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad.

La ciencia social crítica de Habermas es una especie de teoría social que, de distintas formas relacionadas entre sí, pretende:

- Crítica ideológica (crítica de la naturaleza y de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social, incluyendo las circunstancias y conciencia de las personas, en cuanto a individuos, miembros de grupos y portadores de cultura).
- La organización de la ilustración en los grupos sociales y sociedades (incluyendo algunos tipos de procesos educativos).
- La organización de la acción social y política para mejorar el mundo orientada por la idea dialéctica de racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad (Carr, 1996: 31-38).

Así entendida, la ciencia crítica social o de la educación no sólo es un medio para la ilustración individual, sino una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. El desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas.

La relación entre teoría y práctica no constituye una mera función cognitiva ni es una simple cuestión de roles o relaciones sociales; también la teorización es un proceso público y una práctica social. Quien participe en este proceso público, en esta práctica social, no sólo es fundamental para los intereses a cuyo servicio se ponga la teorización educativa, sino también para lo que constituya la esencia de la teoría de la educación: sobre qué ha de versar la teoría de la educación. La ciencia de la educación necesita que participen los profesionales en la teorización

de la educación, como un aspecto del proceso de mejorar la práctica educativa (Kemmis, 1986)

La visión etnográfica para este estudio, estriba en comprender desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones 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 implica encontrar una verdad que pone en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permite desentrañar 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 se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía.

La articulación epistemológica de los conceptos de acción significativa, cultural y ejercicio hegemónico permiten integrar al trabajo etnográfico -en educación- un sentido crítico; en donde se documenta la vida cotidiana en las escuela y se abarca el análisis de los procesos históricos<sup>11</sup>, sociales y estructurales que intervienen en su generación.

La interpretación de horizontes para esta investigación, tiene el reto de mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino sus posiciones teóricas y personales, así como sus transformaciones.<sup>12</sup> Por ello, ha sido importante considerar el comportamiento de los seres humanos, el cual está principalmente construido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles

---

<sup>11</sup> El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas en los individuos por su sentido los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las “formas de vida” en que éstos han sido iniciados. Por este motivo, otra misión de una ciencia social “interpretativa” es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido cualesquiera acciones observemos (Carr y Kemmis, 1991: 109-111).

<sup>12</sup> Lo que distingue a la etnografía crítica es un proyecto emancipador explícito y la especial atención que presta a la posición y el interés del investigador a lo largo del análisis. Conocer la cotidianidad es tomar conciencia de las formas de explotación, darse cuenta de la “desdialéctización” que existe en la escuela, entre la lectura de textos y la “lectura” de la realidad (Escobar, 1994: 102).

para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. “Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación, por parte del observador, del sentido que el actor refiere a su conducta. Es por este motivo que un tipo de comportamiento observable puede construir toda una serie de acciones” (Carr y Kemmis, 1991: 102 y 103).

Como el propósito de esta investigación tiene que ver con la elaboración de propuestas encaminadas a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, es de suma importancia, de acuerdo con Woods (1985: 20), aprender el lenguaje y las costumbres de los miembros del grupo observado, para conocer sus necesidades con base en su propia conducta así como su propia interacción, las cuales parten de sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones.

Con base en estos planteamientos construí categorías a fin de interpretar los datos que respondieron tanto al marco teórico como a los supuestos de partida de mi investigación, a través de un método basado en el hombre y en sus procesos histórico, sociocultural y económico del periodo de estudio.

## 2. El posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional

En el contexto presente de la modernidad, la institución educativa a nivel superior, genera para el sujeto un desacoplamiento que se manifiesta en la identidad y la especificidad que tienen ciertas universidades por su regular interdependencia a la realidad económica; el problema que se genera son realidades altamente diferenciadas: actores y segmentos de la organización que se adaptan a los cambios provocados por el concepto dominante, y con ello, no generan necesariamente efectos en otros sectores y segmentos sociales.

Esta situación que dificulta la difusión de una innovación particular, evita la ruptura general de la organización en su conjunto. Miranda (2001) reconoce en estas características las ventajas de la articulación flexible, por lo que estima fundamental asociar a esta con un campo simbólico de control, puesto que en la *gestión simbólica* puede radicar la capacidad de mantener unido al sistema.

Para la Universidad, el espacio simbólico y cultural resulta ser de capital importancia para regular su *fuerza de ajuste* y mantener un eje de control fundamental, ajeno quizá a los espacios formalizados de decisión institucional, Miranda establece que este análisis abre un nuevo campo teórico de indagación y para las organizaciones académicas. Así esta investigación se vincula con esta perspectiva. Meyer y Rowan -1983- (citado por Miranda, 2001: 79), advierten que las universidades como toda organización académica, son expresiones de mitos racionalizados que se expresan de forma ceremonial y ritualizada.

De ahí que su propia constitución legal y burocrática no sea el efecto de una integración estructural, ni del control y coordinación de sus actividades rutinarias de sus enseñanzas y aprendizaje, sino reflejos de reglas, entendimientos y significados ligados a las estructuras sociales institucionales. Evaluadas más por sus formas que por sus resultados, “las universidades se desarrollan a través de *clasificaciones rituales* que son reflejo de poderosas reglas institucionales que operan como mitos muy racionalizados en este sentido, el control ritual de los actores si los profesores están cualificados o si los estudiantes han alcanzado la puntuación necesaria para su promoción para el siguiente nivel

no tiene relación directa con la que en realidad sucede en las clases” (Miranda, 2001: 79).

Al abrirse camino con herramientas de análisis de la sociología, la antropología y ubicarlo en el contexto histórico -como en esta investigación-, los estudios que privilegian las características específicas de la universidad, tales como la flexibilidad normativa y la libertad como supuestos de innovación del conocimiento, la pluralidad ideológica y la política asociada a las subculturas profesionales y sistemáticas, han llegado a plantear la *legitimación del desorden* como categoría central para el entendimiento y desarrollo de la universidad como organización (Miranda, 2001:83). En todo caso, la universidad al ser una institución que organiza el conocimiento, sus relaciones esenciales estarán definidas por el significado que adquiere la tarea del conocimiento, que se construye sobre la base de la acción e interacción y subjetividad del hombre en la modernidad.

De esta forma, el conocimiento es un proceso que se construye con base en una relación particular del hombre con su entorno natural, social e histórico. Es el conocimiento un acto de entendimiento, comprensión y explicación de la realidad en el que intervienen distintas capacidades intelectuales, así como formas de pensar y sentir, por lo que supone un alto componente simbólico en su estructura, además del diseño de estrategias.

Por lo tanto, el conocimiento está hecho de ideas y distintas redes constituidas con una cierta orientación y significación: a través de las ideas del individuo se representa su mundo, lo interroga, cuestiona, experimenta, simula, lo llena de contenidos, lo que le permite formar construcciones sociales que son reales y potenciales para dar sentido a su vida. De las ideas, y de la urdimbre “el individuo deriva de un conjunto de prácticas y estrategias de vinculación que intentan plasmar o evidenciar en los hechos el conjunto de abstracciones pensadas sobre determinada esfera de la realidad: la lógica de las ideas y su reinserción práctica en el mundo, en forma articulada o separada, son también referentes para la auto reflexión del propio conocimiento creado” (Miranda, 2001:83).

Pero las ideas de las que está hecho el conocimiento se construyen, se integran y movilizan la conformidad con el conjunto de reglas específicas. A diferencia de las concepciones morales o religiosas, que están también hechas de ideas y sistemas de pensamiento, el conocimiento se regula por principios de crítica, apertura además de refutación, tanto en el plano discursivo, experimental, práctico y cotidiano. “Por esta razón, el conocimiento plantea siempre la necesidad de distinguirse de ciertas ideas fundadas por el adoctrinamiento, las estructuras fidelistas o formas ideológicas de control. En la diferenciación que es el conocimiento puede tener respecto a este otro tipo de ideas radica buena parte de su legitimidad y de su eficacia para entender el mundo, comprenderlo, explicarlo y transformarlo en la práctica” (Miranda, 2001:83).

La lógica como se construye el conocimiento y los principios que lo justifican hacen resonancia en el mundo social e ideático que crece sobre la eficacia de la acción humana, razón por la cual, en nuestro días, se plantea la posibilidad de traducir todo a un problema de conocimiento, en lo que se incluyen, por supuestos, las diversas formas de ideación en sus expresiones ideológicas, religiosas, políticas, morales o motivacionales.

El conocimiento en esta realidad histórica se convierte para la universidad en *materia prima* y objeto en el que se ordena y estructura el conjunto de sus actividades. Por ello es que la universidad puede ser concebida como una agencia social de producción y reproducción del saber que tiene como base la movilización de incertidumbre, pero en el marco de un territorio de convivencia federativa de verdades absolutas de las que los sujetos no puedan desprenderse del todo (Cano citado por Miranda, 2001: 84).

En consecuencia, a las características que le son propias al conocimiento debemos agregar su indisociable vinculación con el sujeto debido a que, independientemente de las condiciones o instrumentos que favorecen su desarrollo, se trata de una actividad o tarea que tiene como centro fundamental al individuo que la realiza. El conocimiento no se puede desprender del sujeto que lo produce y de las formulas asociadas a esta subjetividad: comportamiento, conductas, acciones, interacciones, diálogos, comunicación, participación o

esquemas prácticos, forman el entorno de la subjetividad cognoscitiva que hace del conocimiento un atributo que no se puede remplazar, sustituir, transferir automáticamente.

El conocimiento no se puede despersonalizar ni desprenderse automáticamente de los sujetos que lo producen: independientemente de que este conocimiento pueda objetivarse social o institucionalmente, no puede pensarse fuera de las personas o el conjunto de individuos (sean estos grupos o instituciones) que lo generan. En esta perspectiva, el conocimiento presenta una doble realidad para ser organizado:

- 1) como sistema de ideas que se distinguen por su capacidad explicativa e interpretativa de la realidad que se basa en la apertura, la crítica y la *falsación* conceptual y empírica de todos los elementos disponibles de la demostrabilidad y argumentación.
- 2) como sistema de ideas indisociables del sujeto que la produce, sea este individual o colectivo, que lo constituye como un patrimonio intelectual (Miranda, 2001: 85).

Al reconocer que existen innumerables condiciones sociales y tecnológicas que influyen en la tarea del conocimiento, es claro que pueda identificarse como patrimonio real o potencial de los sujetos, por lo que organizar el conocimiento supone siempre actuar en consecuencia con los atributos de las personas. Esto no significa, por supuesto, reducir la cuestión a un asunto psicológico, sino reconocer la base real y operativa que constituye el fundamento de toda opción para organizar el conocimiento (Miranda, 2001: 85).

De esta manera, la universidad aparece como un conjunto de individuos poseedores de conocimientos especializados que se expresa como un patrimonio propio de sujetos que han incorporado un conjunto de ideas, métodos, experiencias y expresiones prácticas para crearlo, transmitirlo o distribuirlo. Por ello, la acción y la estructura que aparecen en el centro de la problemática universitaria tienen que partir de reconocer este carácter para replantear los problemas organizativos a los que se enfrentan y, con ello, poder evaluar las iniciativas y resultados (Miranda, 2001: 86).

Todo intento que la universidad realice para establecer sistemas de coordinación imperativa, jerarquización, regulación o justificación para organizar su actividad, tiene que considerar su complejidad de este doble atributo del conocimiento, o sea, debe de conocer la lógica de su construcción plasmada en un patrimonialismo subjetivo de índole epistémica.

Por consiguiente, la organización del conocimiento plantea el problema que los sujetos quieran hacer valer su patrimonio epistémico en las diferencias aéreas de su actividad: como autonomía que exige libertad de pensamiento y creación; como garantía de condiciones adecuadas para el desarrollo de su tarea - condiciones físicas, laborales y salariales, es decir considerar su condición de clase a partir de sus campos cultural, económico y social-, como necesidad de disponer de recursos tecnológicos y apoyos financieros para el desarrollo de sus proyectos, y como exigencia de colegialidad y dialogicidad de pares académicos como únicas opciones legítimas de socialización, creación y administración de conocimientos (Miranda, 2001: 86).

Miranda plantea (2001: 87), que es necesario agregar que el patrimonialismo epistémico propio del trabajo académico en las universidades no se expresa en el vacío, sino que se entreteje en el marco de contextos sociales, políticos, económicos y culturales con cierto rango de variabilidad histórica. Se trata obviamente, de espacios históricos que sitúan las características que pueden tener el patrimonialismo epistémico en la organización universitaria, lo cual permite entrever mejor las contradicciones o esquemas funcionales con los que opera en un contexto y en un momento determinado. De acuerdo con esta configuración, la universidad aparece como una forma institucional de control encaminada a la producción y reproducción de un conjunto de estructuras, procesos, resultados y finalidades asociados al conocimiento.

La disciplina constituye el eje que vertebra la lógica de la construcción del conocimiento en ámbito académico, puesto que delimita la unidad temática, metodológica y teórica que caracteriza el trabajo de análisis, interpretación y explicación cognoscitiva. Esto le imprime al conocimiento una dinámica de especialización por cuanto define el ámbito concreto de las relaciones entre el

sujeto y el objeto del conocimiento. En el marco que establece la formación y el ejercicio disciplinario, la actividad académica constituye y realiza el patrimonio epistémico como la tarea de los individuos o grupo que cultiva y se especializa en cierto saber su determinado *saber-hacer*. Aquí se delimita las reglas para la producción, identificación y legitimación del conocimiento. (Miranda, 2001: 88).

Esta pauta simbólica, supone un proceso paralelo de identidad y diferencia. Identidad por cuanto plantea un imaginario compartido y un conjunto de principios y reglas que regulan el acceso, ejercicio y desarrollo de la profesión académica, incluido el *ethos* que sustenta la convicción y motivación moral y valorativa; y diferencia, al reconocer la distancia y contenido divergente respecto a otras profesiones u otras formas de discurso y prácticas sociales.

El marco disciplinario constituye, para decirlo en términos de Foucault, un conjunto de tecnologías del yo que abarca tantos aspectos relacionados con la constitución del saber como elementos fundamentales de socialización y control de acciones y conductas académicas. Un académico es tal en la medida en que se suscribe y comparte un estatuto disciplinario en el que sitúa apropiándose de una cantidad y una calidad de conocimiento disponible, al mismo tiempo que utiliza determinados códigos comunicativos y moviliza cierto tipo de recursos para avanzar en la escala legítima de estratificación que supone la estructura y ordenamiento disciplinario, en lo que se refiere al estatus y reconocimiento. Cada disciplina aparece como una forma de discurso y conjunto de prácticas sociales constituidas en torno de ciertas reglas de reconocimiento y posicionamiento jerárquico dentro de un orden material y cultural considerando legítimo (Miranda, 2001, 89).

Las disciplinas se convierten en espacios de instrumentación de interés y proyectos que trasciendan el ámbito epistémico y colocan en el espacio más amplio de la controversia ideológica y política acerca de lo que se espera del conocimiento de la sociedad y, especialmente, sobre la relación que este tiene que guardar respecto a los distintos grupos de interés y diferentes sectores sociales de actividad que controlan. En función en la interacción que mantengan con estos

contextos sociales, las disciplinas habrán que discutir el grado de autonomía con la que es posible desarrollarse, habida cuenta que involucra distintos mecanismos institucionales de control y regulación de actividades académicas (Miranda, 2001: 91,92).

Así, la especialización disciplinaria y mercado académico se entrelazan tan estrechamente que vuelven al conocimiento un activo estratégico para relacionar el saber y poner en campos acotados por la lucha y el reconocimiento de un posicionamiento social que alcanza, incluso, la dinámica social de clases. El académico aparece así como un actor social que valora su saber y ejercicio de su profesión en las universidades en permanente tensión entre la rutina y la creatividad que proviene de la propia dinámica de las disciplinas, pero que se afianza y replantea por efecto de los mercados académicos, que crecientemente se transforman en verdaderos resortes para estimular el debate académico y su producción o bien, en ámbitos inerciales que torna discontinuo el trabajo de producción, transmisión, distribución o redistribución del conocimiento (Miranda, 2001: 93 y 94).

En la década de los ochenta en nuestro país se experimenta la fiebre de los posgrados, que haría transitar a la Pedagógica por diversos procesos encaminados a fortalecer su posición frente al sistema de educación superior. Esta disciplina tuvo en los estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado) un nuevo campo de articulación de la legitimidad educativa frente a la calidad de enseñanza y el acceso a los mercados académicos.

La política de educación superior, que ya para entonces involucraba a la propia educación normal, también privilegia como elemento central de su agenda modernizadora el impulso y diversificación de los posgrados, por lo que también se convertiría en referente central para que la UPN *ajustara* sus perspectivas académicas al diseño y operación de sus propios posgrados en educación, particularmente dirigidos a tres poblaciones estratégicas:

- a) sus propios cuadros académicos en el interior de las estructuras de su unidad central del Ajusco;
- b) los académicos de las unidades UPN foráneas, y

c) el magisterio en servicio (Miranda, 2001: 225).

La trayectoria político-académica que describe el campo de fuerza que se estructuró en el periodo de los ochentas, a partir de los posgrados fue de afuera hacia adentro; esto es, primero como respuesta a presiones externas tanto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como de la Secretaría de la Educación Pública (SEP), y después con una propuesta construida por propios actores académicos de la Pedagogía, lo cual viene a evidenciar de nuestra cuenta la capacidad de absorción y autonomía que lograría los clivajes políticos de los actores académicos en la organización de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Los primeros programas de posgrados en la UPN surgen dos años después de haberse creado esta universidad. En 1980 se crean dos programas de Maestría, uno en Administración Educativa y otro en Planeación Educativa, que fueron abiertos por la presión de grupos magisteriales organizados que vieron en el posgrado una vía de ascenso escalafonario. La presión que ejercieron los egresados de estas dos maestrías por demanda de plaza hizo que estos programas se cancelaran en 1984, por lo que sólo existió una primera y única generación de ambos. También se tuvo un proyecto de una maestría en psicopedagogía, impulsada por la Dirección General de Educación Especial de la SEP, pero no pudo desarrollarse por falta de recursos humanos e inconsistencias académicas y administrativas (Moreno, 1998).

Durante este periodo, se presenta una segunda etapa, que comprende el periodo 1985 a 1986, los posgrados comienzan nuevamente a crecer y consolidarse por el importante apoyo logístico de la propia SEP. Durante este espacio surgen cuatro especializaciones como producto del programa de *proyectos estratégicos* que la SEP puso en marcha en 1985 en congruencia con los planteamientos realizados en el programa educativo del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado concernientes al Sistema Integral de Formación del Magisterio (SIFM), con apoyos presupuestales importantes, se desarrollan los posgrados de Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos; Enseñanza del Español, Enseñanza de

la Matemática y Práctica Docente, en tres sedes: Distrito Federal, Torreón y Mérida (Miranda, 2001: 225. 226).

De nueva cuenta se trataba de posgrados cuyo perfil provenía de la propia política educativa y de las áreas de coordinación estratégica, por lo que la Pedagógica se había convertido en una correa institucional para llevar a cabo los propósitos de de profesionalización del magisterio en servicio. Aunque estas propuestas de especialización seguirían vigentes en la UPN, adquirirían otro rango de importancia y otro significado al ser retomada con mayor autonomía por los propios académicos de la universidad, estructurando esta situación, entre el Ajusco y el conjunto de unidades foráneas de todo el país (Miranda, 2001: 227).

Los dos programas de posgrado -la Maestría en Educación y la Maestría en Pedagogía- cada una con perfiles académicos distintos y con clivajes políticos particulares, dominaron el escenario de la Pedagógica hasta el año 1996, año en el que una nuevo realidad política, genero cambio en las condiciones educativas y se marca una relación diferente entre las autoridades de la universidad y los grupos académicos. El diferente contexto plantea la discusión sobre el futuro de la UPN en el nuevo marco de la de la federalización y el énfasis puesto por la rectoría en turno en *sanear* las funciones y mejorar la racionalidad de la UPN, trastoco los grupos y el campo de fuerza estructurando alrededor de los posgrados (Miranda, 2001: 230).

La Maestría en Educación demostró la vocación académica, institucional y política de los académicos de la UPN, al punto que la dinámica política y académica que ésta empezó a generar, sobre todo el ámbito de las unidades foráneas, se convirtió en muchos casos en la parte medular del control académico y político de varias de ellas (Miranda, 2001: 230).

La falta de criterios para la asignación de los de cargas académicas y la indefinición académicos-administrativas en relación con las aéreas y academias de la UPN pusieron en crisis el programa. Igualmente, los diagnósticos acerca de los problemas de eficiencia interna que presento (baja eficiencia terminal y titulación) fueron la idea de replantear el programa. Por otra parte, la federalización de las unidades foráneas en 1992, fue también un factor que

presiono a los académicos de la Pedagógica a reestructura las finalidades y orientaciones de esta maestría.

En 1997 se cancela en la unidad del Ajusco la Maestría en Educación y se sustituye por la Maestría en Desarrollo Educativo planteada en dos modalidades: escolarizada para el Ajusco y por medios electrónicos para las distintas unidades foráneas. Aun cuando la Maestría en educación continua en operación en algunas unidades foráneas, sería sin legitimidad, el apoyo y la asesoría de la unidad central, por lo que algunas buscaron formas autónomas en el plano local o regional o bien, se adaptaron a las nuevas propuestas de posgrado a distancia efectuadas por la unidad del Ajusco.

La Maestría en Desarrollo Educativo representaba de un nuevo grupo de académico que habían logrado consolidar sus posiciones perspectivas en la Pedagógica: Si muchos de estos académicos habían participado en los anteriores programa de posgrados, ahora, con la nueva propuesta, aparecían con mayor capacidad de iniciativa y, por tanto, con mayor poder de maniobra debido a los apoyos ofrecidos por la universidad (Miranda, 2001: 231).

En la modalidad escolarizada impartida en las instalaciones centrales, la Maestría en Desarrollo Educativo reflejo un nuevo reposicionamiento de los académicos del Ajusco, encaminado a aglutinar los perfiles académicos más destacados en lo que atañe a grado y experiencia en investigación, en esta estructura se asignaron diez y ocho profesores de maestría, nueve de doctorado y nueve candidatos a doctor, de los cuales eran miembros del SNI (Sistema Nacional de Investigadores). La Maestría en Desarrollo Educativo mantenía un perfil más apegado a las exigencias de la formación del magisterio en servicio que incluía estrategias para mejorar la titulación de sus egresados, además de exigir la presencia indispensable de proyectos de investigación como criterio de continuidad de la planta académica y de las líneas de investigación establecidas.

La reorientación del posgrado de la Pedagógica se plasmaría en la Maestría de Desarrollo Educativo se complementó con un programa más que representaba un espacio de mucha mayor envergadura académica y significado político, debido a que este escondía buena parte de la definición interna y externa que se buscaba

en la universidad en el futuro inmediato. Se trataba de un doctorado en ciencias de la educación, diseñado en 1998, y cuyo inicio de actividades era esperado en 1999 (Miranda, 2001:233). Por primera vez en la historia en la UPN; el doctorado se lanzaba como alternativa de formación que pretendía reivindicar la presencia académica de la universidad, principalmente en el contexto de la educación superior universitaria del país y, de manera secundaria, en el ámbito de formación magisterial.

### **Misión y visión de la Universidad Nacional Pedagógica Nacional (UPN)**

La Universidad Pedagógica Nacional a través de su misión institucional, tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país. Las funciones que realiza la Universidad Pedagógica Nacional, es de guardar la relación permanente de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, las cuales son:

- I.- Docencia de tipo superior;
- II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.<sup>13</sup>

El propósito del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco es formar personas del más alto nivel para que puedan realizar labores de docencia e investigación en el área de la educación, por lo que busca la producción, reproducción e innovación del conocimiento en esta disciplina. Bajo esta mirada tiene la perspectiva valorar de compromiso con la sociedad -en primera instancia- y con el sector educativo en especial. Por lo que impulsa la investigación de vanguardia por medio de redes nacionales e internacionales. Con la finalidad de

---

<sup>13</sup> Se consideran en esta Misión los artículos 2do. Y 3ro del Decreto de creación del 25 de Agosto de 1978. En: [http://www.upn.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=158&Itemid=135](http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=158&Itemid=135)

potenciar el desarrollo en el plano de las ciencias de la educación para cumplir así su compromiso con el entorno social.

La visión institucional estriba, en que el diseño del futuro es el motivador para transformar el presente. Así, la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco representa en el escenario de la educación de nuestro país, una institución líder en las labores sustantivas universitarias, porque a través de su Misión institucional busca educar a los estudiantes para que contribuyan a la transformación de su entorno por medio de prácticas educativas innovadores y pertinentes. Esta institución asegura un perfil de formación donde imperan los criterios de calidad, pertinencia y equidad en todas y cada una de las labores que coadyuvan a la educación del estudiante.

Cuenta con una oferta educativa a nivel licenciatura y posgrado, su principal sentido de formación es formar individuos con una visión crítica y propositiva en una sociedad cada vez más compleja, dispuestos a la construcción de medios innovadores para transformar su entorno por medio de su desempeño en el ámbito educativo; de igual manera cuenta con una currícula acorde con los tiempos en que la sociedad del conocimiento concita a atender la diversidad y la multiculturalidad.

Con todos estos elementos busca formar profesionales de alto nivel que coadyuven con su ejercicio, a la creación de condiciones para el bienestar social y económico de México, de igual manera son preponderante los aspectos éticos que tocan todas y cada de las dimensiones que le componen como individuo, para que en su práctica profesional se muestra como un componente explícito ineludible.

Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco es una organización que propugna cotidianamente por las acciones de mejora continua en las tareas de apoyo adjetivo con el fin de crear las condiciones para que exista un ambiente universitario favorable a la constitución de espacios de aprendizaje y de creatividad para el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria.

Por otra parte, la formación del estudiante -tanto de licenciatura como de posgrado- asume una óptica integral donde el enfoque de competencias

educativas posibilita a los egresados una noción de autonomía para la educación a lo largo de la vida fortalecida a través de procesos de estudio que les forma en una noción de auto-aprendizaje, independencia intelectual, con una actitud crítica y propositiva bajo un esquema de responsabilidad social.

Para asegurar que estas condiciones institucionales se concreten en la formación integral del estudiante existe un sólido apoyo a través de las tareas de tutorías, además de las acciones del Centro de Apoyo al, estudiante, de igual manera participan en estas labores el área de Difusión y Extensión Universitaria. Todos estos esfuerzos facilitan su incorporación de los estudiantes a la vida académica, en un proceso de acompañamiento durante su trayecto educativo y le orientan en los procesos de egreso.

En este escenario educativo, se ha construido un esquema de formación profesional que brinda a quienes transitan por las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco -de manera presencial o virtual- una conciencia de la trascendencia de articular el saber, el saber hacer y el saber actuar como una premisa para conseguir la acción pertinente y la transformación del entorno social por medio del ejercicio laboral.

De igual manera la formación profesional y de posgrado se asienta en un modelo educativo que proporciona dos trayectorias posibles: la especialización en la disciplina o materia que impartirá como profesional y la preparación general en cuestiones educativas; incluidas las didácticas, además un profundo conocimiento del funcionamiento del sistema educativo nacional.

Lo anterior, progresa cotidianamente sustentado en una práctica docente y de investigación fortalecida, orientada por medio líneas de generación y aplicación del conocimiento establecidas colegiadamente, además con una acción constante de auto reflexión y evaluación permanente desarrolladas por los cuerpos académicos consolidados –tanto internos como externos-.

Cabe destacar que los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco están insertos en redes de trabajo a nivel mundial lo que confiere a la universidad un estatus internacional en el alcance de sus tareas, es imprescindible mencionar que tal vinculo es bidireccional pues la vida académica de la institución

se ve enriquecida con la participación de profesores e investigadores visitantes quienes imparten sus conocimientos y experiencia con la comunidad, huelga decir que toda la capacidad desarrollada y la producción intelectual está fuertemente vinculada al mejoramiento de las labores del sistema educativo nacional.

Las tareas de investigación que se realizan en la UPN-Ajusco brindan un aporte significativo a la redefinición de las prácticas educativas dentro del sistema educativo nacional ya que se caracterizan por ser altamente innovadoras y pertinentes para la realidad de los espacios formativos nacionales. En esta perspectiva, la singularidad de las contribuciones de la Universidad radica en su competencia en las disciplinas de las ciencias, las humanidades y las artes y en su orientación a los procesos, condiciones y opciones para la mejora de los aprendizajes, a partir de la actuación de docentes y directivos.

A la fecha se ha instituido la Red Federalizada de la Universidad Pedagógica Nacional sustentado no sólo en un acuerdo administrativo sino en consonancia con un proyecto académico acerca de la oferta educativa que singulariza y da identidad a la propia Universidad Pedagógica Nacional como tal.

Para el apoyo de las labores sustantivas de la UPN-Ajusco se cuenta con un sistema de información académica, donde destaca la Biblioteca Torres Quintero catalogada a nivel internacional como una entidad de vanguardia en el campo educativo.

Los posgrados de maestría y doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional surgen y se desarrollan, dentro de un contexto histórico en que se presentan eventos de gran trascendencia a nivel internacional y que implican relaciones entre poblaciones con diferentes culturas y lenguas y contextos interculturales, como lo son 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.

En México se presenta el Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); el reconocimiento constitucional del carácter pluriétnico, pluricultural y plurilingüístico de la sociedad mexicana, la "transición democrática", una mayor difusión de la existencia de los grupos indígenas a través de los medios

masivos de comunicación, y una creciente percepción por parte de la población de la presencia de estos grupos en los asentamientos urbanos, fenómeno que, entre otros, concreta la existencia de nuevos contextos de interculturalidad y, en el campo más específico de la educación, lo son también la promoción de los derechos humanos, la educación en/y para la diversidad cultural, el respeto a la diferencia y la preferencia sexual, problemáticas todas que han pasado a formar parte de los objetos y contenidos de planes y programas de estudio en diferentes escuelas y facultades.

### **Visión del posgrado UPN-Ajusco**

La noción de planeación prospectiva atiende a la intención de un esfuerzo integral de futuro que es construido en el presente, a partir de quienes integran los espacios organizacionales, por otra parte en esta construcción se incluyen los "hechos portadores de futuro", es decir aquellas tendencias incipientes que significaran un gran impacto para la institución, esto genera un escenario de factibilidad y probabilidad para el perfil deseable que se busca.

La visión del posgrado se organiza bajo los siguientes conceptos:

### **Operación del nivel educativo**

A) Normatividad. El desarrollo y la toma de decisiones del nivel de posgrado se sustentan en la normatividad institucional y en los reglamentos específicos para su operatividad; estos son acordes a las necesidades concretas que se presentan cotidianamente en el funcionamiento de los programas educativos que se ofrecen.

Los diferentes cuerpos colegiados que se encuentran vinculados a las tareas de este nivel educativo trabajan de forma permanente para actualizar las normas y reglamentos de operación así como para ver los casos de excepción El funcionamiento del posgrado es eficiente por la claridad con que se aplica la

norma, ello impacta positivamente al resto de los procesos ya que simplifica y estandariza los procedimientos. Por otra parte, dicha normatividad designa derechos y obligaciones a académicos, alumnos, administrativos y funcionarios relacionados con las tareas del posgrado dentro de UPN-Ajusco.

B) Gestión y Administración. Las labores de gestión resultan eficientes y pertinentes ya que se cuenta con una Coordinación para el apoyo de las labores de posgrado; en esta se han creado las áreas de administración indispensables para el apoyo de académicos y alumnos. Se cuenta con una red informática que facilita el funcionamiento de todas y cada una de las actividades —académicas y administrativas— de este nivel educativo, de tal manera que el ingreso, reingreso, egreso y el registro de evaluaciones son asequibles para los diversos sectores universitarios.

Como una forma de apoyo a las labores de gestión, los diversos cuerpos colegiados participan de forma activa e incluso tienen un gran peso en la toma de decisiones, pues su conformación se funda en procesos democráticos. Estos pertenecen a redes de organismos de planeación, evaluación y acreditación internas y externo; además coadyuvan a establecer las prioridades en las áreas de oferta educativa así como en líneas y estrategias de desarrollo, gasto presupuestario, sugieren cambios a la normatividad y a todas aquellas actividades que deben transformarse.

C) Comunicación. Se han implementado estrategias de comunicación al interior y exterior del posgrado de UPN-Ajusco lo que ha mejorado y diversificado las formas de interacción entre los universitarios y de estos con su entorno. Existe un sistema de comunicación que posibilita a todos los miembros de la comunidad transmitir la información adecuada en tiempo y forma. Las redes de comunicación interna del posgrado han dado como resultado un mejor clima organizacional que favorece el trabajo y la convivencia entre estudiantes, personal académico, directivo, administrativo y de servicios. Con lo anterior, se han generado espacios de reflexión y compromiso para cumplir metas propuestas conforme los proyectos estratégicos.

Se ha creado un boletín interno para miembros de la comunidad y de la administración, en el se muestran todos aquellos temas de interés tales como avances de investigación, actividades académicas, acciones vinculadas a la administración, procesos de inscripción y reinscripción entre otros.

### **Plan de estudios**

A) Pertinencia. El modelo académico que sustenta el posgrado en la UPN-Ajusco le permite ser adecuado a los requerimientos del entorno y del sistema educativo en especial. Se mantiene la intención del modelo profesionalizante y se ha consolidado el modelo de formación para las tareas investigativas. Los planes de estudio, pueden ser calificados como pertinentes, innovadores, flexibles ya que son evaluados permanentemente, y en muchos de ellos se trata de planes de estudio vinculados a programas interinstitucionales.

B) Características. La oferta educativa del posgrado que ofrece la UPN-Ajusco está caracterizada por su calidad y pertinencia. Además cuenta con modalidades de enseñanza-aprendizaje innovadoras (educación en línea, aprendizaje auto dirigido, semi-presencial y presencial), lo anterior ha contribuido a elevar la matrícula estudiantil. Los programas de doctorado, maestrías y las especialidades son reconocidos en el ámbito nacional e internacional ya que están certificados por organismos locales y externos. Se ha instalado una red virtual que apunta al proceso de aprendizaje; los profesores apoyan sus actividades en este tipo de tecnología y están capacitados por lo que consiguen ser evaluados positivamente por entidades externas.

Se impulsa un sistema de actualización didáctica innovadora para los docentes que permite a los alumnos mejores resultados en aula, de acuerdo a las tendencias actuales, las nuevas tecnologías de la información se encuentran presentes en todos.

C) Nueva Oferta educativa. Los programas surgen de estudios de factibilidad, así como, los planes de estudio que les operan se realizan y evalúan de manera

colegiada y los contenidos responden a los cambios paradigmáticos del conocimiento en el siglo XXI. De igual manera, dichos planes incluyen requerimientos de los diversos sectores sociales y productivos.

D) Tutorías. Se ha establecido un sistema de integral de tutorías, el cual apoya la formación de los estudiantes de posgrado durante su permanencia y al egresar. Se cuenta con un reglamento que indica las obligaciones y derechos de académicos y alumnos. La atención en tutorías alcanza al total de estudiantes que cursan los posgrados así como aquellos que se encuentran en fase de elaboración de tesis. Las tutorías se planean de forma eficiente con relación a lo siguiente: tutorados / perfil de los tutores, tiempo / lugar; intereses / capacidades, entre otros aspectos.

La modalidad de las tutorías es personalizada incluso los estudiantes se incorporan a investigaciones en curso de tal forma que generan productos académicos en conjunto con su tutor

E) Articulación con niveles precedentes. El modelo académico creado para el desarrollo de este nivel educativo dentro de UPN-Ajusco permite una estrecha relación con los niveles de licenciatura, existe la posibilidad de transitar desde este nivel inicial hasta el doctorado. Por otra parte, la planta de profesores del posgrado así como los estudiantes tienen un alto grado de injerencia en la vida académica de UPN por medio de la impartición de clases, cursos, conferencias, congresos, entre otros.

## **Evaluación**

A) Evaluación del nivel en general. Los procesos de evaluación están instituidos en las prácticas cotidianas del posgrado, se ha generado un esquema que posibilita la integración de todos los actores de este nivel educativo e incluye todas las dimensiones de su operación. Se ha generado un sistema integral de evaluación que emplea los instrumentos adecuados para cubrir los requerimientos

de organismos externos a UPN-Ajusco quienes han otorgado la acreditación correspondiente.

Los procesos de evaluación del nivel de posgrado responden a lo que se marca en los proyectos curriculares de los programas en funciones -desde las especialidades hasta el doctorado-, así como a los dispuestos en las evaluaciones para la acreditación y lineamientos establecidos por CONACYT y otros organismos nacionales.

B) Evaluación de los alumnos. Los procesos de evaluación a los estudiantes están claramente estipulados por la normatividad del posgrado, se apegan a los criterios de libertad de cátedra y a los objetivos de cada materia y en total al programa. Por medio de la evaluación es posible certificar las competencias alcanzadas por los alumnos, esta es sistemática, dinámica, permanente y diversificada. Hay claridad en el proceso y las formas de evaluación entre profesores y alumnos.

### **Evaluación de los académicos**

Existe un sistema de evaluación de los profesores que participan en el nivel de posgrado realizado por alumnos, que permite una constante transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los académicos del posgrado de UPN-Ajusco son evaluados por mecanismos nacionales externos tales como PROMEP (que depende de la Secretaría de Educación Pública) y SNI (que depende del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

### **Seguimiento de la trayectoria escolar**

A) Ingreso. El ingreso de los alumnos está claramente normado: los requisitos para ser alumno están homogeneizados y son del dominio de la comunidad.

B) Apoyo permanente. Se han instituido estrategias apoyo permanente para disminuir y en su caso evitar la deserción de los alumnos. Por otra parte, se cuenta con apoyo financiero (becas) para los estudiantes del posgrado. Se cuenta con Apoyo psicológico para acompañar la permanencia de los alumnos en el posgrado de UPN-Ajusco.

C) Eficiencia terminal. Se implementan mecanismos para erradicar el rezago de titulación, mediante un esquema de seguimiento a egresados que permite dar mayor énfasis aquellos que no cuentan con los requisitos para titularse, se ofrecen programas continuos para egresados. La Facultad apoya a aumentar la eficiencia terminal de sus egresados, por lo que gran parte de los egresados de licenciatura y posgrado de las generaciones actuales en su mayoría se titulen en los tiempos previstos por los programas. Los egresados de posgrado tienen un desarrollo más equilibrado en las competencias en su área de formación y en las tareas de investigación, en este nivel se tiene un eficiencia terminal de 70% ya que se asigna a los alumnos a programas de investigación dirigidos por un responsable con experiencia en la actividad quien los apoya en su formación y en la obtención de su grado.

D) Seguimiento de egresados. Se cuenta con un programa de egresados lo que soporta la revisión actualización constante de los planes de estudio. Por otra parte, este instrumento permite ver el impacto que tiene de la formación de maestros y doctores en el campo ocupacional. Finalmente, se emplea en la planeación de la oferta educativa de posgrado con el fin de generar programas con un perfil idóneo a las condiciones cambiantes del entorno.

Se ha generado un fuerte sentido de identificación por parte de aquellos individuos formados en este espacio educativo, lo que redundo en un apoyo irrestricto a las actividades que se les convoca.

## **Planta académica**

A) Características. El personal académico que realiza las actividades dentro del nivel de posgrado está ampliamente comprometida e integrada, ello a partir de que existe mayor cantidad de trabajo colectivo. Los docentes poseen los grados de acreditación académico necesario y suficiente para participar en las acciones del nivel educativo, de igual manera han recibido acreditación de instancias de evaluación externas tales como PROMEP y SIN.

B) Actividades de investigación. Se gestiona eficientemente los recursos y medios para la realización de investigación. Existe una amplia y eficiente red de trabajo investigativo tanto al interior de UPN-Ajusco como con otros espacios que llevan a cabo tal tipo de acciones, incluyendo aquellas que pertenecen a la dimensión internacional.

C) Inclusión de alumnos. Se han generado líneas de investigación y actividades que incluyen a vincular a los estudiantes del posgrado a las tareas que realizan los profesores del posgrado, de tal manera que esta actividad es esencial en la formación de quienes cursan un programa dentro de UPN. Existe la normatividad que establece los requisitos y procedimientos de esta relación.

D) Productos académicos. La producción académica (publicaciones impresas y virtuales) de posgrado incluye de forma importante la participación de estudiantes en la producción de los investigadores. Se ha consolidado la producción y distribución de los productos académicos del posgrado. Se tiene un banco de información (físico y virtual) con todos los productos generados.

E) Líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Los cuerpos académicos se encuentran alineados por las LGAC, quienes realizan trabajos de investigación que fortalece directamente a los programas que se ofrecen en el posgrado de UPN-Ajusco. La integración de cuerpos colegiados del posgrado, mantiene una vida colegiada mediante: los Comités de Estudios de Posgrado, Consejos de Vinculación, Cuerpos Académicos, Consejo entre otros. Todos ellos conforme la normatividad institucional y Normas reglamentarias para el manejo de los programas de posgrado.

## **Productos académicos**

A) Divulgación. Se cuenta con una página WEB (vinculada al sitio institucional) que tiene en cuenta los requerimientos de este nivel educativo. Se ha instituido un Coloquio Anual que se lleva a cabo anualmente, además también se celebra un Congreso Internacional cada dos años. Existen convenios con medios de la comunidad -nacionales e internacionales- que apoyan la divulgación de las tareas que se realizan al interior del Posgrado de UPN.

B) Publicaciones y medios. Se tiene con un sólido programa editorial que publica los productos académicos. Por otra parte, se han constituido revistas (virtual y física) que atiende concretamente las necesidades del nivel de posgrado.

## **Financiamiento**

A) Institucional. La institución cuenta con los recursos financieros necesarios y suficientes para la operación de los programas que se ofertan en el nivel de posgrado. Existe financiamiento para operar programas incipientes detectados como estratégicos para el futuro de la institución y del sector educativo. Los recursos se optimizan a partir de una planeación adecuada sobre las múltiples funciones en búsqueda de los objetivos académicos.

B) Fuentes alternativas. Se han creado estrategias de búsqueda de financiamiento alternativo para operar programas extraordinarios, tales como adquisición de nuevo equipamiento, movilidad estudiantil y académica, contratación de asesores, entre otras cosas. Se han incrementado considerablemente los recursos propios y se ha fortalecido la negociación con las instancias educativas para una pronta asignación del ejercicio. Se estimula la búsqueda de financiamiento para complementar los fondos asignados.

## **Infraestructura**

A) Espacios físicos. Se tiene un área física de gestión y administración que atiende eficientemente las necesidades de alumnos y académicos del nivel posgrado. Dentro de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional se cuenta con espacios físicos destinados a aulas, salas de juntas, auditorios, etc. destinados a las tareas de docencia. La mayoría de ellos se encuentran equipados con tecnología de comunicación que permite la interconexión con otros espacios educativos nacionales e internacionales.

La biblioteca central de UPN-Ajusco cuenta con acervo actualizado en reserva para atender las actividades del posgrado; se tienen suscripciones a bases de datos, textos actualizados y revistas virtuales idóneas a los requerimientos de alumnos y profesores.

B) Laboratorios y talleres. Los programas de posgrado cuentan con laboratorios y talleres apoyados en nuevos programas de software y bases de datos que permitan alumnos y maestros realizar las tareas pertinentes a las actividades de docencia e investigación.

C) Apoyo informático. El servicio de cómputo e informática apoya eficientemente los programas educativos así como las tareas administrativas, todo ello con el fin de brindar un mejor servicio a estudiantes y académicos. Se cuenta con equipos acordes a las necesidades los cuales reciben mantenimiento permanente y actualización de software manera constante. Por otra parte se cuenta con las licencias de uso.

## **Vinculación académica**

A) Servicios. Se cuenta con un centro para la venta de servicios de asesoría lo que permite al nivel de posgrado obtener financiamiento alternativo. Además se

brindan servicios de formación y actualización referidos al ámbito de la educación, tanto para el sector público como para el privado.

B) Productos. Se cuenta con un Nodo de innovación educativa que funciona brindando servicio y generando medios para la resolución de problemáticas educativas.

C) Redes de trabajo. Los diversos sectores que confirman el nivel del posgrado dentro de UPN-Ajusco se encuentra dinámicamente vinculando a redes de trabajo nacional e internacional. Esta relación trae consigo la participación y el aporte en los laboratorios impuestos por la sociedad de conocimiento.

D) Movilidad. Se da un esfuerzo permanente por impulsar la movilidad e intercambio de profesores y alumnos para ellos se realizan labores de gestión de manera constante y además se difunden las convocatorias entre la comunidad; por otra parte se han consolidados convenios con instancias educativas nacionales e internacionales.

Existen normas y procedimientos claramente establecidos para brindar certidumbre en la equidad al acceso de los recursos financieros para realizar las acciones de movilidad estudiantil y de docentes. Se tiene un grupo de profesores visitantes que fortalecen las tareas de docencia e investigación en los diversos programas de posgrado de UPN-Ajusco.

## **2.1. La Maestría en Desarrollo Educativo.**

Este posgrado se imparte en la Unidad Ajusco de la UPN, desde 1996, bajo la modalidad escolarizada. Es ésta una oferta flexible, es decir, es una en la que se admite la inserción de nuevas líneas y el cierre de otras, así como egresados que se interesan por este campo de conocimiento de las diversas licenciaturas que se imparten en ella o egresados de otras escuelas y facultades. Su plan y programas de estudios comprende dos líneas curriculares: la formación básica y la formación

especializada, orientadas “a la profesionalización” del maestro y a su “formación” básica en el campo y *haceres* de la investigación educativa, al tiempo que a la construcción de conocimiento y al mejoramiento de la práctica docente.

Desde el punto de vista de la estructura académica, la *Maestría en Desarrollo Educativo* se encuentra adscrita a la Coordinación de Posgrado, instancia responsable de la administración y supervisión académica de un número determinado de líneas de profesionalización que se diferencian, unas de otras, por el objeto de estudio a que se abocan y por los tipos de investigación específica que cada una de ellas promueve.

Desde el punto de su adscripción esta maestría, y con ello su personal docente/investigador/asesor, ha venido cambiando en estrecha relación con la reestructuración de la Universidad, como lo deja ver el hecho de que este espacio, inicialmente adscrito al Programa de Investigación, pasó más tarde, durante la etapa inicial del Programa de Reestructuración de la Universidad, a ser integrado a uno de los llamados *agrupamientos* y, posteriormente, como *Cuerpo académico*, del Área Académica 2, Diversidad e Interculturalidad, que, a su vez, forma parte del *Programa II: Diversidad, Ciudadanía y Educación*.

### **2.1.1. Elementos curriculares. Generaciones, procesos y aportaciones.**

#### **Plan y programa de estudios**

Este programa de estudios, siendo la UPN una institución pública dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, es ofertado preferentemente a profesores egresados de instituciones públicas de educación superior (UPN, Escuela Normal de Maestros, la Escuela de Educadoras, entre otras) o sea, maestros que prestan su servicio en los niveles de educación pública básica (preescolar, primaria, secundaria) o servicios educativos específicos en otras

dependencias (educación inicial , educación especial, el programa de integración educativa, o en el nivel medio superior).

Tiene como propósito central contribuir al desarrollo de las capacidades innovadoras del estudiante, su formación sistemática en métodos de investigación y formas de intervención en su campo profesional, al tiempo que les orienta hacia el establecimiento de líneas de investigación que coadyuven a fortalecer los servicios que prestan sus instituciones y la comprensión de los procesos y prácticas educativas conducentes a la educación en /y para la diversidad, el respeto a la diferencia y la práctica de la tolerancia.

### **Mapa Curricular de la Maestría en Desarrollo Educativo**

*Primer semestre:* Teoría educativa, análisis sociopolítico de la educación en México, diversidad cultural e institución escolar, la investigación en el campo educativo, Introducción al campo.

*Segundo semestre:* Institución y currículo, Aprendizaje Escolar, Seminario especializado I, Seminario de Tesis I.

*Tercer semestre:* Teoría y práctica docente, Seminario de temas selectos, Seminario especializado II, Seminario de Tesis II.

*Cuarto Semestre:* Seminario de temas selectos I, Seminario especializado III, Seminario de tesis III.

*Tesis de grado:* 20 créditos *Total de créditos de la maestría* 125.

## 2.2. La Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística

La apertura de la *Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística*, como parte de la Maestría en Desarrollo Educativo, hizo explícito el interés y la preocupación de la Universidad Pedagógica Nacional en proporcionar un espacio académico para la profesionalización (comprensión teórica de la docencia, investigación e intervención) del maestro en dicho campo. Su especificidad radica en llegar a formar personal que, a su tiempo y oportunidad, habrá de socializar y aplicar el conocimiento en ella adquirido.

En otras palabras, profesionalizar 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 que se concentran en las ciudades, las zonas y centros escolares, o a 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 sujeto democrático cuyo proyecto de vida incluya la eliminación de la discriminación negativa, la xenofobia y la exclusión, a partir de fomento del bien común.

Esta línea de maestría ha formado parte de diferentes espacios dentro de la estructura académica de la Universidad Pedagógica Nacional, espacios dados a ella en estrecha relación con la reestructuración de la universidad, como lo son su adscripción como *Agrupamiento: Diversidad e interculturalidad*, título temporal que se le dio en el documento fundacional a un grupo de maestros estudiosos de dicho campo, (en 2003) y, posteriormente, como un *Cuerpo académico*, denominado *Diversidad e Interculturalidad*, que forma parte del Área Académica No, 2.

## **Plan de Estudios de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística**

### **Propósitos**

Tiene, entre otros, el de lograr que el alumno conozca las principales dimensiones de la diversidad sociocultural y lingüística del país y sus implicaciones educativas, desde el punto de vista pedagógico, ideológico e institucional, así como el de que se adquiriera la capacidad para identificar los problemas educativo-pedagógicos generados por la diversidad sociocultural y lingüística, a fin de llegar a desarrollar estudios que permitan derivar propuestas de intervención o de formación, tendientes a superar los problemas identificados.

### **Estructura del Plan de Estudios**

El plan de estudios de esta maestría comprende una línea básica y una línea de especialización, conformadas por diferentes seminarios y cursos que se imparten durante cuatro semestres. En ella la línea de especialización está constituida por siete seminarios distribuidos de la manera siguiente:

Primer semestre: *Introducción al campo.*

Segundo semestre: *Seminario especializado I y Seminario de Tesis I.*

Tercer semestre: *Seminario especializado II y Seminario de Tesis II.*

Cuarto semestre: Seminario especializado III y de Seminario de tesis III.

La primera generación que ingresó a esta maestría estuvo integrada por estudiantes indígenas y no indígenas, con predominio numérico de estos últimos. Al respecto, precisa decir, que si bien ambos llevaron a cabo estos estudios bajo los términos de un permiso o licencia con goce de sueldo, llamado *beca comisión de tiempo completo*, también lo es el que en ambos casos, a pesar de que dicha beca es un derecho, razón por la que no habría de haber restricción alguna en concederlo, en ocasiones ésta es obtenida con gran forcejeo, amenazas de

abandono de trabajo o severas restricciones administrativas. También lo es, en algunos casos, que ella se les es negada argumentándose razones que rayan en la ilegalidad, como lo es el argüir la imposibilidad de encontrar un profesor sustituto interino que tome su lugar, contraviniendo con ello lo que respalda la Ley General de Educación, el Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública, los Estatutos del Sindicato Nacional del Magisterio, el Programa de Modernización Educativa y el Programa de Carrera Magisterial.

Actualmente está integrada por dieciséis alumnos once mujeres y cinco hombres, que proceden de diferentes estados de la República Mexicana, tanto del sector urbano como de comunidades indígenas.

### **2.2.1. Los actores de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística**

Actualmente, la línea de diversidad que está integrada por dieciséis alumnos (once mujeres y cinco hombres) procedentes de diferentes Estados de la República Mexicana, tanto del sector urbano, rural y de comunidades indígenas, que se avocan al tratamiento teórico metodológico e instrumental de la diversidad en los diferentes niveles y sistemas educativos de nuestro país.

<b>Estado de la República</b>	<b>Cantidad</b>
Chiapas	1
Distrito Federal	9
Estado de México	1
Hidalgo	1
Oaxaca	3
Quintana Roo	1

<b>Actores</b>	<b>Integrantes</b>	<b>Edad</b>	<b>Edad promedio</b>	<b>Lugar de residencia</b>
Mujeres	11	25-46 años	30.60 años	4 Estados
Hombres	5	26-46 años	36.60 años	5 Estados

La preparación académica con la que cuentan los participantes de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística la desarrollaron en su totalidad en instituciones públicas nacionales. Dentro de las mujeres, seis de ellas tiene licenciatura de universidades públicas, una cuenta con licenciatura del mismo sector, pero además tiene el título de escuela Normal y cuatro son también normalistas:

- Lic. Pedagogía / Universidad Autónoma de México (UNAM).
- Lic. Comunicación Social / Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X).
- Lic. Ciencias de la Comunicación / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).
- Lic. Pedagogía / Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-A).
- Lic. Sociología de la Educación / (UPN-A).
- Lic. Psicología Educativa / (UPN-A).
- Lic. Educación / Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Azcapotzalco 095 (UPN-A095). Y Normalista.
- Lic. Educación Primaria / Normal Oaxaca.
- Lic. Educación. Especialidad de Inglés / Normal Superior de México.
- Lic. Educación Primaria / Normal. Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Lic. Educación Secundaria en Especialidad Inglés / Normal. Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Los hombres, cuatro de ellos tiene licenciatura de instituciones públicas y uno es de escuela Normal:

- Lic. Sociología / UAM-X
- Lic. Educación Indígena / UPN-A.
- Lic. Geografía / UNAM y Lic. Educación Indígena / UPN-A.
- Lic. Psicología Educativa / UPN-A.
- Lic. Educación Primaria Bilingüe Intercultural / Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Los estudiantes de este posgrado se enteraron de la existencia de este posgrado por diferentes fuentes la principal es por el medio electrónico de la internet. Las mujeres lo definen de la siguiente manera:

- Dos alumnas, alguna persona le comento y por medios electrónicos.
- Por medios electrónicos -internet-, cuatro integrantes
- Porque estudiaron en la escuela donde se imparte el posgrado, dos mujeres.
- Por recomendación de un conocido –amigo-.
- Por recomendación de un conocido -compañero del trabajo-.
- Por recomendación de un conocido –sobrina-.

Los hombres se enteraron del posgrado a través de:

- Por recomendación de un conocido –esposa-.
- Por estudiar en la escuela donde se imparte el posgrado.
- Medios electrónicos -internet-, tres.

### **3. Arrieros<sup>14</sup> somos y en la cultura andamos. Prácticas e imaginarios colectivos de los actores educativos.**

La modernidad<sup>15</sup> entendida como el proceso de institucionalización de ciertos modos de vida, conocimiento y organización social configurados en Europa de finales del siglo XVII y XVIII, se presentó como un programa de racionalización y al mismo tiempo de emancipación a través de la ciencia, la tecnología y sobre todo en la educación; era una estrategia de manipulación y control de volúmenes cada vez mayores de población.

La modernidad, punto máximo del proceso de secularización del siglo XVIII, implicaba una situación de ruptura, una innovación tecnológica y la idea de progreso. Esta manera moderna de entender el conocimiento, rechazaba formas tradicionales de autoridad y presentaba su liderazgo sobre la base de una evidencia científica; el individuo se siente dueño de sí mismo: ya no necesita que le digan cómo pensar y actuar, se libera de los dogmas, de la religión; ahora será libre y con base en su conciencia actuará. Pero surge un pensamiento individualista porque se despreocupa de la comunidad: libertad, prosperidad sí, pero individual.

Con la Revolución Industrial se centra la atención en la producción y las relaciones de trabajo; el individuo es en principio trabajador y la educación responde a la actividad productiva. La globalización<sup>16</sup>, fase actual del desarrollo

---

<sup>14</sup> Persona que trajina con bestias de carga. En la realidad de este estudio, es el estudiante que camina con su capacidad cultural, social y económica para concretar su trayectoria educativa en la existencia social.

<sup>15</sup> El concepto de modernidad da cuenta, igualmente, de los cambios en la dimensión material de las relaciones sociales. Es decir, los cambios ocurren en todos los ámbitos de la existencia social de los pueblos y, por tanto de sus miembros individuales, lo mismo en la dimensión material que en la dimensión subjetiva de esas relaciones. Y puesto que se trata de procesos que se inician con la constitución de América, de un nuevo patrón de poder mundial y de la integración de los pueblos de todo el mundo en ese proceso, de un entero y complejo sistema-mundo, es también imprescindible admitir que se trata de todo un período histórico. En otros términos, a partir de América un nuevo espacio/tiempo se constituye, material y subjetivamente: eso es lo que mienta el concepto de modernidad (Quijano,2000: 216).

<sup>16</sup> La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la

del capitalismo, es una forma unidimensional de la observación de la realidad; su médula es el neoliberalismo y no se admite otra forma.

Para Gimeno Sacristán (2004) la escuela es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La universalización de la escolaridad se acompañó con la esperanza de que la cultura y el conocimiento actuarían de motores de la dignificación de la condición humana bajo el supuesto de que el saber nos hace más libres y mejores. El ideal formativo clásico presupone que el saber nos potencia, libera y su principal funcionalidad es la formación humana.

Con el acceso a la cultura, se promovían los valores universales. Estas ideas, nos han hecho entender la educación y su universalización como una herramienta de realización personal y social. Estos ideales fueron aprovechados más tarde por el desarrollo industrial que necesitó de las escuelas dos funciones básicas: 1) el cuidado de la prole en sustitución de las células primarias de la sociedad disueltas parcialmente al separarse el trabajo de la vida familiar; 2) la producción se empareja con el conocimiento y la educación aparece como propedéutica para el mundo del trabajo, una posibilidad facilitada por el retraso de la entrada en el mundo adulto.

La educación escolarizada<sup>17</sup>, era un importante instrumento para el desarrollo individual y para el funcionamiento social ordenado. Nadie duda de que

---

experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico (Quijano, 2000: 216).

<sup>17</sup> Es posible ver la expresión de las relaciones de poder en la escuela a través de la tensión entre clase sociales, etnias, generaciones, etc. que sirven, en condiciones específicas, para mantenerlas e interrumpirlas. Los fenómenos culturales en la escuela son sujetos a interpretaciones divergentes y conflictivas por parte de la comunidad escolar y extraescolar. La escuela como institución implica la implementación de un proyecto ideológico, pero también la negociación de los actores escolares dentro de un proceso que transcurre en esa "tensión" y ejercicio de poder. La escuela se enseña y se aprende no sólo los componentes de plan de estudio, sino también los elementos encubiertos y latentes que se desprenden. La escuela proporciona enseñanzas institucionales no explícitas, que incluyen relaciones de género y de poder, inculcaciones de valores, socialización política, sentido de obediencia y la aceptación del orden social; todas ellas funciones escolares que en conjunto

un pueblo escolarizado es la base de una sociedad más culta. Pero el acceso masivo a la educación no ha podido suprimir el fuerte fracaso escolar y el deterioro cultural, hasta caer en el analfabetismo funcional: habiendo asistido al sistema escolar, una importante porción de la población escolar sale sin los títulos previstos.

La sociedad es el universo que engloba a los demás elementos y a partir de ahí surgen las necesidades de sus integrantes que han de ser satisfechas, pero eso va a depender de la manera en que se organicen los distintos grupos que la componen, conforme al papel que cada individuo desempeñe desde su posición tanto étnica como de clase. Dentro de esta organización surgen distintas formas de ver el mundo, de comportamiento y precisamente la imposición del modo de vida, de un individuo o de un grupo sobre otro u otros sectores sociales genera el conflicto de la diversidad cultural.

Cada sociedad desarrolla una cultura, entendiendo cultura, como redes de significados, las cuales están acotadas por cada grupo; cada quien las construye. El control cultural que se ejerza, la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales (componentes de una cultura que se ponen en juego para realizar las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones), es determinante para conformar la cultura de cada nación y de sus diversos grupos étnicos. (Bonfil, 1987).

Bourdieu (1990), en su teoría sociológica pondera el papel del arte, la educación y la cultura para analizar la construcción de las diferencias socioculturales en el consumo: la cultura es fundamental para entender las diferencias sociales. En su teoría de los campos (cultural, social y económico), sugiere la existencia de capital común y la lucha por su apropiación. Por ejemplo en el campo científico o el artístico su capital sería el conocimiento, las habilidades, las creencias; bajo la metáfora de la red quienes posean esos

---

vinculan estrechamente la institución escolar con el establecimiento moral, social cultural, económico, ideológico y político "externo" a la escuela (Ornelas, 2000: 42).

conocimientos, habilidades, etc., son incluidos, están conectados, los que no, son excluidos, están desconectados.

Como dice Touraine (1997), vivimos en una sociedad globalizada, que invade la vida privada y pública de los individuos: se ven los mismos programas de televisión, se toma la misma bebida, se usa la misma ropa, se forma una opinión pública mundial, pero no por eso pertenecemos a una misma cultura.

En la globalización los bienes de consumo, bienes de comunicación, tecnología o flujos financieros no se vinculan a ninguna sociedad ni a ninguna cultura en particular; el ser humano pasa de la vida individual a la situación mundial, es difícil definir la propia personalidad y se da una evasión en un mundo hedonista, autodestructivo.

El mercado mundial adquiere gran importancia, los países tratan de ajustar su economía y su situación social a los estándares del sistema económico internacional. Ahora, para comprender a una sociedad se habla de globalización, exclusión o de formas de consumo. Con la sociedad industrial el hombre se transforma en un ente económico, surgen las clases antagónicas y la lucha de clases.

Pero si realmente se quiere convivir respetuosamente se ha de poner al sujeto en el centro de la reflexión y de la acción política, considerado con una identidad personal y una cultura particular como constructor de su libertad con base en su propia responsabilidad. Esto permitirá traspasar las barreras de la cultura de masas y la dominación que ejercen para concebir y construir nuevas formas de vida colectiva y personal.

De acuerdo con Marcelo Dascal (2004), en una sociedad masificada se abre una posibilidad de acceso a la información, la educación y la cultura a cada vez más personas en todo el mundo, pero la estandarización de estos aspectos implica menos participación de los individuos en la conducta de sus vidas y de la vida de sus sociedades. Al uniformar la cultura se dejan de lado las tradiciones, necesidades y deseos de cada grupo.

El rumbo que tome la sociedad en un futuro es responsabilidad tanto de individuos como de grupos, pues las decisiones que tomamos influyen sobre

nuestras vidas: *no podemos simplemente observar pasivamente el curso de los acontecimientos sin tratar de encauzarlos hacia direcciones que nos parecen más propicias.*

Dice Dascal (en Olive: 2004), el mundo se ha vuelto chico, todos pertenecemos a un único *world system* y aunque cada sociedad cuenta con diferentes conceptos de los que es el buen vivir, la imposición de un solo conjunto de valores puede acabar con esa diversidad. Y a partir de la reflexión ético-política, la diversidad cultural ha de cuestionar la existencia de una única forma básica de buen vivir o de varias formas también básicas y legítimas, pero distintas.

Por medio de la educación se transmite y se pone en práctica el concepto de buen vivir de cada sociedad. Si se incide en el ámbito educativo (en ideas y praxis) es posible efectuar cambios duraderos profundos en el desarrollo social. Es muy importante considerar que no se puede separar la educación de su dimensión ético-política ni de la diversidad de formas de vida. El discurso curricular, el de los maestros y alumnos, el de la distribución de recursos, etc., refleja también conflictos políticos, relativos a los grandes problemas socioeconómicos del mundo; incluso la escuela está impregnada de política, por lo tanto el análisis al respecto debe partir de ahí.

El sistema educativo reproduce un patrón político de autoritarismo y dominación donde los que tienen (conocimiento) subordinan a los que no tienen. A su vez, los subordinados son convencidos de que tienen que adquirir el conocimiento creado por otros para que puedan ascender a la posición dominante de los que tienen (polaridad tener/no tener como natural y aún necesaria al orden social).

En este caminar histórico, la cultura es considerada “como un hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de *habitus*, conservados y reconstruidos a través del tiempo en formas de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por la estructura de clase y de relaciones de poder” (Según Gilberto Giménez en: Ornelas, 2000: 40).

En esta investigación el análisis de la cultura se desarrolla en la indagación de símbolos significativos o de conjunto, es decir los vehículos materiales de la percepción, de la emoción y la comprensión: además de la determinación de las regularidades subyacentes de la experiencia humana que están implícitas en la formación de los símbolos (Geertz, 2001).

Siendo esto así, la cultura representa “pautas de significados históricamente transmitidos, encarnados en formas simbólicas en virtud de lo cual los individuos se comunican entre sí concepciones y creencias, heredadas y expresadas en forma simbólica por medios en los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y su actitud frente a la vida. La cultura es un proceso de naturaleza pública, basado en la acción simbólica, cuyo análisis tiende a la construcción de una ciencia interpretativa en busca de sentido y que pretende desentrañar estructuras de significados para determinar su campo social y su alcance” (Geertz, 2001: 88).

Cabe resaltar que a lo largo de esta investigación se presenta la cultura “como un proceso incesante de actualización de los significados sociales ‘incorporados’ en los individuos en forma de hábitos, que a su vez resulta de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como ‘tradicición’ dentro de las redes de sociabilidad en el nivel de vida cotidiana. Este proceso simbólico se diversifica y pluraliza en forma de ‘desniveles’ jerárquicos y contrapuestos al verse envueltos por el conjunto de la conflictividad social cuya raíz es la estructura de clase y la desigual distribución de poder que ahí resulta” (Bourdieu citado por Ariño, 1997: 53 y 54).

### **3.1. Prácticas educativas, imaginarios, estrategias y representaciones del estudiante en la diversidad**

En nuestra realidad social, las formas de relación cambian según las épocas, los contextos, las relaciones institucionales y de producción. En la vida cotidiana, se

presenta una relación vertical de soberanía –dominante- y dependencia –dominado-, que supone dos direcciones: una hacia abajo, de dominación<sup>18</sup> y de uso de poder<sup>19</sup> -opresión, aceptación, resignación y sometimiento-; otra hacia arriba, de resistencia –equidad, igualdad, alteridad-, que se presenta en este contexto económico y social.

Existe una relación horizontal (Gilly, 1982), -de aparente igualdad-, en la comunidad superior, que se expresa en las normas del derecho de propiedad (y su correlato, las normas penales), pero también en hábitos, costumbres, reglas de cortesía, gustos y normas de competencia interior para que ésta, no llegue nunca a lesionar la solidaridad esencial del grupo social dominante frente a los dominados. Del mismo modo, también se presenta una relación horizontal en la comunidad inferior que, partiendo de su relación específica con los medios de producción, abarcan los mismos campos que la anterior pero tienen normas en parte diferentes, no oficiales, regidas por una racionalidad distinta a la que rige la comunidad superior.

En cada ideología dominante, la forma de dominación presente aparece como un hecho válido en un acto naturalizado. Gilly (1982) apunta, que esta tarea la concreta y la legitima el historiador oficial de esta tendencia absoluta, cuando explica su génesis en el pasado y muestra las formas anteriores como imperfectas, inmaduras, primitivas o atrasadas -de igual manera señala las

---

<sup>18</sup> Entendiendo por dominación: “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado, para mandatos específicos o para toda clase de mandatos”. Weber, distingue tres tipos puros de dominación según sus pretensiones de legitimidad:

a) De carácter racional: la legalidad descansa en relaciones (reglamentadas), en los derechos de mando u ordenaciones que la autoridad tenga que ejercer (autoridad legal); éstas son impersonales y objetivas; legalmente estatuidas con personas, las cuales serán designadas de acuerdo a sus méritos profesionales, su disposición será dentro del círculo de competencia establecido de forma legal.

b) De carácter tradicional: la legalidad descansa en la creencia cotidiana de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos -autoridad tradicional-; obedece a la figura del señor -llamado por la tradición- y vinculada a su ámbito.

c) De carácter carismático: la legalidad descansa en la entrega extracotidiana, heroísmo o ejemplaridad de una persona, las ordenaciones serán relevadas o creadas por la autoridad carismática. Aquí aparece el caudillo (carismáticamente calificado) pues, se le brinda la confianza personal a través de su fe y de su carisma. (Weber, 2008: 170).

<sup>19</sup> El poder es: “una relación entre dos sujetos de los cuales el primero obtiene del segundo un comportamiento que esté de otra manera no habría realizado” (Bobbio, 2002: 104), y este solo se sustenta a través de una institución.

normas de relación horizontal de los dominados-; pero además muestra a la construcción social dominante como verdadera y correcta para todos.

En la relación vertical -en donde participa el dominante y el dominado-, las normas de relación horizontal -de la superior- se presenta como la norma general ideal -las leyes que valida el Estado-, a la cual deben ajustarse todos los grupos sociales y esto, lo que constituye la ideología dominante.

“Pero debajo de esa ideología, que todos aceptan mientras funciona la relación de dominación/subordinación dada, sigue corriendo el río subterráneo, caudaloso, no reconocido, a veces hasta invisible para los de arriba, de los lazos horizontales que unen a los dominados. Esos lazos, que pueden tomar la forma de creencias, supersticiones, prohibiciones, obligaciones, se carga de un contenido de solidaridad entre quienes deben, por fuerza, resistir de un modo u otro porque sobre sus hombros cae todo el peso de la relación vertical” (Gilly, 1982:9).

Para leer y escribir la cultura ordinaria, en este caso de estudio -la cultura en los estudiantes- hay que reaprender operaciones comunes y hacer del análisis una variante de su objeto, es decir, pensar desde adentro, posteriormente pensar desde afuera y luego volver a pensar desde adentro, una acción de descentrarse y volver al centro. En este análisis, se observa, que en el proceso de dominación y poder, una vez más la microfísica del poder privilegia el aparato productor -de la disciplina, la desigualdad, en educación-, descubre el sistema de una represión y muestra además cómo, entre el conocimiento, las tecnologías, la reflexión, de la cultura, la identidad y la ideología por los actores del estudio, en la búsqueda de construcción de nuevas realidades pueden determinar o provocan el corto circuito de las escenificaciones institucionales.

Si es cierto (Certeau, 2000), que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la vigilancia, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; los procedimientos populares, de la prole -tal vez muy pequeños, pero cotidianos-. Interactúan y juegan con los mecanismos de la dominación, del poder y no sólo se conforman en reproducirlos, sino también para cambiarlos. Estas prácticas constituyen las diferentes actitudes que los seres humanos -los estudiantes de posgrado-, se reapropian del espacio organizado por

la clase hegemónica o por aquellos que establecen una dominación a través de un poder.

La forma actual de la marginalidad (Certeau, 2000), ya no es la de pequeños grupos sino masiva; esta actividad cultural de los no productores de cultura es una actividad que se quiere plasmar sin firma, como algo ilegible, que no tiene símbolos, y que permanece como la única posibilidad para todos. No obstante que todos los sujetos dominados, pagan al comprar los productos y mantienen a esta economía productivista. Esta marginalidad se universaliza, se naturaliza y se convierte en una mayoría silenciosa. Las tácticas del consumo, ingeniosidades del débil para sacar ventajas del fuerte, desembocan entonces en una politización de las prácticas cotidianas.

La cultura articula conflictos y a veces legitima, desplaza o controla la razón del más fuerte. Se desarrolla en medio de tensiones y a menudo de violencias, proporciona equilibrios simbólicos, contratos de compatibilidad y compromisos más o menos temporales. La trayectoria evoca un movimiento, pero resulta de la proyección sobre un plano, de una reconsideración de todos sus elementos, una serie temporalmente irreversible; una huella, a unos actos.

Es el hecho concreto de *hacer y ser*, lo que permite al individuo, seguir siendo él mismo, con lo que dices, piensas y realizas, pero a la vez, seguir actuando dentro del contexto que le quiere someter, reprimir, controlar en sus espacios culturales, económicos y sociales; este acto consciente involucra al mismo tiempo la estrategia y la táctica.

La táctica es un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni con una frontera visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. El orden imperante que a la vez se presenta en las instituciones educativas, sirve de apoyo a innumerables producciones, mientras que vuelve ciegos a sus propietarios ante esta creatividad -cómo las letras chiquitas en los contratos, para ocultar un abuso-. “La conversación es un efecto provisional y colectivo de competencias en el arte de manipular lugares comunes y de jugar con lo inevitable de los acontecimientos para hacerlos habitables” (Certeau, 2000). Y en esta conversación con los

estudiantes se registran la postura ambivalente que existe en el plano educativo, el mantenerse o el emanciparse, lo consciente y lo inconsciente.

Así, el concepto de rutinización permite integrar en el análisis cultural tanto las estructuras como los actores, ya que resultaría insuficiente concebir las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa. Por tanto, el individuo es tanto creador de cultura a través de relaciones intersubjetivas que dan valor, sentido y realidad a la acción como es re-creado por ella. Si los individuos se desarrollan dentro de estructuras sociales preexistentes, éstas son activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes. (Dietz, 1999: 138).

Desde este contexto, en el caso de los estudiantes de de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL), se encuentra un pasado, un presente y un futuro, es decir la construcción social de la modernidad, el proceso vertical que se vive en la realidad social, su personalidad, sus estrategias y su trayectoria como estudiante:

**- Experiencia en la práctica**

Un primer escenario para el alumno del posgrado es la experiencia que adquiere en su práctica educativa, la cual representa concretar sus imaginarios antes de entrar a estudiar a este contexto educativo y a la vez conjuntar sus estrategias para lograrlo. Los discentes significan este imaginario desde sus inicios como maestrantes.

Cuando inician la maestría en Desarrollo Educativo, se generan muchos sentimientos: retomar los estudios, construir nuevas realidades, tener movilidad social, miedo, desconcierto *“hace unos minutos, se me vino a la mente, hace un año cuando iba entrando por ahí, venía toda asustada y desconcertada, pues no sabía realmente, cómo iba a hacer todo esto; entonces, fue así, como raro, pero bonito, porque me siento diferente totalmente, sí, he sentido un cambio de*

*estructuras mentales; ha sido un esfuerzo doble, yo siento, en mi caso un poquito más, en relación a que fueron muchos años de dejar de estudiar y otra vez retomar todo” (F6).*

En su práctica como estudiantes su autoevaluación es positiva, consideran que la maestría permite a los alumnos establecer su propia metodología educativa y de esta forma, cada estudiante aprende conforme a su ritmo. Desde su punto de vista esto es importante para el crecimiento educativo del educando *“por ejemplo, mi asesor me ha dado mucho ese espacio, entonces me ha permitido abrirme y desarrollar las temáticas de acuerdo a como yo lo estoy percibiendo; no me ha impuesto, no me ha dicho, esto tiene que ser y eso tienes que realizar. Me ha favorecido, me ha dado materiales para ir argumentando todos mis trabajos” (M3).*

De la maestría le ha gustado la dinámica que se lleva en algunas clases, en otras considera que se puede profundizar más en analizar los textos *“siento que en algunas sí podemos profundizar todavía aún más, que el programa debería de ser un poco más flexible en ese sentido porque daría para un mayor debate, reflexión, análisis”*. En cuanto al entorno de la universidad está muy acostumbrada, pues su formación de licenciatura y diplomado se concretó en esta institución donde ha cursado diez años, sólo el horario se le ha complicado pues siempre estudio en el turno vespertino (F10).

Algunos seminarios han tenido un buen desarrollo y además son de gran valor para su formación como maestrantes, en otros no tanto y esto no solamente es por quien imparte el curso o por la institución educativa sino que también depende de la importancia y responsabilidad asumidas por el educando: *“algunos seminarios, sí ha sido lo que yo me imaginé que podía yo aprender o que podía yo agrandar mis conocimientos, otros no tanto, me quedo con ese, con esa expectativa de pensar de que me pude haber especializado ¡más!, en ciertas, en, en ciertos temas, pero pues también estamos nosotros que somos la otra parte, no nada más está la institución, sino nosotros como alumnos o como personas autónomas que venimos a formarnos, tener esa iniciativa que tal vez sí me ha faltado un poco” (F9).*

Cursar el posgrado y situarse como estudiantes represento dejar su praxis educativa y el espacio de poder, es decir su área de dominio: su escuela, su salón y sus alumnos. Este acto no fue fácil pues en esta realidad institucional en donde juega un rol de estudiante y cuenta con un contexto de dominio pasa otro donde se convierte en dominada por el poder de la institución educativa: *“dejar el trabajo, la praxis educativa con los niños y con los padres de familia y todo eso; y venir otra vez a estar ahora de este lado de estudiante, pues sí me costó un poco de trabajo quitarme esa etiqueta de que soy la maestra, que, llego a dar clases, sino que ahora venía yo a recibir y a compartir mis experiencias, mis conocimientos”* (F9).

La profesionalización en la práctica educativa, en la diversidad, representa una prioridad al estudiar el posgrado, ahora también considera, que su aprendizaje no sólo es el desarrollar los conocimientos que se imparten en este recinto educativo, de igual forma la enseñanza se despliega y es mayor a la convivir con los integrantes de la línea de diversidad *“por ejemplo de la diversidad, esas eran mis expectativas, específicas, pero ahora, creo que he aprendido más por mi cuenta y he aprendido más no tanto de las materias, he aprendido más de la convivencia con las personas, de la misma diversidad”* (F7).

Es importante el poder hablar en el grupo o discutir temas que por supuesto son relevantes es el cotidiano muy enriquecedor pero al final le quita peso a la parte académica formal, formativa; se necesitaría cargar un poco más del otro lado para en realidad ser coherentes con el discurso de *“es que hay que hacer investigación, es que hay que sistematizar, hay que escribir, hay que proponer”* (F11).

*“Entonces cómo lo haces si en el fondo existe esta parte en donde tienes que cumplir con lo teórico; me queda claro que la investigación implica, de por sí el trabajo académico es muy celoso, requiere de mucho tiempo y de un espacio bien específico, esa energía que podrías destinar a la investigación se queda ahí ambigua. Por lo tanto sería necesario fortalecer esa parte de la investigación; yo había puesto mucho énfasis en esto y varios factores hacen la situación más dispersa, menos constante y es algo que requiere una preparación de años para*

*adquirir cierta práctica, cierto nivel, cierta profundidad de análisis, cierta escritura y emplear cierto discurso específico pero cómo lo haces si estás divagando en otras cosas, que también son importantes, pero que tal vez no se concretan, eso genera inseguridad” (F11).*

A lo largo del primer semestre había un aglutinamiento con respecto al desarrollo de las materias: lecturas, trabajos, buscar información, actualmente tienen que establecer a que le darán más importancia, si a las asignaturas o a la tesis y a esta última es a la que consideran dedicar más tiempo (F5).

La práctica o la labor desempeñada como estudiante se encuentra dividida en dos actividades: las clases y la elaboración de la tesis y desde su visión es complicado en cuanto a los tiempos para cumplir con ambos compromisos, *“un poco, apretada en los tiempos, pero, este, hay vamos, consideró que, si ha sido, un poco pesado, sobre todo, ah, en qué tienes que tienes que estar en clases, aquí y que tienes que regresar a tu objeto de estudio y entre las clases y el objeto de estudio, si, si se complica” (F2).*

#### **- Las expectativas de la práctica educativa**

En el trayecto de vida para el ser humano formado en la modernidad, una parte importante de su construcción de la realidad tiene que ver con la visión al futuro, es decir cómo se van a concretar sus expectativas, en el estudiante representa un elemento importante para entender su práctica educativa:

Las expectativas que se tenían al ingresar al posgrado sobre la Diversidad Sociocultural y Lingüística, han sido enriquecidas a partir de los conocimientos adquiridos, pues la mirada e interpretación de diferente manera este contexto y no nada más englobarla en los pueblos originarios o a ciertas zonas de la población en el país (M2).

La perspectiva académica tiene que ver con establecer el cincuenta y cincuenta, la parte de la misma institución, el curriculum, los profesores, la planta docente, las asignaturas, el cómo están los horarios, toda esa parte que es del

otro lado; el otro cincuenta que es del estudiante. Las expectativas están puestas en lo que desea hacer en la maestría con las visiones que trae y con lo que ve en las asignaturas; hay un problema de ambigüedad en el sentido de que hay muchas líneas y compartes asignaturas entonces la visión es más amplia y a veces te lleva a divagar un poco en temas, reflexiones, entonces la parte sustancial de la maestría, la metodología, la investigación, se ve un poco fracturada con algunas exigencias que divagan un poco en las cosas que académicamente solicitan (F11).

A lo largo de dos semestres es muy grato ser estudiante de la maestría porque representa un espacio de discusión y análisis sobre contexto educativo, se tiene mucho trabajo por hacer y en ocasiones esto genera cansancio, pero se cumplen los propósitos del programa *“referente a mi rendimiento académico, voy a los parámetros y objetivos que solicita la maestría”*. Existen dos expectativas antes de cursar la maestría, la diversidad cultural, en específico la indígena y la búsqueda de mejorar la práctica docente *“una de las expectativas porque yo entré en esta línea en específico es porque creía que iba a encontrar un espacio sobre la diversidad principalmente indígena, para comprender estas situaciones políticas, además de la docencia y mejorar este ámbito”* (F1).

Las expectativas que se generaron para estudiar el posgrado cambiaron, al ser estudiantes se percataron de la organización de esta modalidad educativa y no les resultó congruente con los lineamientos y la estructura que piden para ingresar, a una maestría de tiempo completo *“yo la verdad pensé que precisamente como era escolarizado, iba a ser como más, que iba a tener más estructura y de pronto no se la veo; en cómo está organizada la maestría, o sea, los maestros a veces vienen, a veces hay clases, de pronto te exigen demasiado, de pronto ya no te exigen nada, entonces, unos compañeros vienen, otros no, ¡se supone! que pues sí es escolarizado, creo que todos, la mayoría dejamos muchas cosas atrás”* (F7).

Como estudiante de maestría se genera una expectativa cuando pretende ingresar al posgrado, ya dentro de la institución su visión puede cambiar o reafirmar su creencia, *“mis expectativas si eran como en el rollo muy académico de obtener*

*muchísimo más habilidades, conocimientos, y herramientas para entender un poco más, el contexto educativo y social, esas eran mis expectativas y no se han cumplido y siento que las estoy obteniendo quizás por mi propia cuenta". Al cursar la maestría creía que podía cubrir herramientas que me fueran útiles con mi práctica profesional, para intervención en proyectos sociales, contar con más elementos teóricos y metodológicos "tal vez la maestría ni tiene que ser así, ni el objetivo de la maestría lo plantea, eran supuestos míos y tal vez chocaron con lo que la maestría está proponiendo" (F3).*

Algunas expectativas se han cumplido, como mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, pero ahora se incorporaron más aspectos *"las expectativas creo que en lo personal para mí sí me han fortalecido mucho; he visto muchos aspectos, creo que voy a incorporar en mi práctica y creo que ayudan mucho a hacer una práctica más reflexiva y crítica en el aula, cosa que creo que no tenía contemplada así de manera muy sustancial" (M3).*

Este posgrado les ha permitido resignificar la realidad que tenían construida antes de cursar estos semestres en la UPN *"creo que estoy aprendiendo cosas buenas, cosas que me están permitiendo a mí, entender mi práctica educativa desde un punto más crítico, en el análisis, que a lo mejor en un momento no hacías de tu práctica y ahora con la maestría, estando fuera de, ya ves el terreno desde otra perspectiva; te das cuenta de que estabas haciendo cosas que no era a lo mejor, las más adecuadas, ahora ya haces cosas, como que ya uno tiene ideas, o lo ves desde un punto diferente, para regresar allá, en tu trabajo y hacerlo más, formar alumnos más críticos" (F2).*

Otra expectativa era mejorar el trabajo en el aula y ésta sí se ha cumplido debido a que pueden conocer y entender por qué se estructura de esta forma la realidad educativa *"mis expectativas eran pues tratar de mejorar mi trabajo en el aula, yo soy como muy comprometida con mis alumnos, me gusta mi trabajo, me gusta ser maestra y creo que sí se han cumplido mis expectativas porque he podido comprender muchas cosas que a la mejor no, no tenías esas bases no: por qué cambian la reforma, porque las políticas modifican todo, porque el sistema trabaja de esa manera, entonces creo que lo vas entendiendo y a veces en el*

*trabajo como docente, pues, te llega toda la información pero que ellos deciden darte o que solamente, ¡cambia esto y lo tienes que realizar!, porque, no sabes. Sin embargo aquí tratas de entender el porqué de las cosas” (F8).*

En algunos casos, sus expectativas en cuanto a la maestría no se han cumplido por completo en cuestiones referentes a los docentes, a los compañeros de clase y a las dinámicas de grupo, es todo en conjunto, incluso influye su propio desempeño (F4). Sus expectativas en cuanto a la maestría se han cumplido en parte porque la formación, la preparación profesional de los maestros no ha sido como esperaba. Su interés por prepararse lo ha llevado a aprovechar los recursos con los que cuenta la instalación (M1).

Como estudiante del posgrado las expectativas sólo se han cubierto la mitad de lo que imaginó de inicio, debido a que la temática que contempla para su tesis –la sexualidad-, no ha tenido espacio durante los seminarios *“pero sí a mí me hace falta, es un hueco muy grande de mucho que llenar y es con respecto a mi tema de investigación que es sexualidad. No encuentro una materia, una, un campo este incluso lectores o asesores que me puedan ayudar en ese sentido, siento que ahí yo tengo un pero espacio súper grande” (F10).*

Las expectativas antes de ingresar al posgrado, es la búsqueda de mejorar el desempeño docente, pero estas no se pueden definir si ya se cumplieron o no, pues la evaluación se concreta al terminar y regresar a su práctica profesional (M4).

### **3.1.2. El atisbo al llegar a la maestría**

Los alumnos del programa de maestría se han sentido bien en ciertos aspectos; han cumplido con algunas de sus expectativas, con clases muy buenas, cosas nuevas que han aprendido, aportaciones recibidas, lo cual les ha servido personal y profesionalmente (F4).

Con la reincorporación al ámbito académico, adquieren nuevos conocimientos *“me ha gustado, me he sentido bien emocionalmente, es como otra vez, regresar o retornar a rollos académicos y es volver a acoplarte nuevamente a esto y a esta dinámica; empiezas a conocer otras perspectivas y más de cosas que tú creías o que tu traías, previas a trabajar con tu proyecto. No me han gustado otras cosas que tienen que ver con la formación de, algunos profesores o de los propios estudiantes”* (F3).

Son muchas experiencias enriquecedoras, sin embargo hace falta reforzar muchas cosas, desde lo institucional hasta lo personal, el mismo compromiso individual. Está muy a gusto dentro de los espacios de intercambio de comunicación; hay apertura aunque en ciertos ámbitos es una situación controlada que responde a una institución, se ha sentido muy bien (F11).

La identidad que se desarrolla como estudiante de la maestría genera interés por adquirir conocimientos y ser crítica de su entorno *“me gusta la escuela, me gusta lo que aprendo, me gusta lo que hago, es para mí muy bonito leer, estar informada, como persona, como estudiante de maestría. Considero que debo ser una persona informada, una persona que aparte de que esté informada, también ser crítica de esa información”* (F2).

Cuando llegan a la Maestría, a la Universidad Pedagógica Nacional, por su formación encuentra diferencia educativa con sus compañeros de clase *“cuando llegue a la universidad me sentí cohibida porque, yo me percataba de que muchos de mis compañeros tenían un bagaje cultural muy extenso con respecto a textos y pues realmente en la Normal, ese tipo de textos o esa literatura no, nos la proporcionaron, entonces si me sentía hasta cierto punto, como en desventaja”* (F5).

Consideran una ventaja con respecto a su capital cultural. Los compañeros que tiene poco tiempo de haber cursado la licenciatura cuentan con un conocimiento fluido para los contenidos y la elaboración de trabajos de este posgrado; esto representa una desventaja para quienes dejan de estudiar durante un largo periodo, pero por otra parte la experiencia y la práctica constituyen un valor importante en su cometido como estudiantes: *“el bagaje que traigo, la*

*experiencia, pues, voy a cumplir veinticinco años de educadora, entonces sí es totalmente diferente, pero también tengo esa parte de experiencia y otra parte de vivencia, entonces, esto representa también una herramienta” (F6).*

*Su llegada a la Ciudad de México para estudiar el posgrado representa una nueva apertura, nuevos horizontes, tanto académicos, como personales “es otro ambiente prácticamente, por todas las relaciones personales, interpersonales, entre compañeros, en todo lo que se da. Entonces como que te van dejando apertura a otras cosas. Como estudiante dejar ver otros horizontes y permitirme también ver mirar las cosas, de aquí hacia allá también. Me refiero de aquí a Oaxaca también, específicamente el lugar donde trabajo, esas cuestiones, como que te da, que ahora el panorama te da otras perspectivas, de cómo ver esa realidad” (M2).*

*En algunos casos como estudiantes de la maestría ha vivido dos contextos, el regresar a la escuela y ser nuevamente estudiantes y por el otro cierto desanimo por actitudes de docentes y compañeros de aula, lo que repercute en el desempeño académico “he tenido muchas satisfacciones, porque el regresar a la escuela me hace sentir muy bien el aprender cosas nuevas, pero tan bien me he sentido desanimada por muchas cuestiones que se dan en la escuela, desde los maestros, los compañeros, a veces siento que he tenido que luchar como contra corriente por muchas cosas, por muchas ideas pre concebidas que todos tenemos de todas las personas y eso a veces no permite que ni si quiera nos desenvolvamos bien académicamente” (F7).*

*Una estudiante considera que en su práctica repercute el sentir que no cuenta con los elementos teóricos para analizar y desarrollar sus propias ideas, sobre la información que se revisa en los seminarios, lo que genera inseguridad en su práctica educativa; esta situación repercute de manera determinante en su participación en el salón de clase “o sea yo siento que traigo un conflicto muy fuerte en ese sentido porque cuando yo cursaba la especialidad yo participaba mucho, mucho, asistía puntualmente a todas mis materias y también trabajaba, o sea mucho, yo veía una dinámica diferente pero en cierta forma al entrar a la maestría aunque empecé así y he tratado de seguir así, me cierro en esa parte de*

*la participación precisamente porque empiezo a pensar que hay otras personas que tienen un mejor argumento y en mí eso sí como que se cierra: como que digo ay y si lo digo, qué tal si estoy mal o qué tal si esto, qué tal si lo otro, a mí me ha costado trabajo en ese sentido” (F10).*

Para un estudiante el posgrado en la UPN ha representa un cambio muy grande en su vida, pues se trasladó del Estado de Oaxaca a la Ciudad de México para concretar este proceso educativo. Ha recibido apoyo por parte de compañeros de la línea de diversidad, con el resto de los alumnos del posgrado no es igual, existen diferencias académicas y culturales *“con los compañeros siento que si ha habido apoyo de alguna o de otra forma, ¡claro!, con los de la línea, en los momentos en que hemos tenido seminarios con la línea y con los otros, en los otros días o con los otros seminarios pues sí siento un poco de, como de apatía de contraste; no es que se salga de control el seminario, si no que, diferimos en muchos puntos de vista y al final de cuentas, pues cada quien tiene su postura y la defiende y al final pues no llegamos a acuerdos. Personalmente la verdad, fue un cambio muy grande venirme de mi estado para acá, pues sí fue un cambio muy, drástico de 360 grados y todo lo que implica venirse a una ciudad tan grande como es México, ya había yo estado en otros lugares pero no con estas características tan particulares” (F9).*

### **3.1.3. La institución educativa, el curriculum y la realidad social**

La realidad social sólo se puede entender conociendo, entendiendo e interpretando los elementos que la integran; así, los significados de cada periodo están vinculados al contexto cultural y social. La interpretación de la realidad social construida por el hombre, se realiza o se significa de manera diferencial en cada

cultura o grupo social. La definición del yo<sup>20</sup> por parte del individuo, también es resultado social, se construye o interpreta a partir de la realidad establecida (lo bueno, lo malo, lo bonito, lo feo, etcétera). “El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Al mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural” (Lungred, 1992: 13).

El hombre al interactuar con su ambiente desarrolla su organismo y le permite establecer su supervivencia, su entorno social, ciertos ordenamientos sociales, y lo socialmente determinado. De ahí que, “desde su nacimiento el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada” (Berger y Luckmann, 1992: 66). De esta forma la sociedad es un producto humano y una realidad objetiva. Por ende, el hombre es un producto social.

El contenido del pensamiento del hombre es el reflejo de su contexto cultural y social. “... la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural” (Lundgren, 1992: 13). Estos elementos generan la producción social en donde se encuentra el trabajo manual y mental, Lundgren (1992: 16) apunta que esto no sólo implica “la producción de necesidades de la vida y de los objetivos materiales, sino también la producción de símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que ésta continua”.

Entender la producción social es de suma importancia, pues permite establecer las condiciones de la sociedad, además de entender el desarrollo del contexto social. Un método de análisis de la realidad es la que propone Lundgren (1992: 15), a través de cinco propuestas:

---

<sup>20</sup> La formación del yo debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano. Los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en su forma particular y culturalmente relativa (Berger y Luckmann, 1992: 68).

1. *Los procesos de producción*, es decir, el establecimiento de las necesidades de vida social y la creación del conocimiento a partir del cual se puede desarrollar la producción;
2. *los procesos de reproducción*, es decir la re-creación y reproducción del conocimiento de una generación a la siguiente; la reproducción del conocimiento y las destrezas de producción, pero también la reproducción de las condiciones para la producción;
3. *el contexto social y cultural*, es decir, el mundo y clase social en que vivimos, incluyendo los símbolos que se utilizan para dar vida a un significado y las reglas que ordenan la vida social;
4. *las condiciones del contexto social*, es decir, las imposiciones objetivas dentro de las cuales se forman y ordenan la vida social y cultural; y
5. *los modelos de pensamiento*, es decir, nuestras representaciones objetivas del mundo que nos rodea o *Vorsellungen*, si utilizamos la palabra en alemán.

La manera en que se establece y se significa una realidad, está vinculada principalmente con la estructura económica y posteriormente con la social y cultural. Al identificar el proyecto económico (en este caso la producción industrial<sup>21</sup>), se puede establecer la relación que existe del individuo, con la naturaleza y su contexto social. Las lógicas de vida de los seres humanos de este periodo histórico cambian y se determinan a partir del modo de producción capitalista que regula todo el contexto social (el trabajo, el ocio, la escuela, etcétera). El objetivo de este sistema es introducir en la mente, el alma y todo su

---

<sup>21</sup> ...con la industrialización la concepción cíclica del tiempo ligada a la naturaleza es sustituida por una concepción lineal del mismo. La relación entre el modo de producción y la naturaleza deja de ser directa. La producción industrial regula y requiere la secuenciación del tiempo; el modo de producción nos impone la disciplina de considerarlo de manera lineal. La división del tiempo en trabajo y ocio queda señalada por esta noción abstracta del mismo. En el proceso de escolarización, esta regulación segmentada es una tarea fundamental...como ejemplo, podemos ver cómo los modos de producción regulan directamente las condiciones de nuestro contexto social y cómo esas reglas constituyen una Gestalt de nuestro pensamiento. La formación de este concepto de tiempo y nuestra experiencia adulta de él como algo "natural" (en un sentido nuevo), se adquiere por medio de la socialización. Dicha socialización no sólo forma el contenido de nuestro pensamiento sino que además influye en nuestra manera de pensar sobre la cognición. En el nuevo mundo moderno, la concepción lineal del tiempo parece perfectamente "natural", como una creación de la naturaleza misma, "olvidándose" de que es una creación social (Lundgren, 1992: 13,14).

ser del hombre esta realidad y con ello, el individuo creer que es su manera de pensar, porque el reflexionó, razonó y creo dicha realidad; desde un proceso consiente que no lo es, pues como lo señala Max, es una *falsa consciencia*, asimilada como verdadera, que no se puede cuestionar.

Para Berger y Luckmann (1992: 70) la existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto del orden, dirección y estabilidad; todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado y que el orden social es un producto humano. El orden es otro ejemplo de lo que se construye socialmente, en donde el hombre lo entiende como parte de en su realidad que no se puede cambiar, ni cuestionar; es algo natural como el respirar o como el sol que ilumina todos los días.

Para concretar esto el poder y la cultura han de ser vistos “no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad; de modo que el control y poder económico está conectado con el poder y control cultural” (Apple, 1988: 88); con esto se pretende naturalizar los hechos sociales y que la visión hegemónica se inserte en la realidad como algo dado, inamovible por el bien de todos y para el mantenimiento del orden establecido.

El lenguaje es el instrumento que permite dominar de manera pacífica; enlaza el mecanismo de orden y control. Construye la realidad de manera perfecta –sin ser necesariamente real- y permite dar legitimidad a la realidad social<sup>22</sup>. Además proporciona la superposición fundamental de la lógica al mundo social objetivado, objetiva las experiencias compartidas, las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística; se convierte en base como instrumento de acopio colectivo del conocimiento y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones<sup>23</sup>. El uso del lenguaje (escrito), como

---

<sup>22</sup> Sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal. La “lógica” que se así se atribuye al orden institucional es parte del acopio de conocimiento socialmente disponible y que, como tal, se da por establecido, la conciencia reflexiva superpone la lógica al orden institucional (Berger y Luckmann, 1992: 85).

<sup>23</sup> La sedimentación permite la transmisión de realidades de manera coloquial para todos los individuos que pertenecen a la misma comunidad lingüística. “La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social solo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de

instrumento de poder y dominación se refleja en la educación, en el conocimiento y en la realidad institucional.

La participación del grupo de diversidad en la materia de Aprendizaje Escolar se determinó por parte de la institución educativa que se cursara por dos líneas de formación; el encuentro cultural y de conocimiento se manifestó con posturas diferentes *“en este semestre creo que con los de hermenéutica hemos tenido un poco de roces, pero, yo creo que tiene que ver con ellos, porque los hermeneutas analizan el decir de las personas, no, o sea, el texto de las personas, desde lo que dicen, cuál es su verbo, lo que mencionan y en qué base, o con base en que se fundamentan...los hermeneutas hacen con nosotros como un choque, como un, un debate un poco pesado, o sea, no es nada personal, ni mucho menos, es un debate en relación a los mismos asuntos que se van tomando en ese momento, en clase”* (F2). El concepto de poder se encuentra presente en el lenguaje y en el conocimiento, aquí se presenta de un grupo sobre otro.

Para que la institución y su entorno sigan existiendo, es vital que se transmita de generación en generación –tal cual es, siempre sosteniendo que es lo mejor para todos, aunque esto no lo sea en la realidad-. El orden institucional (Berger y Luckmann, 1992), en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimación, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa, dentro del orden institucional.<sup>24</sup> La legitimación por los participantes –validar la realidad-, es lo que

---

signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas. Un sistema de signos objetivamente accesibles otorga un status de anonimato incipiente a las experiencias sedimentadas al separarlas de su contexto originario de biografías individuales concretas y volverlas accesibles en general a todos los que comparten, o pueden compartir en lo futuro, el sistema de signos en cuestión. De esa manera las experiencias se vuelven transmisibles con facilidad”. (Berger y Luckmann, 1992: 89).

<sup>24</sup> Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. Debe mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones. Hay que enseñar a los niños a “comportarse” y, después, obligarlos a “andar derecho” y por supuesto en los adultos. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende más controlado será el comportamiento (Berger y Luckmann, 1992: 83).

permite que las instituciones sean vistas como algo necesario para la sociedad. El control es también aceptado por los hombres y a la vez visto como necesario.

La identidad que se desarrolla a partir de la vinculación que existe con esta casa de estudios (UPN), no es igual que en otras instituciones como en la UNAM y por ende no se percibe del todo la identidad de universitario de la pedagógica *“creo que falta esa parte de identidad como alumno, como alumno de esta, de esta institución. Digo aquí no te generan eso que en la UNAM, a quien le preguntes es puma y puma de corazón y puma a morir y defiendes la UNAM a más no poder. Y aquí no hay, como que esa identidad, de de universitario de la pedagógica”* (F8).

El conocimiento como producto social también representa un factor de cambio social (Berger y Luckmann, 1992: 111). El conocimiento se aparta de sus orígenes existenciales conforme a las variantes históricas de cada periodo las cuales pueden ser: los intereses sociales involucrados, el grado de refinamiento teórico del conocimiento en cuestión, la relevancia o no social de este último, etcétera. Este conocimiento se objetiva socialmente en un cuerpo de verdades válidas de la realidad, así el orden institucional representa una verdad valida en la sociedad actual y si alguien no está de acuerdo con esta realidad y busca caminar en sentido contrario es inadaptado social<sup>25</sup>.

Todos los cursos de alguna manera te aportan algo, te incrementan tus conocimientos, lo que permiten generar una autoreflexión y análisis de la formación profesional que practicamos, él ser docente (M4). Los cursos de la maestría le han enriquecido bastante, sobre todo las de los seminarios de teoría educativa; en cuanto a los de la línea se presenta un abundante recorrido histórico y no se logra vincular con la temática del estudio de la diversidad cultural (F10).

Este cuerpo de conocimientos -válidos- forma al individuo “se transmite a la generación inmediata, se aprende como verdad objetiva en el curso de la socialización y de ese modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esta

---

<sup>25</sup> Dado que dicho conocimiento se objetiva socialmente como tal, o sea, como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad, cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como una desviación de la realidad, y puede llamársela depravación moral, enfermedad mental, o ignorancia a secas (Berger y Luckmann, 1992: 87).

realidad puede formar al individuo” (Berger y Luckmann, 1992: 88). Generar conciencia o cambiar la conciencia de la construcción social de la realidad actual, es el reto; en donde el conocimiento pueda ser cuestionado y no aceptado como una realidad absoluta; pero que también permita ser un factor de cambio social y de emancipación para el individuo. En la construcción de la realidad que el hombre significa, tiene que acuñar que la realidad existente es parte de su ser, de su alma, como si esto fuera algo que él pudo elegir en plena libertad; además que permanezca en su conciencia sin ser cuestionada.

En el posgrado los estudiantes validan la realidad establecida por la institución, por ejemplo, como se tienen que impartir los conocimientos a los estudiantes: Tal vez todos los posgrados están diseñados para realizarse mediante seminarios, conferencias y es lo que todavía algunos alumnos no han logrado comprender. *“En los cursos de la maestría se podrían aplicar “otras estrategias didácticas de tal manera que veas lo mismo, analices los mismos textos pero desde otros enfoques... no nada más los discursos” (M1).*

Existe además una preocupación en torno al desarrollo de las clases; en la mayoría de los seminarios se presenta una sola postura para la revisión y análisis de los textos, *“creo que la maestría tampoco se utilizan como didáctica, no hacen mucho caso de la didáctica o de traer a lo mejor láminas y esas cosas; creo que es como más, hablado, más como de debate, de panel. De crítica a un autor, hacia una lectura, pero de repente si hacen falta ese tipo de cosas, como, dinámicas. No sé si por qué sea maestría ya no se maneje ese tipo de actividades, pero si de repente, como que uno si quisiera que fuera un poco dinámico” (F2).*

El desarrollo de los seminarios se presenta bajo una concepción o estructura de clase, el diálogo *“en los seminario que estamos juntos compartimos ideas, experiencias, a partir de lo que estamos leyendo no hay dinámicas grupales como tales de construcción del conocimiento, mapas conceptuales, eso no existe, existe más el dialogo a partir de tu construcción de conocimiento y la habilidad que tengas para expresarlo” (F1).*

Una alumna anota que los cursos están planteados por una necesaria razón, aunque se tendría que exigir más que esa programación; varios temas se tendrían que haber visto en la preparación a nivel superior y tendría que ser compromiso de los alumnos dominar o tener conocimiento sobre esos temas; eso sería complejo pero a veces algunas cosas caen en lo repetitivo y son necesarias para formalizar, para sistematizar la enseñanza. Aparentemente de curriculum todos lo sabemos, de las prácticas de poder, también, de control, de sometimiento, teorías educativas, habría que concretar y acompañar esto con el trabajo de investigación, es necesario aprovechar más los cursos para poder ponderar más, enriquecer más el trabajo de investigación. Algunas cosas son repetitivas pero son necesarias porque algunos las saben, otros no, alguien lo estudió hace muchos años y no recuerda; el problema no radicaría en las asignaturas impartidas sino la mezcla que lleva a la dispersión, no se trata de homogeneizar, pero sí de concretar varias cosas: propuestas, enfoques, metodología, percepciones académicas, políticas educativas, habría que replantearlas (F11).

Plantear el análisis de los cursos a partir del programa indicativo, representa en algunos casos una limitación para el estudiante ya que no puede desarrollar con mayor amplitud los textos del curso. La cultura aprendida en este caso, por los discentes fuera y dentro del ámbito educativo, repercute en no presentar propuestas para estructurar los seminarios de manera diferente a la que se establece como válida por la autoridad educativa “bueno a lo mejor también por el tiempo de duración de la maestría, a veces leemos una lectura y sólo leemos un capítulo del libro y a veces en algunas ocasiones yo me he quedado así, como, bueno quisiera leerlo completo, para comprenderlo más a fondo, un texto, un libro completo, para saber bien en que acabó esa historia, de lo que se está hablando.

A veces, como que sí son un poco segmentadas, esas lecturas, o sea, te lees el capítulo de tal autor, no lo terminas, o no logras concretar las ideas que está diciendo el autor. Lo que sí me agradaría, que se respete el programa que te dan, finalmente no terminas de ver las lecturas que marca ese programa, porque te dan a leer otras y a veces nada más llegas a ver dos o tres o cuatro del

programa, o sea, no logras ver específicamente las lecturas que marca el programa” (F2).

Sobre la conciencia Berger y Luckmann (1992), apuntan que retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas y que una vez retenidas se sedimentan, esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía. “El sector de la autoconciencia que se ha objetivizado en el *rol* también se aprehende, pues, como un destino inevitable en el cual el individuo puede alegar que no le cabe responsabilidad alguna.

Tengo que actuar de esta manera debido a mi posición (como marido, padre, general, arzobispo, presidente del directorio, hampón, verdugo, o lo que sea). La identidad misma (el yo total, si se prefiere), puede reificarse<sup>26</sup>, tanto el propio, como el de los otros. Existe pues una identificación total del individuo con sus tipificaciones socialmente atribuidas. El individuo es aprendido nada más que como ese tipo. Esta aprehensión puede acentuarse positiva o negativamente en términos de valores o emociones” (Berger y Luckmann, 1992: 117).

El capital cultural con el que cuentan los alumnos que estudian en la ciudad y los que viven en otros Estados no es igual, no por falta de interés o de voluntad, existen dos elementos nodales que influyen en esta construcción: el económico y los recursos institucionales –educativos-, con que cuentan en su lugar de procedencia, además interfieren la voluntad y el deseo de alcanzar metas educativas *“no podemos comparar un lugar donde hay tanto desarrollo cultural como es aquí, en un lugar donde vives entre árboles y pocos carros y pocos lugar en donde puedes desarrollar no solamente ir a la primaria sino ir al tiatro, ir a talleres, ir a cursos de verano, ir o sea, sí te va marcando, sí te va limitando un*

---

<sup>26</sup> La reificación es aprensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos o posiblemente supra-humanos; es la aprensión de los productos de la actividad humana como si fuera algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de las leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina; implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y, además que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertido para la conciencia (Berger y Luckmann, 1992: 114).

*poco, pero si llegas a un momento a secundaria, o preparatoria y sigues en ese círculo pues ya depende de ti, de buscar más, otras alternativas y sí, esa parte uno se queda ahí y así llega la profesionalización y sigue igual entonces ¡sí! es muy marcada la línea que tenga mucha más cultura, esa, mucha más intelectual una persona que vive en este tipo de ciudad desarrollada, urbanizada pero, sino pues también tenemos que, o sea, yo pienso que después de la preparatoria sí tu quieres tener otras experiencias, vivir otras cosas pues también le tienes que buscar” (F9).*

Varios autores -Apple, Lundgren, Kemmis- tratan de establecer la relación que existe entre la elaboración del currículo contemporáneo y su repercusión social: el control y el poder de la comunidad, integración, reproducción, producción, homogenización y estratificación social. Lo ideológico engloba esta relación por parte del grupo que elabora el currículum y la idea de sociedad<sup>27</sup> que quieren formar; a finales del siglo XVII, se produce un cambio considerable en el estado de las costumbres. La industrialización y su consecuente división del trabajo habían remplazado al artesano por el obrero. La pequeña tienda había sido remplazada por la gran empresa. En esta situación, el individuo no era ya responsable del diseño y producción de un solo producto.

La escuela, sustituye al aprendizaje como medio de educación. En este siglo, para los niños la educación cambia y ya no es transmitida por los adultos con quien convive, es ahora la escuela la que realiza este papel. La escolarización se realiza en espacios cerrados, con largos periodos de encierros. Esto tiene como fin ser una maquinaria de transformación (o más bien formación), para el gobierno. En estos espacios la estructura depende de su posición social<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Hasta cierto punto, el concepto de sociedad se puede definir como una institución pensada para inculcar una forma de regulación jurídica, una ley. Por esas leyes se rige la sociedad. Con este ordenamiento de la enseñanza se configuran las ideas sobre la educación y la sociedad (Lundgren, 1992: 22).

<sup>28</sup> Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama “escolarización” (Varela y Álvarez, 1991: 26).

Además es utilizada con propósitos hegemónicos<sup>29</sup>, mediante la enseñanza de las disposiciones, valores culturales y económicos que son, supuestamente, *compartidos por todos*; al tiempo que garantiza sólo a un número específico de estudiantes ser seleccionados para los niveles superiores de educación por su *capacidad* para contribuir a la maximización de la producción del conocimiento técnico requerido por la economía, estas disposiciones no surgieron de la noche a la mañana.

La institución educativa es utilizada por la clase dominante para que los conocimientos impartidos en ella, sean uniformes, de valor universal y para que estos sean reproducidos por los estudiantes en todos en todas sus esferas sociales. En el nivel superior se puede concretar la visión del mundo hegemónico, ya que el conocimiento en este sector se proyecta para la viabilidad económica del sistema implementado en la realidad social. Se pretende que en el sector educativo garantice el capital cultural de los grupos más poderosos (hegemónico), y el educador juega un papel fundamental para ésta reproducción ya sea que esto sea consciente o no.

“El fin de la educación es orientar la personalidad en una determinada dirección, hacia un modo de pensar humano. La escuela se ha convertido en una organización especial con fines e ideas incorporados en su propia experiencia y que forma ya parte del propio *entendimiento de sí misma*” (Lundgren, 1992: 24). El sistema educativo se organizó de tal manera que la educación, incluso hoy, no puede entenderse, en cuanto a su división y organización en disciplinas, sin tener en cuenta esta base medieval. Se estableció un currículum que definía los conocimientos que debían dominarse y en qué orden. Este ordenamiento de la tarea educativa supuso el establecimiento de la educación como una institución firme.

---

<sup>29</sup> La escuela no se construyó necesariamente para mejorar o conservar el capital cultural de las clases o comunidades no pertenecientes a los segmentos más poderosos de la población. El papel hegemónico del intelectual, del educador profesional, resulta evidente en esta historia (Apple, 1988: 85).

El vincular el currículum con el control y poder de la comunidad, es con el fin de poder generar los cambios en la sociedad y con ello encaminarla (en este caso) a la nueva realidad industrial que se requiere. Legitimar lo nuevo y descalificar lo viejo es parte de lo que tiene que establecer el currículum en la realidad educativa además de anteponer lo económico y lo político antes que lo educativo. “El currículo se utilizaría para promover la integración social. Por ejemplo (siglo XIX), Bobbit consideraba el currículo como un medio para desarrollar lo que él llamaba *conciencia de grupo amplio*, término que utiliza para describir el sentimiento del individuo de pertenencia a su grupo o comunidad social y económico y a su compromiso con fines, valores y normas de conducta”. (Apple, 1988: 95).

El currículum también es utilizado para prevalecer la unión social, el hecho de que los individuos vean como algo que es bueno para él y su familia el vivir como se vive (si eres obrero resígnate, si eres asalariado da gracias por el sueldo que recibes), permite mantener el orden social y esto se materializa y se asimila en la escuela. “Bobbit y Charters consideraban que el papel social del currículo es el desarrollo de un alto grado de consenso normativo y cognitivo entre los elementos de la sociedad”. (Apple, 1988:95).

El orden y el progreso, es por el bien de la comunidad, aquel que no piense de esta manera son *enemigos* de la sociedad y el pensar diferente, es malo para todos. No puedes pensar de otra forma que no sea en el progreso y el bien de la comunidad (el desarrollo). Esta idea trata de homogenizar y por ende mantener el orden, aunque el beneficio sea sólo para unos y no para todos, por ello el currículum puede ser un instrumento, la ciencia el conocimiento y la escuela la institución que transmite a los sujetos sociales una sola manera de entender el mundo (sin reflexión y sin analizar la realidad).

La ciencia puede establecer conocimientos válidos para todos, además de establecer a seres inferiores y superiores (científicamente comprobados), por ello, no se puede dar la misma educación a todos. Aquí el currículum juega un papel importante, pues la inteligencia no es igual y por ello la educación tiene que ser orientada hacia el beneficio social. “Los más inteligentes tienen una posición de

preeminencia social y política, los pobres; los que no lo son la educación será de *seguidores*, aceptar las creencias y los modelos existentes en la sociedad. El currículo tenía que ser diferenciado para individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta”. (Apple, 1988: 101).

Los que tenían una gran inteligencia debían ser educados para que dirigieran la nación enseñándoles a entender las necesidades de la sociedad. También debían aprender a definir creencias y modelos de conducta apropiados para satisfacer esas necesidades. La masa de la población tenía que aprender a aceptar estas creencias y modelos las entendiera o no y estuvieran o no de acuerdo con ellas. Como dice Finney, “en lugar de tratar de enseñar a los zoquetes a pensar por sí mismos, los dirigentes intelectuales deben pensar por ellos, sembrando sus resultados, por medio de la memoria, en su sinapsis” (Apple, 1988: 102). A los zoquetes no hay que buscar que piensen, para eso están los dirigentes intelectuales, mientras respeten lo que se les diga que hagan está bien, muy bien.

De este modo, la diferenciación del currículo basada en la *inteligencia* crearía homogeneidad cultural y, por tanto, estabilidad dentro de la sociedad. “Lo que originalmente era considerado por los intelectuales americanos como un problema cultural de diferencias étnicas y de clase fue redefinido en el lenguaje aparentemente neutral de la ciencia como un problema de diferencia de inteligencia, como un problema de las diferentes para contribuir a la maximización y control del conocimiento moral y técnico separando de este modo el problema de su contenido económico y social. En consecuencia, el control social quedaba oculto por el lenguaje de la ciencia, algo que sigue sucediendo hasta hoy. Mediante el control y diferenciación de los currículos escolares, las personas y las clases podían ser también controladas y diferenciadas” (Apple, 1988: 104).

En general los docentes están bien preparados –por su, didáctica, su metodología la mayoría cuentan con doctorados, en algunos casos no es de todo grato la manera en que se trabaja el seminario y no se determina de forma clara lo que se tiene que concretar como estudiante por parte de la institución educativa, la

profesionalización o la tarea de investigación *“pero en algunas sí no me ha gustado que nada más sea lectura y entrega de ficha, lectura y entrega de ficha como que siento que podría abrirse a algo más ¿no?, no sé tal vez eh pues algunas exposiciones por parte de nosotros que se vinculen con el tema de investigación, porque sí estoy totalmente de acuerdo con lo que dicen varios compañeros: o buscamos la profesionalización o buscamos un trabajo de tesis porque sí, este, pues es pesado en ese sentido ¿no? Entonces tienes que cumplir por un lado con las materias, con lo que te piden y si no entran en tu tema de investigación pues tienes, este, que entregar de todas formas”* (F10).

Desde esta visión, la diversidad cultural es bien vista siempre y cuando las diferentes etnias, no rompan el orden dominante; el lenguaje neutral que se utiliza para todos los sectores es un instrumento de dominación para que todos los sectores sociales acepten la visión del grupo dominante como si fuera propia. El control social y el control ideológico quedan ocultos a través del lenguaje; de esta forma, el curriculum es el instrumento que ejecuta esta acción.

Una aportación importante del posgrado para una alumna, son las aportaciones pedagógicas y la visión de la diversidad para su desarrollo profesional y académico *“a partir de las lecturas, este, de las visiones, este, de diversidad que se han hecho, te permiten darte apertura de cómo ves la realidad desde las perspectivas pedagógicas, no, y como poder interpretar de decir: pues yo estado haciendo esto en la práctica, pues esto que estoy haciendo se fundamento que esto está planteado en esta teoría o que está planteando este autor o lo que está diciendo él, yo ya lo hice, pero de otra manera”* (M2).

Actualmente la mayor parte de los estudiantes se encuentran bastante decepcionados con respecto a su futuro. El currículo parece estar fuera de contacto con la realidad y la historia de su vida diaria; el principal interés de los estudiantes es concretar un título educativo para una mejor vida en lo económico y no es para aprender o construir y generar conocimiento en beneficio de la realidad social.

En relación a los cursos que se imparten en la maestría, en ocasiones no son muy concretos a lo que se solicita o se quiere formar: ¿profesionalización o

investigadores?, se cuestiona una alumna *“considero que tan poco están claros, es que de pronto nos dicen, bueno, la maestría es para profesionalizar, ¿no?, la maestría es para que sean investigadores, entonces, yo creo que primero deberán tener eso bien claro, para que las clases se han con base en ello, siento que dan cosas como muy específicas y de pronto siento que, que, he visto, he leído cosas, que, que, como no tiene nada que con el curso específico. Nada más vamos a estar teorizando, y yo a veces escucho muchos compañeros y digo, yo creo en la práctica a veces tú puedas a ver leído y saber y de más, pero en la práctica no tiene nada que ver”* (F7).

Conocer la historia y lo que ésta genera en cada contexto (económico, político, social), permite entender y por ende tratar desarrollar proyectos educativos para la escuela y la comunidad. “Cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos de modo inextricable, el problema de la reproducción está íntimamente relacionado con los problemas de la producción.

El resultado de la enseñanza se refleja en la producción. Lo que sucede en ambos procesos –producción y reproducción- estará todavía interrelacionados, pero ahora la relación será indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los textos... el problema de la representación tiene que resolverse mediante textos (Lundgren, 1992: 18,19).

De manera general, la maestría está diseñada de una forma para atender necesidades y en esa misma intención surgen desviaciones, surge ambigüedad, pero es totalmente normal, sólo que la tradición que existe tanto de su lado (alumnos) como del otro (maestro, institución y contexto) le provoca angustia tal vez porque trata de reivindicarse como estudiante autónomo y toma esa postura aunque a veces está inmersa en mecanismos y en dinámicas formales, formativas, institucionales, las cuales no dejan de lado esta parte: es como un ping pong, es decir, de tu parte, la mía, no es nada más a un ritmo, se ve la lectura y se concreta la lectura independientemente de las veinte opiniones que tengan los involucrados en la clase; hay incongruencias, pero naturales por lo formal, por lo institucional, sin embargo hay muchas aportaciones muy valiosas, aprendizajes cotidianos muy valiosos, la identificación con el otro, el encuentro genuino,

honesto y hay aportaciones que se dan en lo cotidiano, en lo académico que también influyen en lo personal (F11).

Las lecturas que se utilizan en el curso Seminario de Especialización II, son complejas, no se aborda mucho lo social, lo económico y no existe retroalimentación sobre estos aspectos para lo que estamos ejerciendo; debido a que no se cuenta con estos conocimientos a profundidad y de esta forma el texto queda limitado sólo al ejercicio de lectura (F1).

Un curriculum es:

1. “Una sección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización de conocimiento y las destrezas.
3. Un curriculum incluye un conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitir el conocimiento y destrezas
4. Detrás de cualquier currículum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión... suceso de (acontecimientos)...conjunto homogéneo de tales principios código curricular
5. Yo defino el *curriculum* como la solución necesaria al problema de la *representación*, y el problema de la representación como el *objeto del discurso pedagógico* El objeto del discurso se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades sociales específicas cuando la producción social y la reproducción se separan entre sí” (Lundgren, 1992: 20-22).

Así, la unidad que existe entre producción y reproducción, siendo esto lo que determina el resultado de la enseñanza y por ende la reproducción social; la representación es primordial en el discurso educativo, pues éste permite, transmitir de generación en generación la realidad social que se quiere establecer, como única y verdadera. Se pretende utilizar a la pedagogía y al uso de los textos educativos, como campo de estudio al servicio de la producción económica. El curriculum siempre busca tener aplicación en la realidad educativa –a través de

transmisión de conocimiento-, en donde se presenta una orientación (ideológica), ambivalente, de sometimiento o de transformación social. También permite mantener o construir nuevas realidades. Varios alumnos lo significan de la siguiente forma:

La maestría es buena, la única en su modalidad que oferta líneas de investigación en las cuales se pueden generar nuevos productos porque permite el acceso a estudiantes con diferentes formaciones; sin duda alguna entre todos habrá alguien que pueda realizar una buena investigación la cual aporte beneficios al sistema educativo (M1).

Los cursos que se imparten en la maestría son muy buenos y se ha favorecido con en su formación, en cuanto a metodología y etnografía, al cursar el posgrado *“Yo creo que son muy buenos, este, bueno, no conozco [se ríe] alguna otra institución, pero al menos a mí me gusta porque me ha favorecido a lo mejor porque soy de la línea de formación de maestros”; también lo han fortalecido mucho, “te podría hablar, de lo que nos dio un maestro, me pareció muy buena, no, su, sus aportaciones de cómo te deja interpretar la realidad”* (M3).

Los cursos en la maestría se encuentran bien estructurados, pero su funcionamiento depende de los actores; por una parte los docentes y después por el interés que tenga el alumno al tema del seminario (F4).

La maestría le ha permitido tener incrementar su conocimientos académicos, aunque falta la reflexión y crítica a la realidad al sistema *“respecto a lo académico, pues ver, la otra parte que me faltaba ver, pero te falta toda esa parte, aunque siento que por ahí aquí no te conflictúan mucho, que es todavía como ese es el sistema y el sistema es así, no, o sea, falta todavía ese debate realmente que debe de existir y que nos falta tanto a los maestros, como a los, a los que estamos en esto”* En lo personal *“¿qué me ha dejado?, yo creo un compromiso más fuerte con mi hija, con mis alumnos y conmigo”* (F8).

### 3.1.3.1. Los discentes y su aportación al posgrado

Los discentes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, establecen varios elementos importantes con base en su experiencia académica. Una idea gira en todos los comentarios, es que estas ideas pueda mejorar el posgrado, a partir de la realidad que viven en la institución educativa, las principales aportaciones son: elegir al docente que imparte el seminario; la creación de talleres, conferencias, mesas redondas con temáticas específicas que permitan reunir a los alumnos con posturas afines para enriquecer sus conocimientos; retomar experiencias de los participantes en lo laboral, lo académico y lo referente a las investigaciones que presentan para titularse; compartir el conocimiento entre pares, aprovechar la experiencia y conocimientos de didáctica y los referentes teóricos de los alumnos-maestros; la integración a los cursos sobre cuestiones de lingüística; revisar los textos de manera más completa, en cuanto al contenido y que lo analizado se lleve a la práctica empezando por esta realidad educativa; además de considerar que el alumno tenga un apoyo económico para asistir a cursos o seminarios fuera de la Ciudad de México.

Desde la mirada de los estudiantes de la maestría, sería importante considerar para la maestría ciertos elementos: que hubiera un tiempo y la oportunidad de tomar los seminarios, con los académicos que le pudieran aportar a cada alumno, las bases para la formación de su línea específica de investigación. Propone aplicar actividades diversas para el desarrollo de los cursos, dentro de las sesiones, como talleres. Pero no saben si por la misma formalidad del posgrado la impartición de las materias tenga que ser así, como actualmente se hace, sólo discusión en clase (M1).

El principal componente para la maestría, es integrar elementos para la enseñanza de la didáctica, ya que la mayoría quien cursa la maestría son maestros; pero de igual forma esta debe de permear a los docentes que imparten los cursos de este posgrado (F7).

Otra de las inquietudes tiene que ver con la creación de talleres, conferencias, mesas redondas con temáticas específicas, con el propósito de

reunir a los alumnos con posturas afines para enriquecer los conocimientos *“que abrieran más espacios como talleres y o conferencias o pláticas, mesas redondas en donde pudiéramos discutir, que sacaran una convocatoria en la que dijeran: bueno vamos a discutir esta temática y para los que les interese que vayan todos y que lo discutan. Que abran esos espacios porque a veces en los seminarios no todos tenemos el mismo planteamiento, entonces a veces no lo estamos viendo de la misma manera”* (M3).

Echar un poco mano de redes de comunicación, de tecnología para hacer trabajo más vinculado entre alumno-alumno y maestro-alumno; fortalecería y abundaría más al trabajo académico fuera del aula. Dentro del aula una aportación sería que no sea la Maestría en Desarrollo Educativo, tantas líneas sino más nuclear la situación sin querer homogeneizar; contar con esta apertura a la diferencia de opiniones. Hacer vínculos, redes de trabajo que se concreten de manera específica fuera de la clase, en la clase podemos saber de hermenéutica, de diversidad de tecnología, de artes; compartir esa parte que es interesante, enriquecedora, pero más allá no hay otra cosa habría que trabajar en unos espacios para vincularse con los que coinciden o con los que pueden trabajar de manera interdisciplinaria proyectos, ponencias. Tiene que ver esa parte de concretar trabajo, sistematizar trabajo fuera de las clases, que no se quede en que después de la clase cada quien trabaje lo de su tema porque seguramente hay autores que podrían compartir varios, tendría que ser un proceso constante y beneficiaría este intercambio en pasillo, de manera informal, por e-mail, habría que organizarlo para que fuera constante, progresivo, porque podrían salir muchas cosas más concretas (F11).

Es impotente construir un consenso en donde se tome en cuenta a todos los participantes de la maestría para saber *“de qué cosas creen que son necesarias, cuáles incluir, cuál quitar, y en función a eso, sacar en general, la parte que está haciendo falta, que se pueda mejorar, pero, en un consenso general de los alumnos..., enriquecer con otro material bibliográfico o con otro tipo de seminarios, congresos que estén por aparte, o sea, como que enriquecerlo entre todos, considerar es pertinente y no”* (F4).

Como aportación con base en su experiencia como estudiante, consideran que es muy importante tomar en cuenta las experiencias, que traen los compañeros, laborales y académicas, conjuntando esto en una antología donde se engloben todas las investigaciones de los egresados del posgrado *“retomar y al término de cada maestría hacer como una especie de antología, en donde se integre, bueno por decir, las diferentes investigaciones. Y así difundir esos conocimientos, de esa manera pues estaríamos compartiendo los procedimientos que vamos encontrado en la maestría”* (M4).

Para mejorar el desempeño den este posgrado, se debe aprovechar la experiencia y conocimientos sobre la didáctica que tienen que ahora estudian la maestría y compartir entre pares *“aportaría yo creo que puntos de vista y experiencias sobre didáctica, la mayoría de nosotros como maestros de básica nos quedamos en tratar con niños, pero esas dinámicas que se dan, esa didácticas de enseñanza que se da en el nivel básico, si la traemos, a este nivel pueden servir de mucho; solamente que a veces nos creemos los expertos y decimos, ¡hay de primaria!, por allá”* (F9).

Considera importante integrar cuestiones de lingüística pues lo revisado en el posgrado es pobre *“por ejemplo, no sabemos, si nos preguntaran en México cuántas lenguas se hablan por así decirlo, si es que se puede llamar lenguas, me refiero a cuántas lenguas si se puede conjuntar o llamar, no tantos tipos de lengua, entonces, no lo sabemos, y se supone que es nuestra línea Diversidad Sociocultural y Lingüística, o cuál es la composición básica de una lengua por ejemplo”* (M2).

Otra alumna enuncia lo importante de vincular los elementos curriculares de la maestría para tener apertura a otros temas que no se incluyen en los programas, sobre todo para vincular los acontecimientos educativos con la realidad social, por ejemplo el narcotráfico (F10). Sería conveniente implementar seminarios por parte de la institución educativa, que se encuentren vinculados a los temas de los proyectos de investigación de los discentes que cursan el posgrado (F2).

Revisar los textos de manera más completa y no tan rápido es algo que significan los alumnos, pues esta dinámica limita el crecimiento académico, *“la materia anterior de teoría educativa, cuántos teóricos no vimos de pasada, entonces a mí me gustaría, léanse este libro y en dos meses nos vemos y abordarlo pero bien, no por encimita, pues si sería, un elemento para mí muy importante y si uno que viene de licenciatura le cuesta trabajo, cuanto más a los normalistas, pensaría”* (F1).

Con respecto a los textos, algunos se pueden eliminar de acuerdo a lo sustancial de la información que manejan, pues son muy repetitivos y extensos. En cuanto al contenido de las lecturas es importante que lo que se revise se llevado a la práctica (vincular la teoría con la realidad en el aulas del posgrado), que el análisis se concreto y puntual sobre las tesis sustanciales de la información, pues se dedica mucho tiempo fuera de clase con la lectura y en clase o todo es muy rápido o se sigue de largo sin concretar el contenido teórico lo que genera lagunas o dudas sobre los temas (F5).

También se considera que la maestría sea menos escolarizada y no por ello represente un menor nivel educativo; que los textos revisados se analicen con mayor profundidad y que las exigencias académicas sean acordes a las de un estudios de posgrado, sin pensar que unos alumnos tengan más capacidad que otros por su formación educativa *“creo yo, que, lo que está haciendo falta la maestría es como, pues mucha fortaleza en lo que se está dando al alumno y no precisamente en tiempo, tampoco creo, que la calidad este en darle mucha viada al alumno, pues esto no le está permitiendo generar más. Algo que yo veo, es que todas las discusiones se quedan en el nivel básico, y como que en todas las materias la misma discusión: que si la reforma educativa, que si la prueba enlace, o sea, todo el tiempo el mismo discurso y la gente sabe, está ya como marcada, no sé yo podría pensar que una maestría menos escolarizada, que el material que se utiliza debe profundizarse más y creo que se tiene que quitar esta idea de consideraciones porque muchos de los alumnos son normalistas”* (F3) .

Es importante que la Universidad Pedagógica otorgue a los estudiantes del posgrado apoyo económico para asistir a congresos, coloquios, seminarios,

conferencias en el interior de la República, relacionadas con la formación académica de la maestría, pues con el ingreso de la beca que proporciona CONACYT, no alcanza para participar en dichos eventos *“si yo tuviera nada más la beca CONACYT, no me alcanzaría para nada, tengo la fortuna de contar con la beca comisión y así puedo llevarla más o menos. Entonces, sí me gustaría que no nada más se viera, o sea que en una universidad se cruzaran las manos y bueno, pues ya con la beca CONACYT se puede hacer todo”* (F9).

Una de las alumnas considera importante desde su construcción como estudiante del posgrado generar más compromiso con el alumno, pues actualmente no sucede esto *“la maestría como tal, se me hace muy buena, pero, no sé, a lo mejor sería que comprometieran más al alumno, porque estas de tiempo completo, entonces a veces, el que tengas tanto tiempo libre no lo aplicas completamente, o sea, pocos, no son lo que dices: bueno, tengo toda la tarde para leer. De repente, caemos en que muchos regresan a trabajar o regresan a hacer varias labores a la vez. Entonces, yo sí creo que ahí deberían, ser más estrictos en ese punto”* (F8). Así mismo podría contar con distintos patrocinios para realizar su investigación de campo (F6).

### **3.1.4.- El rol de estudiante en la pluralidad**

La diversidad cultural está presente en la escuela y aunque cada vez más educadores se muestran preocupados por las prácticas culturales excluyentes y por la defensa de las culturas minoritarias, las políticas oficiales siguen tendiendo a la homogeneización, a la construcción de un conocimiento social homogeneizante; es decir tendiente a imponer una sola visión e interpretación de la realidad, en la que no se toma en cuenta las necesidades de los distintos sectores sociales para aplicar las políticas educativas: se intenta homogeneizar el desempeño académico de los alumnos para que se ajusten al modelo dominante, de lo contrario serán tratados como inferiores.

En los centros escolares la diferencia también 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 si alguien no lo logra se le considera como inferior (Alcántara, 2010). En la convivencia cotidiana entre discentes también se presenta este contexto.

Con la relación alumno-alumno, también existe de todo tipo de gente: flexible, solidaria y gente cerrada, egoísta, es diverso (F5). En cuanto a la relación alumno-alumno, en la mayoría de quienes cursan la maestría, *“hay una relación hipócrita”*, se hablan entre sí porque son compañeros de grupo. Con pocos se logra una amistad, un vínculo de compañerismo (M1).

La relación que se genera en el posgrado alumno-alumno es difícil porque es como una competencia, de conocimientos, de quien realiza más cosas tanto educativas, como laborales; la competencia no es en un sentido de construir cosas de manera conjunta, sino para demostrar de manera individual quien es el mejor (F8).

La práctica educativa que se estructura entre los alumnos se muestra en un contexto de egos, esto se presenta a partir del que cuenta con mayor conocimiento teórico *“yo siento que hay que luchar con muchos egos, con muchas personas que siempre quieren tener la razón, que siempre quieren estar siempre arriba de los demás en cuestión de opiniones, siempre ser ellos los que consideren tener la razón en todo y a mí en ese sentido se me ha hecho pesado”* (F10).

*“Entonces sí se me hace un juego así de a ver quién es mejor; no es nuevo, entonces, alguien comenta algo, dices algo, y como que, hasta en cierta forma, como que te frenan: no es por ahí, tal autor dice que esto y esto, y aquí no se ha entendido que somos de diferentes eh licenciaturas, diferentes formaciones, diferentes niveles de trabajo, estamos pues de educación básica hasta superior combinados, esa parte como que no, no somos tolerantes a ello, o sea, queremos escuchar lo que yo quiero imponer o lo que o únicamente las personas que estén de acuerdo conmigo”* (F10).

Yo creo que hay mucha intolerancia, pero es legítima, comprensible por preocupaciones individuales, no necesariamente lo que habla el otro no es importante para mí, pero precisamente esta angustia en donde tengo que hablar de tantos temas me lleva a perderme; entonces en el caso de la línea hay mucha diversidad pero tienen puntos de encuentro muy grandes, no existe una competencia entre ellos, ni individualidad, como cuando son muchos alumnos o se juntan con otras líneas, hay alumnos que creen saber todo y no permiten que les hables de algo específico. A veces hay intereses comunes, por ejemplo cuando otros alumnos cuestionan que la línea de diversidad se vaya de paseo y no se les invite, pero no existe un acercamiento genuino puede ser sólo la parte formal, haría falta más desarrollo en la vida académica juntos (F11).

La escuela ha de considerarse como promotora de la reflexión,<sup>30</sup> la acción y la transformación<sup>31</sup>; de ella surgirán las medidas que hagan conscientes a los seres humanos para asumir una actitud respetuosa frente a la diversidad cultural. Y han de ser los centros escolares los primeros en erradicar las prácticas discriminatorias<sup>32</sup> de sus espacios por medio del lenguaje político, del análisis de dimensiones esenciales que determinan diferencias y desigualdades sociales.

---

<sup>30</sup> Explicar los procesos mediante los cuales una sociedad construye la otredad, establece las barreras identitarias y culturales entre grupos y sobre la base de la justificación, construir los consecuentes discursos sobre la diferencia cultural, racial y religiosa, que posibilitan la reproducción de la exclusión, la dominación y la explotación económica de unos grupos sobre otros (Pérez en: Valladares, 2009:251- 252).

<sup>31</sup> El interculturalismo crítico busca promover el diálogo tocando las causas de la injusticia cultural y social. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo; identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia, recuperar la memoria postergada, por reconstruir relatos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia epistémica, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones (Tubino, 2001: 14).

<sup>32</sup> La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. Con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos. En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.

Por eso la institución escolar ha de enseñar que la marginación es una construcción social; que la diversidad cultural se debe asumir de manera democrática, responsable, solidaria; que es necesario reconstruir la historia y la cultura de las clases dominadas. Esto permitirá que tanto alumnos como maestros propongan medidas y las apliquen en la vida cotidiana para que dichos temas no se queden sólo como materias aisladas las cuales hay que estudiar para cumplir con el programa académico. La escuela tiene que fomentar una actitud analítica, reflexiva, crítica y propositiva encaminada a transformar la realidad en beneficio de las mayorías desprotegidas (Alcántara, 2010).

Otra cosa que se presenta es el significado que cada estudiante determina al compromiso de estudiar, en este proceso educativo. La visión crítica, es decir el cuestionarse, para asumir un compromiso de responsabilidad, que repercuta en una sociedad más comprometida a la búsqueda de la equidad, *“es mayor sólo en algunos, y a lo mejor quisiera pensar, que a lo mejor no son muy buenos en el discurso, pero quizás son muy buenos redactando”* (F5).

Es necesaria la formación de profesores capaces que transmitan a sus alumnos la importancia de entender, asumir y afrontar las diferencias de la diversidad cultural para alcanzar una convivencia más equilibrada; que el respeto no represente una caridad o una limosna, sino una actitud responsable ante la sociedad que se está construyendo. No es posible acudir a la escuela para aprender, en todos los sentidos, y desarrollar las potencialidades humanas cuando se es discriminado, cuando no se reconocen las diferencias elementales, cuando

---

La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (Quijano, 2000: 202).

se quiere que todos sean iguales, que se ajusten a un modelo de persona impuesto para responder a intereses económicos.

La participación entre compañeros en el desarrollo académico en algunas ocasiones es corta, los maestros dan respuesta a las dudas planteadas *“cuando se presenta la oportunidad en tiempos de realizar la maestría, digo, va me gusta, porque voy a poder retro-alimentarme en esta discusión y, y si lo eh hecho, a veces con los compañeros creo que no se presta mucho, pero con, los profesores ya tengo como muy clara cuál es la cuestión que quiero abordar y lo podemos platicar o plantear en el grupo y me han ayudado los profesores, me han anclado en ese sentido, resuelven y dan respuesta a esto”* (F1).

En cuanto a los grupos de las otras líneas de investigación, aún no identifica a todos los alumnos: sabe que son de la maestría porque entran a la sala de cómputo, pero son personas muy aisladas quienes no te dan la confianza para conocerlas. Sólo conoce a algunos compañeros y sabe de qué línea son porque diario están en el centro de cómputo (M1).

La educación para la diversidad ha de promover asumir valores, actitudes y conductas que respeten las diferencias, acabar con el individualismo, la cultura de la excelencia y competitividad en el sistema educativo, la uniformidad de la realidad que se presenta en los libros de texto; procurará recursos para la actualización de profesores en cuanto a esta temática y les ofrecerá estímulos para que no abandonen sus aulas en busca de mayor remuneración; participará en la elaboración de políticas educativas, laborales, culturales que surjan de las verdaderas necesidades de los sectores sociales (Alcántara, 2010).

Integrar alumnos con diferentes disciplinas o formaciones profesionales permite enriquecer la construcción cultural que se genera en la escuela esto tal vez puede ser que todos tienen el mismo objetivo que es el de concluir la maestría (F2). La construcción cultural de los alumnos de la maestría inicia en un proceso de cordialidad y respeto *“ha sido buena hasta ahorita no he tenido ningún roce con algún compañero, o conflicto personal, creo que hay un ambiente de respeto y de salud con los compañeros, tampoco puedes ser súper amiguísimo, súper amigo*

*íntimo de alguien, pero la regla es respetarse y saludarse, ¡hola cómo estas! y hasta luego y hasta ahí” (F2).*

Los compañeros de la maestría se apoyan en varios momentos, *“a pesar de que somos tan diversos y tan especiales, únicos e irrepetibles, he sentido compañeros que te dan su apoyo, amistad, que son, apoyadores, que son, confiables y pues también no tuve buena experiencia con otro grupo, son cerrados, pero pues así son” (F6).*

Para esta investigación realidad escolar se construye socialmente y los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana. La interacción social se convierte en un foro a través del cual se desplazan los factores sociológicos y psicológicos determinantes para producir ciertas formas de comportamiento humano (producción, reproducción y resignificación cultural). La vida de un grupo humano constituye un vasto proceso consistente en definir al prójimo lo que ha de hacer y, al mismo tiempo en interpretar las definiciones formuladas por los demás. Así en cada plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles; y es aquí el interés que presenta la investigación, en donde se distingue con nitidez el objeto del mundo externo que se interpreta como un signo, su significado, dentro del sistema del universo del discurso.

#### **3.1.4.1. ¿Cómo nos miramos?**

En la vinculación social y académica entre los alumnos de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, con integrantes del posgrado se observan diferentes momentos de integración y estos dependen principalmente de la preparación educativa de cada alumno, la convivencia con integrantes de la misma línea de formación es diferente; es de más confianza; también se demuestra que a partir del lugar de procedencia eres diferente, por diferentes roles que juega cada

estudiante. Asimismo, debido a las diversas actividades de cada persona no es posible tener más socialización con de los actores. Bajo este contexto se apunta lo señalado por los actores educativos:

- **Los conocimientos con que cuenta el alumno**

La preparación académica, su formación profesional, su experiencia en el ámbito educativo de los estudiantes del posgrado influye en la convivencia cotidiana esto lo señalan los entrevistados en diferentes aspectos: *“Pues influye en tanto que entiendes cuáles son las problemáticas educativas que se ha vivido en el sistema y cómo se debe intervenir en cada problema, digamos cómo se puede contribuir, en procesos de investigación, tienes una mayor conciencia de responsabilidad con tu desempeño, académico y todo eso; pues como educadores tenemos el compromiso de adquirir y al mismo tiempo compartir esos conocimientos con los educandos; es decir ahorita estamos aquí por determinado tiempo, al término tenemos que incorporarnos nuevamente al campo laboral para compartir esos conocimientos en educación básica o en cualquier otro nivel que esté uno trabajando”* (M4).

De acuerdo con la formación y preparación académica de los alumnos se valora más en su rendimiento educativo, por parte de los docentes y también por los alumnos *“yo me he sentido mucho menos, precisamente por esa formación, de pronto como que sí, se ha valorado más ciertas formaciones que otras. Pues yo creo que también los maestros, porque sí son los que hablan más, por ejemplo, entonces ya se les pone en un lugar alto porque se cree que saben más, porque hablan más, entonces, personalmente a mí me han hecho sentir súper mal, porque en realidad yo no soy una persona que exprese mucho mis opiniones; me da la impresión que alumnos y maestros consideran que tal vez si no participo, pues no tengo nada en la cabeza, no, tal vez”* (F7).

El intercambio cultural que se da entre los alumnos es poco para retroalimentar el conocimiento académico, son pocos los que realizan esto, *“no me*

*he podido vincular así con el grupo, de diversidad, y pasa con otros, con un compañero que a pesar de que no estamos ni en la misma línea, ni estamos en el mismo grupo, pero vemos los mismos contenidos entonces son con los que yo me acerco y platico. En diversidad se da mucho la guaracha aquí, yo llego con algunos, qué onda y que leíste o algo así, y jah sí!, y, qué comiste [ríe], me dan otras respuestas que digo bueno, está bueno vamos a platicar de esto” (F1).*

Los cursos son muy importantes y enriquecedores para quienes están en la práctica docente (es maestro de Escuela Normal), pero observa que no todos comparten esta visión *“aunque aparentemente es muy relajado pero quizás otros no les sirva tanto porque no están dentro de esta dinámica, pero los que estamos nos sirve mucho” (M3).*

Tanto la preparación como la experiencia tiene que ver, las expectativas individuales, los intereses personales, profesionales, académicos, todo eso se concreta en la participación que tienes en clases, en trabajo académico con los otros, con académicos; ella esperaba un trabajo muy concreto o más vinculado con los tutores para publicaciones, ponencias y por muchas cosas no se da, no solamente por la preparación personal o las limitaciones, a veces por cero intención. Son muchas cosas: sí es relevante, sí repercute en el desarrollo de las participaciones, en el nivel de profundidad de análisis sobre los temas, el compartir y comprometerse a diferentes actividades; puedes tener las mejores intenciones, pero es eso, intenciones (F11).

**- Eres diferente por el lugar de dónde vienes**

En el proceso cotidiano de los estudiantes de la maestría en desarrollo educativo se marca entre los actores un elemento de individuos superiores e inferiores a partir de su lugar de origen: los ciudadanos como los de mejor modo de vida en lo cultural, económico y social, los otros, los provincianos, cuentan con menos de estos recursos *“yo siento que en algunos momentos sí rayan y bastante, el que vengamos de provincia, eres ciudadano o eres de provincia. Pero sí he visto*

*personas ¡compañeros!, que ¡sí!, lo han hecho, que sí, dejan muy marcado eso: ¡ay soy ciudadano! sé un poco más que tú y tú vienes de provincia, entonces, ese tipo de diferencias se han marcado muchísimo y lo he visto. A mí en particular tal vez me lo han hecho, me lo han marcado” (F9).*

**- Con la línea es diferente**

En la relación de los alumnos del posgrado se presenta una interacción muy diferente entre los integrantes de la línea de diversidad, con el resto de las otras líneas, en el grupo de diversidad existe una analogía valorativa, de respeto, en donde se toleran, en donde se aprende en realidad a convivir y a respetar al otro (F7). En los seminarios donde se encuentran compañeros de todas las líneas, algunos integrantes de diversidad conviven, cordialmente y no están siempre juntos; existe con ellos *“compañerismo, porque si faltas o necesitas entregar algún trabajo le pides a ese compañero de la línea que te haga el favor de ponerte al corriente o que te lleve tus copias o cuestiones de ese tipo, como muy solidarias”* (F5).

En el grupo de diversidad a diferencia de otras líneas se vislumbran diferencias, existe cordialidad y respeto con los participantes de su comunidad de práctica *“yo siento que nosotros tenemos una gran ventaja, que nosotros tenemos como grupo nos hemos unido y hemos podido saltar esa parte de los egos, yo siento al menos que dentro de la línea no hay alguien que quiera estar arriba de los demás, sino que nos notamos en un plano igual, y yo creo que también por las distintas, entidades de donde venimos, por ejemplo con los compañeros que vienen de otros estados, se han ido integrando...”*

*Los que son indígenas cómo han interactuado y nosotros también con ellos; entonces yo siento que esa parte tan diversa nos ha hecho en cierta forma tan iguales, no en cuestión de pensamiento ni formas de ser, sino de proyectarnos que nos hace una línea dinámica, nos hace una línea, unida que frente las otras líneas yo creo que, que se ve esa cuestión y uno empieza a comparar ¡ay no! en*

*mi línea no somos así, por ejemplo yo lo veo en Hermenéutica, lo veo en Teoría pedagógica, cuando yo platico con compañeros de Teoría yo les comentaba es que en mi línea hacemos esto y esto: ¡ay nosotros no!, qué aburridos, que no sé qué, entonces yo siento que esa parte nos ha beneficiado mucho” (F10).*

En el grupo de diversidad existen lazos de convivencia y signos de comunicación que se han construido en este tiempo *“Siento que aunque a veces no lo decimos, como que hay lazos, no sé, si pudieran ser afectivos, lazos de convivencia que hemos tenido, así como mueganitos, juntos y que a veces hay comentarios, en otros seminarios de diversas líneas, los en los que nos quedamos así: ¡qué onda!, y nos voltiamos a ver como si supiéramos la misma respuesta los demás y ¡dices qué pedo!, ¡qué pasa!, y nos decimos, cállate deja que hable, y así entre nosotros como que hay esa cohesión” (F9).*

La relación entre los alumnos de la línea es buena, pero cuando el encuentro es con otras líneas, por ejemplo la de hermenéutica se presentan confrontaciones *“salvo cuando nos encontramos con otras líneas pues hay como confrontaciones, sobre todo con los de hermenéutica; de repente se sienten los descubridores del hilo negro, entonces ahí hay como esa contraposición” (M3).*

#### **- Con los otros**

El hecho de que los estudiantes de la maestría tengan diferencias en cuanto a su edad, su escuela de procedencia, su formación, experiencias profesionales y laborales, se ha marcado mucho entre las distintas líneas de investigación. Por el contrario, al interior de la línea de diversidad la relación ha sido amable, de confianza, pero al encontrarse con personas de otras líneas se nota cierto choque ciertas asperezas, debido a las distintas formas de pensar de cada línea (F4).

La mirada del otro, el cómo te mira el otro, es algo que se encuentra en la convivencia día a día, en los espacios comunes, en el aula, en los pasillos y esto se percibe como estudiante y al pertenecer a una línea de formación del posgrado representa significa tener ciertas características, en donde la mayoría o en su

totalidad tienen las mismas características, la misma cosmovisión y el grupo de diversidad representa, para gran parte de los estudiantes de todo el posgrado (en esta generación), que todos son indígenas y por ende todo lo ven bajo esta mirada *“pues mejor dicho cómo nos ven ellos ¿no?, nos ven como un grupo, creo que yo hasta he llegado a pensar que nos ven como, que todos fuéramos indígenas, que no pertenezcamos a algún grupo particular sino un grupo cultural de la República entonces todos dicen: son de diversidad, son indígenas y seguro están trabajando sobre educación indígena. O sea, relacionan mucho estos aspectos con ser indígena el grupo de diversidad; creo que en su mayoría eso es lo que observan y si eres de diversidad dicen ah vienes de algún lado de la República, pero creo que tienen muy cerrado esta, esa visión de qué es diversidad”* (M3).

En los diálogos entre alumnos de otras líneas, en pasillos, salones, sobre todo un sector de formación hermenéutica es muy marcada esta visión: son indígenas, son indios y por lo tanto son inferiores, sobre todo en conocimiento *“ellos no saben, sólo uno del grupo de diversidad, tiene buenos conocimientos; todo lo quieren ver como los indígenas”* (docente de la UPN, que estudia en el posgrado).

*“Yo tuve una experiencia cuando estaba en el segundo semestre que a un maestro se le extraviaron sus libros, no estábamos con los de diversidad, yo sólo era de diversidad y el resto era de otras áreas, entonces dijeron, pues sí había como esta cuestión de quién se robó el material y decía pues a ver si no es uno de afuera”* (M3).

#### - **Lo que falta**

Los estudiantes manifiestan que falta lograr una mayor convivencia fuera de la institución educativa y eso también se comprende ya que tienen varios roles por cumplir dentro de sus distintos entornos. Un alumno observa que se destina mucho tiempo a las actividades académicas y existe poco espacio tanto para el

dialogo, como la convivencia entre compañeros *“como que ha faltado esa ese roce social”* (M4).

En la convivencias fuera de las aulas se complica interactuar con los demás miembros del grupo ya que además de cursar la maestría tiene el compromiso de ser docente de bachillerato *“sí me ha gustado en general nosotros como línea, me siento bien pero yo siento que sí me ha faltado como, como que esa parte, y lo reconozco, hay ciertos momentos en los que yo me siento sola, o sea porque terminamos las clases y de que yo tengo que salir porque tengo el compromiso allá en la preparatoria, entonces no convivo mucho con, con ellos, en irme a fiestas, en salir a tomar un café, en ir a comer, entonces como ellos ya han cimentado tanto algunos o algunas personitas ya una amistad más fuerte con otras, como que en cierta forma yo me siento fuera; entonces obviamente como saben que no puedo pues entonces sí me dicen oye vamos, ¡ay! pero es que tengo que ir a la escuela, ¡ah sí bueno!, o sea yo en cierta forma sé que quedo fuera de, de eso”* (F10).

#### **3.1.4.2. Estrategias del estudiante de posgrado en el ámbito educativo.**

Estrategia significa el conjunto de prácticas y actitudes ideológicas o morales -que consciente o inconscientemente- cada grupo o individuo, pone en práctica con una determinada finalidad (en este caso, la permanencia escolar), es decir es el arte, de traza para dirigir o concretar un asunto o acto académico.

Las principales estrategias que desarrollan los alumnos son el uso de instrumentos electrónicos para la revisión y búsqueda de textos, estudio de más de cuatro horas al día fuera del aula, realizar lecturas y tareas en bibliotecas, en sus casas o cuartos de alquiler, en el transporte público; adaptarse a un cambio de residencia, estudiar más de lo que el posgrado solicita con el propósito de mejorar el conocimiento con el que cuentan, sobre todo los normalistas, a fin de no

sentirse en desventaja en la comprensión de la información que se desarrolla en los cursos, los que buscan y logran mantener un trabajo al mismo tiempo que cursan la maestría, ya que necesitan ambas cosas para subsistir y por otra parte, adaptarse a las exigencias establecidas por el maestro para acreditar la materia. Para este proceso se enuncian los factores que vinculan al estudiante con sus estrategias:

**- El lugar donde realizan las tareas**

Realizan sus estudios en casa, dedican unas ocho horas fuera del aula a investigar, revisar documentos y elaborar la tesis, de manera regular utilizan la red informática y las bibliotecas de la UPN y el Colegio de México, pues son los lugares en donde encuentran la información necesaria, para sus trabajos de tesis *“yo estoy más en la red, ya siempre en lugar de estar revisando libros, ya me voy a la red y busco ahí los textos, los ensayos y todo, entonces ya no era como antes que en licenciatura revisaba nada más el libro porque no había lo del internet y las computadoras pues eran de aquellas de los ochentas. Entonces lo que hago es buscar las referencias: quiénes más han escrito y qué han dicho sobre ese escrito entonces como que enriqueces más las cosas que vives y eso es lo que más hago: revisar más en red las cosas que ya he estado revisando; en casos que no pues sacó el libro y ya reviso pero pues sí le dedico un buen de tiempo”* (M3).

Los estudios tareas, lecturas que piden en la maestría se realizan principalmente en casa *“para mí es mucho más cómodo estar en casa y como ahorita me estoy dedicando la maestría, finalmente no estoy trabajando ni nada, pues, es como el espacio que tengo. Las horas varían, la verdad sí reconozco que soy un poco dispersa, entonces, de repente puede ser que no dedique así como casi nada de tiempo y de repente un día me clavó y puedo estar todo el día con eso, entonces, tal cual así como que pudiera contar el número de horas, no sé”* (F4).

Otro alumno estudia en el hotel, en los camiones; está dedicado a la maestría de tiempo completo. Estudia en cualquier momento, cuando tiene ganas de leer (M1). También las actividades académicas se realizan en casa, en los tiempos de traslado a la escuela y de regreso *“yo tengo algo que es una cualidad o que puede ser un defecto para muchos, qué es esto de leer en transporte público, que leo no sé pero, rapidísimo y llegó a comprender lo que se está planteando. Según yo invertía poco tiempo a la maestría porque lo estoy invirtiendo en trayectos y de más, pero cuando te das cuenta del trabajo de los demás, te das cuenta que estas invirtiendo más de lo que crees, yo no sé cuánto es más y cuánto es menos, pero por lo menos sí puedo decir, que cubro con lo que te dan aquí para conocer, y además trato de investigar un poquito más allá para no quedarme en lo elemental”* (F3).

**- El tiempo destinado al estudio, fuera del aula**

Estudia de dos a tres horas en casa, esto depende de la carga de trabajo que dejen en la escuela, y casi dos horas en el transporte público (F5). Destinan diariamente, considerando un periodo semanal, de seis a siete horas y cuando hace un trabajo más amplio, más profesional, con mayor análisis, en horas de trabajo al mes (desligados de las horas que están en la escuela, lectura de textos) unas veinte. Una alumna casi todo el tiempo le dedica en casa o en la universidad donde labora (F11).

Destinan muchas horas a su práctica como estudiantes, esto les permite desarrollar estrategias para concretar y mejorar su práctica educativa *“pues horas, ¡muchísimas horas!, he aprendido a leer en todos lados, cuando no manejo voy leyendo en el transporte público y a veces hasta me sorprende, porque he aprendido a, agilizar la lectura. Al principio tenía que leer y releer dos veces, antes subrayaba mucho, casi toda la hoja y bueno también es un avance que he visto; antes, no sé si te paso, yo creo que sí a todos, que si estaban hablando o algo así*

*que te distraía no te concentrabas y ahora hagan lo que quieran pero yo voy a leer esto” (F6).*

Regularmente el tiempo que dedican a estudiar fuera de la escuela es de tres a cuatro horas por la noche, en su casa pero también estudian por todas partes por ejemplo en el camión. El tiempo de cada materia depende también del tipo de maestro: a los más comprometidos, les destino mucho tiempo y a los que generaron desánimo, les dedican menos (F8).

Destinan en casa cerca de doce horas al estudio fuera del aula, consideran que no es suficiente el tiempo para su perfeccionamiento académico *“huy que será ¡doce!, la mitad o más de la mitad, porque hay ocasiones en que despierto leo, me vengo a la escuela, como, sigo leyendo, o sigo trabajando, o sigo pensando en eso, llego a la casa, me baño, sigo, me vuelvo a sentar a leer a trabajar y siento que no es suficiente” (F9) .*

Algunos no cuentan con un horario o rutina específico para estudiar, elaborar tareas o investigar; destina muchas horas fuera del aula, casi todo el día. Tiene dos lugares en específico donde estudian en la biblioteca y en el cuarto de alquiler, ahí dedican la mayor parte del tiempo, los compañeros guasean con él, por su rutina que tiene como estudiante *“me cotorrean mucho, no, como que ya tengo mi línea de camino, universidad... del cuarto, a universidad” (M2).*

En uno de los casos, le cuesta mucho concentrarse en un salón, estar sentado, escuchando o debatiendo sobre un tema; se le dificulta y como la mayoría de los maestros tienen esa dinámica, para él es muy pesado. Es muy inquieto, nada más puede estar un rato haciendo una cosa porque a los diez minutos quiere hacer otra. Es por su formación (M1).

#### **- Mejorar los recursos académicos o nivelar el conocimiento**

Como estudiantes de la maestría desarrollan estrategias, para nivelar y mejorar los recursos académicos que tienen y con ello mejorar su desempeño académico, *“tengo que ponerme a leer mucho más, porque muchas cosas desconozco, ahora,*

*ya en el segundo semestre siento que generas un mecanismo de defensa, como el currículum oculto, empiezas a utilizar ciertas estrategias para subsanar esos detalles” (F5).*

Al principio sufrían por no contar con los conocimientos de teoría educativa, pero al enfrentar esta situación desarrollaron estrategias para alcanzar el conocimiento solicitado y con ello entender los planteamientos teóricos revisados en las diferentes materias *“yo sí sufrí un poco en cuestiones de teoría educativa, entonces como que te metían teorías de interaccionismo, fenomenología, como estas corrientes, sí engloba a la educación pero si no la revisas, pues si lees nada más una obra, un artículo de interaccionismo simbólico, pues no la vas a entender. Tienes que ir a más atrás, consultar los referentes para poder realmente entender esas cosas, entonces, sí me costó porque yo no tenía idea de qué era fenomenología; a lo mejor otros te digo, sí lo tengan, porque lo han trabajado, lo han leído y todo, pero en mí caso ¡no!, entonces, me costó mucho, tuve que adentrarme un poco, aparte de las, de las cosas que nos daban en la sesión, entonces a investigar un poco más” (M2).*

Por su origen de formación consideran que no cuentan con los conocimientos necesarios para el análisis y seguimiento de los cursos que se imparten, *“en el primer semestre me sentía toda cohibida, yo decía, me falta mucho, o sea, de verdad era hasta cuestionarme a mí misma, sobre todo lo que vi en la Normal o que me enseñaron en la Normal, porque llego aquí y veo otras cuestiones muy distintas; entonces era estar más tiempo leyendo, es algo que yo reconozco, en el primer semestre era más tiempo leer, me metía mucho a internet y sacaba libros en la biblioteca o buscaba ciertos apuntes que había tenido en la Normal. Entonces uno como estudiante utiliza ciertas estrategias y te das cuenta de cómo va ser él mecanismo. Ahora siento que no le dedico ya tanto tiempo a estar investigando, me dedico a leer lo que me otorgan, trato de, sacar ideas principales, tomo notas en mi cuaderno, yo soy mucho de estar leyendo y tener que transcribir lo que leo para que se me afiance más” (F5).*

## - El estilo docente

Una estrategia implementada por los estudiantes, surge a partir del estilo docente; los alumnos establecen la manera de actuar fuera y dentro del aula, o le dedican mucho tiempo a la materia o se concretan a sólo integrar los elementos básicos para acreditar la asignatura, así queda establecido por ellos: Cuando encuentran docentes que generan desanimo, diseñan estrategias para alcanzar su calificación, porque el docente mantiene el poder institucional en la asignación numérica del seminario *“son pocos los docentes que se salvan, esto más bien desanima el nivel académico; en vez de que vinieras por el gusto, venías pues por obligación y realmente no existe, ni el compromiso de ellos ni, ni deja ver el compromiso por parte tuya y parece que es pérdida de tiempo”* (F8).

En cuanto a la materia de institución y curriculum ha dejado un aprendizaje muy importante, pues la exigencia del docente representa un compromiso importante como estudiante para lograr una mejor formación como maestrante *“la materia de Institución y curriculum, me gustó mucho, la maestra nos exigió bastante, entramos con lecturas pesadas que ella misma lo reconocía y decía que pues primero teníamos que ver esa parte institucional de todas las escuelas para aterrizar en el curriculum y nos ponía a escribir, escribir, escribir. Ella decía que no hay mejor forma de que tú manejes todos esos contenidos que estar escribiendo mucho y escribiendo acerca de las problemáticas que llevábamos en clase, entonces esa materia a pesar de ser así, yo también lo veía con los compañeros, me decían: ¡ay! me siento como si estuviera en la primaria o en la secundaria, cuando te presionaban mucho o le tenías en cierta forma un temor al maestro por esa, por esa forma de ser que te imponía pero ayuda, muchísimo; algo que yo siempre he buscado es como que esa parte de que los maestros te proporcionen cosas que te van a servir, te van a ayudar a reflexionar a analizar porque de qué sirve estar con, o sea con personas o maestros que tal vez sea más fácil pasar ¿no? por su forma de ser, pero bueno a mí me encantó hasta ahorita”* (F10).

### - El cambio de residencia para estudiar el posgrado

La realidad educativa y social que viven al cambiar de residencia para cursar el posgrado en el Distrito Federal (D.F.), el acá y el allá representa un cambio, un factor determinante en su desempeño académico como estudiantes de maestría de la UPN. Así, “*el acá y el allá*”, coadyuva en la búsqueda de estrategias para adaptarse y en esta ciudad; su acomodo gira en tres grandes esferas: el tiempo de los traslados, la vivienda o morada donde se ubican físicamente en estos dos años y el alimento que día a día requieren. Para explicar o entender este proceso, una alumna, se remonta a su escenario laboral como docente y señala que *“a veces cuando estamos frente al grupo hay cosas que son invisibles para nosotros, o sea, te lo digo yo como maestra, a veces dices: ay el papá no está, sí, pero ¡ay!, el niño tiene que avanzar y tiene que ser autónomo!, y empiezas a idealizar cosas como debería de ser el niño si es que tiene tantos problemas. Entonces como que la subjetividad la dejas: yo he minimizado algunas situaciones, familiares, emocionales de los niños, a pesar de que soy una persona muy sensible a eso, Ahora que estoy aquí me doy cuenta que influyen muchas cosas, a la efectividad, por ejemplo allá tú tienes muy bien medidos tus tiempo, si tú sales a las siete de la mañana y es una hora de recorrido tú llegas a las ocho en punto. Entonces, aquí ¡no!, tú tienes que salir dos horas antes, para poder llegar porque no sabes, con, toda esta vida tan urbanizada y con tanta gente pues todo mundo quiere llegar a su trabajo, hay que adaptarse a otro, a otro espacio ¡físico!, en donde tú, ya sabes que no puedes llegar a cualquier hora. La comida de provincia tiene un, un sabor casero y yo siento que toda la comida de acá, como que sacas plástico. O sea, yo como porque tengo necesidad, pero de ser así no comiera, porque es otro sabor, son otras costumbres, allá, esta parte de la alimentación es así como muy de uno vaya y pues estar allá es una comodidad”* (F9).

Un estudiante es originario del Estado de Oaxaca, vive en la Colonia Santo Domingo y no cuenta con todos los recursos tecnológicos en su domicilio, por ello realiza sólo lectura en su habitación; la mayor parte del tiempo se encuentra en la biblioteca de la UPN, su estancia es de cinco a cuatro horas al día *“el mayor*

*tiempo yo me quedo a trabajar en la biblioteca, porque pues en la biblioteca tenemos servicio de internet, de las computadoras, tenemos un mundo de libros, o sea tenemos material a la mano, eso uno, y lo otro; tenemos el espacio adecuado para estudiar y pues realizo casi ahí todas mis actividades académicas” (M4).*

### **3.1.4.3. El aliño**

Los estudiantes de este posgrado consideran importante tomar cursos y seminarios adicionales a su formación académica en la UPN-, algunos logran concretar este desarrollo educativo, pero otros no lo alcanzan; un estudiante de la maestría no ha tomado cursos fuera de la UPN, sólo los que le imparten por parte de su trabajo en la SEP (F8).

Algunos sólo toman los cursos de la maestría (F5). En otros casos, la participación académica con respecto a cursos que no corresponden a la maestría es regular tanto dentro como fuera de la UPN han asistido a un seminarios por ejemplo en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) y otro en la universidad (F2).

Los seminarios extracurriculares de la UPN no llaman su atención porque algunos son ponencias, algo muy similar a las clases de la maestría. Uno de los alumnos ha asistido a otros seminarios, fuera de la UPN, relacionados con la Geografía; son cursos o talleres que se imparten en la UNAM (M1); otro, sólo ha cursado un seminario extra curricular durante la maestría en la UPN y otros en la UNAM, vinculados a la línea de cultura e identidad (M3).

Realizan cursos fuera de la UPN, están vinculados con la formación profesional, laboral y con el proyecto de tesis *“sobre justicia y pluralismo validad por la facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, lo concluí, entre otro sobre pedagogía crítica y derechos humanos, algo así en la UACM, intentó, como estarán en los espacios académicos donde se discuten cosas que tengan que ver con mi tema de tesis, cómo este arroyo del actualización y ver qué es lo que se*

*está diciendo, en congresos y seminarios, sí buscó mucho ese tipo de espacios”* (F3).

La participación académica en congresos y seminarios en su mayoría ha sido en la Universidad Pedagógica, sobre ciudadanía, diversidad y de formación cívica y ética, este último tiene que ver con valores, para la formación de los jóvenes estudiantes de secundaria y fue impartido en el Auditorio Nacional por parte de la Secretaría de Educación Pública (M4). Tratan de asistir a los seminarios y coloquios que se imparten en la UPN, también asisten a un seminario en el CINVESTAV, en el Politécnico de Ticomán, referente a la psicología de las matemáticas (F9).

Uno de ellos, dentro del tiempo que lleva estudiando la maestría ha participado como ponente en varias instituciones educativas como: en la UNAM en Investigaciones Antropológicas y cursa un diplomado en Sociolingüística en Oaxaca (M2).

#### **3.1.4.4. La discapacidad**

La discapacidad es aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, y en igualdad de condiciones con las demás<sup>33</sup>. Esta situación para una de las alumnas genera necesidades educativas especiales, Alcántara señala (2010: 45), que este entorno se establece a partir de las características físicas o intelectuales del alumno y las respuestas del entorno educativo, pero no obstante que las circunstancias sea complejas, si el alumno se desenvuelve en un ambiente

---

<sup>33</sup> Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Artículo 1. Propósito. Pág. 4", 30 de marzo de 2007.

favorable se resolverán sus necesidades educativas especiales incluso si tiene una discapacidad.

En la línea de Diversidad una alumna (F6), al ingresar a la maestría presentaba una discapacidad motora en el pie, dentro de las instalaciones de la escuela tiene dificultades para su traslado y con el trato de las personas que transitan por los andadores, lo que representa también una enseñanza en su formación *“cuando estás bien, dices, ay uso el elevador y no dejas los accesos a las personas que realmente lo necesitan, entonces, ahora ya cuando lo vives, pues no hay, espacios libres y cómodos; las rampas están muy inclinadas, la gente no está consciente, o sea, casi, casi te llega a empujar, también hay gente que te cede el lugar, te cede el paso. Pero bueno, hay gente que sí te dice: ¡quítate! porque tengo prisa”* (F6).

#### **3.1.4.5. El andamiaje y la contribución de la maestría**

El transitar por el camino de este posgrado, para los estudiantes no sólo ha representado desvelos, nuevos amigos, la profesionalización, estrategias, cambio de residencias; también un andamiaje que les permite reflexionar desde la teoría para llegar a la realidad y desde la realidad para llegar a la teoría, es decir un proceso dialéctico, con la búsqueda de la praxis a fin de establecer una base para la resignificación, la imaginación y la construcción de nuevas realidades.

Todos los cursos de alguna manera les aportan algo, incrementan sus conocimientos, lo que permiten generar una autoreflexión y análisis de su formación profesional: el ser docente. El tiempo que tienen cursando la maestría les ha permitido asimilar muchos conocimientos académicos, que antes no conocían, lo que permite reforzar y consolidar estos constructos, para desempeñarse con mayor capacidad profesional en la función docente (M4).

Los aportes recibidos en la maestría son: elementos conceptuales que les permiten conocer un poco más sobre la interculturalidad; algunas estrategias para

encaminarse en el trabajo de investigación, también algunos aportes materiales como la sala de cómputo, las impresiones y el apoyo de la beca de CONACYT (M1)...

La maestría les ha proporcionado elementos para mejorar su desempeño laboral, su vida, es decir, *“te hace ver una nueva forma a tu mundo. Te hace ver que como individuos tus derechos y obligaciones que debe uno de asumir, tanto en tu vida privada, como en pues tu campo laboral, en todo momento de tu vida y eso es más que nada pues aprendes a reconocer la importancia de tu existencia, una nueva forma de ver el mundo”* (M3).

La maestría les ha permitido romper con muchos vicios que tenía en cuanto a las construcciones sociales y les permitirá tener un crecimiento laboral *“profesionalmente me va apoyar muchísimo, creo y espero a trabajar o a laborar en otros niveles, porque no es lo mismo tener licenciatura que maestría, aunque en muchos lugares no se reconoce, pero si vas con esa idea y muestras que sí eres maestrante y sabes lo que quieres y sabes lo que y vinistes a aprender algo acá yo creo que sí me va a ayudar muchísimo a escalar. Personalmente, hay, personalmente, me ha ayudado a romper con muchos vicios que yo tenía, con creencias, con las que estaba yo enganchada en muchas cosasl. Entonces el estar aquí, el conocer, el ver que hay otro mundo, como decimos, me ha ayudado a crecer muchísimo como persona, mi autoestima igual, he crecido mucho y siento que me ha cambiado mucho mi vida, después de esto, es más no ha cambiado ¡ya cambio!”* (F9).

La identidad personal, en este caso de docente se reafirma con el estudio de la maestría, para *“actualizarnos y de alguna manera, regresar ese trabajo que se está aprendiendo aquí, allá pues en el aula con los alumnos, no, allá ves el asunto, educativo, lo ves desde el punto diferente, sistemático”*. El conocimiento adquirido al cursar la maestría permite reafirmar la identidad de docente al pretender integrar el nuevo conocimiento a su práctica profesional, es decir a su comunidad de práctica. (F2)

El ser estudiante de la maestría les ha permitido identificar nuevos conocimientos para ser más analíticos. Conocer cómo se elabora un curriculum y

su orientación cuando se aplica con los actores educativos, señalan que la UPN les ha dado mucho para enriquecer su formación académica, esta visión tiene que ver mucho con la formación, de una alumna egresada de la Normal, *“es un gran desarrollo el cursar la maestría”*. A lo largo de cursar los seminarios y la revisión de los textos han tenido un crecimiento en cuanto a sus conocimientos de estudiantes y como personas (F5).

La aportación académica y profesional al cursar la maestría es amplia, además obtienen un desarrollo social con la convivencia día a día de los compañeros *“me ha aportado, cosas en la vida académica y profesional muchísimas, tan sólo el relacionarte con toda esta gente que está aquí eso te deja mucho no sólo en el ámbito social. La maestría al incorporar a gente de otros estados, te deja ver mucho de lo que tú estás haciendo con lo que tienes aquí, y con lo que están haciendo otros, en otros espacios. Ha sido muy enriquecedora la maestría, me está dejando muchísimas cosas”* (F3).

#### **3.1.4.6. El futuro**

Dentro de la vida de los miembros de la línea de diversidad existen diferentes facetas que desean realizar en el futuro. En cuanto a lo educativo, el regresar a las aulas y poner a prueba su preparación a fin de concretar la praxis de los conocimientos adquiridos, es uno de los principales objetivos; estudiar un doctorado tanto dentro del país, como en el extranjero. Buscar nuevos puestos de trabajo para mejorar el ingreso económico; llevar a sus entornos inmediatos - comunidades, familias-, el cambio de estructuras mentales que adquirieron en la maestría con la reflexión y conocimientos que aprendieron, también se plantean el formar o crecimiento de la familia.

Una de las alumnas, está interesada en realizar estudios de género en el Distrito Federal o en Xalapa, Veracruz. Al terminar la maestría regresará a su Estado a cubrir los dos años que le asignaron de permiso para cursar la maestría,

ya instalada nuevamente en su área de trabajo quiere vivir la experiencia de mirar su entorno otra vez como docente estando frente a grupo, realizar además un ciclo de talleres para compartir los conocimientos que adquirió en la maestría, el primero será sobre la enseñanza del español como un enfoque sobre segunda lengua y un enfoque comunicativo social y el segundo con respecto a género. Le interesa también ser supervisora como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y formadora de docentes en la Normal Vanguardia, donde estudio su licenciatura en Tamazulapan (F9).

La intención de continuar estudiando es parte del proyecto de vida, en la actual institución educativa donde se cursa el posgrado. *“estoy en esa disyuntiva, en si sigo el doctorado directamente, porque terminando, yo tenía bien claro el proyecto de vida que iba a ser una maestría y un doctorado ahora está el cuestionamiento. Cuando termine la licenciatura me tardé para entrar a la maestría y me gustó el ámbito laboral, me gustó mucho lo que conocí en la práctica, pero ya como mi proyecto de vida era para ir a la maestría regresé al, al área académica; ahorita estoy como en esa disyuntiva de estudiar el doctorado o no, pero no en la UPN”* (F3). A otra alumna, cuando termine la maestría, le interesa regresar a su escuela donde laboraba y en su realidad o entorno, aplicar los conocimientos adquiridos en esta maestría, también le interesa seguir estudiando, como un doctorado en México o en el extranjero como en España (F6).

Otra expectativa al concluir la maestría es llegar a ser supervisora, estudiar un doctorado y tal vez dar clases a nivel bachillerato. En este camino se presentan contradicciones pues para llegar a ser supervisora tiene que ser directora y esta función no le gusta, pero además el dejar de impartir clases a los niños de primaria (F8).

En palabras de otro alumno, las expectativas serían: *“regresar a trabajar y si Dios lo permite y las circunstancias también lo permitieran estudiaría un doctorado, mis proyecciones es trabajar con los niños y a lo mejor dar clases a nivel superior. En la parte profesional al concluir el posgrado, presten integrar los conocimientos que se lleva del posgrado a su práctica profesional, como maestro de primaria intercultural bilingüe, de lengua mixe regresar nuevamente a mi trabajo*

*de aula con los niños, es esa la tendencia que tengo, no sé si directamente, en el aula o me asignen nuevamente como, como Asesor Técnico, pero entonces la perspectiva es seguir haciendo proyectos de trabajo con los niños; a partir de la cultura, a partir de los conocimientos comunitarios y mantener esta vinculación con el planteamiento nacional, digamos, como viene en los libros, entonces a partir de eso, que es lo que he estado trabajando un poco más” (M2).*

*A otro alumno le interesa, al terminar la maestría, poner en práctica toda la gama de teorías que le han dado, en su desempeño como docente, esto representa una fortaleza adquirida en el posgrado, “por ejemplo cuando trabajamos, lo que se mencionaba en las clases de cómo vincular esta aula diversificada, cómo dar estas clases, entonces eso ya desde mi experiencia estando aquí, ya podemos llevarlo en el campo, o sea podemos ir nosotros, podemos estar observando aulas y qué tipo de actividades se están desarrollando pero ya de manera más, este, presencial y más continua. Ahorita ya podríamos revisar qué está haciendo el maestro en el aula; si está desarrollando de manera crítica, creativa o está reproduciendo los contenidos, que son aspectos que creo que no podíamos ver anteriormente” (M2).*

*Consideran importante compartir con su compañeros de trabajo (maestros) los conocimientos aprendidos en el posgrado, pero esto, no siempre es bien recibido por los docentes aparentemente depende de la región “bueno uno piensa a partir de lo que estoy aprendiendo, lo que estoy viendo ahora, cómo hacerlo llegar a los compañeros, o ¿como que hacer una dimensión más de esa realidad que has vivido!, pero ahora compartir con los compañeros, aunque es difícil, no todos tienen la misma ideología muchas veces, de cómo interpretar la práctica... hay algunos compañeros que se interesan, hay otros que no, entonces como que a veces te desaniman esas cuestiones; esa es la proyección que también tengo como persona, cuestiones personales y académicas a la vez, de cómo compartir eso con mis compañeros” (M2).*

*A un alumno, cuando concluya los estudios de maestría, le interesa retornar como docente de telesecundaria, y al mismo tiempo contribuir en asesorías técnico-pedagógicas. Además, quiere buscar instituciones para poner en práctica*

los conocimientos adquiridos aquí en el posgrado, sobre todo a nivel superior (M4).

Cuando terminen la maestría le interesa trabajar en una fundación privada o dependencia de gobierno vinculada a la diversidad, inclusión, tolerancia, etc.; también elaborar material didáctico para niños y poner una ludoteca (F7). Uno de los maestrantes, en el inicio de la maestría pensaba que al concluirla seguiría estudiando, pero ahora tiene la intención de meterse a trabajar para desarrollar lo aprendido en los ámbitos académico y laboral. De cualquier manera es fundamental pensar en seguir estudiando más adelante, como parte de un proyecto institucional o docente (F4).

En otro caso, el desarrollo profesional al concluir la maestría tiene que ver con la docencia en la UPN y profesionalizar esta práctica, entrar de lleno al trabajo indígena, buscando lugares de incidencia, y también al grupo chichimeca al que pertenece, la enseñanza de la lengua náhuatl y existe la posibilidad de estudiar un doctorado tal vez en esta misma institución (F1).

Para algunos, por el momento no esté dentro de sus planes seguir estudiando: *“no lo tengo planeado, o sea, si ahorita me dices que vas a hacer un doctorado ahorita yo te diría ¡ay no!, ni loca, ¡ya no!, pero quién sabe, a lo mejor después se me ocurre o alguien me invite y termine estudiando”* (F5).

#### **3.1.4.6.- El ritual en la vida de estudiante**

El ritual, entendido como la repetición de aquel acontecimiento sucedido a lo largo del tiempo, el mito<sup>34</sup>, no hace sino recuperar lo que tuvo lugar en los procesos

---

<sup>34</sup> Los mitos sirven para garantizar la permanencia 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. Es mito es lo que da sentido, es un horizonte de inteligibilidad, que posee un *carácter legitimador* (en el sentido de justificador). El mito es la razón última (o si se quiere, razón primera). Es *relato fundador* de las interacciones de las interacciones e instituciones sociales. El mito es un

culturales que se presentaron en las diferentes esferas sociales. Los ritos de paso desempeñan una función fundamental en toda cultura. Se trata, en definitiva, de que los miembros de la sociedad se inicien a un nuevo estado, adquieran un estatuto social distinto al que posean anteriormente.

La esencia de compartir algo, es el principal ritual que se presenta en la línea de diversidad *“yo creo desde el momento que elegimos la línea ya traíamos algo especial, por parte de una dimensión celestial, porque no es casualidad, estamos juntos por algo, entonces, si nos miramos así como parte del grupo en forma individual todos tenemos algo y compartimos algo que nos llevaría a ser esa parte. Algo muy significativo y se me quedó así muy marcado es por ejemplo: una vez que no había tazas para el café y que todos tomamos de la misma taza; entonces tú dices guau, o sea, no lo haces con cualquiera. Y el compartir, no sé, el pan, las galletas, lo que tú quieras, pues también lo compartes con ese gusto”* (F6).

La educación, entendida aquí como proceso de enculturación, en donde los participantes vinculan sus saberes y tradiciones al grupo con quien interactúa, en este caso los integrantes de la Línea de Diversidad. 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 que el ritual se construya tiene que 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 tiene que presentar el rito y este 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: 89).

---

sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato; es el relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad (Mèlich, 1998: 72).

Existe un ritual importante entre los alumnos de la línea de diversidad, el compartir la comida y esto sólo se presenta con el grupo y no en otros seminarios *“la comida, eso 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 extraños: ¡bueno esos de dónde llegaron!”*. Este sentido de compartir, se intentó con el grupo de hermenéutica en el seminario donde cursaron las dos líneas y 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 (F9).

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. Todo rito se caracteriza por la *repetición*, y en ésta se mantiene fiel a ciertas reglas que son las que constituyen lo que en él, hay de ritual (Cazeneuve, 1972: 16).

El compartir y el estar juntos es parte de los rituales de este grupo. El apoyo entre compañeros con los materiales que se utilizan en clase para los diversos seminarios, el compartir cosas, experiencias, también son parte de los rituales *“en las copias, sí, yo tengo mis copias y sé que no vino alguien yo las recojo y entonces, tratamos como, al menos en el material, siempre de apoyarnos. Ahora que las grabadoras estaban en descuento pues lo compartimos, entonces yo creo que algo que se caracteriza es que se comparten mucho las cosas, no los conocimientos, porque a veces igual, por pena o por miedo”* (F1). El compartir conocimientos no es parte de los rituales. El ritual es algo que hacemos juntos y es rutinario, el compartir la comida es parte de los rituales de la línea de diversidad o al final de la clase se van juntos y se quedan platicando en los pasillos *“yo puedo hacer varias cosas y los sigo encontrando ahí después de media hora, cuarenta minutos”* (F1).

La educación en la vida cotidiana está rodeada de estos elementos rituales, que pueden resumirse en cinco (Mèlich, 1998: 90). A saber:

- un espacio escénico: el aula, sus objetos en el salón de clases y las reglas que se construyen las cuales nunca se ponen en duda.

El ritual que se presenta es el de compartir, es decir, llegar a clase y todos traer algo para participar con algo de comer -dulces, pan, galletas, etcétera-, para significar esto existe organización (F4).

- una estructura temporal: representa una sucesión temporal de etapas y secuencias que puede durar desde unas horas hasta semanas enteras. La *evaluación, el currículm, la programación de la asignatura, los cursos, los seminarios*, etc. Así, en este la escuela podría interpretarse desde esta perspectiva ritual.

El ritual que se presenta en el grupo es el de compartir *“para desayunar, por ejemplo, traíamos algo, compartíamos, o sea, esto me parece muy bueno, porque no siempre se logra general, pero también me parece una gran desventaja, tanta familiaridad, hacía perder como el hilo de lo que estábamos haciendo, o sea, si estamos compartiendo, yo puedo estar tomándome un café y escuchando una sesión y no pasa nada, pero, cuando se empieza a interrumpir la sesión al que está hablando ya no está bien porque ya no estás generando nada, siento que ese es un ritual muy característico de la línea”* (F3).

- unos protagonistas: son los actores en donde el ritual permite la integración de diferentes cosmovisiones agrupadas en un solo contexto, en este estudio los estudiantes de posgrado.

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 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, no sé si has puesto atención siempre se mencionan a todos, entonces eso me parece pues padre, no se excluye a nadie”* (F7).

La definición del concepto de ritual es parte de la formación académica de esta línea, en específico en este grupo se presenta el ritual de compartir *“en el*

*grupo de diversidad, los rituales que hacemos es compartir, por ejemplo lo gastronómico como parte de la diversidad cultural, compartir lo que cocinan en Pachuca o aquí en el mismo Distrito, hemos compartido esa gastronomía, nosotros como compañeros, hemos compartido los rituales de compartir” (F2).*

- una organización simbólica: el respeto a la autoridad del maestro, los exámenes, el horario de clases, las tareas.

Se presentan dos rituales, uno de ellos es el de la comida y compartirla con todos *“la comida, es un ritual, ese ya se volvió como una sedimentación, de que siempre que estamos todos reunidos hay que llevar alimentos”*. El otro es 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” (F5).*

En el grupo de diversidad se presenta el convivio como un ritual. Para muchos compañeros no sólo representaba el hecho de compartir, sino también significó: poco trabajo y el mínimo esfuerzo en clase (F8).

En esta realidad educativa los participantes indican dos posturas una, quienes están vinculados a sectores urbanos señalan que sí se presentan rituales y los que son 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” (M4).*

En palabras de López Austin (2004), por cosmovisión puede entenderse 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. El concepto de cosmovisión en la tradición etnográfica mexicana ha abierto una vía de acceso al mundo de la religión prehispánica, en particular a las creencias y rituales mesoamericanos que han logrado conservarse en muchas regiones de México (Losada, en: Medina, 2007: 283).

La cosmovisión para Andrés Medina (Losada, en: Medina, 2007: 285), es una categoría teórica que reordena todo el campo y establece un nuevo marco analítico, sobre todo en el contexto de la situación actual de los pueblos indios y de sus reivindicaciones para lograr el reconocimiento de sus derechos históricos y políticos. Este autor propone tres temas para abordar la cosmovisión: el del nahualismo que tiene como referencia al cuerpo humano como modelo del universo; el de los rituales agrícolas que generan formas de interactuar social, política e ideológicamente; y el de las nociones generales sobre el espacio y sus vínculos con los calendarios (el tiempo), la geografía sagrada y los referentes astronómicos -el cosmos- (Losada, en: Medina, 2007: 285).

Se puede decir, que las expresiones como cosmovisión, visión del mundo, concepción del mundo, tienen un significado de difícil delimitación. Heidegger se refiere a los problemas que hay para designar estas nociones y afirma que la palabra apareció por primera ocasión en la *Crítica del juicio*, de Kant, donde se usa como intuición y representación del mundo dado por los sentidos (Losada, en: Medina, 2007: 285).

La expresión cosmovisión para Friedrich W. Schelling no se asigna a la visión de la naturaleza a partir de los sentidos, sino como una acción de la inteligencia, no consciente y que consiste en formar productivamente una imagen del mundo. Hegel habla de una visión moral del mundo. Otros autores se refieren a la cosmovisión política, cosmovisión religiosa y cristiana, se habla también de cosmovisión democrática, pesimista y medieval.

La cosmovisión remite a la estructura de la existencia, por lo cual se hace necesaria una interpretación ontológica de ella. Dilthey estableció que en la forma de estructurar la visión del mundo hay una relación interna entre la experiencia de vida y

la imagen del mundo, y que esta relación incluye un ideal de la vida (Losada, en: Medina, 2007: 285).

En este estudio, de acuerdo con Gloria Ornelas (2007), se considera la cosmovisión como sistema de representación simbólica el cual 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.

Desde la cosmovisión de algunos estudiantes, no se presentan rituales en el grupo de diversidad, porque con base en su concepción un ritual debe tener un significado y un significante de una deidad: *“igual para mí esta hoja, puede representar para hacer un ritual, pero para ti no. Entonces, hablándose en términos como concibe mi cultura, digamos, lo que es la ritualidad, entonces yo creo que no los hay, por lo mismo que estamos en la línea de diversidad, pues yo diría que no, rituales no”* (M2).

### **3.2.- Los docentes y su práctica**

En la actividad académica o acción pedagógica que se conjunta en las aulas (el modelo<sup>35</sup> es la relación maestro-alumno) Berstein [1998], menciona: en esas construcciones específicas, no hay manera de entender cómo modo los sistemas de conocimiento llegan a formar parte de la conciencia. Bajo este contexto, la idea de práctica pedagógica está considerada como un tejido social a través del cual se realiza la reproducción y producción culturales. Así, los modelos de descripción

---

<sup>35</sup> Para esta investigación se consideran a los modelos como lo señala Berstein (1998: 38), a los que deben ser capaces de describir las prácticas de organización, discursivas y de transmisión constitutivas de toda acción pedagógica, para mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva, es decir, la relación de poder que se presenta en la interacción de los actores educativos.

crean necesariamente cierta generalidad, con el fin de que se adapten a la diferenciación de las instancias de reproducción cultural.

Existe un maestro que pretende imponer su visión del mundo, probablemente, a fin de mantener el orden existente; *“decía un profesor, es que estamos viendo el curriculum desde lo conductual, y yo le solicitaba ver un curriculum más crítico, un curriculum real o que salgamos y programamos algo con alguna comunidad o un salón y él me decía ¡hay no! fíjate tus compañeros normalistas, están contentos así”* (F1).

La relación maestro-alumno del posgrado, en algunas ocasiones, es vertical, ya que el poder (institucional) y dominación (conocimiento), con que cuenta el primero se emplea de forma narcisista, pues él y sólo él como educador es quien tiene la razón y la verdad, dentro del aula. Esta situación genera limitantes en los estudiantes ya que sólo cumplen con lo elemental y no van más allá de lo que el maestro determina como válido *“algunos de los maestros pareciera que lo saben todo, ¡pero ellos!, no tú, no llegan a entender que tú eres alumno a final de cuentas y que se te dificultan las cosas o vienes a buscar una idea o a trabajar algo diferente y es que si lo que entendiste qué bueno y lo que no, ni modo. Sin embargo yo creo que si los maestros, tuvieran ese tacto pedagógico, en el que ellos pudieran ir llevando al grupo y hacer que se comprometiera, eso es algo que forma un gusto para venir a clase”* (F8).

El maestro representa un factor determinante para la construcción cultural que se desarrolla en la escuela, por parte de los estudiantes, el trato es bueno y en algunos casos se comparten experiencias académicas y personales *“hay maestros que si te acercas un poco más y le platicas a lo mejor de manera personal, tus problemas y lo que te pasa o cómo vas en tu investigación, sí te apoyan para darte una orientación, en tu proceso de investigación y hay otros en los que no”* (F2).

En las teorías de la reproducción cultural se contempla a la educación como portadora de las relaciones de poder externas a ella; desde este punto de vista, el discurso pedagógico se convierte en soporte de algo diferente a sí mismo, pues representa un soporte de relaciones de poder externas a la institución educativa,

una columna de modelos de dominación en relación a la clase social, el patriarcado y la raza.

El docente de la maestría al sentirse evaluado y al vincular este proceso con los actores educativos, ejerce su poder (que se presenta en este escenario de forma vertical), y lo concreta en el momento de asignar calificaciones *“recuerdo que nos habían dado en la etapa de evaluación, llegó creo que la secretaria de posgrado y nos dijo a ver evalúen todos en esta hoja qué consideran bueno, malo, regular de los maestros y en ese momento ya había acabado el semestre y una maestra se tomó la ligereza de decir: bueno como ya evaluaron ahora me toca, a mí: ya me evaluaron ¿no?, y pues ya algunos dijeron yo quiero diez y pues: no te mereces diez, no hiciste nada y algunos que no habían llegado a clases le decían yo quiero diez y les decía: te voy a poner nueve, aunque no había tenido ni participación, ni nada”* (M3).

Berstein (1998) apunta, que las teorías de la reproducción cultural consideran la educación y, en particular, la escuela como un ámbito de patología social y que su preocupación fundamental consiste en poder diagnosticar que la educación es, sobre todo, un dispositivo patológico. Este apartado trata de analizar la estructura real de la transmisión y comunicación del poder –del que posee el maestro, validado por la institución educativa del posgrado-, que establecen el alumno con el maestro, tratando de analizar la comunicación del poder que se presenta con los actores involucrados, el maestro y el alumno de posgrado.

El maestro siempre cuenta con un poder que puede ejercer sobre los alumnos, el manejo de este papel repercute en el proceso de aprendizaje del alumno *“el maestro siempre va a tener el control para mediar la relación. Algunos maestros, son más humanos, son aquellos con los que te puedes acercar y decirle sabes qué, no le ¡entendí!, o cómo puedo aplicar esto en el aula, o hasta cuestiones de índole personal. También me ha tocado estar en grupos donde, los maestros no tienden a ser muy flexibles y a lo mejor porque podrás ser muy erudito en lo que haces, pero en la cuestión humana se le olvida que somos seres sociales y que tenemos otras cuestiones. También hay otros maestros que no*

*tratan de involucrarse tanto con el alumno, más bien es venir dar el contenido de su asignatura disipar tal vez algunas dudas, pero hasta ahí, o sea, cumplir con su rol que tienen que desempeñar” (F5).*

Los docentes que imparten los seminarios en la maestría presentan dos vertientes muy distantes, unos exigen mucho y otros no, estos últimos no establecen una línea temática en los análisis de los textos y a otros les afecta su estado físico y anímico -puede ser la edad u otros factores- para la impartición de las clases, es decir, esto se ve reflejado en la puntualidad, en las evaluaciones (ya que solicitan trabajos y nunca los devuelven para la retroalimentación); con todo esto se perjudica la dinámica de los seminarios y la comprensión de los contenidos. En algunos casos los que exigen, se presentan como los que saben todo, pero se contradicen con lo que enseñan y lo que aplican en su práctica; con aquellos discentes cuya interpretación es la única permitida, la realidad tiene que ser vista, analizada e interpretada sólo con la mirada válida del maestro y *“rayan en los extremos, unos son así como exigentes que todo lo saben y que todo lo pueden y siempre tienen la razón y otros son así demasiado libres que te dejan que hables, y no tienen ninguna línea, no que te impongan pero sí, que digan ¡bueno!, yo pienso esto o aquello y defiendan postura, hay maestros que saben mucho pero creo que la edad también ya les está pesando un poco, porque es lógico; esto de ser intelectual te quita mucho tiempo, son muchos desvelos y entonces sí creo que deberían de darse un descansito, yo los veo que sí, están muy cansados” (F9).*

En los testimonios se refleja parte de las teorías de la reproducción, pero también se presenta la búsqueda de la emancipación del ser humano. Se considera que la construcción curricular se inicia en una transmisión a través de un poder de relaciones externas a la institución educativa, el Estado; en donde existe a partir de esa edificación una relación vertical, entre los que mantienen el poder y los que son sometidos por ese poder y una relación horizontal entre pares, de esta forma el análisis anota la construcción, movimiento, contextualización, adquisición, cambio y resignificación que citan los discentes a partir de su mirada.

En cuanto a la relación maestro-alumno en la maestría, ambas son heterogéneas; algunos maestros brindan completamente la confianza es posible acercarse a ellos y recibir aportaciones importantes de su parte, en cambio hay quienes generan una barrera e impiden un acercamiento: marcan una división, una jerarquía, creen que están arriba, en un nivel distinto al de los estudiantes (F4). Los docentes *“que te inspiran confianza entablan buena relación y con los que no, simplemente, [como alumno] eres una persona más, una persona equis”* (M1).

El desempeño de los docentes de la maestría es muy diversificado, no se puede generalizar. Los profesores tienen capacidad, son muy buenos, cuentan con un currículum importante, con experiencia; sin embargo no todos llevan correctamente las clases. Hay maestros muy abiertos por su formación, tienen metodologías muy distintas. También hay maestros muy cerrados, muy metódicos; *“con ellos me cuesta trabajo porque te quieren poner a hacer esquemas o a usar una pluma de cierto color: a estas alturas, pues a mí no me cuadra mucho”*. Por otra parte algunos maestros son completamente libres, no presionan a los alumnos (F4).

Desde la mirada de los maestrantes existen dos parámetros de docentes en este programa, *“algunos maestros son sumamente preparados, comprometidos y reflexivos y, están al pie del cañón; por otro lado, hay algunos docentes, que les falta planear, realizan las acciones por la misma inercia, ya sujetos a la misma acción, ese es mi sentir”* (F6).

Nunca ponen en duda los conocimientos de los docentes para impartir las asignaturas, lo que se revisa en el texto se retoma en las clases. Señalan que existen diferentes tipos de maestros, *“varía mucho, hay maestros que aparentemente llevan un formalismo en cómo va ser su forma de trabajo, pero ya en la práctica es completamente distinto, o sea, no llevan lo que planteaban; hay unos que son muy ególatras, o muy narcisistas y creen que porque tienen el conocimiento, tiene que hacer las cosas como ellos dicen y hay otros que son más humanistas, por así decirlo”* (F5).

El poder y el control (Berstein, 1998), se distinguen analíticamente y operan en distintos niveles de análisis. En el plano empírico están imbricados entre sí. Así, las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupo, género, clase social, raza, establecen también diferentes categorías de discurso, diversas categorías para la persona que ejecuta el poder. En consecuencia el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social, para imponer una visión que se considera correcta y válida.

La relación maestro-alumno, en el posgrado, presenta en algunos momentos procesos selectivos a partir de la imagen de los alumnos; valoran a partir de lo racial o la condición de vida: *“presiento que algunos maestros prejuician bastante, o sea que te juzgan por tus apariencias, o sea, eres ¡güerito o eres güerita! y el indígena pues no sabe, el morenito pues no sabe y como que, le dan el lado ¡al de aquí!; ¡y está la otra parte!, o no tienes experiencias como aquel que es indígena y viene de un lugar así, donde ha sufrido y entonces como que sí, como que cargan un poco la mano más para comprender esta parte”* (F9).

También se observa a maestros que sólo cubren la formalidad requerida para impartir las clases *“creo que hay muchos maestros que nada más están llenando un requisito administrativo; el que tengan que dar un grupo o algo así me da la impresión para que les den fondos para sus investigaciones, esa es la impresión que me he llevado de la mayoría; llegan temprano, vienen y dan como un tema pero no les interesa profundizar más y veo a otros que, o no vienen de plano”* (F5).

A casi todos las asignaturas les han gustado y piensan que además de fortalecer sus conocimientos; la mayoría de los maestros han sido coherentes con su metodología, pero en algunos casos los docentes no aplican una evaluación objetiva y esto perjudica el desarrollo educativo *“por ejemplo, algunos nos evaluaban y nos decían bueno a ver todos venimos con dieces y aquí todos vamos a trabajar y a leer y bueno iba de acuerdo a ese ritmo, pero a veces hay maestros que nos dicen, bueno tú te mereces un nueve, tú te mereces un ocho, o sea como que la evaluación ya va más en cuestiones personales y creo que son*

*esas cosas que enturbiarían un poco el proceso evaluativo en la universidad” (M3).*

Hasta el segundo semestre no se presentó ningún problema con los docentes, en el cuarto se presentó con uno de ellos, hubo situaciones de tensión, incumplimiento, apatía, resentimiento con él y con las autoridades; por su parte el docente que impartió el seminario llegaba tarde a las clases, mostraba apatía, fue grosero en el curso, sólo era válido su punto de vista y al final asignó calificaciones injustas a los alumnos de dicho seminario. En general la relación con los docentes fue buena, excepto en este caso. (F6).

El rendimiento en clase puede repercutir debido a la flexibilidad del maestro durante el desarrollo del seminario, *“a veces da como flojera, yo me siento como que a veces venimos a pasar el tiempo, esto que ha pasado con un maestro de que se tiene un horario y todos damos por hecho de que es tan flexible que en lugar de poner parámetros; pues no, uno viene solo a socializar, sí es una parte importante y yo la hago en un momento, yo sé socializar, pero hay momentos. A veces mejor ya no voy a cierta clase porque sé que es la tranquilidad académicamente hablando, pareciera que la reflexión planteada en las lecturas no se ve reflejada en las actitudes en el aula” (F1).*

Desde este punto de vista, el poder opera siempre sobre las relaciones cotidianas, centrándose en las relaciones entre maestro y alumno; de este modo, el poder establece relaciones legítimas de orden. La relación del grupo de diversidad con los maestros es *“en una palabra, light, como, no hay mayor conflicto con ninguno, no hay mayor cuestionamiento, puede ser en el fondo, que algunos pensemos: hay este maestro como que ya no, qué flojera..., pero siento que nadie lo cuestiona” (F4).*

El control, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes maneras de relacionarse, de comportarse; asimismo transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada acto y socializa a los individuos en estas relaciones; también presenta dos facetas, porque vehicula a la vez el poder de reproducción y el potencial para su modificación (Berstein, 1998: 37).

La práctica o actitud que pueda tener el alumno en su rol de discente, en cuanto a la manera de comportarse en clase, la forma de interactuar con los textos que se revisan en el curso depende en gran medida de la propuesta de trabajo y metodología del docente *“por ejemplo, o sea, si llevamos una relación muy relajada hasta con el maestro, pues igual también se va de las manos, y ya se pierde esa formalidad que creo que sí debe haber de alguna manera”* (F7).

El control establece las formas de comunicación legítimas y el poder, las relaciones legítimas en el entorno. Por tanto, el poder instaaura las relaciones entre determinadas formas de interacción y el control las relaciones dentro de esas formas de interacción. El lenguaje debe revelar también el proceso de interacción y el potencial de cambio (Berstein,1998: 37). Debe ser capaz de aportar unos principios generales a partir de los cuales puedan deducirse unas descripciones concretas de las principales instancias de reproducción cultural y sus procesos de transmisión, adquisición, cambio y resignificación.

Los cursos que se imparten en la maestría, su exigencia académica y la formación de un pensamiento crítico es responsabilidad del docente, no de la institución educativa, existe también una responsabilidad como alumno para modificar las posibles limitantes que se puedan presentar, pero también es fácil actuar sólo en función de lo que la autoridad, en este caso el docente, determine *“no podemos exigir a alguien que sea crítico, que sea reflexivo ante tales cosas si nunca ha querido hacerlo; comentaba un profesor: es que esta persona no hizo una tesis de licenciatura, entonces no tiene las mismas herramientas que tiene alguien que hizo una tesis de licenciatura... buenos sí no cuentas con los elementos pero qué haces tú por esas herramientas, y qué haces tú como docente de la maestría para que el alumno obtenga las herramientas, para que no se vayan con las mismas carencias”* (F3).

*“Por ejemplo, un docente a nivel primaria puede dejar más lecturas, clases extra, destinar más tiempo a un alumno fuera del horario de clase para buscar nivelar o mejorar su desarrollo educativo, pero en el posgrado es diferente debido a que el maestro no cuenta con el tiempo y, en algunos casos, con la disposición de buscar que el alumno mejore o incremente su capital cultural o educativo en un*

*nivel primaria, buscas la forma porque, tal vez hay las condiciones de tiempo, de espacio, tanto de los alumnos, como del maestro pero aquí ¡no se puede hacer eso! Casi siempre el maestro que da el seminario tiene un sinfín de cosas que hacer, como para preocuparse de los que se queden en el trayecto. Además no sólo tiene que existir la voluntad del docente, sino también del discente, pues el rezago que presenta se puede mejorar en el tiempo que cursa el posgrado pero para eso se necesita disponibilidad de ambos, sí, de ambos porque por más que un maestro lo quiera hacer si el alumno nada más quiere calentar la silla ¡o!, por un papel” (F9).*

En el análisis de ser estudiante y a partir de la relación maestro-alumno, se establece que la responsabilidad es por ambas partes, pero un factor determinante para que el alumno concrete su práctica educativa es que el docente cumpla con el compromiso de impartir el seminario en donde los acuerdos y los conocimientos se efectúen *“Yo creo que depende mucho del compromiso de ambos, porque tú te puedes comprometer pero si por parte del maestro no hay una motivación, pues acabas desanimándote; hay otros maestros que, es tanto su compromiso, que buscar que adquieras el conocimiento, lo construyas, creo que de ahí depende mucho el compromiso de ambos” (F8).*

Las relaciones dominantes de poder en el escenario de la maestría se establecen con límites a partir de la institución, el salón de clase, el lenguaje, el conocimiento, la calificación y el concepto de autoridad<sup>36</sup> son las fronteras en la

---

<sup>36</sup> Es importante para entender el concepto de autoridad -en la construcción histórica que viven los actores del estudio-, lo que anota Horkheimer (1998). El Estado atiende en mayor medida que antes la educación autoritaria, así como la Iglesia y, en definitiva, los mismos poderes culturales aparecen como fuerzas contrarias a esta voluntad de conservación, fuerzas que resisten y que hay que regular. La totalidad de las relaciones de la época presente, esa universalidad, estuvo reforzada y consolidada por algo particular, la autoridad, y este proceso se desarrolló esencialmente en lo individual y concreto, en la familia. Esta constituyó la célula reproductora de la cultura burguesa, la cual, tanto como la autoridad, era algo viviente en ella. La autoridad aparece como categoría dominante, aparato conceptual del saber histórico, y como categoría central. Hegel puntualiza que todas las formas históricas estuvieron caracterizadas por relaciones de dependencia y dominación entre clases. La autoridad, la cual desempeña un papel decisivo en la vida de los grupos y de los individuos, mediante obediencia más o menos voluntaria, con órdenes e instrucciones establecidos en lo más profundo de las instituciones de la sociedad. Así, las acciones del desarrollo del hombre han estado determinadas por la autoridad, actúan de forma externa e interna en él, además se presentan en los individuos y grupos de forma real y consciente. La autoridad de forma representativa y dialéctica puede generar intereses favorables para la

relación maestro-alumno, es decir, las relaciones entre límites y representaciones. “El concepto para traducir el poder en el nivel del individuo debe incluir las relaciones entre los límites y las representaciones categoriales de esos límites; esta clasificación se refiere a un atributo que no determina una categoría, sino las relaciones entre categorías. Una serie de categorías debe tener un espacio en el que desarrolle su identidad exclusiva, una identidad con sus propias reglas internas y su voz especial, podría tratarse del francés, el alemán o la historia” (Berstein, 1998:37).

*“Sólo me ha tocado un profesor que me ha revisado los trabajos así a detalle y sentándonos y qué quisiste decir con esto y cuál es el objeto de estudio, entonces si me gustaría que pasara con todos, porque uno entrega algo esperando una respuesta, esa retroalimentación”* (F1). Bajo estos constructos se presentan diferentes eventos en la relación que mantiene el alumno de posgrado con sus docentes:

- Una distribución dominante del poder, en donde los principios de control generan, distribuyen, reproducen - consciente o inconscientemente- y legitiman la relación vertical de dominantes y dominados, a través del conocimiento y el lenguaje en el aula.

En el ejercicio docente existen prácticas autoritarias y represivas y esto limita el accionar del alumnado *“los maestros, algunos son muy narcisistas, solo quieren hablar ellos y dan su discurso ellos y no te permiten expresar un poco más, como que a veces no hay la apertura de decir cosas vivenciales por temor a que te regañen, o sea, estás externando una opinión y ya no te permiten*

---

humanidad, pero a la vez contrarias a los verdaderos intereses de la mayoría. En la autoridad descansa, tanto la sumisión ciega y esclava fruto, en lo subjetivo de la pereza mental y de la incapacidad para tomar resoluciones por sí mismo, y que, en lo objetivo contribuye a la continuación de condiciones oprimentes e indignas (subordinación de la vida cotidiana hasta los sentimientos más íntimos) si los hombres aceptan su existencia dependiente en forma instintiva o con completa conciencia, se engañan a sí mismos respecto del grado de desarrollo de sus fuerzas y de la dicha que puedan alcanzar. Por pereza y cobardía, la mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha emancipado de la conducción ajena, permanecen con gusto en un estado de minoridad por toda su vida. Por eso resulta muy fácil a los otros erigirse en tutores (Horkheimer, 1998: 96-98; 139-143).

*evidenciar o decir cosas que tal vez quisieras decir. Entonces el tener mayor apertura en clase” (F5).*

Algunos maestros ya tienen una formación definida y no escuchan al alumno: *“me ha tocado un docente autoritario, llega a devaluar los comentarios que el alumno hace en clase, hacia el contenido que señala, ya pareciera como algo personal, más que académico, esto es raro e incómodo a pesar de esto me gustó el curso” (F1).*

- Se regula una distribución adecuada del uso del poder a través del conocimiento, una buena comunicación y respetando las diferentes maneras de entender la realidad de los estudiantes en el interior del grupo.

Los maestros que imparten las clases en la maestría tienen un perfil extenso, de esta forma hay maestros buenos y maestros malos *“hay como un abanico bien amplio de docentes... me parece que hay profesores muy buenos y que te puedes como colgar muy bien de ellos para que te guíen a buscar nuevas cosas que es lo que estamos buscando, para entender lo que estamos analizando, creo que son buena guía si tú te acercas a ellos son buena guía. Un buen profesor es aquel en donde tú salgas de sus clases, de sesiones y que te dejen pensando algo” (F3).*

En la línea de diversidad, la mayoría de los maestros mantiene con el alumno una relación de apertura, comunicación, resuelven dudas, te aportan sugerencias, lo que genera mayor acercamiento con el docente y al alumno le permite construir un mejor desarrollo educativo (M3).

- Generan elementos de reflexión, transformación y resignificación con sentido de praxis al vincular los conocimientos con la realidad social, con su figura de autoridad y con el poder que lo faculta como docente.

La manera de abordar los textos es prácticamente elemental, tal vez debido a la formación de los estudiantes, pero principalmente por la forma en que el docente aborda el seminario; *“creo que tiene que ver con las dos cosas, por un lado es la formación previa que traemos y que puede ser limitante y por otro lado, la forma en la que guía el docente su sesión, si los vas a dejar hablar y nada más hablar y escuchar, no tiene ningún sentido” (F3).*

Los profesores ya cuentan con un discurso y en la medida que pueden van inyectando y dirigiendo al alumno *“por ejemplo el que le echaba muchas ganas era uno que le echaba pasión a su clase y al final de cuentas así como todos jah, ah!.., a mí me encantaba otro porque sus comentarios sí tenían un sentido, desde su ideología de cómo está interpretando la diversidad con otros, yo a veces los veo como muy internacional, de cómo han sido los movimientos sociales”* (F1).

Los alumnos en su práctica pedagógica significan a los docentes en una relación en donde el poder del docente regula el accionar social en el aula: mecanismo de control que determina el docente, como el conocimiento y el lenguaje.

El maestro que imparte los seminarios o las clases de la maestría representa el vínculo más importante para el estudiante y la institución donde cursa su estudio de posgrado, es el que marca la formación y los conocimientos que adquiere, es decir, al hablar el alumno de sus maestros manifiesta cómo los forma la institución educativa, si es buena o mala *“he tenido maestros, que sí te han permitido generar ese pensamiento crítico, como alumno, te impulsan en su, su misma cátedra, te dan elementos, para desarrollarte como profesional en la educación”* (F2).

La cuestión en este momento es aprender, interiorizar, ver cómo se va a aplicar el conocimiento adquirido, cumplir con ciertos requisitos es algo secundario. El desempeño docente ha sido muy diverso; hay profesores que no les han gustado porque no generan una dinámica grupal apropiada, a fin de despertar tanto el interés como la motivación de los alumnos por la clase. Es imprescindible su papel para que guíen al grupo (F4).

- dominación a través de las evaluaciones y con estos dos actos -de manera consciente o inconsciente- reproducción de las estructuras dominantes de manera vertical.

En las evaluaciones los docentes son exigentes, piden tanto las asistencias, participaciones y toman en cuenta todo, es decir los elementos que solicitaron al inicio del curso (F6). En algunos casos, los docentes en clase sólo piden para la evaluación del curso la discusión en clase y ensayos con base en los textos que

se revisan en las sesiones *“no me ha tocado ningún profesor que me esté pidiendo otra técnicas de aprendizaje que no sea por medio de la discusión o a través de ensayos, principalmente son ensayos y discusión de las lecturas”* (F1).

Hasta el momento consideran que la didáctica y las evaluaciones de los docentes son buenas *“cada maestra tiene su estilo de trabajo y eso pues se ve en todas partes, en todos los niveles y como estudiantes tenemos que aprender a adaptarnos a los diferentes estilos de enseñanza de los maestros. Me gusta cuando ellos intervienen, tratan de explicarnos, ampliarnos los temas que vamos tratando; nos complementan a partir de sus conocimientos profesionales que ellos poseen, aclaran las dudas y pues todo esto nos va consolidando los conocimientos que nos vamos conformando como estudiantes”* (M4).

- El docente utiliza su autoridad y la aplicación de su poder de manera dialéctica, estableciendo una relación horizontal entre los participantes del acto educativo generando conciencia en función de su reproducción, generando posibilidades de cambio y la búsqueda de emancipar al sujeto.

Algunos alumnos, con dos maestras y un maestro, asisten a clase por compromiso no por cubrir el requisito, aunque tengan mil cosas por realizar, están en clase y lo disfrutan, por todo lo que les están enseñando; se nota el interés y el gusto por enseñar: *“Una de las profesora se puede quedar miles de horas hasta que realmente tu comprendas su manera de ver; en cuanto a términos y teoría. otro maestro me ha encantado porque igual también se ve cómo le apasiona. Otra maestra se me hace que es muy apasionada en lo que hace, de pronto sí tiene como una postura ya muy delimitada pero finalmente creo que le gusta”* (F7).

La relación maestro-alumno es buena, quizás en algunos momentos habrá algunas diferencias pero *“a este nivel tanto estudiantes y maestros ya son personas adultas, maduras, se dirigen con responsabilidad en cumplir sus obligaciones ambas partes. Si nosotros como estudiantes, como maestros sabemos cuáles son nuestras obligaciones y las cumplimos como debe de ser pues no tiene por qué haber algunas diferencias”* (M4).

En la medida que pueden los profesores, dirigen o tratan de motivar al alumno a que reflexione sobre lo que estamos leyendo. Son muy empáticos los

profesores, la relación alumno-profesor es de empatía y son muy profesionales, *“al menos hay uno que siempre trata de dirigir la diversidad de pensamientos, porque (F5) tiene un personalidad, tú tienes una personalidad, (F2) tiene otra y yo veo que aún así trata como de dirigir sus comentarios para integrar estas formas de pensamiento... yo los veo muy amorosos, muy flexibles, es como una profesora, si yo estoy atorada con las narrativas, ella dice vamos a abordar algo de narrativas el siguiente curso, porque al final para eso están, para brindarnos el apoyo como académicos en esta construcción del conocimiento”* (F1).

La relación que se tiene con los maestros es excelente, siempre se cuenta con el apoyo, asesoría y amabilidad; esto se observa desde las charlas que se establecen con ellos *“muchas veces no tanto académicas, sino, que de índole social o cualquier otro así, tienen esa apertura, y veo que hay esa confianza, con todos los que hemos tenido hasta ahorita, pus siempre yo veo esa apertura, de parte de ellos hacia mí y de mí hacia ellos”* (M2).

#### 4. LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN EL “ACÁ” Y EL “ALLÁ”

Los procesos culturales y los procesos identitarios son definidos por un conjunto de propiedades, con atributos específicos, como estables; considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo. La identidad plantea, desde un enfoque constructivista, el proceso socialmente estructurado a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan. Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social la cual orienta sus representaciones y acciones (Giménez, 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere una comparación y selección -realizada de forma consciente-, de ciertas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste”. Dichos emblemas tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Esto conforma la “auto-identidad y exo-identidad” es decir, de autoafirmación y la asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez, 2002: 61).

Por lo tanto, la identidad se concibe no como “un dato objetivo, sino como una construcción social bajo una concepción relacional y situacional que la aleja del enfoque sustancialista”, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez, 2002: 63). Las características culturales consideradas para definir y diferenciar a un grupo con respecto a otro, remiten a prácticas culturales concretas. El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con que son imaginadas” (Anderson, 1997: 24).

El carácter constituido de la identidad explica los procesos sociales que tiene lugar en su desarrollo, pero no se identifican en un proceso ilusorio porque necesitan en su desarrollo prácticas culturales concretas, objetivas, para producir

cierta estabilidad y permanencia, es decir, la identidad ya está totalmente determinada por supuestos factores objetivos y depende de la pura subjetividad de los agentes sociales (Giménez, 2002: 60).

La cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta constituye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una “explícita identity politics” creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue “rutinizar” posteriormente (Dietz, 1999: 63), y con esto en conjunto se construye la ideología.

La existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, ya que requiere todavía, de parte de los actores sociales, la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos. Esto explica por qué, en ocasiones, los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los “emblemas de contraste” (Giménez, 2002: 60-65).

Cultura e identidad, aunque están estrechamente vinculadas, son 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 procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo interiorizados (Dietz, 2003: 104).

La identidad a pesar de orientarse en un proceso de selección de determinados emblemas de contraste, no representa el mismo grado de conciencia en todas sus fases; se forma un complejo proceso de conciencia e inconciencia, que tiene mucho que ver “con los protagonistas discursivos de la identidad colectiva”, quienes la re-explican continuamente para mantenerla en un nivel consciente. Por su parte, la cultura, definida por la experiencia bajo parámetros subjetivos y sociales –que podrían ser denominados como procesos culturales (más concretos e inconscientes) y metaculturales de mayor abstracción

y conciencia estas últimas-, tienen diferentes fases que caracterizan con un grado mayor o menor de abstracción (Jiménez en: Valladares, 2009: 360).

El término identidad, surge con los trabajos de Erickson (1950: 58 y 59), quien la plantea como un proceso en que el adolescente gana autoconocimiento. Es un proceso subjetivo que forma la consciencia del individuo como un sistema de autoevaluación de sus potencialidades, capacidades y debilidades, el cual le otorga un sentido de unicidad y pertenencia a la sociedad. Para William James la identidad es una “actitud mental o moral que, al descubrir ese carácter, le hace sentirse más profunda e intensamente vivo y activo”. En esos momentos, hay una voz que dice ¡Éste es mi yo real! (Navarro y Cappello, 1990:52).

#### **4.1. La identidad de los actores educativos**

Pensar la producción y validez de conocimiento dividida en dos mundos, uno de los cuales sería poseedor de verdades *universales* y el otro sólo de verdades *locales*, es tan antigua como el credo en la superioridad de la *civilización occidental*, que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber con apariencia de universal. Por ello, la colaboración intercultural y la producción de conocimiento se hace cada día más imprescindible y más viable.

En el marco de esa visión del mundo, la otra clase abarcaría a una amplia variedad de tipos de saber, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber *universal* de la *ciencia*, suele caracterizarse -según los casos- como *étnicos* o *locales*, siempre como saberes particulares y por lo tanto no universales. De acuerdo con este punto de vista, estos otros saberes sólo tendrían vigencia y aplicación local, al menos hasta que sean sancionados con los métodos propios de la *ciencia* (Mato, 2008: 103).

La idea de ciencia construye un saber de validez universal y está directamente asociada con el proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, imponiendo su visión del mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas sobre el resto del planeta. Esta

expansión europea ha dado lugar, durante siglos, al establecimiento de relaciones de carácter colonial entre pueblos. La ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América ni de los numerosos contingentes de población africana traída a este continente en condiciones de esclavitud (Mato, 2008).

La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es el resultado de la herencia colonial. Consecuencia de esa herencia colonial son también las relaciones de subordinación que vinculan a un buen segmento de la institución científica latinoamericana con el de algunas sociedades de Europa occidental y Estados Unidos. Esta carga afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes y que cada una de estas sociedades pueda utilizar los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y su futuro.

La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación; la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad, ya que no le aporta ninguna de las instituciones sociales modernas, como ocurría con la iglesia o el Estado. La superación de esta situación pasa, entre otras cuestiones, por la incorporación de una transversalidad que rompa con el prejuicio que separa a las ciencias de la humanidad y por rescatar aquel tipo de saberes –los universales- que, no siendo directamente funcionalizables son, sin embargo, socialmente útiles, los saberes lógico-simbólico, históricos y estéticos.

En el racionalismo moderno el sujeto se identificó con el sujeto del conocimiento, que acuña Descartes al identificar el conocimiento con aquello que da realidad y sentido a la existencia humana. En tal sujeto la capacidad de reflexionar sobre su propio saber proviene de un gesto de separación radical entre mente y cuerpo: el axioma “pienso, luego existo” es la postura de un yo autónomo por relacionarlo con todas las demás dimensiones de la vida, y, en especial, de las corporales, sea pasiones o sentimientos, fobias o afectos.

El sujeto moderno del conocimiento es definido así en un espacio de relaciones geométricas, pero sin profundidad de campo, similar al afecto de la realidad en la pintura renacentista; la racionalidad del conocimiento propicia una sensación de realidad más fuerte que la realidad misma.

La identidad del sujeto que habita nuestro mundo occidental -ya sea en occidente o en los países a los que occidente ha ido imponiendo su huella a través de la tecnología- es la de un individuo que sufre una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación de la subjetividad cada día mayor. Es decir, estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de identidad ya no es uno solo, pues los referentes de su modo de pertenencia son múltiples, y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios y roles (Barbero, 2003 : 21).

Transdisciplinariedad significa, de un lado, la des-jerarquización de los conocimientos para que sea posible dar cuenta de las dinámicas y transformaciones sociales, y, de otro, la asunción de la pluralidad de los discursos y lenguajes sociales -desde la abstracción científica a la ficción literaria, pasando por la crónica y el relato de vida, el lenguaje escrito, el audiovisual y el hipertextual-, como diversos modos de acceso y de expresión de la irreductible multidimensionalidad de lo social. La transversalidad va más lejos que la nueva topografía de la transdisciplinariedad, abriendo el sentido antropológico de hibridación; hibridación no sólo de diferentes tipos de saberes sino de distintas racionalidades y lenguajes.

La transversalidad apunta aún más lejos: allí donde la tecnobiología parecería capaz de hacer lo que le da la gana dado el poder que tiene, resulta que los problemas genéticos no son únicamente biológicos sino filosóficos y éticos, fundamentales para la supervivencia de los habitantes de este planeta. La transversalidad no sólo habla de transdisciplinariedad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre saberes y deberes, entre investigación y proyecto de sociedad. La transversalidad de los saberes apunta a lo que señala Antonio Machado "todo lo que sabemos lo sabemos entre todos" (Barbero, 2003 :29).

Para mis sujetos de estudio, la descripción de su identidad se vincula en el contexto ambivalente de aceptar lo occidental sin cuestionar, siendo ellos mismos parte de occidente y resignifican el contexto que les permite entender su realidad. En su mayoría, los estudiantes originarios de una ciudad distinta (allá), al Distrito Federal (acá), tienen una narración más extensa y se describen de la siguiente manera:

*“Estoy dedicado al estudio pero llega el momento en que te dan ganas, te nace el gusto por la lectura”.* Entonces lo aprovecha porque cuando no quiere leer aunque tenga tiempo no lo hace. La libertad es primordial y aunque tengas, como en su caso, una relación de pareja (vive en unión libre), eso no impide que haga lo que quiera para superarse. Le gusta viajar, conocer, trabajar en el campo, la Geografía. Trabajó con los niños y siempre procuró hacerlo fuera del salón de clases; estar encerrado le cuesta trabajo; nació en Quintana Roo, desciende de la comunidad indígena Maya: se considera indígena. Actualmente vive en Santo Domingo, por Santa Úrsula Coapa (M1).

A una de las alumnas le gusta estudiar, bailar, ir al cine, hacer ejercicio, viajar para conocer lugares y dormir, dormir mucho pero en la Ciudad de México – acá-, no puede dormir de la misma forma que en donde nació: en la tierra del mezcal, el chocolate, el mole negro y las tlayudas, es decir allá. Vive en el centro de la delegación Tlalpan, en una casa que cuenta con dos recámaras, comparte sala, comedor, cocina y el baño, los gastos los divide con una estudiante originaria de Yucatán que estudia la maestría en pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (F9).

A otro estudiante no le gusta contar con títulos o créditos académicos sólo por reconocimiento, sino que estas menciones y reconocimientos sean aplicados en la realidad social. Respeta a los compañeros, los apoya, si en sus manos está, y no le gusta indagar en la vida de las personas. Con su hermano se identifica más, a partir del campo cultural que comparten, el estudio de posgrado. También le ofreció que viviera en su casa mientras cursa la maestría. Practica deporte como el yoga o caminata y no le gusta estar mucho tiempo en casa, prefiere pasar más tiempo en la calle. (F5).

Uno de mis entrevistados mencionó que le gusta tomar cursos relacionados con lo cognitivo y espiritual, por ejemplo de programación neurolingüística y desarrollo personal. También le gustan las lecturas con esta temática (F6). En otro caso, las actividades que realiza son viajar en grupo, visitar a la familia, convivir con amigos y lo que más disfruta es pintar y cuidar sus plantas (F4).

En las referencias de otros testimonios encontramos que a uno de los compañeros, le gusta mucho el deporte, sobre todo jugar fútbol, nadar e ir a la playa. Otras actividades que disfruta son conocer lugares y pescar *“desde la secundaria y la prepa, pues, igual pescar, no yo, sí sé pescar, pero no en el término que pueda englobar, porque pescar significa mucho, allá; pescar significa ir a atalayar y todo regresar y elaborar atarrayas. Todo tiene una serie de implicaciones, entonces yo digo que sé pescar pero nada más tirar la atarraya, pero de así tejerlo, también lo sé, pero empezarlo no, y de muchas cosas más, no lo sé. Entonces para la gente de allá, yo no soy pescador, digamos, no entro dentro de esa categoría; sí que lo puedo hacer, pero no sé todas las técnicas pero sí, me gusta mucho también de ir a hacer eso”*. Se considera indígena de la zona Huave de Oaxaca (M2).

Otro compañero goza compartir su tiempo con la familia y los visita en diferentes lugares de la República: en Puebla, Veracruz, Oaxaca y en la Ciudad de México. También se deleita conversando con la gente y le agrada compartir sus conocimientos laborales, *“platicar con gente que tiene experiencias laborales, también con jóvenes que quieren que comparta uno lo poco que sabe, porque el conocimiento es infinito; el conocimiento lo adquieres y lo compartes”*. Otra cosa que realiza es jugar ajedrez *“el ajedrez es un deporte ciencia muy sano que te hace reflexionar, no sé, desarrollar tu capacidad de concentración y pues es, es un, una actividad que te hace sentir importante en la medida que desarrolles tu capacidad de razonamiento lógico-matemático por el otro lado te permite ser un medio de socialización con otros”* (M4).

Es maestro frente a grupo en telesecundaria, le gusta el cine porque es una transmisión cultural. Es originario del municipio Santa María Teopoxco, ubicado en la región de la Cañada de Oaxaca, al noroeste del estado y colinda con Puebla.

Se considera indígena, su primera lengua es el náhuatl, y su segunda, el español: *“así como estamos ahorita conversando en español también tengo la habilidad de conversar en náhuatl con mis paisanos, sobre todo lo hablo cuando son adultos que les cuesta trabajo hablar en español; entonces para tener una mayor fluidez de comunicación es muy importante hacer uso del náhuatl, es decir con las personas que realmente se requiere comunicarse con ellos”* (M4).

Desde otra mirada, como persona toma decisiones, si los demás se acoplan a sus objetivos son bienvenidos, en caso de que la postura de los demás sea diferente, sigue con sus planes ya que le gusta concretar lo que establece; cuando su objetivo se termina decide participar en las actividades de los demás. Define además su construcción de identidad nacional: *“la mexicanidad, como somos mexicanos, es una mezcla de todos y de nada a la vez porque todo nos llega así”* (F1).

Su identidad personal se desarrollo en tres esferas: principalmente con su grupo chichimeca, actualmente la maestría y con su familia. *“Me encanta socializar, platicar, conocer a personas, los tiempos que no estoy con mi familia o con mis amigos, es repetir y seguir aprendiendo el náhuatl; es mi pasión, porque en el náhuatl, sé que hay una profundidad filosófica de dónde piso, de aquí de México. Las palabras que se dicen no son caprichos, tienen un sentido y creo que como mexicanos al aprender español no sabemos a veces lo que estamos diciendo, porque no sabemos las raíces de nuestro idioma”* (F1).

*“Tres días a la semana es el aprendizaje del náhuatl, lo tengo con mi abuelo, yo le llamo así mi abuelo chichimeca, él también realiza temazcal y también pertenezco a ese grupo; cuando se organiza un temazcalli siempre estoy ahí, excepto cuando estoy en la maestría; los servicios del baño de temazcalli es de forma tradicional, yo participo como guía, pues ahí aprendí a compartir, a ofrecer y uno está para guiar, yo que ya conozco ese trabajo, mucha gente va como con miedo, y yo guío, o sea, acompaño a la gente, que esté contenta. El temazcalli es un espacio para sí mismo y para encontrarse”*. Además practica la natación todos los días dos horas; con su hermano comparte la actividad del

temazcalli y con su familia la convivencia es más citadina, más urbana pues van a restaurantes y a plazas comerciales (F1).

Además una alumna, practica el baile de los Chinelos en San Gregorio, porque le gusta el significado que representa: el traje, la danza, el baile. También le interesa retomar pero a través de la investigación, lo que realizaba antes, el apoyo a menores infractores. Le gusta mucho convivir con su familia (esposo e hija de tres años), también quisiera tener un hijo más para que su hija, no se quede sola. (F8).

#### **4.1.1.- Escuela de procedencia: los licenciados y los normalistas**

La identidad con respecto a la cultura, es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultura; es decir, la cultura se define más por la experiencia -que es concreta- y la etnicidad por el discurso -más abstracto y consciente-, ambos sufren procesos de abstracción y concreción.

La identidad, a pesar de originarse en un proceso consciente de selección de determinados *emblemas de contraste* no representa el mismo grado de conciencia en todas sus fases, formándose en un complejo proceso de conciencia e inconsciencia, que tiene mucho que ver con *los protagonistas discursivos de la identidad colectiva* quienes la re-explicitan continuamente para mantenerla en un nivel consciente.

Por lo tanto, la identidad para el individuo, es el reconocimiento de su espacio, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera de acuerdo con sus aspiraciones, habilidades y defectos en el ambiente social en donde se ubica, este proceso le permite construir el concepto de su *mismidad*, es decir, considera no sólo aspectos de sí mismo, sino también de otros.

La pertenencia grupal del individuo, con respecto a la identidad, es lo que le permiten conformar el espacio social y subjetivo de su hábitat propio -pero este lugar no es exclusivo-, por ello, "se construye con la apropiación del conocimiento

obtenido por sus experiencias en distintas instituciones dispuestas por la sociedad para su desarrollo y adaptación social. La identidad alcanza su nivel de madurez cuando el individuo expresa su voluntad para participar conscientemente dentro de la amplia gama de papeles disponibles, dándoles el toque de su espacial particularidad” (Navarro y Cappello, 1990:42).

La identidad integra las experiencias propias para consolidar un ego que permita al individuo pasar adecuadamente las distintas etapas de su desarrollo corporal y social, con el mínimo de angustia, vista desde una afiliación afectiva, emocional, cognoscitiva a un grupo o patrón de vida o sociedad específica que hacía que el individuo se comprendiese como tal (Navarro y Cappello, 1990: 52).

La hipótesis sobre la identidad, como un fenómeno de autoreflexión, crea la conciencia del individuo. Esto es, el reconocimiento de su espacio personal, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera de acuerdo con sus aspiraciones, habilidades y defectos en el ambiente social en donde se ubica, le permite construir el concepto de su *mismidad* (Navarro y Cappello, 1990: 43).

A partir de este contexto los sujetos del estudio marcan dos tipos de alumnos, los que cuentan con una licenciatura, egresados de universidades públicas o privadas: los licenciados -los que saben más- y el otro sector, los que cursaron la licenciatura en una escuela Normal del Estado mexicano, los normalistas -los que saben menos-.

En el imaginario de los estudiantes se establece que quienes saben más, por ende estudian más y los que saben menos, estudian menos, pero en la práctica esto no siempre es así. Los licenciados, que en apariencia saben más, manejan mejor el lenguaje y no siempre revisan los textos de manera puntual y los normalistas por no contar con el vocabulario teórico para manifestarlo en las clases estudian más para alcanzar los conocimientos de acuerdo con lo que ellos reconocen que no saben.

Se identifican con las identidades en esta comunidad de práctica: el egresado de una licenciatura y el que tiene una formación de normalista, es decir los de licenciatura y los normalistas (F2). Así, la convivencia y la práctica educativa entre los actores del posgrado se presenta en un accionar de

construcción de conocimiento, a partir de dominación -por lo que sé- y de poder -el lenguaje-. A partir del conocimiento que posee el alumno se marca un proceso de inferioridad (los normalistas porque saben menos) y superioridad (los licenciados porque saben más):

La formación de los estudiantes de maestría es diferente según la escuela de procedencia, quienes tienen licenciatura o quienes se formaron en escuela Normal. Esto se percibe porque los normalistas generalmente muestran preocupación por no tener los elementos académicos –la teoría-, para entender los textos revisados en los seminarios *“Yo creo que la formación ha sido diferente y siempre se nota porque de repente ellos se conflictúan o siempre están como que cuestionándose: esto yo no lo vi, esto no lo veía en mi formación”* (M3).

La preparación de los estudiantes al ingresar a la maestría está muy relacionada con lo que se imparte en dicho programa, es decir con el sentido de profesionalización, pero esta visión repercute en la exigencia académica que requiere un estudio de posgrado: *“me parece que en este rollo de catalogar a la maestría, en una maestría de profesionalización, se cae, no sé si decirlo, en ¡flexibilidad!, demasiada flexibilidad, consideración sobre todo al alumno de que es normalista, de que es docente y que no trae o como si no tuviera la capacidad de desarrollar otro tipo de pensamiento, como que se le dan muchas consideraciones. Creo yo, que el perfil que finalmente la maestría está pidiendo, creo que lo que le está haciendo falta a la maestría es potencializar más su forma de trabajo, se está quedando como muy pasiva y las exigencias se quedan muy mal”* (F3).

En los requisitos solicitados para ingresar a este posgrado, por un lado están los conocimientos teóricos y por el otro la experiencia en la práctica educativa, para lograr la profesionalización y el desarrollo de la investigación en el campo educativo. A partir de esto la realidad social de los educandos dentro de la UPN, se estructura en dos sectores: los que cuentan con mejores conocimientos teóricos, licenciaturas de universidades en el área de humanidades (los licenciados) y los egresados de escuelas Normales (los normalistas). Sería importante que en este escenario, se vincularan las dos habilidades de la

comunidad de práctica; de lo contrario en la realidad se pierde y sólo prevalece de forma individual, se desperdicia la experiencia de ambos, siendo esto lo que podría enriquecer a todos en su destreza.

Un claro ejemplo de esto sería lo siguiente: *“desde el momento que entras haces una convocatoria de lo que estás pidiendo, pides que sea gente experta en el tema o pides gente que tenga la experiencia y no la teoría, y ¿qué es lo que pasa con nosotros que somos docentes?, pero no tengo la teoría; hay muchos compañeros que tienen la teoría, pero nunca, nunca practicaron en el aula. Entonces, realmente cuál es esa línea de la maestría, o sea, a partir de qué, porque si es pedagogía, pues tienes que haber estado en una aula...*

*Existe como una línea en la que sí hay una separación, acá pues tú eres docente y ¡no sé qué haces aquí!, casi, no; y los que como que sí, son teóricos, no sé, como que el objetivo debería ser cuando cursas la maestría de unificar las ideas. Pero sí, como que está una línea divisoria que a la mejor la hacemos los mismos compañeros, no sé, a lo mejor sería por los compañeros o por parte de los docentes, de los propios maestros. Esta división, como que se marca con los que son docentes y los que saben pero no son docentes” (F8).*

Una compañera del posgrado ahora en la maestría identifica mejor el contenido de los textos, pues en la licenciatura que cursó en la UPN, algunos ya los había revisado. Existe de una manera división a partir de la formación y el conocimiento del alumno y esto repercute en comprender mejor los contenidos impartidos en el programa *“a diferencia de ellos sí se nota porque de repente se quedan: yo nunca he visto esto, nunca vi, nunca, por ejemplo, nunca hice una discusión sobre diseño curricular o si lo que estaba yo haciendo era reproducir; entonces sí se cuestionan y los que pues hemos egresado de aquí como que lo vemos más normal” (M3).*

Los conocimientos adquiridos en las sesiones pueden tener una mayor apertura entre compañeros, no se presenta en clase el accionar en pares y con esto se marca la división con respecto a la formación de los alumnos que cursan la maestría, *“a mí me encantaría que fuera una dinámica más profunda porque es a lo que vine, no vengo a retroalimentarme con este tipo de discurso, o más bien de*

*diálogos o para conocer cuáles son las vivencias; los compañeros normalistas lo ven así como que guau, genial, creo que a los normalistas esto les cae muy bien porque es otro enfoque, pero nosotros ya lo traemos desde la licenciatura” (F1).*

Para otro estudiante, su práctica educativa en este posgrado, su preparación o campo cultural previo a su ingreso carece de elementos teóricos a comparación de otros compañeros: *“no es lo mismo un sociólogo que un normalista, se ve mucha diferencia, entonces, mi formación normalista es más en cuestión práctica, cuestiones didácticas, de procesos de enseñanza aprendizaje y cuestiones pedagógicas; como que te limitan a ese ámbito nada más y de otras cuestiones más allá de cuestiones teóricas, pues como que no había esa apertura. También influye la edad, porque estás en una etapa de tu vida en donde no le das tanta importancia porque todavía no estás frente a grupo y lo ves como algo lejano.” (F5).*

En palabras de otra normalista, está muy ligada a las cuestiones de línea metodológica, pedagógica y didáctica; en esos tres ámbitos, se mueven todas esas cuestiones y *“entonces yo sí veo a lo mejor, con respecto a los otros compañeros, sociólogos o de otra formación, como que si tienen, una interpretación del mundo, digamos, una interpretación de la realidad diferente a nosotros, en ese aspecto” (M2).*

Otra docente de escuela Normal, manifiesta que desarrolla en ese espacio el proceso de enseñanza bajo una estructura de reproducción de contenidos, o como ficheros, y en cambio aquí la formación ha sido más general; por eso existe el cuestionamiento constante de los normalistas, pues su enseñanza es sobre una sola plataforma como matemáticas, español, etcétera. La educación en las escuelas Normales es muy lineal, el conocimiento se imparte en un solo sentido y en la mayor parte del aprendizaje el alumno no genera un proceso ni reflexivo, ni crítico sobre los conocimientos impartidos por el docente; pero por otro lado, esta formación les permite construir una disciplina, un conocimiento didáctico y prácticas frente a grupo y se observa que son buenos en esta parte; esto se observa en la manera que realizan sus exposiciones en las clases de la maestría (M3).

Para otra alumna no era prioridad estudiar esta maestría, sí tenía considerado estudiar un posgrado, pero era un proyecto lejano. La inscripción la realizó por invitación de una compañera de trabajo. Al ingresar a la maestría su vida como docente cambió: *“en un inicio mi proyecto era, voy a ver si me quedo, es decir, me tengo que quedar y voy a hacerlo por estas circunstancias, entonces, sí me ha abierto un panorama enorme, o sea, realmente la universidad, la formación de una Normal a una universidad, es completamente distinta, te hacen analizar muchas cosas y en la Normal ¡no!, o sea, sí ha cambiado mucho, hasta mi visión de lo que yo hacía dentro del grupo”* (F5).

Una característica de la formación en la escuela Normal *“es que, en las Normales, sí tú no te interesas por cuestiones teóricas, no quiero decir que no se vean teorías, sí se ven, pero si tú, no te abocas a buscar otras, de cómo adentrarte en la lectura, entonces te limita, a lo mejor no es la palabra adecuada limitar, pero la línea es más de cuestiones didácticas, porque tienes que ver cómo enseñar a los niños de educación básica de primaria prácticamente. ¿Cómo enseñarlo?, con las matemáticas, el español, entonces, en las Normales te dan didáctica”* (M2).

Cursar en una escuela Normal es muy distinto al sistema “universitario”, en éste existe una mirada con el otro y a partir de ello una reflexión sobre la manera en que formo su conocimiento a partir de ser egresado de una escuela Normal *“en Normales llega el maestro y te da como una receta de cocina, o sea, llevan hasta sus libros para el maestro de cómo enseñarnos a nosotros, pero no pasa de darnos los textos, exponer, pero no llega al análisis o a la reflexión”* (F5).

Al iniciar como estudiante de este posgrado presentó dificultades con los conocimientos o capital cultural -su formación de licenciatura es de escuela Normal-; al iniciar este posgrado, dicha situación repercutió en su práctica de estudiante porque fue difícil comprender las sapiencias impartidas por los docentes *“al principio se me dificultó mucho la maestría, a lo mejor no traigo la teoría, que te solicitan, bueno, vengo de un área, hacia la pedagogía, hacia la secuencia didáctica, hacia el trabajo con alumnos, entonces sí se me complicó”*.

El alumno que cuenta con la licenciatura de escuela Normal, genera estrategias para adquirir rápidamente los conocimientos que lo limitan para aprender o entender lo que se imparte en este entorno educativo *“sin embargo ahorita creo que ya no se me está dificultando tanto; ahora tengo bases, he consultado algunos referentes, no soy experta en esto, pero creo que esa base me está apoyando para que no se me dificulte tanto los contenidos y bueno a mí la UPN me gustó mucho, entonces creo que eso también me facilita el que venga por gusto, más que por obligación o compromiso, o más allá de que estás en la maestría y la tienes que terminar”* (F8).

Los maestros de la SEP, desde que inician el trámite para cursar la maestría y durante su estancia en el posgrado, notan que los trámites y el apoyo por parte de esa institución, son limitados, además burocráticos, lo cual les genera obstáculos para su desempeño educativo *“es una incongruencia de la Secretaría de Educación Pública, en específico de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, no sé que se imaginan, bueno, para empezar, cuando inicias el trámite para solicitar la beca, te ponen cincuenta mil obstáculos y casi, casi te dicen, pues, ¡igual y no se la dan eh! Y estudiar la maestría para ellos es un pecado, te ponen trabas, yo pienso que ahí deberían de otorgar el tiempo completo para cursar la maestría”* (F6).

#### **4.1.2. Trayectorias escolares**

La identidad es algo que se renegocia constantemente a lo largo de la vida a medida que se pasa por una sucesión de formas de participación, las identidades forman trayectorias, tanto dentro de la comunidad de práctica como entre ellas. La trayectoria argumenta que la identidad es esencialmente temporal, es continua, se construye en contextos sociales, su temporalidad es más compleja que una noción lineal del tiempo y se define por las interacciones de múltiples trayectorias convergentes y divergentes.

Trayectoria es un movimiento continuo que tiene un impulso propio además de un campo de influencias; tiene una coherencia a través del tiempo que conecta el pasado, el presente y el futuro. Existen varios tipos de trayectorias:

- ✓ Periféricas. Por elección o por necesidad, pueden proporcionar un acceso a una comunidad y a su práctica suficiente para contribuir a la propia identidad.
- ✓ Entrantes. Los participantes se unen a la comunidad con la perspectiva de convertirse en plenos participantes en su práctica. Sus identidades se orientan hacia su futura participación, aunque la actual pueda ser periférica.
- ✓ De los miembros. La formación de una identidad no finaliza con la plena filiación. La evolución de la práctica continúa con nuevos eventos, nuevas exigencias, nuevas invenciones y nuevas generaciones que crean ocasiones para renegociar la propia identidad.

Como trayectorias, nuestras identidades incorporan el pasado y el futuro en el proceso mismo de negociar el presente. Otorgan significado a los eventos en relación con el tiempo interpretado como una extensión del yo, proporcionan un contexto en donde determinar qué es, entre todas las cosas potencialmente significativas, lo que se convierte realmente en un aprendizaje significativo, la sensación de trayectoria nos permite separar lo que importa de lo que no, lo que contribuye a la identidad de lo que no contribuye a ella (Wenger: 194).

Una comunidad de práctica es un campo de trayectorias posibles y en consecuencia la propuesta de una identidad. Es una historia y es la promesa de esa historia. Es un campo de posibles pasados y posibles futuros que construyen los participantes, a través de lo que hablan y contemplan y también de lo que se comprometen con ellos. Las identidades son ricas y complejas porque se producen dentro de un juego de relaciones de la práctica. La identidad en la práctica se manifiesta:

- Vivida. La identidad no es meramente una categoría, un rasgo de la personalidad, un rol o una etiqueta; es una experiencia que supone tanto la participación como la cosificación.

- Negociada. La identidad es un devenir; el trabajo de la identidad es continuo y omnipresente. No se limita a unos periodos concretos de la vida como la adolescencia ni a unos contextos específicos como la familia.
- Social. La filiación a una comunidad otorga a la formación de identidad un carácter fundamentalmente social (que se experimenta en ciertos contextos sociales).
- Un proceso de aprendizaje. Una identidad es una trayectoria en el tiempo que incorpora tanto el pasado como el futuro en el significado del presente.
- Un nexo. Una identidad combina múltiples formas de afiliación mediante un proceso de conciliación entre límites de práctica.

El estudio de las trayectorias escolares, se inserta con gran fuerza en la literatura generada por la expansión educativa del nivel superior a partir de los años 70 en América Latina, destacando los procesos y prácticas del transcurso escolar, las relaciones pedagógicas, la construcción y circulación del saber escolar y en conjunto, de las interacciones y experiencias cotidianas del acto educativo (De Allende y Villanueva, 1989: 143).

Sin embargo, tanto la producción en torno a la eficiencia interna, la eficacia terminal, el rendimiento y la evaluación institucionales, como la referida a comportamientos académicos de los estudiantes durante su trayectoria escolar, hacen uso de metodologías cuantitativas; reduciéndolas a la relación: eficiencia terminal-rezago-deserción, y tratándolas como variables dependientes de las instituciones.

Durante tres décadas, escasos son los trabajos que combinan esta metodología con enfoques cualitativos como Tinto, Vincent (1986) “Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil” que según hace referencia a los ritos de transición y a la anomia en los que participa el recién ingresado a universidad. Los de Vázquez, Ricardo (1987) y otros, que plantean las

causas socioculturales como determinantes en el fracaso escolar (De Allende y Gómez, 1989: 216-217 y 220-221).

En el siguiente siglo Rangel (2004: 11) plantea que es el conocimiento del comportamiento estudiantil, una de las variables más importantes para las Instituciones de Educación Superior, en tanto buscan lograr el mejor ingreso y alcanzar el mejor egreso para cada generación estudiantil; sin embargo, el fracaso es atribuible generalmente al estudiante.

Paralelamente, otros autores devalúan las metodologías cuantitativas ya que sólo adquieren significado con respecto a la concepción y el contexto en el que se les ubica, además de que los individuos se resisten a ser convertidos en simples abstracciones numéricas, y los problemas socioeconómicos y culturales y de funcionamiento de las Instituciones Educativas Superiores, sus racionalidades, su función, el contenido de sus dispositivos siempre están presentes en esta forma lineal de concebir la trayectoria. (Ortiz, 2003: 45-46).

Otra concepción de la trayectoria escolar es aquella ligada a la teoría del capital humano, a una racionalidad estratégica y a un dispositivo de gestión también panóptico. El comportamiento es intercambiable en el mercado, así las trayectorias son flujos de prácticas que se ligan entre el individuo, la institución y el contexto socioeconómico (Ortiz, 2003: 49).

Desde una posición opuesta a las anteriores, las trayectorias educativas son el resultado de la intersección de las estrategias estudiantiles e institucionales que construyen un campo de fuerzas o de negociación. Los estudiantes definen el ámbito universitario ya que lo producen y a su vez son producto del mismo, por ello las trayectorias son estructuras de opciones y con tantas líneas de fuga como espacios de negociación y de enunciación que se construyen con la incidencia institucional, pero también con los procesos que vayan generando los estudiantes (Ortiz, 2003: 46- 51).

“El estudio de trayectorias requiere de un trabajo de comprensión de los sujetos, de sus acciones, visión del mundo y sistema de aspiraciones y preferencias, lo que implica comprender las representaciones que los estudiantes elaboran sobre su recorrido en el tiempo histórico y en la praxis. Praxis que media

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 que permite entender las contingencias históricas y biográficas que signan dispositivos, racionalidades y trayectoria” (Ortiz, 2003: 52).

El tratamiento de la diversidad y la interculturalidad en el estudio de las trayectorias es novedoso, debido a que recién en los noventa en América Latina se dieron transformaciones jurídicas para reconocer el carácter plural de las naciones y los derechos colectivos de los pueblos. México, se declara nación plurilingüe y multicultural dando paso, entre otras, en el 2001 a la creación de instituciones y programas educativos que buscan el reconocimiento y atención de la diversidad en el ámbito cotidiano de las instituciones, en el marco de las políticas educativas interculturales.

Las trayectorias académicas de los estudiantes del posgrado, se vinculan con el apoyo de la familia, los deseos de estudiar y la condición económica, la cual favorece o limita al alumno a fin de concretar su práctica educativa; uno de ellos explica que en su trayectoria académica para llegar a este nivel educativo, su familia y él han desarrollado estrategias con el propósito de contrarrestar la desigualdad económica y social de la realidad mexicana *“Pero por ejemplo, desde la primaria hasta la licenciatura, la familia fue el motor de todo para mí, entonces, yo creo que sí tiene mucho que ver que yo estoy aquí ahorita, porque me brindaron mucho apoyo; en el aspecto de que me brindaron cariño, amor, apoyo con lo moral y lo económico para poder inscribirme. Mis papas, mis hermanas, somos cuatro hermanos en la familia, dos mujeres, las mayores y dos hombres, y de ellos soy el último. Como te diré, yo procedo de una familia de muy bajos recursos, entonces sufrimos, digo sufrimos, no digo sufrí, porque sufrí junto con la familia para poder estudiar; la primaria la hice en el pueblo, no fue tanto, digamos, la secundaria igual, el detalle fue cuando quise estudiar la prepa y pues no había recursos y en ese entonces no había preparatoria en el pueblo y teníamos que salir, a la ciudad más cercana. Anteriormente estaba como a tres, cuatro horas, porque era toda terracería y la cuestión era de cómo irme, el pasaje y todo, para la*

*alimentación. Entonces sí nos costó mucho a veces me daban nada más diez pesos para el pasaje de ida y vuelta” (M2).*

*“La prepa que yo estudie estaba hasta la playa, estaba dentro de Salina Cruz, entonces se tenía que transbordar y llegar al centro de Salina Cruz y transbordar en un urbano para que me llevara a la escuela, pero pues el dinero no me alcanzaba y yo llegaba al centro y a caminar. Siempre llegaba temprano, entraba a las siete, entonces, me iba; salía a las tres de la mañana o cuatro de la mañana de la casa y entonces no desayunaba, no comía y hasta la tarde las cuatro, a las cinco. Hasta que regresaba comía, entonces fue muy complicada la situación [traga saliva al recordar esto] pero me dieron una beca de estudiante en la prepa, entonces, como sea eso me fue ayudando en las colegiaturas y en todo eso. Digamos la beca, ahí, del Estado. A veces lo que hacía para desayunar con los compañeros, a mí siempre me han gustado las matemáticas, nunca presenté ningún examen de matemáticas en la prepa siempre exentaba porque ganábamos puntos. Entonces, muchas veces para desayunar pues, yo hacía el trabajo de los compañeros y ellos sacaban, disparaban la torta, el sándwich, pues entonces ahí me la llevaba con todas esas cosas” (M2).*

*“Entonces fue una etapa difícil pero a la vez divertida, yo siempre lo he dicho a los compañeros, muchas veces se valora las cosas cuando se sufren si se pudiera hablar de sufrimiento en ese aspecto, pero se valora más las cosas porque sabes que te lo ganaste a pulso, no, digámosle”. El apoyo de su familia es fundamental para concretar su desempeño académico, al inicio de sus estudios fue total, tanto económico y moral; actualmente es sólo moral, pues cuenta con una plaza como docente y puede solventar sus gastos “yo creo que es órgano, el motor de todo creo que viene de la familia, bueno, desde mi concepción en mi caso la familia ha sido todo, ahorita pues me apoyan a la cuestión más de lo moral, digamos, y si por la cuestión de que ahorita ya trabajo, como sea tengo un sueldo de donde mantenerme, es poco pero lo tengo, [risas]” (M2).*

Otra compañera de la maestría desde antes de estudiar la preparatoria pensaba estudiar un posgrado, aplico dos exámenes en diferentes escuelas para cursar la licenciatura *“en tecnológico para estudiar ingeniería en sistemas*

*¡computacionales!, e hice examen en la Normal y finalmente me quede en los dos y yo decidí irme a la Normal, desde ese momento yo creo que mi familia se dio cuenta el tipo de persona que yo soy. Que no me da miedo nada, que yo voy a ver qué pasa, a la aventura pero con un fin, con una idea” (F9). Al concluir su licenciatura en el internado de la escuela Normal, trabajó tres años en la sierra y sólo visitaba a la familia los fines de semana “cada año era decir, no puedo, sí iba yo a cursitos, iba a seminarios a diplomados nada más pero dije yo, quiero una maestría yo no me puedo quedar así. No porque eso me va ampliar, no nada más mis perspectivas como docente, sino como persona, me voy a sentir mejor voy, no me voy a sentir estancada” (F9).*

Al quinto año de egresar como maestra de educación básica inició el estudio de posgrado con el apoyo de su familia, no fue del todo fácil separarse de su madre pues *“después de tres años de haber regresado a la casa de compartir desayuno, comida y cena y convivios, salidas, viajes, vacaciones juntas siempre, entonces sí le dolió separarse, decir bueno ¡ya no va a estar!, o de no tener ese lazo afectivo de, hija ya llegué, hija vamos a hacer esto y vamos a hacer el otro, igual a mi me dolió muchísimo venirme y me costó, era que, llorar casi todas las noches cuando me vine como niña, pero decir bueno, o sea, si estás aquí, o sea, aquí y para delante. Pero mi familia ha sido un, un pilar desde siempre y ahora haz de cuenta que más, sí. Ellos nunca se han opuesto ni han dicho no porque queremos que estés aquí” (F9). Actualmente sus hermanas la ponen de ejemplo con sus sobrinos por ser maestra y cursar el posgrado.*

Otro entrevistado estudió la licenciatura en la UPN por lo que su estancia en esta universidad, como estudiante de la maestría, no ha sido novedosa *“en cuestiones de conocimiento, de las instalaciones, servicios y la relación que hay entre los docentes y alumnos”* Es profesor de primaria; antes de ingresar a la maestría estuvo en la Coordinación Estatal de Asesorías y Seguimiento, de la reforma, de la Reforma Integral de la Educación Básica. Además de estudiar la maestría, terminó su colaboración en el libro de texto gratuito del alumno de tercer grado de Historia y Geografía *“Estudio de la entidad donde vivo”*. Este trabajo lo hizo para la SEP, en Quintana Roo. Su familia le ha dado todas las facilidades

para que estudie la maestría; si requiere apoyo económico, se lo aportan; no le exigen nada, tampoco exige nada (M1).

Una de las alumnas, antes de ingresar a la maestría trabajaba en un programa de la UNAM llamado “México nación multicultural”, estaba en el área de sistema de becas para estudiantes indígenas y el proyecto docente que tenía el mismo nombre (del programa); era asistente de una de las coordinadoras, participaba en la parte de sistematización, estaba al pendiente de los tutores quienes tienen grupo de cincuenta alumnos indígenas. Dan tutoría permanente. También ayudaba a la coordinadora a organizar diplomados, seminarios, eventos, regularmente vinculados con cuestiones de liderazgo para mujeres indígenas. El proyecto docente era semestral, como una materia optativa que los alumnos pueden tomar; está dividido en sesiones impartidas cada una por un especialista diferente y abarcan distintos temas como medio ambiente, derechos indígenas, mujeres indígenas, literatura y lengua indígenas, además apoyaba a los profesores en lo que necesitaran. Actualmente ya no vive con sus padres, pero el apoyo siempre está presente en lo que pueden, por ejemplo en las decisiones individuales (F4).

Desde otra experiencia, el apoyo de su familia nodal, se presenta de manera moral y no económica, pues ha vivido solo la mayor parte de su existencia, no ha tenido tanta necesidad de buscar el soporte de su linaje, por ello no consulta a su familia para concretar sus estudios, cuando los familiares voltean a verlo ya se encuentra estudiando *“y luego qué dicen, pues échale ganas”*, Ahora, cuenta con su pareja y su hijo, es importante su solidaridad en su vida *“ahora yo creo que en el apoyo familiar todo lo he tenido; o sea he sido afortunado, como dicen” [se ríe]* (M3).

Un alumno comenta, entramos dieciséis y salimos diecisiete, se conformó un nuevo miembro de la línea, inicia la construcción de una nueva familia; al cursar el posgrado nace su hijo y su pareja también es integrante de la línea Diversidad Sociocultural y Lingüística, en esta nueva estructura se encuentran los conocimientos adquiridos en el posgrado pues cuando se comparten cosas: la vida, las cosmovisiones, el espacio, la formación y educación de un infante, con

ello, está presente la praxis en la vida cotidiana de estos conocimientos y se puede visualizar una resignificación ideológica... *“sí, ha sido diferente, pero creo que esa es una parte que a mí me ha enriquecido bastante porque no había convivido mucho con una persona; entonces sí como que, se pone en práctica todo lo que uno aprende aquí en la maestría. Entonces dices tener a una persona que por ejemplo conoce estos conceptos, no es lo mismo que alguien que no conozca, lo primero que te dice es: bueno, tú hablas de esto, entonces por qué no lo haces. Entonces dices ¡órale! [risas] entonces sí te van ubicando. Pero ese es el punto importante creo: aprender a escuchar y creo que ese aprender a escuchar se aprende también en este posgrado, o sea se aprende a, cómo ir sabiendo que tienes que manejar también las cuestiones ideológicas y tus cuestiones prácticas”* (M3).

En el caso de otra alumna el apoyo de su familia es total, por una parte existen reclamos debido al tiempo que dedica a la escuela, pues este limita su convivencia. Por otro lado, es un orgullo que se encuentre estudiando el posgrado *“de repente me dicen: a ver deja tantito lo de la escuela, porque como que no hemos platicado, pero también me dicen, mi hijo de 16, hay antes me daba pena decir que tú estudiabas, pero ahora ya que les digo, bueno, sí es que está estudiando pero, es un !posgrado!”* (F6).

En otro contexto el apoyo de la familia es total, es de libertad y eso permite la construcción como ser humano (F1). El apoyo de la familia es amplio *“muchísimo, mucho, mucho”*, esto puede ser porque les genera satisfacción personal y por ser la hija menor que vive todavía con ellos, además respetan su personalidad y las tareas en casa no son excesivas pues consideran que se dedica a estudiar (F5).

En muchos casos el apoyo de la familia es moral a pesar de que no se viva con ella *“el continuar estudiando es algo importante para mí y para la familia”* (F3). *“El apoyo de mi familia es armónico, sobre todo el de mi esposo, pues compartimos el cuidado de nuestra hija; sus papás fallecieron pero si vivieran la apoyarían totalmente. Es importante el apoyo para concretar el rol de estudiante ya que se complica al jugar varias identidades “mi esposo aunque él no estudió, se*

*quedó a nivel bachillerato, él sí considera que es importante que te sigas superando, entonces por parte de él, pues creo que tengo mi mayor apoyo, porque ser madre y estudiante a la vez, es complicado, entonces creo que ahí, por parte de él pues si me apoya mucho. Ahora que he tenido que salir, de que, te quedas con mi hija y que vete tranquila, todo eso yo creo que es un gran apoyo y yo creo que eso sí se agradece mucho” (F8).*

#### **4.2. El individuo y su comunidad de práctica. ¡Sabemos compartir cosas!, pero no conocimiento.**

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 de las personas se influye con los acontecimientos sociales que son rebasados por las circunstancias meramente individuales, además de las variables sociodemográficas (Navarro y Cappello, 1990:44).

La visión etnográfica para este estudio, estriba en comprender desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones 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 implica encontrar una verdad que pone en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permite desentrañar 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 se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía.

El estudio se centra en la conducta social humana; se refiere específicamente a la interacción social, una clara distinción entre el gesto como no significativo (no consciente) y como símbolo significativo. De esta manera los significados son compartidos con los miembros del grupo o de la sociedad, se estudia cómo los actores construyen y manipulan los significados compartidos de sus interacciones sociales cotidianas.

La cultura definida como un complejo de ideas y conductas significativas más o menos integradas entre sí (lo bueno, lo malo, lo correcto y lo incorrecto), de esta forma se puede encontrar y estudiar en cualquier tipo de interacción social cotidiana.

- La negociación es el nivel de discurso en el que se debe comprender el concepto de práctica.
- Asociar la práctica con la forma de comunidades.
- Asociar práctica y comunidad hace dos cosas:
  - Una caracterización más manejable del concepto de “práctica”; distinguiéndola de conceptos como cultura, actividad o estructura.
  - Define un tipo especial de comunidad: una comunidad de práctica.

Los elementos de un repertorio pueden ser muy heterogéneos. No obtienen su coherencia por sí mismos, como actividades, símbolos o artefactos concretos, sino por pertenecer a la práctica de una comunidad empeñada en una empresa. El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica:

El grupo de diversidad está conformado por estudiantes de diferentes formaciones y tanto sus opiniones como sus aportaciones permiten ampliar la visión de los alumnos para mejorar su preparación, lo que representa una situación favorable (M1).

Los participantes del grupo de diversidad se encuentran vinculados de alguna manera con la diversidad personal y por ende pueden ver el mundo a

través de una revaloración cultural. Se pertenece a un grupo indígena, hablante o estudiante de una lengua indígena, vinculación de linaje o afectiva con grupos étnicos nacionales, el interés por el aprendizaje del idioma inglés, además de la práctica y convivencia que se vive en el día a día al cursar la línea de diversidad sociocultural y lingüística, *“sí me considero parte de un grupo indígena mi madre habla ñañu; en algunas ocasiones yo he tratado de expresar el ñañu pero me pongo un poco nerviosa...hablante como tal no, identificó muchas palabras, algunas preguntas, algunos diálogos, respondo a unas cosas a otras no... honestamente para mí, si es un poco complicado”* (F2).

En la línea de diversidad existe buena comunicación y respeto; en otras líneas *“se dan con todo, tal vez no hay tanta comunicación, o se llevan mucho peor porque es como ver quién es el que sobre sale del grupo”* (F5). La relación con los alumnos de esta línea, es excelente, existe aceptación entre todos *“como 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”* (M2).

En el grupo de diversidad existe apoyo, respeto *“hay mucho compañerismo y por lo menos yo he sentido que cuando uno requiera o necesitas apoyo de alguien, siempre lo vas a tener, o sea, que por ahí, hay mucha fortaleza y muchos lazos en el grupo. Cualquiera de nosotros, me atrevo a decirlo, que cualquiera de nosotros 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”* (F3).

La identidad que se presenta en el grupo de diversidad es particular para los actores, existe una relación académica y de amistad *“en lo personal yo estimo a todos los compañeros, no tengo ningún problema con ninguno fuera del aula el trato es amable, hola cómo estás, nos saludamos, platicamos un poco de nuestro sentir, oye este trabajo cómo va, cómo le hiciste, cómo lo organizaste y de repente los mismos compañeros te dan, como tips, sugerencia, y a la mejor en algún momento, sí, me he acercado con algunos oye cómo le hiciste aquí en este trabajo”*

*y, te ayudan ellos mismos a disipar dudas, también hay una relación de amistad, también académica, pero también hay una relación de amistad” (F2). El grupo de diversidad es muy adaptable, pues la mayoría estudió en la UPN y en la UNAM (M3).*

En general la vinculación de los alumnos con los integrantes del grupo de diversidad ha sido muy enriquecedora en muchos aspectos de su vida *“en ese aspecto 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 él 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” (F9).*

El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros:

*“Los participantes del grupo de diversidad son comunicativos, un sector se queda más tiempo dentro de las instalaciones de la UPN y generalmente son los que vienen de fuera (no radican en el Distrito Federal) y otros se retiran casi de inmediato al terminar las clases y esto no se observa que suceda con otras líneas: yo creo que son más comunicativos, los ves casi a todos todavía platicando con algunos, intercambiando opiniones sobre las clases; salvo otros grupos agarran y se van o sea no regresan pero aquí los de diversidad como que se quedan todavía un rato o no sé si sea porque vienen de afuera; pero veo que otras líneas no, a lo mejor porque tienen otros trabajos o tienen que irse a esa hora, pero la mayoría de los que venimos de afuera del estado nos quedamos todavía como que a relajarnos, a dispersar un poco la tensión” (M3).*

Existe una profunda conexión entre identidad y práctica. Desarrollar una práctica exige la formulación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente, y con ello, reconocerse mutuamente como participantes (Wenger, 2001: 187). En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto. Esta negociación se desarrolla con la profunda cuestión de cómo ser humano, puede ser además de manera silenciosa, en donde los participantes pueden no hablar directamente de esa realidad que construyen conjuntamente los individuos que pertenecen a dicha comunidad. En este sentido, la formación de una comunidad de práctica también es la negociación de identidades con las siguientes características:

Como experiencia negociada: se define quienes son por la manera en que se experimenta el yo (del individuo), por medio de la participación, además de por la forma en que se cosifica por parte del sujeto y los otros miembros el yo.

En el grupo de diversidad, la relación es buena pero falta socializar más, pero esto no es posible por la carga de trabajo que cada integrante tiene *“lo regular es andar conviviendo durante el desarrollo de la clase, nos saludamos, compartimos nuestras experiencias; hay una participación activa por todos 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”* (M3).

La socialización del grupo de diversidad es de corto tiempo, por ejemplo el viaje a Cuetzalan, donde la participación de los demás en las diferentes actividades es amplia en cuanto a tiempo y prefieren conocer diferentes entornos *“tardaban mucho en comer, porque les gustaba socializar, yo puedo estar medio hora sentada ahí, no más tiempo, mejor me iba a conocer. Me gusta conocer, entonces es una de mis características, yo iba y venía y se me hizo como muy prolongada su forma de relacionarse y de tomar decisiones; entonces, estoy a veces en grupo, diez minutos y veo movimiento va, si no pues ¡ya! me muevo y si realmente es socializar personalmente, me quedo de ver con la persona”* (F1).

Como afiliación a comunidades: definen quienes son en función de lo familiar y lo desconocido (dentro del grupo). En el grupo de diversidad se localizan sub-grupos, desde el primer semestre se identificaron, esto tiene que ver con diferentes factores: la edad, estado civil, el carácter, el rol que desempeña, la personalidad (F5).

Este grupo era más unido en el primer semestre, actualmente unos trabajan o tiene que hacer cosas en la tarde, unos asisten a clase, otros no y esto repercute en la interacción del grupo. La unidad de grupo como tal no existe, lo que se presenta son subgrupos y los conflictos se presentan en estos sectores (F8). La integración con el grupo de la línea de diversidad se da en el 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 (M1).

Como trayectoria de aprendizaje: los participantes definen quienes son en función de donde vienen (su trayectoria) y a dónde van (lo que van a construir). El desempeño académico del grupo de diversidad tiene que ver con la formación de las líneas, y eso permite contar con elementos para argumentar sobre un tema específico frente a un grupo de otra línea (M1). También lo realiza cada estudiante de acuerdo con su interés particular *“pues el desempeño lo hace cada uno en el grado de su interés, si hay un compañero, digamos que tiene mayor interés estaría mayor tiempo, es decir, no hay mucho interés, pues atiende otros asuntos”* (M3).

El contexto educativo del grupo de diversidad es una construcción de individualidades, es decir, 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 que solicita la maestría, a otros sólo les interesa alcanzar el documento que les dé la certificación de cursar un posgrado, para otros tal vez ni el título represente un interés y un pequeño sector no cumple con sus expectativas en este camino educativo *“algunas compañeras no le dan importancia para nada, pues con que me den el papel al final y si no me dan el papel pues que no me lo den, pero pues ya curse. Hay otros que sí le dan demasiada importancia rayan en la exageración, pero pues son miradas*

*individuales. Y pienso que unos le dan importancia, otros no tanto, otros tratan de nivelarlo, la equilibran muy bien, no sé cómo, su vida personal, su vida familiar y su vida como maestrante la equilibran muy bien y hay otros que siento que la maestría les queda chica, es que dicen: ¿esto es la maestría?, y hay otros que dicen bueno, de todo se aprende” (F9).*

Como nexo de multifiliación: se define quienes son por las maneras en que se concilian las diversas formas de afiliación en una sola identidad. En el segundo semestre en la materia de aprendizaje escolar, la línea de diversidad compartió la clase con la línea de hermenéutica y a partir de mirarse con los otros y del campo cultural de cada grupo se sienten en desventaja. Además se identifica una característica de los integrantes del grupo de diversidad: el disfrazar la falta de responsabilidad como estudiantes con la tolerancia *“estamos en desventaja como grupo, porque debido a la apatía o a la falta de interés por leer, observo que casi no participamos, o somos siempre los mismos, aunque digan que no es por presunción por participar pero, siempre son los mismos quienes hablan en este sentido creo que estamos en desventaja tal vez. Pasa algo muy chistoso, se dice que es diversidad y a lo mejor se entiende que porque es diverso tienes que ser tolerante” (F5).*

Al cursar el seminario con las dos líneas, el grupo de diversidad actuaba diferente a lo cotidiano en los seminarios en donde sólo se encontraban los miembros de esta línea; tal vez por falta de confianza o por 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 diferentes cuando estaba ese grupo a cuando estábamos solos; siento que es un tanto falta de confianza de nosotros mismo porque eres cómo 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” (F6).*

La actitud del grupo de Diversidad con respecto a otras líneas (se distingue entre “ellos” y “nosotros”), fue muy marcada cuando se compartió el seminario de Aprendizaje Escolar, con el grupo de Hermenéutica. Su comportamiento es hasta

cierto punto uniforme en el grupo, la mayoría permanece callada, evita la discusión, la reflexión de esta manera de comportarse, no tiene nada que ver con el miedo o ser sumisos ante los otros, es una característica de este grupo, esta actitud del grupo no es clara, pero existe esto en nuestra diversidad:

*“he notado una diferencia sobre todo ahora con la línea de hermenéutica; ellos traen una postura, como de hermeneutas tienen una forma de discutir las cosas diferente a nosotros, entonces ahí, siento que ha habido un choque. Desde el semestre pasado pues nos han revuelto con personas de otras líneas, pero nunca lo había notado tanto, como esto que son dos grupos, así como dos bloques y de repente pues sí siento que es como esta onda, no sé, realmente si sea miedo o qué cosa sea, como de repente a quedarse callados, a no decir, o no seguirles, o no quererles discutir por alguna situación, realmente no me he detenido mucho como a pensar que está pasando ahí, pero sí se nota una diferencia y siento que por parte de nuestra línea es como, esta parte, no sumisa, pero sí, como de quedarse así, de callados y bueno ya no hay que discutir, y decir nada” (F4).*

El grupo de diversidad en comparación con otras líneas, en actitudes de solidaridad, es muy distinto, al compartir seminarios *“creo que se ve la marcada diferencia, de cómo nos llevamos nosotros, hay esa, esa, visión de compartir las cosas por ejemplo, desde las copias o desde llevar unas galletas y todo, si yo te preguntara ahorita cuantas veces llevaron algo de hermenéutica o nos compartieron, no. Salvo uno de sus integrantes que hizo el intento, él fue el único que compartió cosas con nosotros. En las copias, pues igual, como nos hemos organizado nosotros en la línea, pues cada quien saca una parte, paga y lo reparte en cambio tú viste que lo intentamos hacer pero como que fue todo un caos, un relajo. Porque nos hemos acostumbrado, a que hemos compartido cosas con nosotros, sabes que hay dieciséis de diversidad y sabes que hay que entregar esas copias, entonces como que yo veo eso de compartir y se ve esa marcada diferencia con ellos” (M2).*

Como relación entre lo local y lo global: la definición de la identidad es a partir de negociar maneras locales de pertenencia a constelaciones más amplias de manifestar estilos y discursos más amplios. Aquí siempre existe la vinculación.

La experiencia de la identidad en la práctica es una manera de ser en el mundo. Quiénes somos reside en nuestra manera de vivir día a día, no sólo en lo que pensamos o decimos sobre nosotros mismos, sino también lo que los demás piensan o dicen de nosotros, porque esto también forma parte de nuestra manera de vivir. 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: 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.

La integración con el grupo de diversidad *“es baja, es más bien personal, no es importante estar pegado al grupo pero me uno a las decisiones grupales”*, su recorrido como estudiante se caracteriza por pertenecer a muchos grupos con integrantes de diferentes edades; por ende su integración es personal conocen sus emociones, sus intereses, su estado de ánimo *“yo los conozco muy bien, diría que con unos cinco, de dieciséis, sería como un tercio de mis compañeros, tengo una relación afectiva cercana”*. Con el resto del grupo no participa en salidas colectivas pero se une a las decisiones que se toman con todos los integrantes del grupo (F1).

El grupo de diversidad es disperso, existe una diversidad vivencial, de repente existen acuerdos y luego no o no se respetan *“sí somos muy diversos y cada quien de repente anda en su rollo; de repente nos organizamos para algo y al otro día no, ya cambiamos todo y si ya habíamos dicho que sí, al otro día, ya no, así como que también nos falta un poquito de madurar y de tomar en cuenta lo que pensamos. También somos muy individualistas, entonces también esa parte debería de ser de más, cohesión y de unión de grupo”* (F6).

Al identificarse como parte del grupo de diversidad sus integrantes reconocen que el conjunto es muy complejo para ponerse de acuerdo a fin de realizar diferentes actividades *“por ejemplo una salida, es toda una discusión para*

*decidir a donde vamos a ir 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 que vamos a hacer y lo que se va a realizar”* (F5).

La identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que la experiencia y su interpretación social se conforman mutuamente, es decir la construcción social de su realidad (su manera de vivir). La manera en que se encuentra en el mundo, los efectos que esta realidad y la manera de relacionarse con los demás, estas dos realidades se van compenetrando, negociando los significados; en forma de un entramado complejo de experiencias de participación y de proyectos cosificados para construir la identidad.

Cuando se encuentran en una comunidad de práctica los participantes están en un territorio familiar, se desenvuelven de manera competente, se saben comprometer con los demás. Existe un compromiso mutuo se aprenden ciertas maneras de participar en la acción con las personas; se desarrollan ciertas expectativas sobre la interacción sobre el trabajo mutuo entre las personas y el trabajo conjunto. Como identidad esto se traduce en una forma de individualidad definida en relación con una comunidad.

Responsabilidad ante una empresa: como identidad, se traduce en una perspectiva no significa que todos los miembros de una comunidad vean el mundo de la misma manera, la identidad se manifiesta como una tendencia a plantear ciertas interpretaciones, llevar a cabo ciertas acciones, elegir ciertas opciones, valorar ciertas expectativas; todo en virtud de participar en una empresa determinada.

El desempeño del grupo de diversidad en cuanto a la convivencia se refleja en un buen ambiente, depende también de la metodología de trabajo, pues no todos asisten al seminario y eso repercute en el desempeño grupal *“hay veces, por eso te digo, a lo mejor va ha de influir también de cómo es la metodología del trabajo, también que algunos asisten otros no, hay veces que estamos casi de los*

*dieciséis, estamos seis, siete, entonces, pero hemos visto que, sí, hay mucha, ausencia en esa parte” (M2).*

La falta de interés por parte de algunos integrantes de la línea de diversidad, representa un elemento de fractura en el grupo porque no se comprometen con los proyectos establecidos con la comunidad de práctica y sólo participan en relajear *“eso, siento que fracciona al grupo, porque dicen como que se pierde la unión de decir: bueno vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello, no les interesa. No les parece interesante por lo tanto, no están, no asisten y yo siento que siempre vamos los mismos a todas partes. Entonces, si está un poquito difícil y a pesar de todo eso, hemos tratado de sobre llevarla, porque nos llevamos en el relajo, hay seminarios que la pasamos echando relajo y no le ponemos atención al maestro” (F9).*

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 puedan obtenerse me mejores logros” (F6).*

Negociación de un repertorio: como identidad, se traduce en un juego personal de eventos, referencias, recuerdos y experiencias que crean relaciones individuales de negociabilidad con el repertorio de una práctica (se hace uso de esa historia porque forma parte de ella y ahora forma parte del conjunto).

La filiación a una comunidad de práctica representa una identidad como una forma de competencia. En este sentido, una identidad es relacionarse con el mundo con una mezcla particular de lo familiar y lo ajeno, lo evidente y lo misterioso, lo transparente y lo opaco. Nos experimentamos y nos manifestamos por medio de lo que reconocemos y lo que no, (la persona se experimenta y se manifiesta por medio de lo que reconoce y lo que no) lo que puede negociar y lo que le queda fuera de su alcance. En la práctica el individuo sabe quién es por lo que es familiar, comprensible, utilizable, negociable; y sabe quién es por lo que no es ajeno, opaco, difícil de manejar, improductivo.

El desempeño académico del grupo de diversidad es muy limitado, es crítico en cuanto al actuar como estudiante *“en esta parte de desempeño dentro de las clases y las discusiones, de repente siento que nos falta, y me incluyo, más problematizar, discutir las lecturas; las clases, de repente siento que son muy lineales, como muy básicas, como venir exponer, esto es la lectura, como que, nos falta profundizar más las cosas, discutir las, hacia otro rumbo que no sea tal cual te está poniendo la lectura”* (F4).

Este grupo en los seminarios, a diferencia de otros, en el curso de aprendizaje escolar con la línea de hermenéutica *“como que a veces si queremos succionar un poco, aportar más allá de lo que está en la lectura”* (F1). Muchos creen que las discusiones en el grupo de diversidad con respecto a los textos revisados se quedan cortas y no se profundiza, existe en algunos casos una visión local (F3).

Los alumnos de este grupo presentan muchas deficiencias, les falta nivel académico, esto puede ser por falta de compromiso, lo cual se refleja en la asistencia y en la participación por parte de algunos integrantes; *“la verdad como que no hay como un compromiso de todos, son pocos los que están comprometidos, los que asisten, los que participan, son los mismos. Yo creo que el compromiso, es de algunos y todo tiene que ver en el compromiso, en la responsabilidad que tienes, porque, acabas viendo a la maestría como a la ligera, ¡ya pues está fácil, ya la pasé, ya la acabé, ya qué!, entonces la maestría que es tu primer término acaba siendo como tu tercer término. Y no creo que un nivel de maestría es para eso”* (F8).

Probablemente la falta de compromiso en el ámbito académico (la asistencia a clase, la participación), sea un factor que repercute en la unión de grupo y esto se puede observar en el desempeño con otras líneas de formación de la MDE-UPN (Ajusco) *“falta compromiso, yo veo en otras líneas, en las que todos toman cursos juntos o sus mismos asesores los envían a varios talleres juntos. Aquí, como que ¡hay qué bueno los que van, los que no ni modo!, o los que se enteraron ¡qué bien! o los que quisieron ir. Siento que falta como esa unión por parte de la línea, como tal”* (F8).

La participación de los estudiantes en los seminarios es poca, en los debates, en el análisis de los textos; sería importante para el grupo sus aportaciones se podría construir mejor el conocimiento, no se tiene claro el por qué no participan todos en clase, la falta de una postura (ideología) o por qué esta postura lo determina, *“hay compañeros que se quedan muy callados y no hablan y no debaten, entonces, a veces uno se queda con esas ganas que ellos también, en algún momento refuten o que también aporten a la clase... se quedan con sus ideas, a lo mejor están pensando muchas cosas o por no querer debatir, o por no querer diluir ciertas cosas, pus a lo mejor prefieren guardar sus ideas, o no sé que pase en ese sentido. Quizá porque no tengan su postura y no quieren, decir nada al respecto, se quedan con su postura”* (F2).

Dentro del grupo de diversidad algunos estudiantes no se comprometen *“hay mucha apatía al momento de participar, siempre son los mismos los que leen, siempre son los mismos 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 que tiene que llevar a la par, pero sí habla mucho el compromiso que cada uno asume como estudiante y creo que en función de ese compromiso que asumes como estudiante es el compromiso que vas a llevar cuando salgas de jaquí!. Se puede tener un buen título pero en lo real es otra cosa”* (F5).

Las comunidades de práctica no se deben reducir a fines puramente instrumentales. Tratan de conocer, pero también de estar juntos, de vivir de una manera significativa, de desarrollar una identidad satisfactoria y, en general, de ser humanos (Wegner, 2001: 169). 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, el que cada integrante del grupo tiene y se diluye en el transcurrir de los semestres; esto es por los espacios que cada miembro del grupo cuenta al terminar las clases, pues como la mayoría radica en el Área Metropolitana y realiza otras actividades de la vida cotidiana...

*“Yo creo que ahí, todavía nos falta mucho que aprovechar, creo que no nos hemos aprovechado como línea, en los seminarios, en las sesiones que hemos tenido; yo creo que sería muy bueno si entre todos nos organizáramos y propusiéramos una temática por discutir aportar, sería muy bueno y eso yo creo que no lo hemos aprovechado y no creo que estamos lejos de, de poder hacerlo. Por la unión que tenemos, pero que cada uno de nosotros, si hablamos mucho o poco en las diferentes sesiones pero yo digo que sí, cada quien tiene un buen bagaje de conocimientos en diferentes perspectivas y en diferentes temáticas, en diferentes campos y cada uno conoce un poco más que otros digamos” (M2).*

Es más fácil compartir cosas que conocimientos y esto es más por inseguridad o por pena *“no se sabe cómo compartirlo, yo creo que si se pudiera, se comparte, no lo dudo, porque muchas veces quienes se acercan a compartir conocimiento es más dudas, más de que oye, qué onda cómo estás aquí, que has comprendido de esto, oye qué no entendí o que no entendiste de la lectura” (F1).*

La identidad es un aspecto esencial de una teoría social del aprendizaje y, en consecuencia, son inseparables 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 consiste en negociar los significados de su experiencia de afiliación a comunidades sociales. El concepto de 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 en términos sociales no supone negociar la individualidad, sino ver la definición misma de individualidad como algo que forma parte de las prácticas de comunidades concretas. El enfoque ha de recaer en el proceso de su constitución mutua.

## **5. La ideología en el estudiante de posgrado, ¿construcción, reproducción o resignificación?**

En el análisis de las teorías de la ideología, Eagleton (2005) señala que la mayoría de éstas han surgido en el seno de la tradición del pensamiento materialista, y en esta construcción hipotética es habitual una posición escéptica hacia 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, en la forma de indagación en los signos, significados y valores, al entender que la construcción de la 'conciencia' puede generar un cambio de estructura por sí sola; pero en la realidad, esta condición no ha podido desencadenar un cambio fundamental en la historia, pues en el escenario coexisten diferentes constructos que acompañan a este bastimento de la ideología. Por ello, el presente estudio no se reduce a una sola interpretación de la construcción de la ideología, sino que vincula la visión socio-antropológica con la interpretación crítica.

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 lo que es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. Así, 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 particular -el hombre-, "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: 21-22).

En palabras de López Austin (2004: 9), la ideología es: “el conjunto sistematizado de representaciones, ideas, creencias que históricamente surgen de una sociedad dada, incluye desde las 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”, es decir, es un conjunto sistematizado de acción social; en donde sus elementos se encuentran articulados entre sí por una alternativa congruente y viable que es interna que la construye y la estructura, por tanto son “representaciones, ideas y creencias están condicionados socialmente, en última instancia, por las relaciones de producción” (López Austin, 2004: 9-16).

Constituye una proyección, una búsqueda de construcción “en un mundo imaginario, de su esencia mixtificada, en suma, la reconstrucción ‘ideal’ enajenante de su esencia, objetivada-enajenada en lo real económico-social” (Poulanzas, 1982: 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, pero puede darse también en un pensamiento que busca romper o modificar ese orden que se establece como válido (Villoro, 2007:9).

En la actualidad democrática que viven los actores del estudio, por parte del Estado Nación, la función ideológica moldea el accionar social, ‘la personalidad’. Somete la libido amorfa de los nuevos animales humanos a un determinado orden social y los cualifica para el papel diferencial que habrán de desempeñar en la sociedad:

- 1.- La formación ideológica dice a los individuos qué es lo que existe, quienes son ellos, cómo es el mundo, qué relación existe entre ellos y ese mundo. De esta manera, a las personas se les proporciona diferentes tipos y cantidades de identidad, de confianza, de conocimiento para la vida diaria. La manifestación externa de los modos de vida, la relación fáctica entre

actuación y recompensa, la existencia, amplitud y carácter de la explotación y el poder están estructurados en modos de formación ideológica específicos de clase.

2.- La ideología dice lo que es posible y proporciona a cada individuo diferentes tipos y cantidades de autoconfianza y ambición, y diferentes niveles de aspiraciones.

3.- La ideología dice lo que es justo e injusto, lo bueno y lo malo, con lo que determina no sólo el concepto de legitimidad del poder, sino también la ética del trabajo, las formas de entender el esparcimiento y las relaciones interpersonales desde la camaradería al amor sexual (Therborn, 1997: 207).

Therborn Göran (1997), apunta que estos tres modelos de interpelación, se encuentran en el contexto ideológico concreto, pero cada uno de ellos puede darse mayor o menor importancia en el proceso de reproducción social. Así la manifestación externa del sujeto en el modo de vida, la relación fáctica entre actuación y recompensa, la existencia, amplitud y carácter de la explotación y el poder institucionalizado están estructurados en modos de formación ideológica específicos de clase (Poulanzas, 1982).

Actualmente el estado mexicano (en cuanto a los intereses que representa), “sólo puede asumir y expresar posiciones de las clases dominadas de manera mediatizada y distorsionada, en tanto la fuerza y los intereses de dicha clase se reflejan o expresan en una instancia que no está para asumir una fuerza social cualquiera ni para medir objetivamente y sin impurezas las correlaciones de fuerzas entre las clases (algo así como un termómetro social y político), sino para incidir activamente en dichas correlaciones a favor de las posiciones del bloque dominante”(Osorio, en Ávalos, 2002 :193).

Es en esta construcción, en donde los actores del estudio observan y han delineado su posición con respecto a la ideología como un conjunto de creencias insuficientemente o suficientemente justificadas, comunes a un grupo social, que tiene por función, buscar afianzar un poder legalmente institucionalizado o una dominación. En donde 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 igualdad.

Así, la ideología es una construcción social que determina la manera de actuar del individuo, pero esto puede ser de manera consciente o inconsciente: *“La ideología, es algo importante porque nos determina mucho las formas de pensar, de ser, de interactuar tienen mucho que ver con esto, con la ideología que cada uno de nosotros traemos; pero esa ideología es construcción social y esa ideología va determinar mucho lo que soy y lo que hago porque atrás tengo todo un contexto que tal vez, este, en cierta manera a muchas personas nos va a pesar y mucho todo lo que sea reproducido y que nosotros lo seguimos haciendo aunque no nos demos cuenta de eso”* (F10).

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.

Una característica ideológica del grupo de diversidad es tener apertura y respeto a otras interpretaciones de la realidad: *“yo creo que la línea de diversidad esa es su característica fundamental, que tiene mayor apertura. O sea si no estabas de acuerdo, bueno tratas de, de buscar los argumentos que te den 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”* (M3).

Los integrantes de mi grupo de estudio presentan su visión de ideología en tres facetas: el concepto, encuentro y desencuentro, una manera de pensar, lo que la familia aporta para su construcción, además de una conjunción a partir de dos elementos.

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 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” (M2).*

La ideología también existe o se construye por el ser humano (consciente racional, pero también en lo consciente pero no racional), por tanto, existen diferentes definiciones que sostienen convicciones, que se construyen 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, permite el desarrollo de su ideología (F5).

También se puede contar con una noción concreta *“también esto, puede arrastrar muchas cosas, tiene muchas implicaciones, atrás, yo puedo o yo tengo una ideología diferente, de qué es una cultura a lo mejor, qué es enseñanza y no podemos a lo mejor compartir con muchos, o qué es una ideología de qué es una lengua, o la personalidad, porque atrás de mí hay todo un bagaje cultural donde he crecido, en una sociedad que me ha cobijado, entonces me ha nutrido de diversos aspectos, sean buenos o malos, pero que ha influido directamente mi ideología de hacia las cosas”(M2).*

Esto representa un conjunto de ideas características de un grupo o clase social particular y a este respecto un sujeto las puede denominar como sus propias ideas, sin que ello implique que sean falsas o quiméricas. Pero también puede girar a suponer falsedad, distorsión y mistificación; puede ser verdadero en relación con la sociedad en su estado actual-vigente o dominante, pero falsos en cuanto sirven para descartar la posibilidad de una situación transformadora (para la sociedad en su estado actual-vigente), y también el sostenimiento o puesta en cuestión de una forma de vida política de esta sociedad.

La ideología representa la forma de pensar, la manera de pensar del individuo, *“la ideología es tu forma de pensar, tú forma de vivir, es tu día a día, es tu cotidiano con lo que vas construyendo porque no puedes ser una persona estática” (F9).* La ideología representa lo que pensamos y pensamos lo que somos, es muy importante en la vida pues actuar es ser siempre el mismo, auténtico e íntegro (F6).

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, que quieres que pase, que no quieres que pase también, a que te le quitas y a que le entras”* (F7).

La ideología es un concepto amplio que abarca varios entornos *“un concepto muy complejo, muy amplio, es lo que le da a un sujeto como una postura, como una posición y que la va construyendo a través de toda su trayectoria y de todo lo que va aprendiendo, que va siendo, de sí, una forma de posicionarse ante la vida y ante el mundo, esto es ideología para mí”*. Como estudiante 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”* (F3).

La ideología es una meta, un propósito a 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”* (F8). 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 *“creo que la ideología tiene que ver con lo que tú piensas, con lo que...la ideología te va guiando en tus acciones y en la manera de cómo te comportas, tu actitud, tus valores, creo que tiene que ver con eso”* (F2).

*“Una ideología es, es esta manera de cómo concibes la realidad, de cómo tú la ves desde diversos aspectos, desde el aspecto en que tú lo has vivido, es tener una posición clara frente a algún, algún tema en específico. O sea hacia a dónde voy y yo qué quiero, que esa es mi ideología de vida”* (M3). 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 (F1).

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, a partir de de la educación que te den en tu casa... Y se va formando dependiendo el contexto donde te toque vivir y de las experiencias que te toquen”* (M1).

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 (F5).

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 todo este conjunto, como 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; tratar de entender el sistema o entender la forma de vida”* (F4).

### **5.1. En la vida cotidiana del estudiante**

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracteriza la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tienen en común con los otros hombres, y además éstas son idénticas en un plano muy abstracto. 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: 19).

*“Desde pequeño se van formando estas creencias, esta visión de ver el mundo y de interpretarlo, de significarlo y obviamente día a día se van transformando. En el ámbito educativo se da con cierta inercia pero requiere un constante repensar todos los días nuestros actos, nuestra forma de ver al otro, pero no nada más en el discurso, sino en las acciones, en el actuar, en el reaccionar, en la convivencia cotidiana, en este comunicar o intercambiar día a día con los demás. Esta ideología se concreta todos los días; ella tiene que estarlo*

*repensando todos los días, es decir, tener consciente muchos puntos para no caer en estos vicios, que es súper fácil porque son tradición” (F11).*

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 cultura, es además, el lugar desde donde se ordenan ambas; *“en la vida diaria, en base a 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” (M3).*

La ideología en la práctica cotidiana se presenta en todos los aspectos, atraviesa cada una de las cuestiones de nosotros en las cuales interactuamos (F10).

La ideología tiene una serie de aspectos que ubica como un tipo de ordenamiento particular diferenciable de la cultura general y contenida en ella. Por lo tanto, 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, además a la relación entre clases al interior de cada formación social en particular (Aguado 1992).

Los estudiantes en la práctica cotidiana apuntan: 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”*. En su actuar lo que tiene interiorizado y aplica en su accionar ideológico, es el *“mayor crecimiento que podamos tener como seres humanos es de respetar al otro..., eso lo he aprendido con mi grupo de náhuatl en el que estoy, busco el respeto de las personas y el respeto no quiere decir que no diga lo que pienso” (F1).*

Su ideología en la vida cotidiana se presenta, 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 que

tienen distintas formaciones académicas, les ha permitido enriquecer sus conocimientos cotidianos, es decir atesorar su ideología (F9).

En la vida cotidiana, la ideología es la que tú tienes, lo que tú piensas sobre los demás, sobre la vida y sobre el mundo, sobre los acontecimientos (M1). Es poner en práctica 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. *“Sí y eso es lo más complicado porque si no lo aprendiste en casa lo tienes que aprender yo creo que la vida misma te va enseñando. Y qué bueno que te lo enseñe de una buena manera y que no sea por sufrimientos o que te tenga que pasar algo grave para reflexionar sobre qué es”* (M3).

La ideología en la vida cotidiana tiene que ver con todo lo que realizas, todo lo que haces en la vida cotidiana y en lo no cotidiano *“en todo lo que haces, por ejemplo soy vegetariana, el, pues de tener ciertas prácticas que realizo en mi vida, tienen completamente que ver, o sea, no nada más, (F7) la vegetariana, sino que también hace parte de mucho de mí, de mi práctica diaria”* (F7).

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 de 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, actúas y concretas en los actos de vida *“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 como es allá. Entonces muchas veces no puedes aplicar tu misma ideología aquí, lo que hablas aquí, lo que haces aquí y vas allá. Entonces de decir, tienes que tener mucho cuidado con eso porque si no chocas, chocas con las personas de allá, este, y ya no” (M2).*

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 interpretación a partir del lugar donde el receptor ordena su experiencia, vinculada a la faceta universal de su autoridad cultural. (Ornelas, 2000: 56).

“Te pondría un ejemplo de, de saludo, la gente de allá, no lo vas a saludar de mano, de mano, porque tienen la ideología ellos, de que el saludo no es así, sino es como tipo de un tipo reverencial y más igual de acuerdo a la edad de las personas también. Y si tú haces algo que no va a la concepción, a la ideología que tienen ellos de las cosas entonces, ya existe una concepción diferente hacia ti” (M2).

Para los estudiantes de este posgrado, en el contexto cotidiano, en el día a 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 (F8).

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 (2007), las personas, por el amplio tiempo que se dedica en los trabajos y para 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.

También puede ser porque son demasiado fatalistas o apáticos para percibir la finalidad de dicha actividad; de igual forma pueden sentirse aterrados por las consecuencias de enfrentarse al régimen político; 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 como para dedicarle mucha atención a la *acción política*.

Las estudiantes de maestría se visualizan como mujeres rompiendo estereotipos establecidos por la sociedad y sobre todo en el lugar donde viven. *“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, no cubre este estándar y 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, si tu sabes equilibrar”* (F9).

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 profunda de no vincularte con alguna significación diferente al sistema económico dominante.

Para uno de los entrevistados, *“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 si tienen criterio más: ¡hay que 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 y 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, a pues tienen una, 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 voy a seguir rompiendo, claro y todavía falta, falta mucho” (F9).*

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.

Las alumnas, como mujeres consideran que aportan a su país reciben una remuneración económica (actualmente la beca); una de ellas señala *“me veo como una mujer que recibe una remuneración pero que a la vez regresar eso, ese apoyo que me da el gobierno a la vez lo regresas, contribuyes tú, al desarrollo de tu país, yo así me veo, una mujer productiva, una mujer que además que consume también produce, así me veo como mujer competitiva inteligente, capaz, dedicada” (F2).*

El rol como mujer gira en varios espacios, como el hacer y deshacer, no solamente en lo académico, sino también en múltiples posibilidades de actuar, jugando varios roles y pisando varios espacios *“o sea, como mujer, de nuestra cabeza ya salió ese rollo de limitaciones, aunque sigue existiendo en las estructuras, es más sano para nosotros verlos así” (F3).*

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 él 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*.

El desempeñar su rol como mujeres y docentes les genera sentirse contentas y satisfechas ya que los alumnos les manifiestan reconocimiento por su trabajo; una de ellas, ahora que es estudiante identifica que realiza bien su trabajo, desea tener una familia y tal vez ya no dedicarle tanto tiempo a la escuela; cursó dos licenciaturas en la Escuela Normal de Maestros, la Superior de Maestros (inglés) y ahora la maestría. Trabaja en dos turnos, en matutino en escuela primaria y en el vespertino en secundaria pero ahora desea *“formar un hogar, lo clásico, tener hijos, no sé, no dedicarme tanto ya a la escuela, pero hasta el momento siento que he hecho bien las cosas, me siento contenta”* (F5).

En sentido de broma y en serio menciona que es la pregunta más difícil, la visión que construye de ella, y es con base en las propias experiencias y situaciones que ha vivido, de igual forma trata de entender el orbe: *“me veo como una mujer en función a todo lo que he vivido y me ha pasado, como una mujer fuerte que busca de alguna manera, seguirse preparando, seguir tratando de entender al mundo que de repente es muy difícil; tratando de dar lo mejor para mí, en función a eso y eso se refleja a los demás”* (F4).

Como mujer se ve como portadora de vida y de conocimiento, pero no es fácil lograr las dos cosas, pues a lo académico destina mucho tiempo... *“es un tema complicado para mí, me gustaría poder combinar el ser mujer, como portadora de vida, pero también sé que porto vida también al hacer reflexiones en clase, es decir, cómo ser semillera de conocimiento; pero no se ha dado, no es fácil, el vinculo académico-escuela con relaciones de pareja. La escuela me absorbe todo el tiempo y tengo muy claro que lo que quiero es terminar la maestría y aprender el náhuatl; pero a veces dejo de lado y olvido mis relaciones amorosas, porque una relación representa un compromiso y creo que también tendría que invertir unas ocho horas y no estoy dispuesta a negociarlo, entonces, pues sí se me complica... Más teóricamente en esto, no que sólo sea una mujer*

*de acción, que sea una mujer de acción con validez teórica y ser con todo esto, un ejemplo, a mí misma, como mujer, como maestra, y como compañera” (F1).*

Se ve realizada, completa y satisfecha, orgullosa de cumplir 25 años como educadora *“siento que lo que he hecho y lo que soy ha sido muy profesional y ha sido mi gusto de mi vida, para mí el ser maestra, el ser educadora ha sido la bendición más grande que he tenido. Entonces por esa parte lo he disfrutado y además me han pagado por hacerlo” (F6).*

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 discurre, como existe, en la embarazosa discrepancia de los extremos, pero que se presenta en la vida cotidiana. Las estudiantes caminan y construyen su ideología de ser mujer entre la opresión y la libertad, pero coexiste constantemente entre el entendimiento y la resignificación de la realidad dominación, 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 hombre 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. No se avergüenzan de nada (M1).

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 bien 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” (M3).*

La sociedad capitalista –la modernidad- precisa de sujetos obedientes autodisciplinados y conformistas de manera inteligente, que representen modelos coherentes a seguir para permitir el mantenimiento de la ideología dominante: como el médico que trabaja en su consultorio particular y compra lo que la publicidad marca que debe tener de acuerdo a su status de médico, esto representa patrones típicos de esta fase del capitalismo; 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.

Uno de mis entrevistados se ve como un hombre que no ha realizado ninguna aportación a la sociedad, que tiene muchas ideas para realizar y desarrollar en su entorno; responde a un sujeto con un calificativo específico. La mayor construcción es en el campo laboral, no tanto como maestro, sino como sujeto. Como persona se siente satisfecho con lo realizado hasta hoy. Le gustaría apoyar mucho a su comunidad, concretar un proyecto que genere un alivio, una reserva, en tiempos de seca para la pesca, ya que su comunidad vive de esta actividad económica; pero esta situación se tiene que pensar muy bien pues para su cosmovisión no es viable, ya que puede generar un daño en el ecosistema (M2).

Se observa como un hombre integrado a la sociedad en donde respeta todas las visiones y pide respeto para su manera de construir su realidad “me veo como cualquier otra persona ¿no?, como un ser humano con las capacidades que uno tiene para aprender a razonar, aprender y al mismo tiempo, no, no menospreciar los otros porque también de ellos aprendemos, o sea mi existencia es tan importante como la de los demás. Siempre ver lo que hacemos desde una perspectiva humanística, dirigirse con respeto siempre a los demás porque pues, todos somos importantes, entonces esa conciencia de humanidad si nos empeñamos con esa conciencia de humanidad siempre, cultivaremos buenas

amistades con los demás, al margen del respeto, que cada persona se merece” (M3).

## 5.2. Como estudiante

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, 2000: 57).

La ideología como estudiante se manifiesta en las participaciones y aportaciones que se realizan en clase, es decir *“cómo te desenvuelve con el otro, con el compañero, con el profesor, es todo eso”* (F4). 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 (F5). 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”* (F2). La ideología como estudiante se ejecuta en lo que se piensa, y se observa con la participación en clase (F10).

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 cómo te estás presentando tu ante los demás, mira por ejemplo creo que soy una persona muy tolerante, muy tolerante y muy respetuosa sobre todo, no, entonces creo que hasta aquí. Desde el primer día que llegue jamás dije ¡hay esto que es!, o porque no pasa esto, jamás. Bueno, primero hay que ver como están las cosas, como son las personas. Hasta en las clases, la verdad es que también respeto mucho a quien habla mucho, respeto mucho a*

*quien no lo hace porque yo soy de las personas que casi no habla, pero de veras que si tengo un chorro de cosas, no, en la cabeza y creo que por eso no sabes más o no sabes menos. Entonces creo que también eso hay que respetarlo, las formas de, las formas de aprender sobre todo” (F7).*

La ideología en la práctica estudiantil se presenta “*en mi forma, lo que soy, como sonrío, como visto, como hablo*”. Pero esta alumna, como ciudadana, puntualiza que ha estado en desventaja y eso habla de su resistencia para pensar que en la educación existe un cambio (F1). Existe en la realidad social y permeada en el contexto educativo una postura de ideología dominante que sin duda constituye un medio importante para dar cohesión a una sociedad. Esta ideología puede unificar de hecho a la clase dominante pero normalmente tienen mucho menos éxito para moldear la conciencia de sus subordinados (Eagleton 2007).

Al cuestionar su condición de clase y hacer conciencia de que su posición en la sociedad en cuanto a su inferioridad frente a otros sujetos en sus diferentes campos: económico y cultural, puede limitar su accionar social; pese a ello, no se culpan ni lo atribuyen a no ser optimistas o a que esta situación es algo natural la cual ha de admitirse porque así Dios lo dispuso, por el contrario asumen que la realidad es algo que los hombres construyeron para sostener a la ideología dominante de la sociedades capitalistas, en donde se beneficia a unos pocos.

Esta representación de la postura ideológica del discente (F2), marca que la estructura de la sociedad está llena de fisuras internas y de contradicciones. Así, la capacidad del sistema capitalista de producir beneficios tangibles al menos a algunos de sus subordinados no es compartido por todos, lo que viven los individuos en su contexto les permite reflexionar y cuestionar la realidad de forma más decisiva, que cualquier complejidad ideológica dominante.

En su práctica como estudiantes la ideología ocupa el primer lugar, pues representa tener idea de lo que se quiere como educando, pero también en algunas ocasiones por los problemas emocionales esta posición se pierde y puede quedar hasta el último sitio. 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, a auto evaluarte 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” (F9).*

En los alumnos, el lugar que ocupa la ideología representa de alguna manera dejar fuera un poco su pensamiento cuando se presentan discusiones en el aula desapegadas a su visión filosófica; evitan tener confrontaciones, es decir, dejan de momento a un lado su postura pues su ideología no es imponer, sino tener apertura y *“es que a veces ves discusiones que podrías cerrarte, pero mejor las dejas ahí para que se abran más porque, como estudiante, pues, no es lo mismo ser estudiante que ser maestro, porque como maestro puedes definir tu posición. Sí porque el problema sería poner mi ideología en las clases... y muchos lo han hecho así” (M3).*

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, 2007).

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 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” (M3).*

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 del todo cierto y puede ser un tanto parcial, pues los estudiantes marcan en su que hacer académico un accionar que no es del todo orientado al actuar dominante (Eagleton, 2007).

Como estudiante del posgrado te permite resignificar, complementar y construir tu 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 esa te va dando unas nuevas perspectivas, una nueva ideología de cómo ver las cosas o cómo interpretarlos o cómo aportarlas, y entonces puedes tener, creo, me voy más por la cuestión académica, te puede formar esas cosas, no, de decir, te da herramientas, que lo puedes llevar a la cuestión cultural, a la cuestión social, que muchas veces compaginan y hay veces que no”* (M2). 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 esta (F6).

La ideología como estudiante tiene que ver como lo señala Hegel (1998), en ser congruente y consecuente con lo que se piensa, habla y realiza en la práctica estudiantil: *“trato de ser congruente con lo que hago o digo, entonces, si tengo el compromiso de que me becaron y tengo que venir a las clases, no importa que esté lejos, o que tenga que venirme en metro o haya mucho tráfico; se manifiesta con mi compromiso o que si tengo que traer, este, un trabajo no importa que me duerma tarde pero lo tengo que entregar. Yo no puedo decir, estoy becada, no voy a la escuela, porque mi parte ideológica o, mi parte moral empieza a decir ¡eso no está bien!, porque te están pagando y lo tienes que hacer por un compromiso que hiciste para aprender no para que estés en tu casa, entonces creo que sí mucho lo ideológico se manifiesta en el compromiso, en las acciones”* (F5).

El buscar el estar en un punto donde le gustaría ser más congruente con su ideología, de lo que es ahora con sus actos, por ejemplo no podía tener una licencia sin goce de sueldo, cuando empezó la maestría, porque no tenía seis

meses con un tiempo completo que le acababan de asignar en el trabajo; en esas dinámicas se van construyendo diferentes condiciones de desempeño o de expectativas para concretarlas o no. Como estudiante de la maestría esa ideología que tiene respecto a la preparación personal, al aprendizaje individual y colectivo, le hace falta concretar que sea totalmente coherente (F11).

La institución educativa (UPN-Ajusco) a través de sus materias, y con el discurso que de manera particular cada docente establece en su seminario, brinda al alumnado la visión ideológica. Para estos alumnos, los programas de la maestría permiten construir su ideología y esta construcción influye en el desempeño laboral (M3), sin embargo no perciben una ideología por parte de este recinto educativo para la construcción de la identidad de estudiantes como se presenta en otras instituciones.

En la maestría, la ideología de la institución no ocupa ningún lugar; no se puede decir que tal es la doctrina del posgrado porque todavía no la han identificado (M1). Así en la vida cotidiana como estudiante la institución educativa (UPN), no genera ideología en comparación con la UNAM o el IPN. En su experiencia como estudiante, uno de los compañeros entrevistado, al cursar el bachillerato en la UNAM, identificó que este organismo genera una ideología en los educandos. En cambio, cuando cursa el posgrado y también la licenciatura en la escuela Normal observa que la SEP no se preocupa por construir una ideología institucional en los actores:

*“La Normal no te lo genera, la Normal es muy, muy, caes en gobierno, no, a final de cuentas, muy Federal, muy SEP, o sea ahí, no tienes derecho a salirte del la línea, ¡esto es lo establecido y no hay más!; y aquí, creo que falta un poquito esa ideología, como que todavía no está muy, no la llegas o a lo mejor no la percatas, o ¿será porque estamos poco tiempo?, a lo mejor los que ya estudiaron aquí una licenciatura tienen más tiempo, pueden lograr una, una ideología como institución y esto tal vez tendría que ser prioritario como institución, pues no cualquiera está en la UPN” (F8).*

### 5.3. La visión crítica

La ilustración generó la libertad de pensar por sí mismo, así, la idea de libertad moderna es el uso de la razón crítica. En la razón se encuentran las pasiones y los prejuicios, lo que puede generar hombres libres y autónomos. En el desarrollo del concepto crítico que apunta Kant, a partir de una responsabilidad se tiene que generar consecuencias, compromisos, en donde perduren la libertad y la solidaridad. En las consecuencias se puede encontrar la legitimidad del pensamiento o las acciones y el sentido del cambio. “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 2010: 25): he aquí el lema de la ilustración.

La libertad de hacer uso público de su razón íntegramente, es el sentido de la búsqueda, pero existe también la incapacidad “significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro” (Kant, 2010: 25). Es como no estar emancipado ¿pero, cómo pensar que esto no es algo natural?, ¿el individuo es consciente de esto? “La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (naturaliter majorenes), también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores” (Kant, 2010: 25).

Para lograr servirte de tu propia razón y no estar en incapacidad es de suma importancia identificar las construcciones sociohistóricas que permiten la construcción y mantenimiento de la realidad existente; cuestionarse de qué forma el sujeto y uno mismo acepta que esas condiciones estén, continúen y se concreten como válidas. Para ello, se tiene que partir y tratar de entender el inicio (punto de arranque -genealogía-). Conocer los fundamentos, el conjunto, el todo, el mínimo y el máximo, lo individual y lo colectivo; no es algo fácil pero es el inicio de la crítica y la crítica inicia con cuestionarse a uno mismo. “La crítica es siempre crítica de alguna práctica, discurso, episteme o institución instituidos, y pierde su carácter en el momento en que se abstrae de esta forma de operar y se la aísla como una práctica puramente generalizable” (Butler, 2008: 35).

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 estudiantes de la línea de diversidad no definen del todo su concepción crítica, la idea de construir una sociedad diferente a la actual en un sentido de mejorar las condiciones de vida del mexicano a través de la educación y, con ello, poder generar una sociedad igualitaria (F2). La maestría ha tenido aportes concretos como el cambio de estructuras mentales, nuevos amigos, conocer de manera cercana los procesos y el sector de la investigación educativa, además de comprender, analizar y cuestionar de manera diferente las distintas realidades sociales a las que se enfrenta: cultural, social y económica; de manera significativa se presenta el aprendizaje adquirido día a día con los compañeros al compartir sus experiencias y conocimientos: *“es otro momento que estoy pasando, ahora en la escuela, pero pues ya no soy la misma”* (F8).

Habermas puntualiza que la perspectiva de la crítica, pone en cuestión los fundacionalismos, desnaturalizar las jerarquías sociales y políticas, e incluso establecer perspectivas mediante las cuales se pueda marcar una cierta distancia frente al mundo naturalizado (Butler, 2008: 36). Desde la mirada de Foucault la crítica comienza cuestionando la exigencia de obediencia absoluta y sometiendo a evaluación racional y reflexiva toda obligación gubernamental impuesta sobre los sujetos (forman un modo ético de conducta y una manera de estilizar tanto la acción como el placer), resistencia a la autoridad. “Ser crítico con una autoridad que se hace pasar por absoluta requiere una práctica crítica que tiene en su centro la transformación de sí” (Butler, 2008: 44).

Los alumnos que integran la maestría tienen una mentalidad distinta de acuerdo a la licenciatura que cursaron. Al entrar al posgrado cambia la visión que

se tenía antes: *“yo creo que en la licenciatura vienes como con un poco 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”* (M3).

No querer ser gobernado, es no aceptar como verdadero, lo que una autoridad dice como verdad o por lo menos, es no aceptarlo por el hecho de que una autoridad diga que lo es. De acuerdo con Foucault el proyecto crítico se enfrenta al gobierno y a la obediencia exigida por él; esto significa que se ha de poner en tela de juicio los “derechos universales e imprescriptibles a los cuales todo gobierno, sea cual sea, se trate del monarca, del magistrado, del educador, del padre de familia, deberá someterse” (Butler, 2008: 46).

Este elemento de cómo aplicar la propuesta crítica desarrollada por los alumnos en el tiempo de estudiantes al cursar el posgrado, es decir cuestionando y construyendo al mismo tiempo, se presenta como una preocupación, para concretar las propuestas: *“somos privilegiados, el hecho de tener esta oportunidad de estar cursando la maestría, porque siento que estamos construyendo un momento en donde cómo vamos a ver el mundo y pues yo creo que el conocimiento es infinito nunca termina uno de aprender pero pues en este momento espero que lo estemos aprovechando al máximo y lo único que, pues, tratemos de compartir esos conocimientos entre unos y otros; cómo vemos, cómo concebimos, cuál es nuestra ideología que nos vamos formando, para que así estos conocimientos los llevemos a la práctica. Nosotros nos estamos preparando para contribuir a elevar la calidad educativa, el sistema educativo en los diferentes espacios que tengamos la oportunidad de trabajar y pues yo creo que ahí se concretiza la esencia de la labor docente. Y entonces esa es la satisfacción que, uno lleva como, como trabajador; en este momento somos estudiantes pero también tenemos el compromiso de compartir estos conocimientos con otros más que lo necesitan”* (M3).

Para uno de los alumnos su labor profesional será muy diferente a su práctica, antes de cursar la maestría, al participar con sus alumnos en el salón de clases: *“yo creo que va a impactar mucho la forma de trabajo, pues va a ser*

*distinta a lo mejor ya no voy a ser tan cuadrada o radical de decir ¡tengo que llevar esto al pie de la letra!, porque sí es cierto, o sea, la escuela te enseña a ser como, muy lineal, o sea yo maestra tengo que seguir este punto, pero creo que la universidad me está dando la apertura de decir, bueno, ¡no tiene porque ser así! o, se puede disfrazar” (F5).*

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 2007), se denomina “falsa conciencia ilustrada”. Esto se puede representar como una suerte de movimiento progresivo, donde en primera instancia se instaura una disparidad entre lo que la sociedad dice y lo que hace; así, la racionalización se vuelve irónicamente autoconsciente y por último está 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 cuestionar dicho conocimiento.

Profesionalmente la maestría ha llevado a cuestionar cosas que antes no se habían cuestionado, por ejemplo, la escuela también al tener nuevos elementos adquiridos en este periodo de estudio representa 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” (F4).*

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: 36).

Como estudiante también se establece una visión crítica al propio desarrollo y a la comunidad de práctica, pues se tiene que construir la disposición para estudiar más y destinar el tiempo para ello... *“me refiero de cómo lo asumimos también, porque cualquier maestro puede ser muy bueno, ¿no?, una asignatura muy buena, pero si uno no tiene la disposición o le echas ganas o no investigas, nomás no aprendes. Y eso te digo y pasa siempre, o sea, cualquier grado, puedes tener enfrente al mejor maestro, a una, una planeación, magnífica pero si no hay disposición del sujeto, como aprendiz y como enseñante también, tienes esas dos cosas, entonces simplemente no”* (M2).

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). El poder opera para constituir un modo más o menos sistemático de ordenar el mundo con sus propias “condiciones de aceptabilidad de un sistema”, pero también “para seguir los puntos de ruptura que indican su aparición”. (Butler, 2008: 51). Este contexto lo desarrolla el estudiante de la línea de diversidad.

Ser alumno de la maestría permite resignificar las concepciones que construyeron antes de ingresar a la maestría: *“fíjate, ahora la maestría me ha dado otros elementos, antes yo decía, mi abuela habla mal el español, lo habla cortado, mocho, pero ahora comprendo que no, que ella no tenía una confusión entre el español y, y el ñanu”*. La construcción de una visión crítica como estudiante de la maestría se presenta en su vida cotidiana... *“No es que lo hablara cortado lo hablara mocho, sino era básicamente esa confusión, fonética, no codificaba bien las letras o las palabras en español, pero ahora ya no lo juzgo, ya no lo veo como*

*¡hay ese indio habla mal!, no, al contrario, ahora porque, porque están, esta ese asunto. Cuando una persona hablante de una lengua indígena, habla el español, a veces no habla algunos artículos como los que se mencionan en español, entonces ahora ya entiendo por qué, entiendo esos procesos y antes no los entendía” (F2).*

Según Eagleton (2007), en las sociedades capitalistas los medios de comunicación se perciben a menudo como un potente recurso por el que se difunde la ideología dominante, pero esta suposición no tiene que aceptarse de manera incuestionable. Con dicha propuesta la ideología no se encamina en un solo sentido, para los individuos, a quienes se intenta imponer esta concepción (sólo para enarbolar el aparente desarrollo económico, es decir la reproducción de este sistema), pues a la vez, el individuo puede no caer en lo que se determina como válido por el poder dominante. Por ello, la coerción material puede ser más determinante como medio de control (la necesidad de buscar recursos económicos para cubrir necesidades), para 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.

Los conocimientos que se imparten en la maestría permiten la construcción crítica al estudiante de este posgrado, en donde la construcción de la realidad se desarrolla en la sociedad capitalista; *“en lo personal, he cambiado cierta mentalidad, ya no me gusta ver televisión, ni cosas tontas en la televisión. Como ya tenemos este rollo de estar leyendo todo el tiempo, sin darme cuenta siempre estoy leyendo algo, o sea, como que ya es parte de tu vida, ¿no?, el leer; sobre todo como que me interesa leer cosas, me detengo más en lecturas que como que me aportan, que me permiten entender lo que pasa con nuestra sociedad, qué pasa con los asuntos sociales, políticos, económicos. De manera personal si me ha aportado y en mis cuestiones académicas, te enseñas a hacer un maestro más comprometido, más entregado a tu trabajo, entender que la educación es súper importante y que ésta nos va a dar los elementos para que nuestra sociedad mexicana, pues, vaya adelante, yo así lo veo” (F2).*

Muchas personas dedican la mayor parte de su tiempo de ocio a ver la televisión; pero si el ver la televisión *beneficia* a la clase dominante, no puede ser principalmente porque contribuya a transmitir su propia ideología a la dócil prole. El análisis que se observa de los estudiantes en esta investigación, permite considerar que desde el punto de vista político la televisión probablemente puede representar un menor grado del contenido ideológico que se intenta generar al acto de contemplarla. Ciertamente es que el ver la televisión durante largos periodos confirma funciones pasivas, aisladas y privadas de las personas, asimismo consume mucho más tiempo del que podría dedicarse a fines políticos, culturales o sociales productivos. Por lo tanto puede ser más una forma de control social que un aparato ideológico, es decir, mantener el orden existente.

Discernir la relación entre los mecanismos de coerción y contenidos de conocimiento es parte fundamental del sentido crítico; la búsqueda de la desujeción del sujeto surge en el momento en que las pautas conceptuales, inconscientes y anónimas que se encuentran en la base de todo conocimiento y prácticas constituidas mediante la racionalización, muestran su garantía de validez en la realidad de una época o periodo histórico y donde el poder es generador de una falsa consciencia -en este caso la realidad vigente –el capitalismo, neoliberal y globalizador-.

Entonces la desujeción marca precisamente la fragilidad y transformabilidad del pensamiento científico moderno. “La escena inaugural de la crítica implica ‘el arte de la inservidumbre voluntaria’, y se da aquí la voluntaria o, en efecto, ‘originaria libertad’, pero en la forma de una conjetura, en una forma de arte que suspende la ontología y nos deja suspendidos en la descreencia” (Butler, 2008: 54).

Quienes estudian la maestría, pueden conocer, identificar y reflexionar de manera distinta su práctica educativa; *“para mí de verdad la universidad, me ha abierto muchísimo mi visión de cómo la tenía; yo que estoy en, en, en la mañana en primaria y la tarde en secundaria, es distinto lo que voy hacer en primaria que lo que voy a hacer en secundaria ya que entiendo muchas cuestiones, por ejemplo*

*ahora hasta de índole moral, el por qué los jóvenes son como son y los niños son como son” (F5).*

La formación de este sujeto educativo se desarrolla en la institución (pública y privada) de la propia reflexividad que de manera indistinguible asume la carga de la formación. “La indistinguibilidad es precisamente la coyuntura en la que las normas sociales se intersectan con las exigencias éticas, y donde ambas son producidas en el contexto de una realización de sí que nunca es totalmente autoinvertida”; se refieren al devenir de un sujeto ético, en su conciencia de sí; una constitución como sujeto moral, en la que el individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye el objeto de esta práctica moral. “El yo se delimita y decide la materia de su hacerse, pero la delimitación que el yo ejecuta tiene lugar mediante normas que, indiscutiblemente, ya están en funcionamiento” (Butler, 2008: 56).

Algunos alumnos decidieron entrar a la maestría y específicamente a la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, por su interés en el idioma inglés, que es parte de su práctica profesional; en el primer semestre, en el seminario de la línea de diversidad, impartido por el maestro, se revisaron textos vinculados al sector indígena y al ver la realidad con los compañeros que viven en otros estados de la República Mexicana, la manera de entender la realidad, por parte de los primeros, cambia porque *“con el maestro al revisar textos, por ejemplo, de los indígenas y al ver la realidad de compañeros que vienen de otros lugares me percato, como que se me quita la venda de los ojos, de saber que también existen esas personas, y que tienen un reconocimiento y que han estado presentes siempre, pero que uno, los olvida, eso yo creo que ha sido lo principal con respecto, a la línea, el reconocimiento de los otros, porque, yo como siempre he estado trabajando en el Distrito y mi vida ha sido en el Distrito, pues a veces generalizas y no ves más allá, de lo que vives diariamente” (F5).*

En esta construcción social, sin duda para la cultura dominante, la conciencia por sí sola no puede desencadenar ningún cambio fundamental en la historia, pero el conocer, participar, además de convivir y reconocer a los otros permite desarrollar una nueva estructura crítica y por consiguiente puede generar

un cambio en la historia de las clases subordinadas. La construcción de un conocimiento diferente en donde no se formen sujetos, sino individuos es el reto constante que manifiestan los estudiantes en los seminarios del posgrado.

Analizar los contenidos de las materias que se cursan en la maestría, como la etapa del estudiante, la cuestión histórica de la educación, entre otros temas, ha permitido a los alumnos entender mejor la realidad educativa y por ende su accionar como docentes: *“al analizar el por qué de ciertos contenidos, el por qué de la etapa del estudiante, de la cuestión histórica de la educación, todo me ha enriquecido mucho; porque me ha abierto un panorama mayor, de por qué estamos como estamos o los planes y programas están como están, o por qué las Normales enseñan como enseñan”* (F5).

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. En la arena pública los sujetos pueden actuar con obediencia en aras del bien común, aunque no se esté de acuerdo con lo establecido, “por eso, 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: 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: 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 para la equidad de todos.

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ENCAMINADA A PROMOVER LA EQUIDAD CONCEPTUAL ENTRE LOS ALUMNOS DE LA LÍNEA DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA, DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Esta idea de intervención educativa responde a dos elementos: en primer término, a la propuesta educativa para la equidad del conocimiento entre los actores de la Maestría en Desarrollo Educativo, con base en los elementos empíricos que se registraron; de acuerdo con una de las alumnas, sería importante aportar al posgrado la actualización sobre la información de los seminarios de este programa de estudios, sobre todo en la vinculación de lo educativo con lo sociológico. Esto permitiría entender con claridad los temas abordados en clase y contrastarlos con la realidad: *“yo creo que manejar algunas temáticas mucho más actuales en problemas de educación, yo siento como que la parte social, la hemos dejado un poco de lado; esas construcciones sociales que son bastante determinantes en lo que somos y hacemos, como que no las abordamos tanto. Pero esa parte de lo social a mí me gustaría enriquecer mucho mejor y sé que sí hay personas y maestros que lo manejan”* (F10).

El segundo sentido de la propuesta educativa, responde a la finalidad de aportar al posgrado -como sociólogo y como futuro Maestro en Desarrollo Educativo-, elementos que puedan ser considerados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los maestrantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Un fundamento importante que resaltan los participantes del grupo de Diversidad Sociocultural y Lingüística, es la importancia de aprovechar experiencia y conocimiento de los alumnos inscritos en el posgrado; con la usanza de que ser estudiante de posgrado establece la importancia de reconocer los conocimientos de cada discente, rescatar sus constructos para que exista un intercambio de éstos entre la comunidad de práctica y buscar elementos favorecedores de un entorno equitativo en cuanto a los conocimientos teóricos, “yo

*siento que es viable y sería aún mejor si todos tuviéramos como esa disponibilidad de escuchar lo que han hecho otras personas: si yo hablo centrándome solamente en lo que yo sé y en lo que hago en mi nivel, es cerrarme mucho, o sea yo necesito también escuchar cómo se manejan los diferentes temáticas de interés aquí en la maestría, en todos los niveles porque obviamente la práctica docente está atravesada, por nuestra biografía personal, podemos dar un mismo tema pero siempre va a ser diferente, la metodología, la teoría o la forma en que lo expliquemos; a mí me gusta mucho escuchar lo que las otras personas han hecho, hasta me dan ideas para que yo pueda también implementar y si las mías también complementan en alguien pues con todo gusto” (F10).*

*“El problema es, como te digo, cuando nos cerramos en eso y creemos que nada más lo de nosotros es lo válido, entonces nos estamos cerrando a otras oportunidades de conocimiento porque tal vez en ese nivel nosotros no vamos a estar por equis o ye circunstancia. Pero pues es importante saber qué es lo que pasa porque estando uno en un nivel un poco más superior en cuestión de educación, media o superior pues obviamente tú desconoces en cierta forma planes y programas de educación básicas: qué es lo que están viendo, cómo es que los maestros los están preparando, cómo se vinculan porque queramos o no son cuestiones que a nosotros nos llegan en determinado momento; esos alumnos que ya pasaron por todo ese proceso” (F10).*

Un elemento que falta rescatar y que queda pendiente para la comunidad de práctica, es la elaboración de la propuesta de seminario donde se incluya los contenidos de didáctica que permitan al alumno, mejorar su desarrollo en la práctica docente.

El seminario está estructurado en seis unidades donde se establece un recorrido de las principales teorías sociológicas vinculadas a la educación, se inicia la propuesta con una presentación estableciendo la justificación y resaltando el periodo histórico que determina la realidad social actual. Se plantea la metodología de trabajo, la didáctica por desarrollar, la manera de evaluar, el objetivo general y los específicos por unidad, además de la bibliografía básica en cada bloque del programa; también se delimita la duración -horas- del seminario.

**SEMINARIO EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:  
UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL**

**(120 horas) Coordinador: Lic. Luis Alfonso García Buendía**

### **Objetivo**

Se introducirá al alumno en la exploración del significado social de la educación a partir de los diversos planteamientos teórico-metodológicos que componen la sociología de la educación. Asimismo, se planteará la pertinencia de la sociología en la reflexión y en el quehacer pedagógico y se vinculará el análisis teórico tanto con la realidad social como educativa del país.

### **PRESENTACIÓN**

La educación es un proceso que se da en la realidad social<sup>37</sup> y como tal tiene que ver con sus componentes ya sea económicos, sociales y culturales; existe en dos tipos: la informal, que se transmite a través de diversas instituciones sociales como la familia, la iglesia, los medios de difusión de masas, etc., y la formal, que supone la existencia de una institución especializada: la escuela, incluidas su organización así como las acciones de docentes y discentes.

---

<sup>37</sup> Para reproducir la sociedad 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. Este mundo se le presenta ya “constituido” y aquí él debe conservarse y dar pruebas de capacidad vital. El particular 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: 21 y 22).

Es importante que los valores, normas, ritos, vida cotidiana<sup>38</sup> y finalidades que sustentan a la educación sean explicitados con el fin de transformar la realidad en beneficio de las mayorías. Particularmente la universidad, en palabras de Hegel, podría constituir la cima más elevada, el faro al cual mirar y la sede más idónea desde la cual se puede difundir el coraje de la verdad y la fe en la fuerza del espíritu.<sup>39</sup>

De acuerdo con Giroux,<sup>40</sup> los debates acerca del currículum oculto señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad y expresan la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de escolarización. Las fuerzas ideológicas y materiales que unen a las escuelas con el orden industrial dominante parecen estar alejadas de los principios de justicia social que dieron forma a la pedagogía liberal en los años sesenta y setenta.

Por ello, la posibilidad de explorarse, vivir más intensamente como cada quien merece, ser reconocido y de elaborar propuestas que transformen la realidad, se construye en este espacio social, territorio específico que constituye la institución educativa, y es en esta donde se cruzan la cultura, la identidad<sup>41</sup> y la ideología<sup>42</sup> de los actores participantes y de la realidad social.

---

<sup>38</sup> La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tienen en común con los otros hombres, y además éstas son idénticas en un plano muy abstracto. 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 el hombre en cuanto ente natural (Ibídem: 19).

<sup>39</sup> Hegel, en: Bonvechio, 1996: 99).

<sup>40</sup> Véase Henry Giroux, 1999).

<sup>41</sup> La identidad con respecto a la cultura es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente. La identidad, a pesar de orientarse en un proceso de selección determinados emblemas de contraste, no representa el mismo grado de conciencia en todas sus fases, formándose un complejo proceso de conciencia e inconsciencia, que tiene mucho que ver “con los protagonistas discursivos de la identidad colectiva”, quienes la re-explican continuamente para mantenerla en un nivel consciente. Por su parte, la cultura, definida por la experiencia bajo parámetros subjetivos y sociales –que podrían ser denominados como procesos culturales (más concretos e inconscientes) y metaculturales de mayor abstracción y conciencia estos últimos-,

En un estado neoliberal globalizado la ideología<sup>43</sup> pugna por la imposición de una educación al servicio de los requerimientos productivos, y en él, los

---

tienen diferentes fases que caracterizan con un grado mayor o menor de abstracción (Jiménez en: Valladares, 2009: 360).

<sup>42</sup> La ideología, señala López Austin [...] el conjunto sistematizado de representaciones, ideas, creencias que históricamente surgen de una sociedad dada [...] Incluye desde las 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... Es un conjunto sistematizado. Sus elementos se encuentran articulados entre sí por una alternativa congruente interna que lo estructura...Las representaciones, ideas y creencias están condicionados socialmente, en última instancia, por las relaciones de producción (López Austin, 2004: 9-16).

[...] la ideología se construye a partir de prácticas... es un nivel de ordenamiento de todas las prácticas sociales... es la forma como se organizan acciones particulares insertas en las prácticas determinadas socialmente... representa un "instrumento de tamiz" de las experiencias que permite configurar identidades colectivas, lo que la constituye en una mediación entre Historia y Cultura; el lugar "desde donde" se ordenan ambas... La ideología tiene una serie de aspectos que ubican como un tipo de ordenamiento particular diferenciable de la cultura general y contenida en ella. La ideología es parcial, ya que responde a la memoria histórica y al lugar particular donde se ordena dicha experiencia, obedece al origen y desarrollo histórico cultural del grupo y a la relación entre clases al interior de cada formación social en particular. Aguado, J. y M. Portal, 1992: 52-54).

La ideología 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) y la acción pedagógica realizada por una figura social representativa que, a fuerza de su sustento de significación social, se constituyen en evidente y necesaria para los sujetos en formación, interpeándolos para que se conduzcan de tal o cual manera. 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 interpretación a partir del lugar donde el receptor ordena su experiencia, vinculada a la faceta universal de su autoridad cultural (Ornelas, 2000: 56).

<sup>43</sup> Un pensamiento que responde a intereses particulares de una clase, de un grupo intenta justificarlo. El concepto de ideología corresponde a este tipo de pensamiento y a las creencias que origina. Pero en cualquier situación de dominio puede darse también un pensamiento que busca romper o modificar ese orden (Villoro, 2007 : 9).

La ideología constituye una proyección, en un mundo imaginario, de su esencia mixtificada, en suma, la reconstrucción "ideal" enajenante de su esencia, objetivada-enajenada en lo real económico-social (Poulanzas, 1982: 248).

2.- La ideología dice *lo que es posible* y proporciona a cada individuo diferentes tipos y cantidades de autoconfianza y ambición, y diferentes niveles de aspiraciones.

sistemas educativos reproducen el proceso de descalificación y de atomización de tareas del ámbito de la producción y la distribución. Puede decirse entonces que tanto al estudiante como al trabajador se les impide intervenir en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad.

Actualmente en los países latinoamericanos, y particularmente en México, se experimentan transformaciones económicas, sociales y políticas<sup>44</sup> provocadas por la globalización de los mercados. Esto condiciona la política educativa<sup>45</sup> implantada por los gobiernos que tratan de modernizar la educación, para que responda a los requerimientos productivos.

Siendo esto así, el ser humano se convierte en el apéndice de la máquina y pierde su independencia; sus necesidades e intereses no son tomados en cuenta, se refuerzan sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad. En tal contexto se acentúa la división social y técnica del trabajo en la escuela, para los estudiantes lo más importante son las calificaciones como para los obreros el salario.

Los centros escolares se ajustan a los nuevos modelos de producción industrial; en México la globalización ha acrecentado el problema del nivel de escolaridad respecto a la productividad: en el campo laboral cada vez se justifica

---

3.- La ideología dice *lo que es justo* e injusto, lo bueno y lo malo, con lo que determina no sólo el concepto de legitimidad del poder, sino también la ética del trabajo, las formas de entender el esparcimiento y las relaciones interpersonales desde la camaradería al amor sexual.

Todas las ideologías contienen estos tres modelos de interpelación, pero cada uno de ellos puede darse mayor o menor importancia dentro del contexto ideológico concreto, o puede desempeñar un papel de mayor o menor importancia en el proceso de reproducción social (Therborn, 1997: 206 y 207).

<sup>44</sup> Los procesos simbólicos están inmersos en relaciones de poder y de conflicto, son elaborados o expresados en condiciones socio-históricas específicas por individuos concretos que usan recursos y tienden diferentes niveles de poder y autoridad; son definidos, recibidos, percibidos e interpretados por seres humanos ubicados en situaciones sociohistóricas particulares que influyen en el aprovechamiento y el significado que esos individuos dan a dichos fenómenos culturales (Thompson, 1998: 201).

<sup>45</sup> La política educativa es un conjunto de acciones formuladas por los grupos que integran la sociedad civil y la sociedad política, en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social determinado por la situación histórica y su respectiva correlación de fuerzas (la coyuntura). Entendida así, la política educativa resulta ser un tejido social de intereses y voluntades, cuya trama y urdimbre conforman un tamiz tan cerrado que impide apreciar de manera clara las acciones educativas, tanto del Estado como de la sociedad civil (Osnaya, en: Carmona, 2007: 79).

más el hecho de recibir un bajo salario, si no se cuenta con los certificados o títulos que se requieren para ocupar los cargos. Y es que la práctica educativa no ha quedado al margen del proceso de especialización típico de la sociedad moderna, se opera en forma cada vez más centralizada, aunque al maestro se le permita cierto grado de libertad “académica” tiene que cumplir con programas mínimos y sus alumnos con exámenes de calificación estandarizados: reciben diplomas objetivamente comprobables que garanticen su valor universal.

En la actualidad se presenta una indeterminación en los conceptos y teorías sociológicas para la mayoría de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo; precisamente sería importante llevar a cabo este seminario Sociología de la Educación, dirigido a estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo, a fin de incrementar su desarrollo profesional, además podría servir de apoyo, en la construcción de su tesis. De igual forma permitiría al alumnado comprender y proponer acciones de relaciones y referencias encaminadas a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para que el individuo sea consciente de sus motivaciones y transforme la realidad en su propio beneficio.

**Dirigido a:**

- Alumnos de la Maestría en Desarrollo Educativo

**METODOLOGÍA****Organización**

El diplomado tiene una duración de 120 horas que serían impartidas durante veinticuatro clases, un día a la semana, en un horario de 9:00 a 14 h, durante un semestre correspondiente al ciclo lectivo de la maestría. Se llevaría a cabo en la

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. El cupo es limitado a veinte alumnos y como mínimo el grupo deberá contar con quince personas.

### **Estrategia didáctica**

Previamente a la sesión de trabajo, el alumno leerá el texto solicitado y elaborará un andamio cognitivo en el que se recuperen los principales conceptos señalados por el autor. Los resultados de este trabajo previo se socializarán en clase mediante exposiciones individuales, discusiones grupales, trabajo colaborativo o en equipo. Además se solicitarán trabajos de investigación documental para fomentar la vinculación teórico-metodológica y la redacción de textos con significado.

### **Contenido:**

#### **Clase introductoria**

- ¿Qué es la Sociología de la Educación?
- Objetivos de la Sociología de la Educación
- Conceptos fundamentales de la sociología
- ¿Quién es un actor social?
- Sociedad y cultura
- El individuo y el proceso de socialización

## Unidades temáticas

### Modulo I

#### LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO SOCIOLÓGICO

<b>Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

### Temas

1. De la sociología general a las sociologías específicas. Surgimiento de la Sociología de la Educación.
  - 1.1. La Sociología de la Educación y su relación con la Pedagogía y con las demás disciplinas que estudian la educación.
  - 1.2. Totalidad y fragmentación en el estudio de la educación. Las fronteras de la educación y los especialistas.
  - 1.3. Pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad en el estudio de la educación. Hacia la integración educativa.
  - 1.4. Miradas sociales de la educación (coincidencias y discrepancias). Construcción de un mapa o cuadro referente inicial:
    - 1.4.1. Autores representativos, ¿quiénes, cuándo, dónde, por qué?
    - 1.4.2. Teorías significativas a grandes rasgos, ¿cuáles?, aportaciones y limitaciones.
    - 1.4.3. Metodologías características, ¿cuáles?, lo que se proponen.

### Bibliografía

Carr, David (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Grao.

- De Ibarrola, María (1985). *Las Dimensiones sociales de la educación*. México, SEP/EI Caballito.
- Enguita, Mariano F (1999). *Sociología de la Educación/Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ariel, Referencia.
- Fernández Palomares, Francisco (2003). *Sociología de la educación*. Granada, Universidad- Pearson.
- Jerez Mir, Rafael (1990). *Sociología de la educación/Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Zeitling, Irving (1977). *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu.

## **Modulo II**

### **LA SOCIALIZACIÓN POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN: EL PENSAMIENTO DE EMILIO DURKHEIM Y EL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO.**

<b>Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

## **Temas**

- 2.1. La educación como un hecho social homogéneo, general, exterior y coercitivo.
  - 2.1.2. Significado e importancia de la socialización y relación de ésta con la educación y con la moral social.
  - 2.1.3. Relaciones sociales construidas con lazos de solidaridad a través de la educación. El orden social. La disciplina escolar, castigos y recompensas.
  - 2.1.4. Engrandecimiento del hombre adaptado a la sociedad. Del ser individual al ser social.
  - 2.1.5. Homogeneidad y diversidad en la educación. Lo que todo mundo

debe conocer, respetar y practicar, así como lo que demanda conocer la división social del trabajo.

2.1.6. Autoridad del profesor, el estado y educación.

2.1.7. Neutralidad del estudioso frente a la educación. Prohibición de los juicios de valor.

2.2. Educación, estructura social y esfera institucional escolar en funcionamiento.

El medio alcance y la neutralidad.

2.2.1. Educación y socialización para el orden social.

2.2.2. Las funciones de la escuela, así como los roles y status de sus integrantes (fundamentalmente estudiantes y docentes).

2.2.3. Carácter probatorio, selectivo, distributivo y promocional de la escuela.

2.2.4. Educación, disfunciones, conductas desviadas y conflictos sociales.

2.2.5. La educación como medio de control social: conformidad, integración, solidaridad, consenso y armonía.

2.2.6. Educación, desorganización social y cambio social.

2.2.7. La neutralidad heredada en el estudio de la educación.

## **Bibliografía**

Durkheim, Emilio (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.

\_\_\_\_\_ (1974) *Educación y sociología*. Buenos Aires, Sharire.

\_\_\_\_\_ (1992) *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas*. Madrid, Piqueta.

\_\_\_\_\_ (1973) *La educación moral*. Buenos Aires, Shapire.

\_\_\_\_\_ (1974) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Pléyade.

Parsons, Talcott (1999). *La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. Madrid, Alianza.

## Modulo III

### MARXISMO CLÁSICO Y EDUCACIÓN: GRAMSCI Y ALTHUSSER

<b>Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

#### Temas

- 3.1. Educación en la superestructura e interacción con la base económica. La dialéctica.
  - 3.1.2. La educación en los distintos modos de producción: de la comunidad primitiva al neoliberalismo.
  - 3.1.3. Carácter clasista de la educación. Las clases en sí.
  - 3.1.4. Educación, mercancía, trabajo y productividad.
  - 3.1.5. Educación y alienación.
  - 3.1.6. Educación y clases para sí, la concientización. La lucha ideológica como manifestación de la lucha de clases.
  - 3.1.7. Educación y práctica revolucionaria.
  - 3.1.8. El estudioso ante la educación, irremediablemente comprometido.
- 3.2. Althusser y la Educación como aparato ideológico del Estado.
  - 3.2.1. El Estado como protector de la clase dominante y de sus intereses.
  - 3.2.2. Los aparatos represivos del Estado.
  - 3.2.3. Los aparatos ideológicos del Estado.
  - 3.2.4. La educación escolar para el sometimiento a la ideología dominante.
- 3.3. Gramsci y la educación como hegemonía cultural.

- 3.3.1. Educación, intelectuales orgánicos y bloque histórico.
- 3.3.2. Escuela oligárquica y escuela democrática.
- 3.3.3. Educación y cultura.
- 3.3.4. Educación del hombre nuevo.

## **Bibliografía**

- García Galló, Gaspar Jorge (1970). *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*. México, Grijalbo.
- Levitas, Maurice. *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 1979.
- Marx, K. y F. Engels (1978). *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid, Comunicación.
- Ponce, Aníbal (1975). *Educación y lucha de clases*. México, Cultura popular.
- Snyders, G (1978). *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid, Comunicación.
- Suchodolski, Bogdan (1965). *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo.
- Zeitling, Irving (1977). *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu.

## **Modulo IV**

### **LA SOCIOLOGÍA COMPRENSIVA EN MAX WEBER Y EL ENFOQUE EN EDUCACIÓN DE KARL MANNHEIM**

<b>Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

## **Temas**

- 4.1. Acción social, tipos ideales y educación.
  - 4.1.2. La escuela, institución burocrática racional arreglada a fines, encargada de ejercer el control de la educación.

- 4.1.3. Educación y estímulo del carisma; educación y afirmación de las tradiciones; educación y formación de expertos especializados.
  - 4.1.4. Escuela, disciplina racional, adiestramiento y control.
  - 4.1.5. Los exámenes y los diplomas educativos.
  - 4.1.6. El estudioso frente a la educación: el principio de valoración.
- 4.2. La educación, sólida base de la sociedad.
- 4.2.1. Los grupos primarios o comunitarios, principal factor social de la educación.
  - 4.2.3. Funciones principales y secundarias de la escuela.
  - 4.2.4. Contenidos manifiesto y latente de la organización escolar.
  - 4.2.5. Educación de masas.
  - 4.2.6. Educación y desarrollo de valores democráticos.
  - 4.2.7. Educación y dominio del medio ambiente.
  - 4.2.8. La inteligencia socialmente desligada. Eclecticismo en el estudio de la educación.

## **Bibliografía**

Mannheim, Karl (1974). *Libertad, poder y planificación democrática*. México, FCE.

\_\_\_\_\_ (1959) *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México, FCE.

\_\_\_\_\_ (1973) *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Madrid, Aguilar, 1973.

Weber, Marx. *El político y el científico*. Madrid, Alianza, 1972.

\_\_\_\_\_ (1977) *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires, Pléyade.

\_\_\_\_\_ (1972) *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona, Martínez Roca.

## Modulo V

### TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN EN EDUCACIÓN

**Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)**

#### Temas

5. Bordieu y Passeron y la educación como violencia simbólica.

5.1. Educación y violencia simbólica.

5.2. Arbitrariedad cultural, capital cultural y comunicación pedagógica.

5.3. Acción pedagógica.

5.4. Autoridad pedagógica.

5.5. Significado del *habitus* escolar.

5.6. Aparato escolar y reproducción social.

5.7. Diferenciación y eliminación por la selección escolar.

#### Bibliografía

Bordieu, Pierre y J.C. Passeron (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

Bordieu, Pierre y J.C. Passeron (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

Carr, David (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Grao.

De Ibarrola, María (1985). *Las Dimensiones sociales de la educación*. México, SEP/El Caballito.

De Leonardo, Patricia (1986). *La nueva sociología de la educación*. México, SEP/El Caballito.

Enguita, Mariano F (1999). *Sociología de la Educación/Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ariel, Referencia.

Larena, Carlos (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*.

Madrid, Zero.

Medina Echavarría, José (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México, Siglo XXI.

## Modulo VI

### LA TEORÍA CRÍTICA FRENTE A LA EDUCACIÓN: LA ESCUELA DE FRANKFURT, FREIRE Y GIROUX

<b>Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

#### Temas

6. La escuela de Frankfurt. Max Horkheimer, Theodor Adorno.

6.1. Individuo, Grupo y Masa.

6.1.2. Autoridad y Familia.

6.2. Freire y la educación como liberación.

6.2.1. Educación bancaria y domesticación.

6.2.2. Educación, reflexión y acción para transformar el mundo. La concientización.

6.2.3. La pedagogía de la esperanza.

6.3. Giroux y la educación como resistencia.

6.3.2. La teoría de la correspondencia.

6.3.3 Reproducción y transformación educativa.

#### Bibliografía

Adorno, Theodor y Max, Horkheimer (1971). *La sociedad*. Moscú, Proteo.

De Leonardo, Patricia (1986). *La nueva sociología de la educación*. México,

SEP/EI Caballito.

Enguita, Mariano F (1999). *Sociología de la Educación/Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ariel, Referencia.

Freire, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.

Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

Horkheimer, Max (1998). *Teoría Crítica*. Argentina, Amorroutu editores.

Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México, Coyoacan.

Pereira, Luis y Mairialice M. Foracchi (1970). *Educación y sociedad / Ensayos sobre sociología de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.

## EVALUACIÓN

La evaluación estará centrada en tres aspectos, en el proceso de aprendizaje: la comprensión de la lectura, la coherencia argumentativa y el rigor discursivo vinculado el análisis teórico con la realidad social y educativa del país. Con la primera se manifiesta la inquietud por una condición necesaria para la argumentación, sin la que ésta no es posible. La coherencia será un reflejo de la reflexión analítica sobre las lecturas abordadas y, la validez de diversas argumentaciones teóricas o, incluso, la fundamentación de las propias. El aspecto discursivo evalúa la fuerza explicativa mostrada para plasmar por escrito y verbalmente diversas apreciaciones, reflexiones así como discusiones con respecto a la realidad nacional.

### Acreditación

Aspectos por evaluar	Porcentaje
Participación en clase	20%
Tareas	40%

Trabajo final	40%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

### Calificación

Será designada por el docente que imparta el diplomado.

### Bibliografía

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer (1971). *La sociedad*. Moscú, Proteo.
- Aguado, J. y M. Portal (1992). *Identidad ideología y ritual .Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México, UAM-Iztapalapa.
- Althusser, Luis (2000). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. México, Ediciones Quinto Sol.
- Arendt, Hannah (2001). *¿Qué es la política?* España, Ediciones Paidós.
- Bonvecchio, Claudio (1996). *El mito de la universidad*. México, Siglo XXI Editores/UNAM.
- Carmona León, Alejandro, Andrés Lozano y David Pedraza -coord.- (2007). *Las políticas educativas en México*. Barcelona, Ediciones Pomares-UPN.
- Heller, Ágnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Horkheimer, Max (1998). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- López Austin, Alfredo (1980). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México, UNAM Instituto de Investigaciones Antropológicas.

- Ornelas Tavares, Gloria Evangelina (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto educativo para la escuela primaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Poulanzas, Nicos (1982). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. México, Siglo XXI.
- Sáez, Hugo (1997). *Las comunidades artificiales en la aldea global*. México, UAM.
- Thompson, John B (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, UAM-Xochimilco, 1998.
- Therborn, Göran (1982). *¿Cómo domina la clase dominante?* México, Siglo XXI Editores.
- Valladares de la Cruz, Laura, Pérez Ruiz, Maya Lorena y Margarita Zárate -coordinadoras- (2009). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México, UAM-Juan Pablos Editor.
- Villoro, Luis (2007). *El concepto de ideología*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas* .México, Paidós/UNAM.

## CONCLUSIONES

Durante la ilustración se intenta generar en el individuo la libertad de pensar por sí mismo; la idea de libertad es el aparente uso de la razón crítica. La razón encierra las pasiones, los prejuicios e intenta generar hombres libres y autónomos. A partir del concepto crítico de Kant, con base en la responsabilidad se asumen consecuencias, compromisos, para que perduren la libertad y la solidaridad. Como parte de las consecuencias se encuentra la legitimidad del pensamiento o las acciones y el sentido del cambio a la realidad dominante: “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 2010: 25).

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; la razón crítica que busca la emancipación y la equidad para el individuo.

Los actores de esta investigación, a través de sus trayectorias educativas, reflejan su cultura escolar, su sentido de identidad y su ideología, mismas 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 una visión crítica, es decir, el discernimiento de la relación entre los mecanismos de coerción y 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.

Esta incapacidad no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo (Kant, 2010: 25), es como no estar emancipado. “La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la naturaleza los liberó de ajena tutela (naturaliter majorenes), también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores” (Kant, 2010: 25).

En cuanto a la libertad de hacer uso público de la razón, se da el hecho de no querer ser gobernado, lo cual representa no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice como verdad o, por lo menos, el no aceptarlo por el hecho de ser impuesto por una autoridad, de acuerdo con Foucault, el proyecto crítico se enfrenta al gobierno y a la obediencia exigida por él; esto significa que el individuo ha de poner en tela de juicio los “derechos universales e imprescriptibles a los cuales todo gobierno, sea cual sea, se trate del monarca, del magistrado, del educador, del padre de familia, deberá someterse” (Butler, 2008: 46).

Los estudiantes, piensan y actúan en sentido contrario a la realidad existente y a la vez, establecen estrategias de sobrevivencia, en donde también deliberan y operan en la misma construcción social. 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: 78).

Siendo esto así, se asume como prioritaria la institucionalización de todas las actividades del hombre ya que permite controlar al individuo y a los diferentes grupos sociales, la intención es que esto sea visto como algo necesario, inamovible, inevitable; desde esta óptica, pensar en sentido opuesto no sería viable para la sociedad actual. La realidad moderna se construye en el curso de una historia compartida. La hegemonía dominante, estructura mecanismos de legitimación para garantizar su existencia, presentar su visión en aparente coherencia y así es transmitida a las nuevas generaciones.

La institución educativa juega un papel importante en la transmisión de esos conocimientos: en la realidad actual la transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social. Por lo tanto, los actores potenciales -los estudiantes de posgrado-, de acciones institucionalizadas se enteran sistemáticamente de estos significados a través del proceso educativo.

Pero la institución -Universidad Pedagógica Nacional- y lo que en ella se construye (al ser una construcción social), no sólo es coercitiva y controladora, también intenta construir nuevas realidades, en sentido contrario al contexto dominante, buscando además el beneficio de las mayorías desprotegidas.

En esta investigación, se puede ubicar de inicio, a la escuela (la universidad), como un espacio, en donde se conjunta la cultura, la identidad y la ideología que se adquieren a lo largo de la vida y se aplica en la vida de estudiante. El curso de vida, es decir, las trayectorias académicas, intentan explicar la manera en que se da sentido personal y social al recorrido académico del individuo a partir del proceso de la construcción social y su vinculación con 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, identitaria e ideológica, cuando participa el estudiante con los otros se pueden presentar cambio o continuidad en los roles. La investigación argumenta la relevancia de varios aspectos contextuales que confluyen en la conformación del sujeto; permite 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 determinan la trayectoria tanto académica como social del estudiante.

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 (trayectorias) 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 y la ideología. 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 y la ideología, permitió 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 cultura 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 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 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 otorgado algo, o me han enseñado algo” (F5).*

*“En ese sentido pues me he sentido como muy contenta con la universidad y en el ámbito personal, pues con los compañeros, pues también, muy agradecida porque, pus de alguna forma, de todos he aprendido y me han permitido conocer más allá de lo que mis ojos habían acostumbrado ver, estar diariamente. Regularmente en los trabajos siempre te relacionas con gente que tiene mucha similitud de vida con la tuya: viven en el distrito, trabajan dos turnos, van corriendo de un lado a otro y entonces tu vida se enclava pensando que todos vivimos esa misma realidad” (F5).*

Con respecto a 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.

En cuanto al sentido de pertenencia con la institución escolar, el vínculo principal es con el profesor quien aporta, o no lo hace, una mejor formación para el estudiante, por lo demás este sentido de pertenencia es visto sólo como un contexto en donde se cumple con trámites y requisitos administrativos, la institución es vista como lejana a la vida del estudiante y así lo anota uno de ellos: *“creo que falta esa parte de identidad como alumno, como alumno de esta, de esta institución. Digo aquí no te generan eso que en la UNAM, a quien le preguntes es puma y puma de corazón y puma a morir y defiendes la UNAM a más no poder. Y aquí no hay, como que esa identidad, de de universitario de la pedagógica” (F8).*

La cultura escolar de los alumnos de la maestría influye 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.

Esta cultura escolar también está presente en la relación alumno-docente, ésta se sedimenta y por ende se genera un proceso subjetivo en el estudiante,

situación que lo lleva a estructurar estrategias que le permitan concretar su práctica estudiantil. En algunos casos esta relación se presenta en forma vertical a partir del poder del docente, quien lo ejerce a través del lenguaje y lo valida con el conocimiento que posee; es narcisista: él y sólo él tiene la razón y la verdad dentro del aula.

Bajo estos parámetros, se restringe el desempeño de los estudiantes quienes sólo se limitan a cumplir con lo elemental y no analizan más allá de lo que el maestro determina como válido; el objetivo es acreditar la materia: *“algunos de los maestros pareciera que lo saben todo, ¡pero ellos, no tú!, no llegan a entender que tú eres alumno al final de cuentas y que se te dificultan las cosas o vienes a buscar una idea o a trabajar algo diferente, y es que si lo que entendistes que bueno y lo que no. Sin embargo yo creo que si los maestros, tuvieran esa, no sé, ese tacto pedagógico, en el que ellos pudieran ir llevando al grupo y hacer que se comprometiera, eso es algo que forma un gusto para venir a clase”* (F8).

Algunos maestros ya tienen una formación definida y no escuchan al alumno, quieren que éste piense como ellos y no permiten resolver las dudas o las inquietudes de los estudiantes: *“me ha tocado un docente autoritario, llega a devaluar los comentarios que el alumno hace en clase, hacia el contenido que señala, ya pareciera como algo personal, más que académico, esto es raro e incómodo a pesar de esto me gusto el curso”* (F1).

En palabras de uno de mis entrevistados *“hay como un abanico bien amplio de docentes... me parece que hay profesores muy buenos, muy, muy buenos y que te puedes como colgar muy bien de ellos para que te guíen a buscar nuevas cosas, para entender lo que estamos analizando, creo que son buena guía, si tú te acercas a ellos son buena guía. Un buen profesor es aquel en donde tú salgas de sus clases, de sesiones y que te dejen pensando algo”* (F3).

En mi centro de estudio, la confianza y la cordialidad con los docentes tanto personal como académica se presentó con aquellos que pertenecen a la línea de diversidad: *“la relación con los maestros es más cordial con los de la línea de diversidad”* (F5). La mayoría de estos maestros mantiene con el alumno una relación de apertura, comunicación, resuelven dudas, aportan sugerencias, lo cual

genera mayor acercamiento entre ellos y les permite construir un mejor desarrollo educativo (M3).

La cultura escolar influye tanto en la identidad como en la ideología de los alumnos del posgrado de manera importante, en su trayectoria académica y en su vida personal, por ende, su vida cambia en estos ámbitos; como lo señala un alumno, *“en la cuestión de ideología y yo le agregaría que la identidad, como que siento que van de la mano de acuerdo a mi perspectiva. A lo mejor de acuerdo a la ideología que traes, pues atrás de ti hay una identidad y atrás de esa identidad hay otras, como la cosmovisión. Está conformando esa identidad y eso es lo que ha conformado tu ser, digamos, pero la identidad es una temática igual que la ideología, es muy, muy amplia: y no porque me visto así o porque no hablo la lengua voy, no voy a ser mixe”* (M2).

Continuando con esta idea, *“no eres mixe, sino que la identidad va más allá, o sea, si yo me visto con tapa rabos y siempre ando hablando la lengua, no quiere decir también que estoy muy enfocado a una ideología y muy identificado con cierta ropa; igual y no lo siento nada más lo hago así. Igual y te vistes y estas igual que todos en este momento, en esta realidad, pero a dentro de ti sabes que hay algo. No lo sientes porque ya está conformado, te, te criaron desde niño y ya sabes cómo son las cosas, la sociedad donde has crecido y eso te ha hecho saber cómo se tratan las cosas en ese ambiente y te permiten formarte una ideología también, una analogía con otras perspectivas de llegar a la ciudad de ver otras cosas diferentes. No puedo decir que tengo doble identidad, no, yo siento que identidad siempre habrá, lo que pasa es que sí te da apertura cuando vas a otro contexto y te adaptas a eso a veces. Pero no quiere decir que te cambies de identidad sino que tú ya tienes conformado eso, nada más te da otra visión del nuevo contexto que ves en ti, y yo siento que sí, entre esos y otros elementos que van quedando en uno siempre”* (M2).

También conforma una visión más completa de la edificación de la diversidad y así se observa: *“la diversidad somos todos y que todos deberíamos tener esa noción de diversidad y no el dicho de que yo soy mestizo, soy indígena, marque nada más la diversidad, la diversidad está hasta en el carácter de cada*

*uno, está en la personalidad, en la forma de ser, en la misma familia, aunque seas del mismo grupo étnico también ahí está la diversidad y es ahí pues en donde encaja la cuestión de la tolerancia” (M3).*

Otro aspecto que genera la cultura de los estudiantes, en 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. Es aquí donde formulo la propuesta de un diplomado, desde mi experiencia académica, a fin de favorecer el intercambio conceptual y no sólo de cosas materiales; enriquecer el posgrado con un complemento teórico el cual facilite la comprensión así como la construcción de los textos revisados y represente un soporte en la elaboración del trabajo recepcional.

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; ambas, cultura e identidad permiten estructurar la ideología. 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 participan en el universo cultural.

Cultura, identidad, e ideología 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 procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo interiorizados (Dietz, 2003), y 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 intersubjetivamente.

De esta forma la identidad es portadora de 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: la experiencia y el discurso los cuales representan un hecho abstracto, concreto y consciente, aplicado en su 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.

La construcción de las evidencias significativas organiza los diferentes campos sociales partiendo de una direccionalidad cultural común en una sociedad determinada, se presenta con un sentido unívoco, a pesar de sus múltiples significados; son signos cuya eficacia radica en su función simbólica, ya que la ideología tiene la capacidad múltiple de interpretación y dirección para su asimilación, a partir del lugar donde el receptor ordena su experiencia, vinculada a la faceta universal, la *autoridad* (Ornelas, 2000: 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 2009).

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 otros hombres en donde se puedan reconocer. 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. 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, 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 diluye 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 sujetado. 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.

Frente a esta situación, es necesario reflexionar sobre el hecho de que “la capacidad de la tecnología de transformar la sociedad va en muchos sentidos, tanto creativos como destructivos, pero lo cierto es que no sabemos para dónde va. Pero sí sabemos algo: que no podemos dejársela a esos pocos que se creen los dueños del mundo, porque dominan la tecnología secuestrando sus diversas posibilidades y usos en su propio beneficio y en función de dominar a las mayorías” (Barbero, 2003: 29).

Los cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en las condiciones de producción y de circulación de los saberes crean un fuerte autismo en la escuela institución como reacción al desorden cultural vivido, esto a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva por parte de los alumnos. Por ello, el maestro recurre a la imposición de un saber que no encuentra resonancia en el alumno, pero el cual se ve obligado a reproducir, o se pone a la escucha de lo que la dispersión y el desorden mental de sus alumnos significa y plantea a la institución escolar una multiplicidad de símbolos y de información, de lenguajes y de escrituras: el saber lógico-simbólico.

Dentro del contexto de mi comunidad de estudio 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 comparten cosas y no conocimiento. Una propuesta para modificar esto sería la concientización, pasar de los planos cognitivo y afectivo al conductual: en la escuela<sup>46</sup> 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: 41). Por ejemplo:

*“A mí me parece interesante que se hagan este tipo de estudios, porque cuando estás en un contexto, te relacionas con gente y crees que todos van a pensar de la misma manera o van actuar de la misma forma y, aquí en la línea como es tan diversa, porque todos venimos de contextos muy distintos, nuestra honestidad de decir cómo estamos viviendo este proceso, va a enriquecer mucho lo que nosotros exponamos. Indudablemente eso va a permitir que los maestros vuelvan sus ojos hacia los estudiantes y consideren qué piensa uno, porque es muy fácil como maestro llegar, dar una clase y no centrarte más allá de eso... porque cada uno se enfrenta de alguna u otra forma, a problemas diariamente, entonces a mí me parece un estudio interesante. Generalmente todos nuestros proyectos están enfocados a lo que hacemos, no sé al aprendizaje, o a la enseñanza de tal cosa, pero creo que muy pocos trabajos retoman desde adentro, para ver qué se está haciendo... y muy bien, ya después quisiera saber qué hay en nuestra realidad inmediata” (F5).*

---

<sup>46</sup> 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).

El reto será el desarrollo educativo y tener presente que “el mal, no deriva de la racionalización de nuestro mundo, sino la irracionalidad con que actúa dicha racionalización” (Adorno, 1971: 101). Hay que ir más allá de la colocación de datos en el currículo acerca de la cultura de los grupos vulnerables (mujeres, obreros, ancianos, indígenas, discapacitados, etcétera) como si se tratara de una guía turística: sus costumbres alimenticias, su folklore, sus formas de vestir, etcétera. De esa forma se tergiversa la información y quedan ocultas las verdaderas causas que originaron la situación marginal. Hay que hacer a un lado la visión de la cultura occidental (eurocentrismo) como la más avanzada y a la cual es necesario imitar para acceder al primer mundo (Quijano; 2000: 216).

La educación es uno de los principales motores de la transformación social, significa buscar siempre el beneficio de la humanidad, en una sociedad igualitaria respetuosa frente a las diferencias, en un marco de equidad, en los ámbitos económico, educativo, político y social. En la senda de desatar nudos tradicionales que dan forma al cuerpo, es necesario romper con el orden –el cual determina la clase dominante- disciplinario, cerrado y represivo, en donde la sumisión se confunde con respeto. Sólo la reflexión crítica y la acción política- promoverá los ideales de justicia, diversidad y solidaridad necesarios para evitar que la maximización de la ganancia sea lo que determine la finalidad del acto educativo y, en consecuencia, la política educativa de un Estado.

Al incidir en el ámbito educativo es posible efectuar cambios duraderos profundos en el desarrollo social. La práctica educacional ha de considerar la diversidad de formas de vida tanto en lo ético y lo político; es decir, asumir que la realidad no es algo fijo a lo que uno no puede más que adaptarse; la liberación será romper con el paradigma bancario y se lograría por medio de la reflexión para llegar a la praxis, donde se aplique una actitud respetuosa hacia cada visión del mundo y cada forma de vida en un universo plural y diverso (Dascal, 2004).

A fin de contrarrestar situaciones reproductoras de la clase hegemónica, la escuela habrá de fomentar una actitud analítica, reflexiva, crítica, propositiva encaminada a transformar la realidad en beneficio de las mayorías desprotegidas

y, lo más importante como lo refleja esta investigación, es que eso depende de nosotros porque al estar inmersos en el ámbito educativo, la idea sería continuar preparándonos y seguir actuando como agentes de cambio para responder a la urgente necesidad de mejorar nuestra sociedad.

## FUENTES DE CONSULTA

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer (1971). *La sociedad*. Moscú, Proteo.
- Aguado, J. y M. Portal (1992). *Identidad ideología y ritual .Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México, UAM-Iztapalapa.
- Alcántara Gómez, Norma (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple 40*. (Tesis de Maestría). México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Althusser, Luis (2000). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. México, Ediciones Quinto Sol.
- Apple, M. y F. Barry (1988). *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- Arendt, Hannah (2001). *¿Qué es la política?* España, Ediciones Paidós.
- Ariño, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Ariel.
- Ávalos Tenorio, Gerardo (2002). *Redefinir lo político*. México, Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Xochimilco.
- Baena Paz, Guillermina (1999). *Calidad y educación superior*. México, Ariel.
- Balandier, Georges (2003). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- Barbero, Jesús Martí (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 32.
- Basaglia, Franco y otros (2001). *Razón, locura y sociedad*. México, Siglo XXI Editores.

- Béjar Navarro, Raúl y Cappello G., Héctor Manuel (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 T. Luckman (1992). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorroutu.
- Berstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España, Ediciones Morata.
- Bertely y Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" en: *Papeles de la casa chata*. Año 2, número 3. México, CIESAS.
- Bonvecchio, Claudio (1996). *El mito de la universidad*. México, Siglo XXI Editores / UNAM.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- (1998). *La reproducción una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Blumer, Herbert (1982). "La posición metodológica del interaccionismo simbólico", en: *Interaccionismo simbólico: perspectivas y método*. Barcelona, Hora.
- Butler, J. (2008) "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault", en Parrini Roses, R. (Coord.) *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México, UNAM-PUEG.
- Certeau de, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

- Carmona León, Alejandro, Andrés Lozano Medina y David Pedraza –coords.- (2007). Barcelona-México, Ediciones Palomares / Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, Wilfred (1996). *Una teoría de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1991). *Teoría crítica de la enseñanza*. México, Martínez de la Roca.
- Cazeneuve, J. (1972). *Sociología del rito*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 30 de marzo de 2007.
- De Allende, C. y Gómez, J. (1989) *Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar en la educación superior*. En: ANUIES Programa integral para el desarrollo de las instituciones de educación superior. Proyecto 5.2: Eficiencia terminal, rezago y deserción estudiantil. La trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos. México, pp. 143-224.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). *Tarea docente*. México, UNAM-Editorial Patria/Nueva Imagen.
- Dietz, Gunther (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- .(2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada, Universidad de Granada-CIESAS.

- Dietz, Gunther, Rosa Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (2008). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Eagleton, Terry (2005). *Ideología*. Barcelona, Paidós.
- Escobar Guerrero, Miguel (1994). "La etnografía crítica en la universidad", en: *La etnografía en educación*. Panoramas, práctica y problemas, Mario Rueda Beltrán, G. Delgado Ballesteros y Z. Jacobo (coords.), México, CISE-UNAM.
- Foucault, Michel (1995) Crítica y Aufklärung ("¿Qu'est-ce que la Critique?"), en *Revista de Filosofía*, ULA, 8. P 1-18.
- Gramsci, Antonio (2002). *La política y el Estado Moderno*. México, Fontamara.
- Geertz, Clifford (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gilly, Adolfo (1982). *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI.
- Giménez Gilberto y Pozas, Ricardo –coordinadores-(1994). Modernización e identidades sociales. México, UNAM-Instituto de investigaciones Sociales / Instituto Francés de América Latina.
- Giménez Gilberto (2007). *Estudio sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Consejo para la Cultura y las Artes.
- Giroux, Henry (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Hall, Stuart y Paul du Gay –comps- (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Argentina, Amorrortu editores.
- Hegel, G. F (1998). *Filosofía del derecho*. México, Juan Pablos Editor.
- Heller, Ágnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Hirsch, Joachim (1996). *Globalización, capital y Estado*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

- Horkheimer, Max (1998). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (1999). *La tragedia educativa*. Argentina, FCE.
- Kant, Emmanuel (2010) *Filosofía de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, Stephe (1986). *La naturaleza de la teoría del currículum*. Madrid, Morata.
- Lobato, Gilda (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México, Paidós.
- López Austin, Alfredo (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Martínez Jiménez, Alejandro (1999). *La educación: fuerza productiva y catalizador del desarrollo*. México, UAM.
- Martínez, Miguel (1998). *La investigación cualitativa, etnográfica en educación*. México, Trillas.
- Medina Hernández, Andrés. *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas, UACM, 2007.
- Mélich, Joan-Carles (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.
- Mezhúieu, V (1977). *La cultura y la historia*. URSS, Editorial Progreso.
- Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizadores de conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica*. México, El Colegio de México-Universidad Pedagógica Nacional.
- Morán Oviedo, Porfirio (1999). *La docencia como actividad profesional*. México, Ediciones Gernika.

- Moreno, Prudenciano (1998). *Proyecto académico y procesos políticos en la Universidad Pedagógica Nacional. (1979-1986)*. México, Mecnograma.
- Olivé, León [Comp.] (2004). *Ética y diversidad cultural*. México, F.C.E.
- Ornelas Tavares, Gloria Evangelina (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México, Cámara de diputados- LIX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- (2000) *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto educativo para la escuela primaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, Javier (2003) "Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares" En: *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Evaluación de la educación superior. Serie Cuadernos, UAM-Xochimilco Abril 2003. pp. 44-55.
- Percheron, Nicole (2008). *Problemas agrarios del Ajusco. Siete Comunidades agrarias de la periferia de México (Siglos XVI-XX)*. México, GDF-Programas de Apoyo a los Pueblos Originarios 2008 Santo Tomás Ajusco-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-Embajada de Francia en México.
- Portes, Écio (1993) *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*
- (1998) *Estratégias escolares do universitário das camadas populares a insubordinação aos determinantes* En: Paiva, A. y Soares, M. (organizadoras) *Universidad, Cultura y Conocimiento. Una investigación educativa en UFMG FaE/UFMG*, Belo Horizonte pp.251-277.
- (1999) *O universitário de camadas populares no espaço do*

*herdeiro*. En: Boletín Departamento de Didáctica / UNESP. Facultad de Ciencias y Letras. Campus Araraquá Año XVI N. 15 pp. 63-83.

----- (2000) *O trabalho escolar das famílias populares* En: Nogueira, M. Romanelli, G y Zago, N. (orgs.) *Familia y Escuela. Trayectorias de escolarización en (camadas) comunidades medias y populares*. Editora Vozes, Persépolis pp. 62-80.

----- (2001) *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - um estudo a partir de cinco casos*.

----- (2005) *O estudante pobre na universidade federal de minas gerais: uma abordagem histórica* En: *Educacao en Revista* Núm. 41 julho 2005 pp.111-133. Belo Horizonte-MG Brasil.

----- (2006) *Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG* En: *Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos RBEP* Vol. 87 mayo/agosto 2006 pp. 220-235

----- (2009) *Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990)*. En: Portes, E. y Sousa, L. *Dollñado bom da barreira: trajetorias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maira (1900-1990)* Congreso de Pesquisa e ensino em Hiória da Educacao en Mina Gerais, 5., Montes Claros. Unimontes, 4 a 7 de maio 2009. 15p.

Portes, É. y Da Cruz, R. A. (2007) *Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do largo de São Francisco, São Paulo* En: Pena, L. y Cardoso, W. (organizadores) *Práticas educativas. Discursos y producción de saberes*. E-papers Serviços Editoriais, Río de Janeiro, pp. 147-169.

- Poulanzas, Nicos (1982). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. México, Siglo XXI.
- Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina". en: Lander, Edgardo. *La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales.
- Rangel, (2004) "Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso" En: *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, Vol. XXXIII (1), No. 129, enero-marzo de 2004, México, pp.11-29.
- Sacristán, Gimeno (2004). "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna", en: *Por nuestra escuela*. México, Editorial Lucerna Diógenes.
- Sáez, Hugo (1997). *Las comunidades artificiales en la aldea global*. México, UAM.
- Schutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortú.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós.
- Tarrés, María Luisa (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México, FLACSO, COLMEX.
- Therborn, Göran (1997). *¿Cómo domina la clase dominante?* México, Siglo XXI Editores.
- Thompson, John B (1998). *Ideología y cultura moderna*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres Santomé, Jurjo (1998). "Los orígenes de la modalidad del currículum integrado", en: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

- (1996) "La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles", en: *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- Tubino, F (2009). "El interculturalismo". Conferencia impartida en el marco del Seminario Cuerpo Académico: Diversidad, Ciudadanía y Educación, Área Diversidad e Interculturalidad, UPN, Ajusco, Noviembre, México (Mimeo).
- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. México, F.C.E.
- Valladares de la Cruz, Laura, Pérez Ruiz, Maya Lorena y Margarita Zárate [coordinadoras] (2009). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México, UAM / Juan Pablos Editor.
- Vasilachis de Galindo, Irene (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editores América Latina.
- Villa y Grueso (compiladores) (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Colombia, Arcadia de Bogotá- Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, Juan (2007). *El concepto de ideología*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano*. España, Paidós.
- Willis, Paul, en: Velasco Honorio et. Al (1981). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trota.
- Wittrock, Merlin (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Woods, Peter (1985). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

## **Cibergrafía**

[http://www.upn.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=158&Itemid=13](http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=158&Itemid=13)

5.

## APÉNDICE

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DEL POSGRADO**

1.-Nombre: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

2.-Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

3.-Sexo: \_\_\_\_\_ 4.- Estado Civil: \_\_\_\_\_

5.-Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

6.-Residencia actual: \_\_\_\_\_

7.- ¿Qué licenciatura cursaste y en qué escuela? \_\_\_\_\_

Periodo: \_\_\_\_\_

8.-En dónde laboras y qué puesto ocupas? \_\_\_\_\_

9.- ¿Cuáles son las funciones que desempeñas en tu trabajo?

\_\_\_\_\_

10.- ¿Cómo se relacionan tus actividades laborales con la MDE? \_\_\_\_\_

11.- ¿Cuántos años tienes de laborar en el ámbito educativo? \_\_\_\_\_

12.- Título del proyecto de tesis: \_\_\_\_\_

13.-¿Por qué medios te enteraste de la Maestría en Desarrollo Educativo? \_\_\_\_\_

**14.-¿Conoces los programas y docentes de la MDE y de la línea de Diversidad?**

---

**15.-¿El horario de actividades es adecuado y cuál es su cumplimiento: maestro y alumnos?**\_\_\_\_\_

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS DE POSGRADO

*Conocer una persona sin saber cómo es su corazón o cuál es su “señal”, no significa realmente, “conocerla”, sino solamente tener información superficial sobre ella”*

*Marcela Tovar Gómez, en: Cosmovisión y estilos de aprendizaje determinados.*

**Primero quiero agradecer tu apertura y tu respuesta a mi invitación a esta entrevista para la investigación que estoy realizando.**

**En el aspecto académico:**

**¿Cuáles eran tus expectativas, cuando ingresaste a la maestría y crees que se han cumplido?**

**¿Cuál será tu desarrollo-desempeño- profesional después de terminar la maestría?, ¿Qué te gustaría hacer?**

**¿Cómo te sientes como estudiante durante estos meses en la UPN y qué evaluación harías de tu rendimiento académico?**

**¿Cómo consideras el nivel de preparación de los docentes (su metodología, su didáctica, sus evaluaciones, etcétera)?**

**¿El horario de actividades es adecuado y cuál es su cumplimiento: maestro y alumnos?**

**¿Cómo es la relación: maestro alumno, alumno-alumno?**

**¿Qué relación existe entre la preparación académica que tienen los alumnos con respecto al nivel de los cursos de la Maestría?**

**¿Conoces los programas y docentes de la MDE y de la línea de Diversidad?**

**¿Cuál crees que sea el nivel de los cursos de la Maestría?**

**¿Cómo consideras tu práctica educativa y cuántas horas a la semana dedicas a tu labor académica (reportes, lecturas, investigación, etcétera)?,**

**¿Dónde realizas tus estudios?**

**¿Cuál ha sido tu participación académica dentro y fuera de la UPN (seminarios, cursos, extra curricular y co-curricular)?**

**¿Qué aportación o qué elementos consideras importantes para integrar a la MDE?**

**En el aspecto de identidad:**

**¿Cómo es la integración de tus compañeros dentro y fuera de la universidad con el grupo de diversidad?**

**¿Cómo ves el desempeño del grupo de diversidad en los seminarios, en los espacios comunes, en los pasillos, en el día a día y cómo es tu relación con ellos?**

**¿Cómo ves al grupo de diversidad frente a otras líneas o al resto de los estudiantes de la MDE y cómo es la relación con los docentes?**

**¿Qué rituales se presentan con los compañeros de la línea de diversidad?**

**¿Qué significa para ti la ideología y cómo existe esta práctica en la vida cotidiana?**

**¿Qué lugar ocupa la ideología en tu desenvolvimiento como estudiante de la MDE?**

**Aspecto personal:**

**¿Cuál es el apoyo de tu familia para que estudies la maestría?**

**¿Qué otras actividades realizas y qué te gusta hacer?**

**¿Cómo te ves como individuo (hombre o mujer), en la escuela, en la sociedad?**

**¿Qué aportes has recibido de la MDE en los ámbitos personal, académico y profesional (laboral)?**

**Te pediría que hicieras un comentario final sobre lo que platicamos o bien de lo que tú quieras agregar.**

**Muchas gracias por tu apoyo y participación para este estudio.**