



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**Sentidos y significados de docentes sobre
interculturalidad: relatos de experiencias pedagógicas en
educación básica**

TESIS
Que para optar por el grado de
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Presenta:
MTRO. GERARDO ORTIZ MONCADA

Tutora Principal:
DRA. ANDREA OLMOS ROA
Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza

Comité Tutor:
DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, UNAM
DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO
Facultad de Estudios Superiores-Aragón, UNAM
DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Facultad de Estudios Superiores-Aragón, UNAM

México, D. F. Enero 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

a Emilia, Silvia e Hilda

Agradecimientos

A mi Alma Mater, la UNAM, por promover la construcción de conocimientos, saberes e identidades, pero sobre todo, por ser un espacio para la generación de proyectos de vida, sueños e ilusiones.

A Silvia por ser el amor de mi vida, por acompañarme en los desvelos, en los momentos de incertidumbre y sobre todo por abrazarme con su paciencia, amabilidad y amor.

A Atzin Emilia por ser mi luz y mi mayor inspiración, por darle un significado tan profundo a cada latido y a cada paso en este andar, por jugar a mi lado mientras trazaba este proyecto, siempre con una sonrisa.

A Hilda por darme la vida y ser un ejemplo de tenacidad y superación constante, por su amor incondicional y por su invaluable apoyo en cada instante de mis distintos trayectos.

A la Dra. Andrea Olmos por su amistad, por su apoyo y comprensión, por su acompañamiento pedagógico, educativo y de formación para la vida, por su paciencia y dedicación a lo largo de este proyecto.

Al Dr. Miguel Ángel Martínez por sus palabras de aliento, por su apoyo académico, por compartir tantos saberes y ayudarme a entender lo simbólico de este proyecto y de mi práctica profesional.

A la Dra. Rosa María Martínez por su entusiasmo que me inyectaba de optimismo para entretejer este proyecto, por ayudarme a entender el contexto y la política educativa de esta tesis y de nuestro sistema educativo.

A la Dra. Martha Corenstein por su amabilidad y su respaldo académico, por sus interrogantes que condujeron el giro epistemológico, metodológico y conceptual de este proyecto.

Al Dr. Antonio Carrillo por su apoyo constante para orientarme en el ingreso, consecución y conclusión de mis estudios de doctorado, por dar seguimiento puntual a este proyecto.

A los maestros-participantes de este proyecto cuyas acciones y compromiso por la educación sembraron la semilla para esta tesis.

A mi hermano Beto cuya compañía en juegos, en silencio y en los hechos ha forjado mucho de lo que comprendo de la vida.

A mis amigos, compañeros del doctorado y compañeros profesores de la UPN de quien he aprendido tanto: Jorge Chona y Roberto Pulido.

A la Maestra Juanita Ruiz quien me apoyó en momentos decisivos y cuya confianza abrió la puerta a este proyecto.

Al Mtro. José Sánchez Barrera quien me ayudó a entender el trabajo en comunidad y a comprender la diversidad de nuestro país.

A los amigos que me acompañaron directa o indirectamente en este transitar: Felipe Cruz, Alenka Ruiz, Daniel Rosas, Martin Martini y César DeLeón.

A mis actuales amigos y compañeros de andanza educativa en la UPN: David Díaz, Jorge Mendoza, Simón Sánchez, Fernando Salinas, Ignacio Lozano, Amilcar Carpio y Armando Badillo a quienes les tocó involuntariamente acompañarme en los últimos pasos de este proceso.

Un agradecimiento muy especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por apoyarme primero en mis estudios de maestría y ahora en mis estudios de doctorado. Sin su apoyo, muchas trayectorias profesionales no se consolidarían.

Tabla de contenidos

	<i>página</i>
Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Charlas entre amigos, construcciones metodológicas	10
1.1 Convivencia con maestros que deriva en objetos de estudio	11
1.2 Contextualizando... entre documentos y reformas se entreteje otra realidad	18
1.3 Reflexiones con la almohada: entre sueños reformulo la teoría	35
1.4 Jorge y Roberto: dos maestros, dos amigos que me ayudan a entender los alcances de mi práctica	37
1.5 Andrea: la voz que me acompaña a comprender problemáticas, propósitos y preguntas de investigación	45
1.6 ¿Ahora cómo lo resuelvo? Pensemos en el procedimiento	48
Capítulo 2. La autobiografía como ejercicio de reflexión	54
2.1 Una mirada hacia mí mismo	59
2.2 Me declaro vivo: mi andar intercultural por la escuela	61
2.3 Itinerarios, trayectos y andares docentes	79
2.3.1 Cómo llegué a ser maestro: saberes pedagógicos y saberes docentes	80
2.3.2 La enseñanza de idiomas como reformulación intercultural constante	82
2.3.3 Un poco de Náhuatl, un gran giro epistemológico	85
2.3.4 De la psicología al trabajo en comunidades	86
2.3.5 Estudio una disciplina que me confirma en otra	97

Capítulo 3. Educación intercultural y lo intercultural en educación	106
3.1 Educación Intercultural	107
3.1.1 Así arrancamos el seminario de interculturalidad	109
3.1.2 ¿Qué nos dice la literatura respecto a la educación intercultural?	116
3.1.3 La educación intercultural desde nuestra experiencia pedagógica	123
3.1.4 Educación Intercultural en América Latina	131
3.1.5 ¿Qué concluimos en el seminario de interculturalidad?	139
3.2 Lo intercultural en educación desde la UPN 095	142
3.2.1 Regresando a mi historia con el grupo	146
3.2.2 De diagnósticos y objetos de estudio	149
3.2.3 Mi papel como maestro-investigador	150
3.2.4 Del registro al planteamiento de una problemática compartida	179
3.2.5 Compartiendo opiniones desde el grupo de discusión	180
Capítulo 4. La narrativa para la comprensión de lo intercultural en educación	200
4.1 ¿La identidad laboral nos permite construir una identidad intercultural?	203
4.1.1 Los retos del docente desde la narrativa de identidad laboral	206
4.1.2 Una aproximación a la identidad narrativa Ricoeuriana	211
4.2 Memoria y narrativa en la recuperación de lo intercultural en educación	212
4.2.1 Integrando marcajes identitarios de lo laboral a lo intercultural	217

Capítulo 5. Voces que transforman: Interpretando(nos) y reinventando(nos) desde los relatos de maestros	225
5.1 Entre miradas críticas se entretajan las reflexiones de maestros	230
5.1.1 Etnicidad y lengua: la tradición en interculturalidad	231
5.1.2 ¿A pesar de ser...? Estudios de género en la resignificación intercultural	244
5.1.3 Discriminación en la inclusión: ¿y la convivencia?	255
5.2 La práctica docente en la construcción de un mundo mejor	265
5.2.1 Democracia y diversidad en el hacer docente	265
5.2.2 Ideólogos de la interculturalidad	286
5.2.3 La construcción del “nosotros” desde la interseccionalidad	302
5.2.4 ¿Entonces es posible un mundo mejor?	317
¿Qué nos falta por hacer?	330
Consideraciones finales	339
Referencias	352

Resumen

La educación intercultural se ha abierto como una línea de estudio, discusión y reflexión constante a partir de la reformulación de sus unidades de análisis, descentralizando lo étnico y las variantes lingüísticas como el único objeto de estudio, trasladando la mirada a otras categorías que también cuentan con alto valor heurístico y a sucesos de alta trascendencia como la diversidad, el género, la discriminación, la injusticia e inequidad social, la integración, la modificación cultural de valores, entre otras, logrando con ello una mirada hacia la cotidianeidad de *lo intercultural de la educación*. En esta tesis se analizó y discutió lo intercultural en la cotidianeidad de la vida escolar desde una perspectiva reflexiva e interpretativa que permitió dar cuenta de la diversidad como forma de construcción y apropiación cultural, pero sobre todo de movilización social. El propósito ha sido analizar e interpretar los sentidos y significados que se construyen en torno a la interculturalidad en la práctica docente de profesores en formación inicial a través de la narrativa *en* experiencias pedagógicas. Esta narrativa recupera las voces de maestros, haciendo uso de autobiografías, grupos de discusión, entrevistas y relatos pedagógicos, lo cual permitió construir un espacio de reflexión para interpretar junto con los participantes cómo estos sentidos se vierten interseccionalmente en su práctica docente y determinan la identidad escolar de los agentes educativos en situaciones de diversidad e interculturalidad a través de las más variadas prácticas culturales.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad, narrativa, documentación narrativa, experiencias pedagógicas, significados.

Introducción

Hermanos todos, luchemos por construir ese mundo que necesitamos todos, luchemos para que algún día reine la justicia, la democracia, la libertad y la paz nueva y verdadera, luchemos para derrotar la injusticia y la muerte...
Comandante David, EZLN

*...se consideran como conductas discriminatorias:
II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación...*
Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación

En este escrito encontrarás amigo lector un sinnúmero de vivencias, sentimientos, coincidencias, aciertos y desaciertos. Principalmente encontrarás experiencias educativas que se han ido conformando casualmente algunas y causalmente otras. Todas ellas van dando paso a un proyecto que surge de la experiencia con maestros en la cotidianidad de la vida escolar y en la cotidianidad de lo intercultural en educación, haciendo de este devenir un registro compartido de experiencias pedagógicas que se transforma hacia la elaboración de esta tesis.

Estas experiencias brindan un amplio espectro de sentidos y significados en torno a la interculturalidad y la diversidad, los cuales dan vida a este proyecto manifestando en primera instancia la ausencia de reflexión en torno a lo intercultural en educación como parte de la formación inicial de profesores en servicio del Distrito Federal, ya que se piensa como condición lejana a la gran urbe. Posteriormente estos sentidos y significados se vierten en diversos registros que se reconfiguran en la vivencia compartida de leer y ser leídos

recuperando la experiencia escolar que promueve una pedagogía crítica sustentada en la realidad del día a día en la escuelas y que nos permite tener una mirada transformadora de lo intercultural en la práctica de los maestros-participantes.

Procedimentalmente integramos una serie de recursos emanados de los métodos cualitativos para llegar a distintas metas, pero de manera primordial, me permite recuperar el papel que desempeño como maestro-investigador, en el sentido y la lógica que Elsie Rockwell (2009) plantea como la recuperación del saber docente para la construcción del saber pedagógico. Es así que se plantea una ruta que inicia con el planteamiento metodológico desde el diseño del proyecto hasta el porqué de la narrativa para después hacer uso de la autobiografía como recurso de reconocimiento (Ricœur, 2005) que me permita leerme a mí mismo y ser leído para así poder leer los textos de los profesores participantes de este proyecto (Suárez y Ochoa, 2005), si bien esta autobiografía está permeada por una intención de análisis de lo intercultural, con tintes de un proceso de socialización de la diversidad con lo cual se convierte en un autoanálisis sociológico de vivencias (Bourdieu, 2006) también permite a su vez transitar hacia la elaboración de mi trayectoria como maestro-investigador y las subjetivaciones que en ella se van construyendo en relación a mi objeto de estudio (Castañeda, 2009). Todos estos recursos conforman un relato más comprensivo que hacen de la vivencia y del anecdotario un compendio de experiencias de la vida misma (Bolívar, 2002), una vida llena de experiencias pedagógicas en tanto determinan no sólo mi vida académica, sino mi vida personal al identificar mi identidad como maestro-investigador y a la vez participante del proyecto.

Posteriormente se hace uso de la narrativa para plantear la puesta en marcha de este proyecto el cual transita por distintas etapas: 1. La recuperación de los textos autobiográficos y los diarios de campo de los profesores participantes para dar cuenta de lo que han construido en torno a la

interculturalidad, 2. El grupo de discusión desde el cual se ponen en evidencia las formas en que se piensa la interculturalidad y la diversidad y cómo en el compartir la palabra se reformulan sus miradas educativas en torno a este objeto de estudio, además como insumo para diseñar el guión del siguiente recurso. 3. Entrevistas semiestructuradas con cada uno de los participantes para promover a través de la charla el reconocimiento de su papel como docentes en torno a la interculturalidad y generar el detonante para la elaboración individual de relatos pedagógicos en torno a la interculturalidad y la diversidad. 4. Un análisis categorial y teórico de lo que la literatura reporta respecto a la interculturalidad y la atención en la diversidad en educación desde diversos movimientos sociales. 5. Un análisis temático que recupera las voces de los maestros participantes y que emane del principio de reconstrucción pedagógica a partir de la experiencia docente.

Esto resulta fundamental para la investigación en educación al poner en juego los alcances y limitaciones tanto teóricas como epistemológicas de este tipo de metodología y finalmente su papel latente en la transformación de la educación; como alternativa válida que permite resolver diversas problemáticas de muy diversas índoles; sin embargo, no sólo ha resuelto problemas sino que además los ha planteado desde lo aplicado hasta lo conceptual, esta cualidad de autogestión epistemológica nos permite apreciar esta lógica como un enfoque de abordaje e integración de lo teórico-conceptual con lo técnico-metodológico a partir de la recuperación de la propia práctica.

En esta misma lógica, el maestro-investigador no sólo averigua en torno a lo que hacen los participantes o a cómo se da un fenómeno determinado, sino que es participante de su propio proceso, transformándose a sí mismo a lo largo del estudio. Esta cualidad de transformación y dinámica interna dentro de esta lógica nos obliga a pensar el proceso de investigación como un proceso mutable sujeto a cambios temporales y, por ende, transformaciones históricas que paulatinamente van revelando lo que Rockwell (2009) denomina “nuevos

esquemas de relaciones”, rompiendo con ello la limitante de control de variables de la herencia positivista, ya que retoma lo aparentemente caótico y desordenado para analizarlo dentro de su propia lógica, dinámica y organización. En el proceso educativo, esto toma particular sentido en los enormes alcances de los saberes docentes que han sido poco considerados desde esquemas teóricos más rígidos y “prescriptivos”. Invitando al registro de lo describable en una conjugación de teoría y saber pedagógico, con el fin de documentar lo no documentado (Suárez, 2002). Esta pedagogía basada en el saber nos muestra una forma distinta de entender la realidad educativa, ya que no se basa en la teoría apriorística, sino en la teorización desde la vivencia que conjuga conceptos, vivencias, categorías, sentidos, significados y el saber pedagógico que se construye, constituye y configura en la vida escolar.

Precisamente en esta intención de registrar, procuro mantener desde la narrativa descriptiva y la narrativa argumentativa un eje de análisis e interpretación para construir este proyecto y así poder exponer la importancia de la narrativa y mostrar su relevancia como recurso de investigación, como medio y como producto en sí mismo. De esta manera, este escrito muestra en diversos apartados un estilo de redacción quizá poco común en la academia, ya que los referentes teóricos no son escasos, sino que son secundarios a la vivencia; esto es, se toma como elemento primordial la experiencia docente (incluida la propia) y el saber pedagógico, mientras que lo teórico es un referente de coincidencia y posible concordancia con dicha experiencia por lo cual constantemente se encontrará el referente teórico al margen de la discusión y la reflexión que se da primordialmente a través de las voces de los maestros-participantes.

En esta lógica de combinación de estilo de redacción, se encuentra un **primer capítulo** que plantea el método a utilizar en esta tesis con el fin de plantear el objeto de estudio, las preguntas de investigación, los supuestos hipotéticos, etc. El propósito de este primer capítulo es mostrar con claridad desde el inicio la importancia de los recursos de investigación que atraviesan un

paradigma interpretativo, una metodología cualitativa y un método biográfico-narrativo y hermenéutico.

Posteriormente, el lector encontrará un **segundo capítulo** en el cual –a partir de la convivencia con maestros y la reflexión colectiva- la autobiografía se convierte en un espacio de escritura en el que se exponen mis primeros acercamientos a la interculturalidad. La relevancia de estas vivencias radica en realizar el ejercicio de acompañamiento recíproco con los maestros por un lado y por otro, con la intención de encontrar coherencia en la propuesta de que para leer a los otros es importante escribir, leerse a sí mismo y ser leído por los demás (Suárez, 2002) no como investigador en sí mismo, sino como un agente educativo que cuenta con una historia y un sinfín de vivencias que eventualmente se consolidarían como mis primeros encuentros con maestros, a partir de los cuales surgen diversas interrogantes sobre interculturalidad. Este paso dibujado desde la escuela primaria, transita hacia la secundaria y sus maestros, quienes de manera mucho más clara sientan la base de algunos vestigios sobre interculturalidad y que determinarán mucho de mi interés por esta problemática hasta llegar al paso por la educación media superior, periodo durante el cual tuve la oportunidad de empezar a desempeñar el papel de maestro.

En este segundo capítulo no se pretende realizar un tratado exhaustivo desde la teoría, sino prefigurar cómo en la vivencia de las aulas, he coincidido con la interculturalidad y he vivido en la interculturalidad, es así que aparecen solamente algunas remembranzas de lo que los maestros-participantes de este proyecto comentan y me permiten construir el escrito, para reconstruir parte de mi transición de estudiante a maestro. Justo esa transformación de estudiante a maestro se enmarca en este segundo capítulo presentando mi historia primero como maestro de inglés para después llegar a ser profesor de psicología y pedagogía, destacando de manera primordial las experiencias de interculturalidad y diversidad a través de las cuales he construido diversos significados y sentidos a lo largo de este itinerario.

El propósito es compartir cómo las vivencias en sí mismas han determinado mi elección por este tipo de proyecto, no como la elección de un tema, sino como el abordaje de una constante que ha nutrido una problemática en la cual me he visto inmerso y de la cual me asumo parte y agente. En este sentido, el recurso metodológico que presento en éste es el itinerario y mi trayectoria resumida de 19 años como maestro con el fin de dar cuenta de lo que primero era una vivencia circunstancial hasta alternar con mis formas de relacionarme en el mundo, para convertirse en una constante de mi labor docente. En este apartado transito desde las implicaciones interculturales que puede tener el ser maestro de una lengua extranjera, ya que también se es portador de ciertas formas culturales a través de esa otra lengua, hasta mis primeras experiencias en el trabajo en comunidades y un poco del trabajo comunitario que he venido desarrollando a lo largo de poco más de 10 años.

Más adelante, en el **tercer capítulo** presento diversas consideraciones teóricas de lo multicultural y lo intercultural a partir de un seminario que organizamos con algunas compañeras del Posgrado en Pedagogía de la UNAM quienes comparten el interés por estas problemáticas. Es así que como primer punto presento la necesidad de abrir espacios de discusión y reflexión acerca de problemas, temas y sobre todo problemáticas de la pedagogía y la interculturalidad a partir de un proceso de apropiación entre estudiantes. A lo largo de este seminario, comentamos la mirada que muestra la multiculturalidad y la interculturalidad proveniente de la academia europea y norteamericana que conjuga la democracia y la tolerancia institucional como un discurso que constituye un continuo de marginación y desigualdad. Expongo también la noción de interculturalidad que se ha venido construyendo gradualmente en Latinoamérica como parte de los movimientos de autonomía y conservación de la identidad étnica, grupal y nacional, esta segunda discusión se enfatiza como un proceso autónomo y autogestivo que busca congruencia en torno a nuestros saberes y nuestras experiencias en torno a la interculturalidad.

El matiz extraordinario radica en la búsqueda de congruencia entre la teorización y la vivencia, en este sentido, como estudiantes de posgrado asumimos el reto de autogestivamente dar continuidad a nuestros intereses, socializando las anécdotas escolares para hacerlas experiencia y recurso de indagación de nuestra cotidianeidad educativa. En este capítulo planteo precisamente la recuperación de una serie de experiencias docentes que condujeron al surgimiento de este proyecto de investigación y de recuperación docente. En este capítulo identificamos el reto de hacer desde una propuesta de proyecto educativo hasta su puesta en marcha y cómo la interculturalidad y la diversidad se atraviesan como hilo conductor en la coincidencia de una problemática por atender. Como parte del itinerario docente, recreo mi historia con el grupo de participantes con quienes he trabajado este proyecto y así reformular mi papel como maestro-investigador, acompañándolos y dejándome acompañar en mi transformación profesional con y a partir de ellos.

Además pretendo aclarar brevemente la dificultad de plantear la “educación intercultural” como parte de programas de formación inicial en diversos estados de la República, pero no en el Distrito Federal, lo cual disuelve la posibilidad de pensarnos como agentes interculturales dentro de la formación inicial y esto se refleja eventualmente en la práctica educativa. Además narro la experiencia que he tenido con el grupo de profesores que dan vida a este proyecto desde el momento en el que decido asumir el acompañamiento y modificación recíproca de nuestra práctica docente. Este grupo de maestros – quienes narran sus experiencias interculturales- pertenecen como alumnos a la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095 Azcapotzalco, con quienes he desarrollado desde el registro al planteamiento de una problemática compartida, la cual ha consistido en la falta de una currícula que facilite o por lo menos oriente las generalidades del trabajo docente ante la diversidad y la interculturalidad en sus salones de clase, siendo una constante no explicitada en sus saberes docentes, pero que aparece en la elaboración de sus

proyectos de titulación y, para fines de este proyecto, lo han manifestado al compartir sus opiniones desde un grupo de discusión que hemos trabajado como recurso metodológico para obtener las categorías y significados propios de los maestros en torno al objeto de estudio de este proyecto.

Posteriormente en el **cuarto capítulo** se plantea la importancia de la narrativa en la conformación de la identidad del maestro, la cual integra marcajes laborales, profesionales, educativos y sociales. La importancia de este capítulo es demarcar los alcances de la narrativa como recurso procedimental, como sustento metodológico, como producto en sí mismo de las voces de los maestros para dar cuenta de los significados y los sentidos (en este proyecto de la interculturalidad) y como producto en tanto hay momentos de esta tesis que se redactan bajo ese estilo.

En el **quinto capítulo** se analizan e interpretan las experiencias interculturales como un proceso de mirarse a través de la mirada del otro y así apreciar lo que nos dicen los relatos al final de este proceso. Este capítulo comprende dos tipos de análisis: 1. El que surge de las teorías en torno a la interculturalidad, la interculturalidad en la escuela y la pedagogía crítica, orientadas hacia la reconstrucción de las voces de maestros y 2. Un análisis temático basado primordialmente en las voces de maestros y que envuelve a la teoría analizada con el fin de construir una pedagogía de la vivencia tendiente hacia la transformación de nuestra práctica.

Finalmente se genera un espacio dentro del texto para la discusión y las conclusiones del proyecto, en donde se reflexiona acerca del alcance del objeto de estudio, el alcance del proyecto y el alcance de los recursos metodológicos puestos en juego. Además, se discuten los logros del proyecto respecto a las preguntas de investigación, aunado a una serie de reflexiones teórico-conceptuales.

Capítulo 1. Charlas entre amigos, construcciones metodológicas

*Si leer a un filósofo es ya conversar con él,
leer a un hermeneuta será conversar con
alguien cuyos escritos son ya previamente
conversaciones con otros... ...lo característico
del hermeneuta es que, en lugar de polemizar,
intenta comprender, lo que tratándose de
escritos, equivale a interpretar.*
Carlos Baliñas

No sé si tengo problemas de lectura o de memoria, pero siempre entiendo un texto leyéndolo una segunda vez, esa segunda vez la construyo platicando, me gusta repasar la lectura que otros hacen de ese texto, entonces leo la palabra, leo al dialogar e interpretar. La palabra escrita me gusta, pero la palabra compartida me atrapa, dialogar le da sentido a lo que leo y es así que gran parte de esta tesis se sostiene en el diálogo con los maestros-participantes de este proyecto, con los miembros del comité tutor, con compañeros maestros, con Silvia (mi esposa, compañera y cómplice) y con todo aquel que me ha acompañado en este trayecto. Es así que, a partir de muchas charlas con amigos y colegas, este primer capítulo tan aparentemente impersonal refleja alguna consideraciones, algunas conjeturas y algunas elucubraciones en torno a la construcción de este proyecto para que los apartados posteriores reflejen de manera narrativa las experiencias compartidas conjuntamente con los maestros-participantes y muchos otros agentes educativos que han contribuido a mi comprensión de lo intercultural en educación.

En distintos momentos recupero las voces de otros maestros, en otros momentos me sumerjo en la urdimbre de la memoria y la socializo, algunas veces dialogo esquizoidemente con los autores tratando de entenderlos. Es así que las cavilaciones del presente capítulo exponen los distintos recursos metodológicos que estructuran la presente tesis, pero no sólo por su procedimiento, sino sobre todo por la epistemología que recubre una

investigación que parte de un paradigma interpretativo como es ésta. El propósito primario radica en mostrar la manera en que hemos (todos los participantes mencionados arriba junto conmigo) construido un objeto de estudio, preguntas de investigación, supuestos hipotéticos, etc. con el fin de dar claridad de cómo los estilos de redacción convencionales se entrecruzan con la narrativa y con la recuperación de las voces de los maestros participantes de este proyecto, más las voces de otros maestros que me ayudan a entender el entramado de la vida en las escuelas y de los senderos narrativos.

1.1 Convivencia con maestros que deriva en objetos de estudio

Ahí estaban entonces Silvia, Verónica, Claudia, Rocío, Daniel, Cecilia, Beatriz, Melany Michelle, Lizeth, Sandra, Odín, Martha, Gustavo, Guadalupe, Raquel, Joanny, Alejandra, y Norma, todos ellos profesores en servicio de educación preescolar y primaria, es con quienes este proyecto toma vida y fue justo en la oportunidad que tuve de compartir las aulas con ellos como su profesor a lo largo del proceso de elaboración de sus tesis de licenciatura. Pero antes de hablar más de ellos, quisiera recuperar un poco de historia previa: han pasado ya varios años en los que he tenido la oportunidad de trabajar con maestros, yo mismo empecé como maestro en 1995, pero el trabajo de lo que algunos llaman “formador de formadores” lo inicié en 2000; sin embargo, nunca me pude asumir como tal y he preferido fungir como “acompañante de maestros” ya que es su espacio de formación el que ellos abren para poder compartir sus vivencias y experiencias.

En ese mismo año surgieron dos labores a emprender: dar algunos cursos de metodología de la enseñanza y trabajar en el municipio de Chimalhuacán en un proyecto de USAER indígena. En este segundo proyecto, me involucré aún siendo estudiante de la licenciatura en psicología junto con otros compañeros de la UNAM. El propósito básicamente era promover la conservación y fortalecimiento de la identidad de los niños migrantes que –dada la expansión de

la mancha urbana del Distrito Federal- habitaban las orillas de ese municipio. Coincidentemente ese tipo de trabajo lo pude desarrollar de una u otra manera en distintos municipios de Puebla, Tlaxcala, Oaxaca, Veracruz, Guerrero, entre otros. Sin embargo, encontraba un vacío curricular al respecto al acompañar profesores en su formación inicial en el Distrito Federal; particularmente me refiero al trabajo que desarrollaría posteriormente con estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco, quienes al realizar sus valoraciones e identificaciones de problemáticas para sus proyectos de tesis, solían enfatizar implícitamente el “déficit” o las “carencias” de sus estudiantes, desde lo que podría considerarse como un prejuicio étnico, racial, lingüístico, etc. Lo cual muy probablemente sea el resultado de la visión colonial y dominante de la educación intercultural que hasta ahora ha tenido mayor cause y de los cual hablaremos en apartados posteriores.

La experiencia que viví con estos maestros la narraré en mayor detalle un poco más adelante, lo que ahora quiero exponer es cómo en la convivencia constante, surgen comentarios fuera de la ruta metodológica planteada para el proyecto, pero que dan luz a la construcción de significados y sentidos por parte de ellos en torno a la interculturalidad, lo cual además es característico de este tipo de investigación, ya que se construye con los participantes y no en el apriorismo terminológico. Además, las voces de maestros de esta tesis también emanan de compañeros del doctorado, de los miembros del comité doctoral, por lo que todos sus comentarios dan vida a este texto. Es así que en este andar cotidiano he podido percibir que la Educación Intercultural ha recibido gran atención por parte de investigadores y profesionales de diversas disciplinas interesados en abordar los problemas sociales y académicos relacionados con la creciente diversidad cultural, lingüística y principalmente educativa en las escuelas del mundo y particularmente –para este proyecto- en las escuelas de México.

En esta lógica han sido propuestos diferentes modelos de la educación intercultural desde la pedagogía, los estudios sociales, la teoría curricular, la psicología, la filosofía, la sociología, la comunicación, la sociolingüística, la antropología, la educación bilingüe, por mencionar sólo algunas áreas. Pero sobretodo, muchas de las miradas que fortalecen la educación intercultural surgen de los movimientos sociales, de problemáticas sociales concretas y de las maneras en que la gente actúa para enfrentar las condiciones interculturales emergentes.

Se ha intentado trasladar estos modelos a la creciente demanda de cursos, talleres y/o cambios en los programas de educación en México que se ocupan de cuestiones de la diversidad cultural, lingüística y educativa. Los diversos programas de formación docente que reconocen la diversidad por lo general requieren cursos de formación continua de educación intercultural en los que se pone de relieve lo cultural, lo étnico, o las cuestiones de género (Gollnick, 1992). Estos cursos parten de diversos enfoques para la aplicación de la educación intercultural en las escuelas, los cuales a su vez han estado vinculados con diferentes orientaciones filosóficas (Banks, 2001b; Duarte y Smith, 2000; Grant y Sleeter, 2006; Ladson-Billings, 2004; McLaren, 1994; Nieto, 1994; Sleeter y Grant, 2003).

Muchos de estos enfoques representan o abordan los aspectos simbólicos de la interculturalidad, seguidos por los que se ocupan de determinados grupos étnicos o culturales con énfasis en la reducción de los prejuicios, a los esfuerzos de transformación de las desigualdades sistémicas dentro de la educación y la sociedad. La perspectiva crítico-transformadora en la que se sustentan los movimientos sociales en los que se inserta lo intercultural en educación actual permite plantear la interrogante acerca de cómo estos esfuerzos son internalizados por los profesores en el trabajo escolar; lo cual será el centro de la primera pregunta de investigación de este proyecto, a partir de esta perspectiva se derivan líneas de investigación de Educación Intercultural como la

reconstrucción intercultural y social (Sleeter y Grant, 2003), el interculturalismo crítico contra el racismo (Grinter, 2000), (McLaren, 1994), la pedagogía crítica (Freire, 1973, 1976; Semali y Kincheloe, 2004), y la pedagogía de la justicia social (Bigelow, Christensen, Karp, Miner, y Peterson, 1994). En conjunto, estas teorías y prácticas afirman que la educación no es neutral, sino que es un proceso político y que la Educación Intercultural no debe limitarse a los fines instrumentales de desarrollo de la fuerza sino que debe facilitar la ciudadanía democrática crítica a través de la representación de múltiples perspectivas en todas las facetas del plan de estudios y la práctica escolar.

A pesar de estos esfuerzos para promover entre los profesores los conocimientos y habilidades necesarios para satisfacer las necesidades de los niños en situaciones interculturales, principalmente provenientes de familias “no convencionales”, aún persiste el bajo rendimiento académico entre muchos grupos minoritarios y arquetípicamente marginados. Quizá se ha partido, dentro de los requisitos de los programas interculturales, del supuesto de que el suministro de información sobre las minorías o los factores que afectan el rendimiento escolar entre éstas posteriormente dará lugar a cambios en las actitudes del profesorado y las prácticas pedagógicas, principalmente desde una perspectiva de tecnificación de la educación, ya que se tiende a reducir a la adquisición de destrezas concretas y útiles, independientemente de cuan humanistas sean, al final persiguen objetivos de un modelo industrial de eficacia (Sacristán, 1982). Sin embargo, existe una amplia resistencia a la aplicación de nuevas prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de la población estudiantil diversa (McDiarmid, 1990a, 1990b). Además, se ha observado que las actitudes de los profesores y las creencias sobre las minorías han cambiado poco o nada después de asistir a cursos de corta duración diseñados específicamente para este propósito.

Por otro lado, los estudios etnográficos de los docentes han mostrado tener un mayor alcance pedagógico, ya que recuperan su práctica y su

experiencia en la vida escolar, contrarrestando el carácter informativo de los cursos de formación para trasladarlos a la construcción conjunta de una mirada que muestra que los valores y creencias de los maestros se traducen en las prácticas escolares, como resultado de las tradiciones históricas y socioculturales que han experimentado mediante su propio proceso educativo. Estas tradiciones históricas y socioculturales implican no sólo las actitudes culturales acerca de lo que constituye la interacción en el aula, sino también una amplia gama de otros factores que afectan el comportamiento de la enseñanza, tales como los valores y creencias sobre el rendimiento académico de los alumnos y el posible fracaso escolar.

Es entonces que en el contexto de la formación del profesorado, la Educación Intercultural crítica puede facilitar la concientización entre los profesores, orientándose hacia el cambio en lugar de preservar el status quo. En este sentido, el ideal sería promover los estudios de interculturalidad en toda la escuela, incluyendo los contenidos curriculares, la enseñanza, las relaciones escuela-comunidad y por supuesto los profesores, así como el vínculo necesario entre la educación y la democracia. Esto implica trasladarse constantemente entre las aportaciones de la Educación Intercultural y lo cotidiano de **lo Intercultural en Educación**, lo cual implica romper con la epistemología colonial de ciertas prácticas académicas para ubicar en la realidad de las aulas y las escuelas el cómo convergen las diversas prácticas culturales. Es entonces que resulta fundamental indagar y tomar acciones pedagógicas orientadas a reconstruir e interpretar los sentidos y significados producidos por los profesores a través de recursos metodológicos que a su vez les permitan percatarse del enorme espectro de conocimientos que generan en sus propias prácticas en situación real. Esto con el fin de reformularse de manera colectiva a través de recursos como la narrativa de sus propias experiencias pedagógicas, leyendo, comentando y reflexionando (Suárez, s.a) a partir de la experiencia vivida, asumiendo que el maestro es el experto de su propia práctica.

Esta apreciación de lo intercultural en educación como práctica en toda la escuela, requiere esfuerzos múltiples desde diversas aristas. Banks (2001a) identificó cinco dimensiones que sirven como punto de partida para la discusión y análisis de las prácticas escolares. Estas dimensiones son: 1) la integración de contenidos, en los que los Banks (2001b) identificó los niveles elementales que van desde los meramente simbólicos hasta los orientados a la toma de decisiones de acción social, 2) el proceso de construcción del conocimiento, que examina la tendencia de los conocimientos vertidos en el aula a partir del análisis de quién lo propone (el profesor o el alumno) y para beneficio o pérdida de quién (del alumnado o de la currícula existente), 3) modificación de y a partir de las interacciones interculturales positivas y constructivas, 4) la equidad haciendo hincapié en la pedagogía cultural (Gay, 2002; McAllister e Irvine, 2002) y los enfoques dialógicos de la instrucción, a partir de la re-conceptualización del papel del profesor como un elemento fundamental en la toma de decisiones de manera reflexiva (no un transmisor y evaluador de los conocimientos), y 5) la cultura escolar total que se refiere al "currículum oculto" que subyace en la participación activa de toda la escuela (tanto la diversidad de profesores y estudiantes), así como la agrupación de prácticas y formas de participación en la escuela.

Considerando que las primeras cuatro dimensiones pertenecen a las clases individuales, esta última dimensión llama particular atención para comprender y vivir lo intercultural de la educación como un fenómeno de toda la escuela. Ya que estudios anteriores acerca de las percepciones de los profesores en torno a la Educación Intercultural han puesto de manifiesto que éste evoca una amplia gama de elaboraciones teóricas y éstas, a su vez, enlazan cómo los profesores con formación en Educación Intercultural aplican en la práctica sus conocimientos (Bello, 2010), pero nuestra apuesta radica principalmente en recuperar la experiencia, no desde el proceso formativo, sino desde la vivencia cotidiana, constante y determinante de muchas de nuestras acciones culturales y educativas. Dentro de estas prácticas se incluyen aquellos profesores cuyas conceptualizaciones se basan en la justicia social procurando disminuir y/o

eliminar la inequidad, tanto dentro como fuera de la escuela (Montaño, et al, 2002).

Sin embargo, como Greenman y Kimmel (1995) han advertido, la mayoría de los profesores siguen viendo la educación intercultural en términos de estudios étnicos y enfoques de relaciones humanas, incluso después de recibir instrucción universitaria acerca de las relaciones entre la educación y los muchos significados de la diversidad. Un estudio de Zimmerman (2004) confirma que tan sólo se concibe la interculturalidad como un espectro a observar sin analizar los enfoques críticos o transformadores de lo intercultural de la educación. Por su parte, Bell (2002) revela que los profesores asumen una postura neutral ante la diversidad, lo cual implica una suerte de negación de la diversidad cultural de sus estudiantes, siendo esto una constante inicial al trabajar con los profesores participantes en este proyecto.

Aunque hay estudios que prueban que los cursos de educación intercultural en los programas de formación del profesorado tienen un impacto positivo en el punto de vista los profesores en servicio (en términos de concepción y prácticas docentes) (Edwards y Kuhlman, 2007; Wiggins, Follo, y Eberly, 2007), esto no ha sido evidenciado en México, ya que en el análisis personal también se observan limitaciones de cada profesor para reflexionar y modificar los nuevos conocimientos en torno a la Educación Intercultural. Esto en relación a que no identifican la diversidad cultural y se apegan a cierta tradición de generar los diagnósticos socioeducativos con base en los posibles déficits de los alumnos, sin considerar sus intereses, la participación del docente mismo, las dinámicas grupales, las técnicas de estudio promovidas, etc.

Estas limitaciones no permiten desarrollar lo que Leonard y Leonard (2006) identifican como las tres disposiciones de la diversidad de los docentes: la conciencia cultural, la sensibilidad intercultural, y el compromiso con la justicia social. Esto sucede porque los cursos que se les imparten tienden a apreciarse

como un conjunto de normas que cumplir, bajo un esquema de tolerancia que puede implicar en sí mismo un juicio contenido, en lugar de un intercambio abierto de acciones ante las diversas formas culturales de los alumnos; en otras palabras, no basta con tolerar, sino que es necesario actuar de manera conjunta para comprender las diferencias interculturales.

Pero ¿qué sucede en el caso particular de México? ¿en qué contexto se desenvuelven los maestros participantes de este proyecto? ¿cuáles son las condiciones sociales que permean la comprensión de lo intercultural? Tratemos de abordar algunos aspectos contextuales.

1.2 Contextualizando... entre documentos y reformas se entreteje otra realidad

Narrar el pasado para darle sentido al presente, conforme leo, me remonto, imagino las condiciones de la época. Ricœur (2013) nos advierte que ese pasado no se queda ahí, es algo que está presente y determina lo actual para permitirnos mirar a futuro. No es una unideterminación lineal, es un juego de virajes temporales, en los que nuestra memoria está latente haciendo que los sentidos y los significados se construyan y se reconstruyan constantemente. Al analizar brevemente la historia de la educación intercultural me encuentro con un sinfín de documentos coincidentes, así que recurro a la experiencia de profesores que me pueden dar cuenta de cómo han pensado y reelaborado lo que marca la historia oficial con respecto a lo que ellos han vivido.

Las voces que iremos presentando de los maestros-participantes coinciden –afortunadamente para mí- en lo intercultural de la educación. Desde ahí inicio la recuperación de esta breve reseña que remite a los constantes cambios culturales, políticos, sociales, económicos y materiales, causados por un fenómeno determinante y trascendental: la migración. Para efectos historiográficos más que sólo temporales, la migración quizá ha sido uno de los

fenómenos más estudiados desde la multiculturalidad europea y norteamericana. Si bien no es un fenómeno nuevo, la migración genera mucha movilidad geopolítica con un fuerte impacto en la economía de diversas regiones y en la organización política, hace que se ponga especial atención, ya que conduce a la existencia de fluctuantes mercados internacionales, el rápido avance de la informática, el aumento y la facilidad del flujo de información, aunado a problemas más evidentes (ya que quizá siempre han existido) como son la discriminación persistente debido a juicios de género, color de piel, religión, etnicidad, entre otras, así como el abuso de grupos minoritarios de poder, sobre grupos en situación de vulnerabilidad.

Estos problemas tan evidentes han llevado a que hoy en día se luche con más fuerza por erradicar los abusos, discriminación y para algunas etnias incluso la extinción, por medio de prolongadas presiones, reclamos, recursos legales como políticas, normas, directrices, que son dictaminados por organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el tratado de Ámsterdam, Banco Mundial y varias organizaciones más, que obligan a los países miembros, entre ellos México, a adoptar las previsiones legales, y a crear agencias independientes de antidiscriminación. Todo ello desde los documentos oficiales, ya que en la realidad, sigue habiendo mucho por hacer, desde la cosmovisión, hasta la movilidad social.

Como ya hemos comentado, la multiculturalidad eurocéntrica sigue privilegiando la tolerancia y el respeto, ajustándolos como mecanismos demagógicos que eventualmente llevan a la separación y a la poca convivencia; mientras que en América Latina, no ha sido un fenómeno estático de observación, sino que con el paso de los años se ha transformado tanto la concepción como el proceso mismo hacia la interculturalidad, surgiendo más que un cambio etimológico, una forma de ver la diferencia cultural desde la lucha, la resistencia y la constante movilidad social.

Regresando a los tratados internacionales, Velasco y Jablonska (2010) mencionan que los distintos organismos que conforman la ONU reconocieron gradualmente los derechos colectivos de los más diversos grupos minoritarios y sus variantes culturales, poniendo énfasis en temas educativos desde 1989, año en que fue aprobado *El convenio 169* sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, en el cual se reconocen los derechos sociales, económicos, culturales y políticos de las colectividades para ejercer relativo manejo de sus propias instituciones.

Asimismo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) respondía a la obligación de los países miembros a promover y garantizar educación a todos los niveles académicos, y que ésta debía prestar especial atención a su devenir histórico, sus conocimientos y saberes comunitarios, valores, idiosincrasia y recursos culturales. Se aseguraba también al derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones educativas donde los niños aprendieran a leer y escribir en su lengua además de la lengua nacional. De igual forma la OIT estaba encargada de establecer un programa, a nivel nacional, para eliminar todos los prejuicios con respecto a los distintos pueblos. Para ellos el material de historia debía llevar información equitativa de las culturas y sociedades de los pueblos. De esta forma la UNESCO refirió por primera vez la interculturalidad como “el intercambio de conocimientos y de las prácticas entre personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados” (2001).

Al respecto, Walsh (2001) nos permite entender que no basta con esa definición, en tanto menciona que la interculturalidad no se reduce a un simple encuentro entre culturas, sino principalmente una serie de vínculos, valores, relaciones, comunicación, interacción, aprendizajes compartidos, y tradiciones distintas con la finalidad de crear respeto y desarrollo de las capacidades de las personas sin importar las diferencias culturales y sociales.

Las diversas organizaciones internacionales mencionadas pugnan porque los países de la región cuenten con una legislación sobre la interculturalidad, la diversidad cultural y el respeto a las culturas originarias. Asimismo proponen que las políticas en torno a la interculturalidad generen la posibilidad de que las diferentes culturas de la sociedad puedan relacionarse e interactuar en términos equitativos (apelando a la justicia y no a la igualdad en tanto la idea es asumirnos y pensarnos diversos). López (2009) comenta que la escuela es vista como un lugar donde las personas viven la interculturalidad y promueven la convivencia para la paz atendiendo a la diversidad de manera ideal aunque en la cotidianidad puede verse limitante, reproductora y alienante en muchas escuelas.

Ya en la esfera nacional, dadas las propuestas internacionales, el gobierno mexicano dispone por la década de los noventa incorporar y promover un apartado intercultural en la educación pública. El primer paso de este apartado fue la educación indígena, que en ese momento fue denominada bilingüe-intercultural, unos años más tarde con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) implantado en el gobierno del Vicente Fox, se promueve la idea de hacer de todos y cada uno de los niveles de la educación pública en México una modalidad intercultural.

A partir de la reforma de 2001, los objetivos radican en brindarle a la educación indígena una revaloración de las diferentes culturas y pueblos originarios, además de brindarles reconocimiento justo, así como de promover la incorporación de los diferentes idiomas como lenguas de instrucción y aprendizaje, saberes y conocimientos de las diferentes tradiciones y culturas a la currícula escolar. Incluido en el PNE, para la demás población pública escolar se pretende revalorar todas las formas en las que se puede adoptar la diversidad, lo que incluye capacidades diferentes así como las diferencias étnicas, las relacionadas al género, preferencia sexual, etc.

Pese a estas “buenas intenciones”, sigue habiendo esa mirada jerárquica de “brindar el reconocimiento” desde una posición de control y dictadura en el que el maestro es el agente central que brinda conocimiento sin pensarlo como un agente que construye conjuntamente con el estudiantado, aunado a que no se tuvo en consideración que al momento de hacer las modificaciones necesarias al currículo surgieran algunos contratiempos como no contar con los profesionales que pudieran dar soporte a esta labor, y sin un plan específico para acompañarlo en su desarrollo profesional y en su transformación docente, sin descuidar aquello que se pudiera integrar en los planes y programas curriculares para la formación inicial de nuevos docentes, quizá desde una pedagogía crítica. Además se observó la carencia de un plan organizado que adaptara los contenidos curriculares, los libros y cualquier otro material que resultara apropiado (Velasco, y Jablonska, 2010).

Ante tales carencias se pensó que estas propuestas solamente surgieron con el fin de cubrir las exigencias de los diversos movimientos sociales y recomendaciones internacionales que apuntaban a dar atención a la diversidad cultural en el campo educativo. Sin embargo, la política mexicana representada en el campo educativo por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) propuso por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) los *lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*, que desde la perspectiva de la SEP debería de ser un nuevo enfoque educativo intercultural dentro de ese subsistema.

Por otro lado para el resto del sistema educativo mexicano, como ya se mencionó apareció el PNE 2001-2006 lo que suponía la intención de integrar el reconocimiento de las diferentes culturas en el apartado intercultural en todos los niveles de la educación pública de todo el país, aunado a la promoción de la educación mexicana con una modalidad intercultural. Como segundo punto se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, este organismo dependiente de la SEP tiene el propósito de dirigir la implementación y puesta en

marcha de la educación intercultural, la cual inició en educación primaria, media y superior, a través de la propuesta de lo que hoy conocemos como universidades interculturales.

Ante estas propuestas educativas se puede notar que la interculturalidad aún no es asumida como movimiento y movilización social, ni como condición de transformación, sin descartar el avance que se ha logrado en materia de reconocimiento de la diversidad o diferencias educativas que encontramos a lo largo del país, ya que anteriormente lo que se pretendía más bien era silenciar o hasta desconocer estas diferencias, así que ahora lo que pareciera ser más relevante es promover que las diferencias interactúen y converjan, reconociéndonos en alteridad.

Por otro lado, han surgido diversas alternativas independientes que promueven la interculturalidad, ya que consideran que la propuesta por el Estado está cooptada debido al eurocentrismo imperante en el que hay una colonización del saber que nos lleva a pensar en los modelos de migración y exclusión del “multiculturalismo europeo” (Lander, 2003), mientras que en Latinoamérica se generan propuestas basadas en lo que de manera más consistente se denomina interseccionalidad en la cual se entrecruzan condiciones diversas de vulnerabilidad, exclusión y transformación social (Verloo, 2008). Quizá dos propuestas independientes que resultan altamente representativas son la Educación Autónoma Zapatista y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR). Resulta primordial destacar que ambas propuestas educativas respaldan y dan seguimiento de las propias tradiciones, usos y costumbres, para las cuales es importante que el primer paso a dar, sea acompañar a las generaciones futuras al logro de la transformación de las sociedades interculturales como una constante dentro de nuestra realidad y no se quede únicamente en documentos oficiales que difícilmente se proyecten a la cotidianidad, como sucede en la actualidad. Toso esto lo podemos ubicar como un movimiento social de alta trascendencia en tanto promueve que se

escuchen las voces que han sido acalladas y con ello reconocerse y ser reconocidos como autogestivos, autocráticos y autónomos.

Esto nos invita a vincular la diversidad con la ciudadanía (en tanto condición civil de convivencia) lo que implicaría –para ambas condiciones– aprender a actuar en valores que apoyan la equidad y la justicia social, mas no como dogmas sino como prácticas de vinculación del tejido social; por eso es fundamental que en las escuelas se difundan diversos modelos de ciudadanía, que reflejen la formación política y moralmente activa, que además promueva actos conscientes acerca de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la democracia no mayoritaria, sino sensible a las minorías y los derechos humanos, aunado a la solidaridad con las circunstancias de los demás y con el entorno en que vivimos (Jares, 2001).

Este modelo bien podría ser el basamento una relativamente nueva ciudadanía llamada *ciudadanía intercultural* que según Cortina y Stromquist (2001) es un “vínculo de unión entre grupos sociales diversos”, en consecuencia conllevaría el desarrollo de una ciudadanía compleja, pluralista, sensible al otro y al nosotros, así como diferenciada que respeta y se integra a las diferentes prácticas culturales de cualquier otra comunidad política de tal modo que sus miembros se sepan y se piensen reconocidos horizontalmente para cambiar la desigualdad en el seno de su comunidad, nación y del mundo.

En este contexto, si realmente deseamos la creación de una sociedad más equitativa, que promueva relaciones y vínculos más armónicos entre distintos grupos, que ponga fin a la discriminación y el racismo, que además fomente el trabajo conjunto en lugar de la exclusión, se debe entonces empezar por atender las problemáticas asociadas desde la educación como una prioridad de política de estado. Esto implica observar la cotidianeidad de lo intercultural que no sólo se refiera a un cambio metodológico, ni tampoco a una actitud de compromiso en

el acto educativo, sino que se constituya en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (Escarbajal, 2010).

El juego entre la educación intercultural y lo intercultural de la educación debe incluir cambios de diversa escalada en todo el ámbito educativo, desde las políticas educativas, el currículum, los planes y programas, las actividades extracurriculares, los reglamentos y normatividades escolares, así como la formación continua de los maestros como profesionales en este fenómeno, ya que este juego no se refiere al simple hecho de lograr que las minorías se adapten a la cultura de las mayorías, ni de adaptar contenidos del currículo, se trata de educar a partir de y desde las diferencias, valorarlas eliminando el racismo, la exclusión y la discriminación. Como indica Walsh (2001) la interculturalidad, en tanto condición de movilidad social, procura deshacerse de la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, con el fin de consolidar las identidades que históricamente y de manera constante han resultado excluidas para conformar en el día a día las prácticas culturales de respeto, sensibilidad, legitimidad y legalidad ante el abanico de grupos que conforman nuestra sociedad.

Para efectos de este proyecto, surge el cuestionamiento del papel que desempeña el profesorado ante la condición social de lo intercultural en el ámbito educativo, ante lo cual podemos argumentar que siempre han sido una pieza fundamental para promover el desarrollo de estudiantes conscientes y capaces de dar vida y sentido a las políticas educativas, pero sobre todo para dar respuesta a las necesidades y demandas sociales.

Essomba (1999) expone que entre los retos fundamentales y prioritarios está la formación de maestros que se apropien y pongan en práctica distintos conocimientos, saberes, prácticas y metodologías que integren lo intercultural en cada curso a signatura y actividad del currículo que desarrollan. Sin que esto tenga una intención de reducir lo intercultural a una visión instrumentalista, sino

que en la actualización docente se destaque el compromiso del sistema educativo con la sociedad, además de desarrollar en los diversos agentes educativos una actitud crítica, reflexiva y activa con la realidad siempre cambiante. Este tipo de perspectiva concibe a los maestros como profesionales reflexivos, que investigan y analizan sobre su propia práctica al mismo tiempo que son conscientes sobre los valores que bien pueden fomentar a las futuras generaciones.

De esta forma, asumimos que los maestros pueden desarrollar una actitud de compromiso y respeto a la diversidad cultural y educativa, así como una formación profesional en la cual se apropian de conocimientos, técnicas y habilidades que ayuden en su quehacer en el proceso de enseñanza y de construcción del conocimiento, de esta forma se podrá sensibilizar a los diversos agentes educativos sobre los estereotipos, los prejuicios y las conductas discriminatorias y por lo tanto sería –idealmente- transmitido a la sociedad y reconstruido en la práctica comunitaria.

Todo ello requiere desde luego la revisión de la organización de las políticas actuales y la decisión de avanzar sobre modelos diferentes. Esto a su vez requeriría el establecimiento de nuevas rutas de vinculación de las acciones entre los actores educativos del sistema, es decir, pensar la política educativa con suficiente grado de integración sistémica-social. Es así que un punto de arranque podría ser precisamente la generación y seguimiento de comunidades de aprendizaje entre maestros que permita no sólo acompañarlos en su proceso formativo y de actualización, sino también en la generación de aprendizajes conjuntos desde la recuperación de su propia práctica docente.

Sin embargo, podemos apreciar un inconveniente muy arraigado que no permite generar programas nacionales de concientización, sensibilización y participación conjunta: la descentralización de la educación, ya que al generar una política estatal, el poder federal se deslinda y los presupuestos se etiquetan

en otros rubros, pero lo más grave es que no se genera una política educativa que dé seguimiento a una nación heterogénea, pluri- e intercultural. Es posible observar que los documentos de política educativa de la década de los noventa planteaban una concepción casi inocente –aparentemente- de la descentralización y la autonomía, bajo el supuesto que sería la panacea a todos los males por el simple establecimiento y estructuración de burocracias locales y/o regionales. La descentralización de la educación se discutía como un valor innegable de las políticas públicas, sociales y educativas por encima de otro tipo de análisis que pudieran ser más profundos en torno a la convivencia o de sus características de diversidad cultural. En esta década, los discursos imperantes de quienes tomaban las decisiones planteaban un tipo de convergencia entre modelos descentralizadores con muy poco acercamiento a la realidad, los cuales diferían de la manera en que la descentralización se daría en las diversas entidades del país.

Ahora resulta posible identificar que las políticas educativas de los noventa habían avanzado en su propuesta de hacer transitar la gestión de las escuelas a unidades descentralizadas o federales, lo cual no incluía necesariamente una reflexión y planeación estratégica acerca de la distribución y responsabilidad de las tareas y obligaciones en un sistema educativo descentralizado. Ante este panorama, se ha discutido mucho sobre cuáles eran los alcances de la descentralización y centralización que pudieran resultar compatibles con los objetivos de calidad y equidad pretendidos por las reformas educativas entonces establecidas y las rutas o mecanismos a través de los cuales se garantizara la integración sistémica a escenarios descentralizados. Todo ello aunado a la necesaria división y recíproca articulación de tareas entre por lo menos los tres niveles del estado. El contenido de estos cuestionamientos no fue respondido y mucho menos resuelto durante la posterior crisis educativa (así como política y económica en general) del modelo reformista encabezado por los gobiernos panistas, lo cual implica la revisión de lo vivido para la construcción de un nuevo

paradigma que recupere distintas miradas dentro de la política educativa mexicana en materia de interculturalidad.

Es así que podemos observar cómo la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del documento “el enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria” (2008) plantea e integra las bases de la interculturalidad en educación primaria. En este documento se plantea que pensar en interculturalidad es reconocer que existe la necesidad de rescatar y respetar la diversidad que caracteriza a nuestro país desde las políticas públicas. La interculturalidad se percibe desde esa mirada como una oportunidad y una condición de vida a través de la cual interactuamos los miembros de diferentes comunidades, con el fin de disminuir e idealmente eliminar las situaciones de exclusión y desigualdad como condición intrínseca de la diversidad de dichos grupos, lo que daría la pauta para el desarrollo de constantes y sólidas prácticas de inclusión.

Ante esto resulta imprescindible destacar que una vez que se genera la interacción entre los más variados grupos sociales también interactúan los diversos contenidos culturales de cada persona y cada grupo como valores, costumbres y prácticas sociales. Todos ellos pueden determinar la calidad de vida resultado de la dinámica propia de los vínculos y las relaciones interpersonales, siendo responsabilidad social de todos los agentes educativos que esto tenga un buen seguimiento. La convivencia entre los más diversos miembros de distintas comunidades y con distintos hábitos y prácticas sociales activan una tolerancia que no se basa en la segregación, sino en la apuesta a un equilibrio entre los involucrados. La defensa y conservación de la dinámica de las necesidades, requerimientos, actitudes e identidades de estos grupos es lo que promueve la construcción de nuevos marcajes identitarios y prácticas culturales.

Como parte de la construcción conceptual y discursiva de este proyecto, se pretende abordar la importancia del respeto a todas las identidades

convergentes e interactuantes dentro de cualquier contexto escolar, esto es, favorecer los procesos sociales provenientes de la *multiculturalidad*, la cual, de viabilidad a cualesquiera mecanismos de integración dentro de las escuelas para promover y mantener relaciones democráticas y de solidaridad. Sin embargo hace falta otras consideraciones para transitar hacia la *interculturalidad* e inclusión, para lo cual es importante comprender que la sociedad, la escuela y las aulas representan espacios de convergencia para los miembros provenientes de los más diversos grupos sociales susceptibles de una constante transformación.

Además enfatiza que en la escuela interactúan diversas prácticas y costumbres culturales, es así como el estatus social, religión, preferencia sexual, barreras para la educación y accesibilidad, dan muestra del amplio abanico de características que se pueden observar en un contexto escolar. Es por ello que resulta trascendental detenernos a pensar en aquellas características y cualidades de la sociedad que posibiliten la intervención desde una currícula diseñada en función de las necesidades de una sociedad y dirigida por las constantes transformaciones derivadas de la interacción y convivencia humana.

Sin embargo, considero que la política en educación intercultural, en comparación a otras prácticas más instituidas que han conducido a la homogeneización, clasificación y etiquetación de los estudiantes, se debe pensar y gestar primordialmente desde una mirada más heterogénea que se integre desde el abanico de identidades culturales. Esto implica en primer plano no sólo “incluir al diferente”, sino asumirnos como diferentes, y en segundo plano disminuir el riesgo de “integrar” desde una posición de homogeneización y de negación a la diferencia, como si una identidad nacional tuviese que estar basada en una sola lengua y una sola manera de ver el mundo. Quizá el proyecto de nación no alcanza para todos si no nos asumimos en la diferencia y dejamos de lado las políticas que implican que hay una norma hacia la cual se deba llevar a los otros como si construyésemos la Aldea Global de Marshall McLuhan (1968, 2015), además debemos dejar de lado las prácticas educativas excluyentes, que

marginan y discriminan debido a las diferencias que se encuentran en los distintos grupos sociales.

Por otro lado, las políticas educativas hasta ahora propuestas en nuestro sistema educativo nacional y que permean el currículum de toda la educación básica y parte de la media superior no contempla la diversidad funcional psicológica, emocional y física, así como los requerimientos especiales de cada persona, aunado a la carencia de procesos formativos y de acompañamiento de los profesionales de la educación para que se piensen, se asuman y actúen en relación a la misma condición de diferencia y diversidad.

Muy probablemente las diferencias más comunes y palpables, desde nuestros pueblos originarios hasta las grandes ciudades, sean aquellas de las denominadas comunidades indígenas que -como muestran las estadísticas del INEGI- representan aproximadamente el 14% de la población nacional (al menos consideradas como tales, ya que seguramente la población originaria es mucho más amplia). Aunque es importante destacar que el reconocimiento aislado de estos grupos sociales y sus más de 60 lenguas, no implica de manera implícita ni explícita que las políticas públicas garanticen que todos los miembros de estas comunidades formen parte de la estructura social favoreciendo nuestra diversidad y riqueza cultural dentro de nuestro país, misma que dé pie a la integración de la tan mencionada estructura pluricultural, ya que la gran mayoría de las personas originarias de estas comunidades en nuestro país aún viven en condiciones desfavorables principalmente de pobreza y marginación económica, social y educativa.

Además, el ausentismo y deserción escolar son una realidad permanente en las comunidades indígenas, propiciadas en su mayoría por la poca eficacia de la demanda escolar; falta de instalaciones, distancia entre el centro escolar y la comunidad, transporte casi nulo, economía limitada en los hogares, provocando la ponderación y pronta inserción en actividades económicas que permitan

aportar recursos a los hogares. Sin las condiciones primarias e idóneas para poder tener acceso justo a la educación, resulta relativamente fácil especular que aquellos que logran tener acceso a las aulas, se encuentren en situaciones de desigualdad, ya que de acuerdo a los datos que muestra el INEE respecto a su rendimiento académico, éste se encuentra catalogado como inferior a la media nacional. Esto hace reflexionar sobre ¿Qué está pasando con la educación para todos?, ¿Dónde se puede dar cuenta de la educación intercultural e inclusiva?, ¿Podremos sobre todo aprender a vivir en la diferencia y hacer de ello una práctica constante en las escuelas?

Esta realidad nos permite analizar si las políticas en su discurso, frente a la práctica, son coherentes a la realidad que vivimos día a día ya que desde una visión idealista, la educación intercultural debiera cumplir con 3 principios básicos propuestos por la SEP en el documento arriba referido:

1. Respetar de identidad cultural de los alumnos impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.
2. Debe enseñar conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
3. Debe contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos.

Ya que se ha planteado en diversos programas educativos a nivel nacional que uno de los objetivos principales de la educación en general es favorecer que los estudiantes desarrollen tanto las capacidades como las habilidades que les permitan relacionarse en el ámbito social, dentro de una lógica de educación intercultural, es necesario asegurar que las personas además de ser partícipes activamente en la transformación social, éstas logren reconocer que existe una

gran diversidad cultural, esto es, ser actores activos en la construcción de su libre dinámica social reconociéndose como parte de estos procesos.

Es importante resaltar que la educación intercultural no sólo debe centrar su naturaleza en obviar las diferencias culturales, sino más bien se trata de interactuar y de propiciar la eliminación de todas aquellas barreras que se interpongan entre la sociedad para lograr así un encuentro y contacto entre personas de diferentes culturas.

Por tanto una educación intercultural tratará de proporcionar las condiciones que permitan el pleno desarrollo entre las diversas culturas, logrando el respeto, la armonía y una valoración a la diversidad cultural. No se trata solo de “tolerar” las diferencias o situaciones que se presentan a nuestro alrededor, sino más bien de enriquecernos de todo aquello que resulte ajeno a nuestro contexto.

Un ejemplo de la educación intercultural, es pensar en la construcción de una realidad social en la que las personas desde un contexto escolar logren generar un cambio social. Sin embargo en los libros de texto, enseñando los mismos contenidos, homogeneizando y teniendo cierta creencia que el currículo es adecuado para todas las escuelas, ya sea en comunidades rurales, como en urbanas, no se está respetando la cultura o a características donde se adquiera una consciencia donde las personas adquieren su individualidad, sin mencionar la enorme carga eurocentrista de los contenidos de los libros de educación básica.

Las políticas públicas en educación en nuestro país deberían procurar que todas aquellas personas que pertenecemos a grupos minoritarios y en condiciones de desigualdad/marginación, podamos ejercer nuestros derechos, respetándonos, siendo tomados en cuenta, sin prácticas discriminatorias que limiten el pleno de desarrollo de nuestros ideales. Si partimos de esta premisa,

entonces el gobierno desde sus procesos legislativos, es el encargado de asegurar las condiciones para que los grupos minoritarios comencemos a luchar por los derechos que nos corresponden, pero que sean cumplidos con justicia y respeto a las diferencias. La competencia económica internacional y la globalización no deben ocupar una jerarquía superior sobre las acciones que un gobierno necesita emprender a favor del rescate o valoración cultural, con el afán de crear un mundo competitivo pero sin identidad o arraigo cultural.

En general la interculturalidad resulta ser un fenómeno aún muy complejo para el tipo de sociedad que hemos construido y en la cual vivimos, ya que aún nos encontramos en una etapa de propuestas y discurso, en el cual se piensa a la escuela como un espacio de socialización en el cual no se discuten sus prácticas educativas con mira en la inclusión. Se pretende tener claro el concepto, pero practicarlo aún resulta imposible. La mayoría de las instituciones educativas en México no cuentan con la estructura ni maestros que se hayan formado para brindar una educación equitativa y mucho menos igualitaria, de la cual tomar ventaja para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo evidencia que aún falta mucho para pensar que las políticas educativas trastocan el entorno escolar con tintes hacia una educación intercultural y que quizá los medios y recursos que se utilizan no están siendo los adecuados, pues aún no comprendemos mucho acerca la interculturalidad y su objetivo dentro de la sociedad.

Convendría entonces preguntarse de qué forma el gobierno valora o se asegura de crear consciencia de lo que significan las prácticas interculturales. Quizá la respuesta que han querido dar sea la educación en valores inmersa dentro del currículum nacional, lo complicado es que esa visión permita ampliar la visión del “otro” como objeto de conocimiento y la valoración del aporte y enriquecimiento cultural donde la diversidad no es una desventaja, sino la mejor arma para consolidar una sociedad equitativa basada en la identidad intercultural. Es ahí donde se debe buscar ampliar este concepto; creando espacios y

alternativas educativas para sensibilizar, generar consciencia y promover un tipo de enseñanza basada en valores (en la práctica y no dogmáticos) que nos permita vivir interculturalmente; pero sobre todo para vivir en diversidad, esto implica que la interculturalidad se convierta en una práctica consciente que debe ser contemplada dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no tanto como un contenido descrito dentro del currículum, sino como elemento primordial en la praxis natural del contexto escolar ejercida por los distintos actores educativos: institución educativa, maestros, padres de familia y por supuesto los estudiantes de todos los niveles educativos.

Si bien éste es el marco de referencia más primario que nos permite contextualizar y ubicar la política nacional en torno a lo que hasta ahora se ha concebido como educación intercultural y a la vez nos permite reflexionar en torno a sus alcances para abordar lo intercultural en los más complejos procesos educativos, nos deja una tarea hasta ahora sin resolver que radica en cuestionarnos cómo se vive la interculturalidad en las ciudades –particularmente para este proyecto en la Ciudad de México- y dentro de sus escuelas de manera más precisa. Esto implica salir de los documentos oficiales y descentralizar la discusión, sin demeritar su valor heurístico y como fenómeno social, de lo étnico y lo lingüístico para trasladarse hacia la discriminación, la diversidad, los estudios de género, los accesos socio-económicos, la pluralidad religiosa, las lógicas de comportamiento agresivo, la construcción identitaria y la confluencia entre ellos.

Esto implica que la interculturalidad no debe ser vista como un problema, sino como una oportunidad para aprender que hay otras formas de vida que pueden funcionar dentro de una democracia real, que las vincule y a la vez éstas sean independientes para que pueda actuar bajo sus propias políticas, sin perjudicar a los otros. Erradicar a los grupos minoritarios de poder, que son uno de los principales factores que impiden la sana convivencia de la diversidad, por conveniencia propia. Por tal motivo es de suma importancia acompañarnos como sociedad en la formación de personas/ciudadanos interculturales, que a su vez

generen sociedades interculturales, por lo que la formación educativa es quizá el mejor recurso y ruta de enseñar(nos) y educar(nos) todos los valores que son necesarios para dar solución a los sentimientos de rechazo y exclusión. De esta forma se requerirá generar alternativas de acompañamiento a los profesionales de la educación, atender y adecuar el currículo vigente así como a los planes de estudio para reconocernos dentro del mar de distintas culturas respetando las características y particularidades de cada una de ellas.

Ahora bien, la contextualización no podría quedar completa si no referimos, como sugiere Nigel Barley (1989), que analicemos cómo se piensan los participantes en la situación estudiada. Es así que al preguntarles a los maestros-participantes cómo se sienten ante este tipo de reformas, normas, políticas y estatutos, teniendo una respuesta más o menos común: irreal e idealista. Todos coincidieron en que estas propuestas no les alcanzan para ver lo que en realidad pasa en las escuelas y sobre todo para asumir que mucho de lo que ellos promueven no se consolida o promueve en casa. Muchos de ellos comentan que la promoción de valores es complicada, dado que lo que ellos como maestros promueven en la escuela sufre varios efectos: no dura en los estudiantes más allá de unos pocos días, lo cuestionan porque dicen que en su casa no es así, o simplemente pareciera no les hacen caso... de ahí la importancia de este proyecto.

1.3 Reflexiones con la almohada: entre sueños reformulo la teoría

Normalmente disfruto leer antes de dormir, aunque en ocasiones hablo dormido; Silvia, mi esposa, me dice que llego a mencionar nombres de autores hasta una que otra idea, pareciera que disfruto esos sueños, en otras ocasiones despierto en la madrugada y recupero alguna idea para avanzar en este escrito, así recupero lo que leo, pareciera que entre sueños reformulo la teoría. Asumo

que resulta difícil narrar por momentos y teorizar en otros, al respecto Rockwell y Mercado (1988) nos advierten que no hay que perder de vista la experticia de los maestros, no es la pedagogía de escritorio la que debe llegar a ellos, sino su práctica como la base de reformulación pedagógica. En esa lógica, podemos encontrar varias formas de lograrlo, ante lo cual Bolívar (2002) propone la biografía narrativa en educación como recurso de dicha reformulación pedagógica.

Es así que este proyecto está plagado por las voces de los maestros y la teoría previa, ilustra estas voces, por lo cual la justificación teórica de este proyecto emana de la vivencia. Cabe destacar entonces que a lo largo de las últimas dos décadas han incrementado notoriamente los análisis de la narrativa en los estudios de investigación educativa. Éste es especialmente el caso en la investigación sobre oralidad en el jardín de niños (Lever y Sénéchal, 2011), niños no-lectores (Préneron, et al. 1994), niños con retraso mental y otros trastornos del desarrollo (Hemphill, et al. 1991; Gray, 2001) juego en preescolares (Ilgaz y Aksu-Koc, 2005), en la comparación de lo oral y lo escrito (Özyildirim, 2009), en el análisis de las competencias narrativas (Baumer, Ferholt y Lecusay, 2005) en la conformación de perfiles narrativos (Bliss, McCabe y Miranda, 1998), en la narrativa de identidad (Valentine, 2000), así como en la narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005). Esta investigación está centrada en esta última línea, con el fin de contribuir a la creciente literatura sobre el análisis e interpretación desde la narrativa como herramienta de identificación de la concepción de interculturalidad y la forma de actuar en situaciones de esta índole. Esto nos permite posicionarnos desde una mirada educativa en principio, pero con matices antropológicos, sociológicos, psicológicos y políticos, en tanto el maestro se posiciona como agente constructor y protagonista de su historia educativa.

1.4 Jorge y Roberto: dos maestros, dos amigos que me ayudan a entender los alcances de mi práctica

Puede uno pasar toda la vida sin entender lo que hace, afortunadamente alrededor del 2009 me encontré en el camino a Jorge Chona y a Roberto Pulido, ambos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, ambos compañeros de doctorado, ambos personas invaluable que me han brindado su amistad y me han ayudado a comprender la educación desde otra perspectiva. Me doy cuenta que durante mucho tiempo –a pesar de criticar el positivismo de manera constante- la manera en que pensaba la investigación educativa y mi labor como docente estaban plagadas de contrariedad. Harán apenas pocos años que los conozco, pero hemos compartido muchas vivencias y me han compartido muchas tantas de su repertorio, esto me ha ayudado a entender la importancia de la horizontalidad, del compromiso con los maestros, de lo complejo que es escucharnos y aprendernos y de la importancia de la narrativa para emprender nuevos rumbos pedagógicos. Es así que las líneas de este apartado surgen de la reflexión que viene de su acompañamiento.

Precisamente Roberto y Jorge me han mostrado cuan necesario resulta seguir buscando las alternativas que permitan dar cuenta de lo que sucede en el ámbito escolar y particularmente en el aula ante situaciones de interculturalidad, desde una perspectiva que no sea sólo teórica sin mayor aplicación ni meramente práctica como una receta que ante el menor cambio no se puede reformular, sino que se requiere buscar las herramientas teórico-metodológicas que faciliten la reflexión en torno a la vida escolar y particularmente sobre las prácticas docentes con el fin de modificar gradual y sustancialmente el quehacer del maestro. Es en este sentido que la narrativa de experiencias pedagógicas resulta ser un recurso de mucho valor heurístico y aplicabilidad en la recuperación de los sucesos en torno a las situaciones de interculturalidad, debido a su facilidad (dentro de su complejidad metodológica) para poner en

juego las prácticas docentes, sus significados y su apreciación sobre la vida escolar.

Aunado a lo anterior y dado que las prácticas educativas implican las dos dimensiones de lo que se está haciendo y cómo los participantes (profesores y estudiantes primordialmente) construyen su comprensión, su valor y su ideología en torno a lo que se practica culturalmente, es entonces que se deduce que hay que buscar alternativas que faciliten la investigación de las prácticas particularmente escolares para abordar ambas dimensiones. Lo que se produce en las prácticas escolares en ocasiones es empíricamente observable, sin embargo en otras ocasiones se requiere que los participantes hagan uso de la lengua oral y escrita para lograr otros fines sociales que permitan dar cuenta principalmente de la segunda dimensión, como es el caso de la narrativa.

En este proyecto, exploro el papel que desempeña la narrativa en la construcción de estas dimensiones a partir de la información privilegiada que puedan proveer los profesores participantes, con el propósito de analizar, comentar, compartir y reflexionar en torno a sus propias prácticas y las de otros como un mecanismo de reconstrucción de la práctica docente.

En este sentido, y de acuerdo a Berger (1997), un relato (desde el género narrativo de documentación) es una historia, y las historias hablan de cosas que han ocurrido o están ocurriendo a personas, animales, etc., es decir, una historia contiene una secuencia de eventos, lo que significa que las narraciones tienen lugar dentro de un período de tiempo. Este período de tiempo puede ser muy corto, como en un cuento de niños, o muy largo, como en algunas novelas y poemas épicos. Richardson (1990) define la narrativa como la forma primaria a través de la cual los seres humanos organizan sus experiencias en episodios de significancia temporal. Afirma además que la narrativa es a la vez un modo de razonamiento y un modo de representación, en el que la gente puede aprehender el mundo narrativo y la gente puede contar sobre el mundo narrativo; este doble

aspecto nos permite entender que la narrativa es un medio y un fin en sí misma.

Labov (1972) define la narrativa como un método que permite recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de enunciados a la serie de eventos (a veces atemporal) que realmente ocurrió. Sin embargo, la narrativa es sólo una manera de recapitular la experiencia pasada: las cláusulas se caracterizan por ser ordenadas en secuencia temporal, si se invierten las cláusulas de la narrativa, la secuencia temporal obliga a que la interpretación semántica original se altere. Con esta concepción de la narrativa, podemos definir una narración mínima como una secuencia de dos cláusulas que están temporalmente ordenadas.

Schank (1990) clasifica los tipos de narrativa en cinco categorías básicas:

1. Historias Oficiales: Éstas son historias por aprender de las fuentes oficiales, tales como la escuela, la iglesia o el gobierno.
2. De fantasía: Éstas son historias creadas por la gente. Destacando que el proceso de creación de la narrativa de fantasía es una adaptación en lugar de la creación surgida de la nada.
3. Relatos de primera mano: Las personas cuentan sus propias experiencias todo el tiempo y representan su postura personal ante un hecho.
4. Relatos de segunda mano: Son simplemente las experiencias que hemos escuchado de primera mano y que recordamos o mantenemos presentes. Contar las experiencias de segunda mano suele ser un proceso mucho más sencillo que contar historias de primera mano, porque la tarea es sobre todo un intento de recordar adecuadamente los hechos tal como fueron escuchados y no necesariamente compromete la propia vivencia al juicio de otros.

5. Historias culturales en común: este tipo de narrativa está demarcada por lo que se hace y se vive en comunidad, mas no se oraliza necesariamente.

Para este proyecto se utilizan los relatos de primera mano para la conformación de documentos narrativos de experiencias pedagógicas en situaciones de interculturalidad, las cuales serán sometidas a intercambio como relatos de segunda mano con el fin de establecer un proceso de edición pedagógica colaborativa. Desde esta perspectiva, una narración permite documentar cómo se construyen las ideologías y los valores, además de que no sólo informan sobre eventos, sino también permiten evaluarlos y sobre todo valorarlos desde un paradigma interpretativo, bajo una perspectiva pragmática-cualitativa por la identificación de la intencionalidad discursiva de sí y de los otros y desde una mirada biográfico-narrativa que ponga en juego la identidad narrativa de los participantes, así como las herramientas heurísticas que nos permitan aprender e interpretar a través del relato (Contreras, 2010a-b, Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Ya en algún momento comentaba Jorge (coincidiendo con McLaren, 1994) que *-la narrativa en sí puede servir inicialmente como una especie de evidencia de las ideologías y los valores que impulsan las prácticas docentes y por extensión de la auto-representación de identidad y auto-representación del quehacer docente que se realiza día a día en el aula-*, como es el caso concreto de las situaciones de interculturalidad, en otras palabras, la narrativa no sólo permite poner en evidencia el “cómo” llevan a cabo su labor docente (ya que la mera observación del acto de enseñanza podría implicar una suerte de conductismo oculto), sino que además pone a discusión y análisis todas aquellas concepciones sobre la interculturalidad a partir del valor que le otorgan y la ideología imperante en cada profesor.

Además, las narrativas proporcionan una manera de abordar la subjetividad de las prácticas escolares desde la subjetividad misma, para la comprensión de cómo los participantes construyen histórico-culturalmente lo que hacen (González-Rey, 2009). Al respecto Roberto mencionaba que “Las narrativas pueden ser tratadas de forma transparente, a partir de su contenido y sometidas a un análisis del mismo, o pueden ser tratadas como texto en sí mismos y se pueden analizar de manera que pongan en evidencia la manera en que los participantes construyen desde sí y a través de las posiciones de los demás, así como las identidades vertidas en el discurso”.

De acuerdo a Labov (1972), los principios, medios y finalidades de los relatos no se reducen al análisis de la cláusula de narrativa básica, sino debe encaminarse a su valoración. Este aspecto muestra una razón sustantiva de porqué recurrir a la narración: ¿por qué se dijo, lo que se dijo? y ¿qué es aquello que el narrador desea transmitir? Con el fin de proporcionar la información interpretativa que relaciona los hechos al sistema de valores del narrador. Después de Labov, han surgido diversas propuestas para la valoración de la narrativa (Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad Frye, 1991; Eaton, Collis y Lewis, 1999; Shiro, 2003), haciendo hincapié en la importancia de dispositivos de análisis de la producción narrativa.

Estos dispositivos pueden proceder desde el exterior, desde los personajes, desde los detalles adicionales a los personajes y/o a la historia, desde sus elementos intensificadores, desde lo que es y lo que podría ser, desde indicadores correlativos que refieren a lo que estaba ocurriendo simultáneamente, desde su argumentación. Sin embargo, el análisis de Labov sobre el lenguaje evaluado tiene ciertas limitaciones: la clasificación es demasiado formal y requiere un análisis sintáctico muy detallado, que es muy difícil de aplicar a los estudios a gran escala y que conlleva el riesgo de cuantificar la narración, sin considerar además las diferencias individuales de los narradores (su historia previa, su desarrollo léxico-semántico, sus habilidades

discursivas, etc.) desde la perspectiva del investigador y no necesariamente desde la perspectiva del narrador mismo.

Por su parte Shiro (2003) afirma que hay poco acuerdo en la literatura sobre el análisis narrativo, especialmente con respecto a los tipos de valoración para ser analizados. Además argumenta que el énfasis no se orienta a la estructuración interna de lo narrado y de la narración como un género, sino en las rutas a través de las cuales entra en el discurso narrativo que se está desarrollando, en particular, las formas en que la narrativa puede ser un recurso idóneo para construir y representar las perspectivas de los profesores, sus valores, y sus ideologías en torno a la interculturalidad, con el fin de que proporcionen y compartan pistas vitales para su pensamiento en torno a su propia práctica docente.

Esta proyección de valores, ideologías e identidades que caracterizan la actividad educativa, encuentra en la narrativa su propio carácter referencial, ya que en buena medida es una declaración acerca de la identidad profesional, de cómo las cosas pueden hacerse en la vida escolar y –particularmente para este proyecto– en situaciones interculturales. La narrativa nos brinda y a través de la narrativa hacemos públicas diversas claves relevantes para reflexionar en torno a los propios intereses desde una perspectiva lingüística, antropológica y sobre todo educativa.

Roberto en algún momento me explicaba que “La narrativa puede partir de un tema, una situación o un problema particular, sin embargo, después de cada planteamiento para documentar narrativamente, el narrador a menudo agrega mucho más de lo que el investigador está interesado en saber en ese momento”. En otras palabras, la narrativa rompe con el sesgo teórico del investigador y pone en juego los significados de quién narra. Cabe destacar que la narrativa no es fácil de desarrollar y no basta con que el investigador solicite un relato para que éste se dé. Uno de los primeros pasos que se pueden dar es la exploración

previa a partir de la entrevista antropológica, ya que en ella se aprecia en un sentido amplio la posibilidad de generar narrativas de experiencias personales (Labov y Waletzky, 1967), y se puede apreciar el papel importante surgidas de las características genéricas e hipotéticas de la narrativa (Fairclough, 1992), así como de la narratividad, como la inserción de los vínculos de la representación del habla y el pensamiento (Tannen, 1989).

Todo ello a lo largo de la charla expositiva en curso, que puede caracterizarse por los cambios bruscos en el modo de narración, utilizados estratégicamente para interpelar una conversación. En la entrevista, el uso de narrativas hipotéticas y genéricas es sobresaliente (la narración hipotética es más típica de la entrevista y la narrativa genérica es más típico del entrevistado). Es importante entonces examinar las formas en que la narrativa se entrecruza en las entrevistas y las conversaciones, para tener en cuenta tanto los recursos lingüísticos que se están elaborando y las representaciones y simbolizaciones sobre la persona que habla de sí misma a través de su voz, a través del relato.

La narrativa otorga un sinnúmero de elementos de congruencia entre el narrador y sus experiencias; particularmente permite reconstruir las situaciones de interculturalidad en el aula, ya que muchas de éstas no son inmediatamente identificadas sino hasta que se explicitan y se documentan. Al respecto Jorge comentaba que *“...con ello se demuestra la conciencia que se puede tener de la situación y le facilita representarse a sí mismo dentro de ella; esto sucede porque a través de la narrativa se confrontan, se reflexionan y se integran los roles desempeñados por los distintos agentes educativos, independientemente del posicionamiento que pueda tener el profesor ante su narración...”*. Esta conciencia se modifica a lo largo de la (re)construcción conjunta que a su vez se genera a partir de la lectura de los otros (desde un nosotros) que también han escrito sus narraciones, ya sea desde la autobiografía, la entrevista de investigación, la documentación narrativa, la edición pedagógica de relatos de profesores, entre otras.

En resumen, la narrativa nos permite comprender las prácticas culturales y las prácticas educativas que se entrelazan en el aula, no sólo en referencia a la labor del profesor, sino sobre todo respecto a las relaciones que se entretienen en el proceso educativo, a partir de los significados que generan los distintos actores intervinientes (Suárez, et al, 2005). Particularmente –para fines de este proyecto– los profesores quienes se encuentran en situaciones de interculturalidad son quienes encontrarán en la narrativa una alternativa para dar cuenta de la noción que se tiene en torno de diversas circunstancias que no se enmarcan necesariamente en la currícula, pero que son elemento intrínseco del proceso educativo y específicamente las prácticas y experiencias pedagógicas.

Estos relatos personales que puede elaborar el profesor se caracterizan principalmente por su enfoque en la experiencia individual de eventos específicos y se encuentran como una fuente de identificación de las vivencias interculturales. Si bien el uso de narrativas personales como recurso de la investigación pedagógica y antropológica-educativa podría implicar un enfoque subjetivista, es importante entenderlo como una expresión de las disposiciones personales del sujeto para dominar las situaciones de su propia labor docente. En este sentido, el papel de las diversas prácticas culturales puede ser inferido o tratado de manera implícita, lo cual conlleva que al contextualizar los acontecimientos más significativos y relevantes, la narrativa contribuye radicalmente a la recuperación y comprensión de la experiencia individual en el contexto de las relaciones sociales de manera general y específicamente los valores-prácticas culturales en el aula.

En cierta medida esto tiene una profunda relación con el alcance del trabajo de la etnografía como metodología, método y técnica de investigación, a partir de la cual los datos se aprecian como información interpretable, la cual se crea en la interacción con los informantes, quienes comparten sus experiencias en forma de narración. Es importante entonces considerar que el investigador

asume el papel del intermediario de editor pedagógico entre la experiencia del profesor y su representación, promoviendo, acompañando y realizando el acto de escritura a la par, con lo cual nos leemos horizontalmente.

1.5 Andrea: la voz que me acompaña a comprender problemáticas, propósitos y preguntas de investigación

Sin lugar a dudas, este proyecto no tendría sentido sin la compañía del comité tutor, poco a poco hemos ido construyendo este proyecto y me han acompañado muy de cerca permitiéndome entender con mayor complejidad la relación entre narrativa e interculturalidad, me han ayudado a conformar la ruta metodológica y sobre todo a darle cuerpo y coherencia a este texto.

El primer seminario al que asistí en el doctorado fue con la Dra. Martha Corenstein quien desde el inicio nos preguntó por nuestro proyecto, ya que a partir de ello definiría la ruta por la cual transitaríamos a lo largo de las clases. Esto resulto muy importante en mi andar por el doctorado porque pude contrastar las ideas hasta entonces construidas con quienes ya habían cursado otros seminarios, con quienes ya tenías otras experiencias ante la interculturalidad y con la doctora Martha quien siempre realizó cuestionamientos que me permitieron ubicar con mayor profundidad la problemática abordada.

Con el Dr. Miguel Ángel Martínez tuve también la oportunidad de asistir a uno de sus seminarios en el cual logré dimensionar lo simbólico de este proyecto a partir del análisis de los alcances de la hermenéutica en el campo de la educación. A lo largo del proyecto me ha invitado a dar la mayor congruencia y dialogicidad entre los autores, las voces de los maestros y mi propia interpretación del fenómeno estudiado, lo cual implica tejer una trama argumentativa un tanto más estable y comprensiva.

La Dra. Rosy Medrano me ha permitido entender –con su lectura y revisión siempre precisas y puntuales- los matices políticos del proyecto que no se reducen a un solo apartado, sino que se proyectan en todos y cada uno de los instantes en los que buscamos agentes educativos más autónomos, independientes y descolonizados. Sus comentarios siempre me han orientado a una comprensión mucho más social y global de este proyecto.

El Dr. Antonio Carrillo me ha acompañado desde el inicio y bastante antes de ingresar al doctorado, siempre apoyando y resolviendo dudas. Sus comentarios me han permitido avanzar sustancialmente en torno al estudio de la interculturalidad, ayudándome a amalgamar la educación con la diversidad y la política.

Indudablemente la Dra. Andrea Olmos me ha orientado desde el 2011, previo a mi ingreso al doctorado en la recuperación de mi propia práctica, a través de la charla constante y siempre afable, a partir de la cual he podido comprender cómo los profesores a menudo presentan una fuerte resistencia a las investigaciones y modelos teóricos que parecen diferir de sus propias creencias y prácticas. Esto puede deberse –particularmente con los profesores participantes de este proyecto- a que existe una brecha entre el conocimiento adquirido como parte del proceso formativo de la licenciatura y sus vivencias en ocasiones no identificadas, esto les da un marco de referencia divergente entre las experiencias sociales, económicas y educativas de ellos y las vivencias de sus estudiantes. Por lo cual hemos asumido que se necesita claridad respecto a las experiencias y creencias de los profesores desde que son estudiantes durante el programa de formación docente.

Es entonces que junto con Andrea nos hemos planteado la idea de promover en los profesores participantes la identificación, análisis y reconstrucción, de acuerdo al contexto y requerimientos de la pedagogía

contemporánea, aquellas herramientas que promuevan la integración de diversos aspectos:

1. La coherencia entre la teoría y la práctica, ya que es común escuchar en los cursos de formación continua y/o en los de profesionalización que los profesores refieran la teoría tan sólo como un cúmulo de datos, mientras que la práctica la relacionan con prescripciones de paso-a-paso para realizar tareas aisladas. Resulta necesario desde este punto que aquellas herramientas didácticas a emplear tengan un sustento teórico fuerte, apropiado por el profesor para resignificarlo a través de su propias prácticas.
2. El conocimiento del mundo en relación directa a sus propias prácticas y así reflexionar en torno a esta confluencia. Particularmente, los profesores han generado una serie de concepciones en torno a la interculturalidad a partir de sus propias experiencias de vida, aun mucho antes de ser docentes, su propia historia está plagada de contacto con la diversidad y la interculturalidad vivenciada, esta historia se pone en juego a través de su labor docente y se proyecta a partir de los recursos actitudinales con los que cuenta.
3. Las representaciones sociales y las representaciones propias de las situaciones interculturales, ya que se generan arquetipos alrededor de lo diferente, considerando difícilmente la relatividad de esto ante los demás. En otras palabras, en una situación intercultural, tan diferente es el alumno con sus prácticas culturales para el docente y sus compañeros, como lo es el docente con las propias y esto se mantiene por una jerarquía de autoridad y no de convivencia.
4. La tendencia clara a “identificar dificultades” en el estudiante, sin considerar sus fortalezas y sin asumir que muchas de esas supuestas dificultades están permeadas por la mediación pedagógica que no siempre atiende a las diferencias individuales.

5. El grueso de la información en torno a la interculturalidad se vierte hacia la multiétnicidad, sin considerar otras aristas como las diferencias genéricas, las variantes lingüísticas (dialectales, sociolectales, ideolectales, etc.), las variantes religiosas, las prácticas educativas en el seno familiar, por mencionar sólo algunas.

A partir de lo anterior, resulta importante analizar la relevancia y sensibilidad de diversos recursos metodológicos que nos permitan integrar las más variadas esferas de la interculturalidad y las diversas situaciones en las que se generan y se piensan, con el fin de recuperar la experiencia docente, ya que son los profesores los expertos de su propia práctica, pero difícilmente reciben formación y educación intercultural. Es así que la narrativa permite dar cuenta de las experiencias pedagógicas en las más diversas situaciones como aquellas de contextos interculturales, para poder identificar las prácticas docentes y recuperar los sentidos, las concepciones y los significados en torno a la diversidad.

Esta recuperación es fundamental ya que, a pesar de los enormes avances en materia de interculturalidad, podemos apreciar que los profesores difícilmente reciben la información necesaria en torno a los estudios que dan cuenta de estos avances. Esto a su vez sostiene el imaginario de minorías inferiores como una representación inamovible, la cual desafortunadamente se filtra por los procesos de socialización desde la primera infancia y se muestra en las actitudes de convivencia en función del contexto geográfico, social y cultural, ante lo cual los profesores en formación y en servicio no escapan como actores de juicio y valoración de lo diferente. Es innegable que lo representable a nivel social facilita en cierta medida la organización y el sentido de nuestro repertorio de creencias y concepciones de la realidad, también determina muchas de las manifestaciones de nuestros comportamientos (Moscovici, 1984). Asimismo estas representaciones manifiestas en las prácticas sociales no promueven la convivencia ante lo diverso y lo diferente, manteniendo con ello las más

evidentes situaciones de desigualdad, lo cual se ejemplifica con las situaciones educativas con condiciones interculturales de la cotidianeidad escolar. La conservación de la desigualdad, la marginación y la exclusión consolida la estigmatización y los juicios morales como contenido educativo-cultural que se transmite de generación en generación, en cuyo caso, la escuela no es la excepción y se aprecia en los marcajes identitarios escolares y las prácticas docentes que se realicen.

Al inicio de mi trayecto en el doctorado comentaba con Andrea que todos estas prácticas de estigmatización están plagados de una concepción negativa que se tiene de nosotros como seres humanos al fomentar la interculturalidad como una condición inaceptable o inferior por ser parte en sí misma de la diversidad. Es por ello que la narrativa no sólo hace explícita la construcción y concepción de interculturalidad en el profesor, sino que le permite reflexionar, reconstruir y preferentemente modificar su actuación en el aula, a través de la recuperación de sus propias experiencias pedagógicas.

Tomando en cuenta lo anterior y luego de varias sesiones de tutoría, hemos podido plantear los siguientes propósitos como directrices de intención y que eventualmente se fueron consolidando en la experiencia con los maestros-participantes de este proyecto. Además, hemos derivado los supuestos hipotéticos y las preguntas de investigación que planteamos como pertinentes para dar congruencia metodológica.

Propósito General

- ✓ Analizar e interpretar los **sentidos** y **significados** que se construyen en torno a la **interculturalidad** en la práctica docente, a través de la narrativa de experiencias pedagógicas con el fin construir un espacio de diálogo para la reflexión sobre las mismas.

Propósitos Específicos

- **Identificar** la manera en que los profesores desarrollan el concepto de interculturalidad a lo largo de sus trayectorias en el trabajo escolar.
- **Analizar** las prácticas docentes en situaciones de interculturalidad a partir de entrevistas.
- **Interpretar** cómo los profesores significan y dan sentido a la interculturalidad y la diversidad a través de la narrativa en sus prácticas docentes.

Supuestos Hipotéticos

- La narrativa de experiencias pedagógicas permite dar cuenta de los significados y sentidos de los profesores participantes en torno a la interculturalidad.
- El análisis y reflexión de la narrativa de experiencias pedagógicas en contextos interculturales permite la transformación de las prácticas pedagógicas.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo se **apropian** los profesores del concepto de interculturalidad y diversidad a lo largo de sus trayectorias en el trabajo escolar?
- ¿Cómo **significan** los profesores a través del trabajo escolar sus prácticas en torno a la interculturalidad y la diversidad?
- ¿Cómo **interpretan** y dan **sentido** los profesores a través de la narrativa a la interculturalidad y la diversidad en sus prácticas docentes?
- ¿Cómo **transforman** los profesores a través de la narrativa sus prácticas docentes en torno a la interculturalidad y la diversidad?

Participantes

- Profesores que se encuentren en formación continua dentro de los programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional 095 que

voluntariamente han deseado participar.

Escenario

- Universidad Pedagógica Nacional 095

1.6 ¿Ahora cómo lo resuelvo? Pensemos en el procedimiento

Una vez determinado el método, nos dimos a la tarea de definir la manera en que lograríamos los propósitos referidos, para lo cual este estudio se basa en el interculturalismo crítico (Semali y Kincheloe, 1999 y McLaren, 1994) y, como tal, está diseñado para atender una necesidad percibida a partir de la crítica reflexiva sobre la ausencia de recuperación de lo intercultural en educación dentro de los programas de licenciatura en educación preescolar y en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional 095 Azcapotzalco. Para tal efecto se han ubicado los siguientes momentos:

Primer momento: La información se recolecta en un primer momento a través de los registros propios de sus clases en los diarios de campo y en las autobiografías que se les pide como parte del proceso formativo de la licenciatura que cursan, para identificar su posible vinculación hacia la educación intercultural. El análisis se centra en las experiencias educativas de los profesores y sus conocimientos previos y la importancia asignada a los conceptos de lo intercultural en educación, sin la intención apriorística del proyecto; esto es, la recolección de información en esta primera fase no se solicita registro alguno que no hayan realizado ya.

Segundo momento: Se realiza un grupo de discusión en el que se solicita la reflexión en torno a las experiencias interculturales y de diversidad que hayan vivido y relacionarlas –en caso que sea posible- a los procesos educativos en los que han participado, posteriormente se centra la discusión hacia la educación intercultural, lo intercultural en educación y su práctica docente.

Tercer momento: Posteriormente se realizan entrevistas con cada uno de los participantes. Las entrevistas son semi-estructuradas centradas en las interrogantes acerca de lo que la educación intercultural significa para ellos y cómo ésta impacta en su realidad cotidiana como profesores. Sobre la base de las respuestas iniciales de los profesores, se obtienen más detalles sobre su percepción acerca del papel del plan de estudios, los estudiantes y profesores como fundamento de las prácticas culturales, la política de la escuela, la comunidad y las concepciones sobre el tema de la ciudadanía. La entrevista semiestructurada busca entonces indicadores sobre la terminología clave de este proyecto como: "diversidad", "justicia social", "democracia", "equidad" etc. así como la manera en que conciben la Educación Intercultural en dependencia del nivel escolar en el que trabajan y el contexto en el que se desenvuelvan. Las entrevistas se analizan desde múltiples niveles: a partir de un análisis temático como la sensibilización de los conceptos, a partir de la triangulación de respuestas, ya que se busca la convergencia y la divergencia entre las respuestas de los profesores, a partir de la correspondencia entre los principios teóricos arriba expuestos y las respuestas de los profesores y a partir del discurso potencial a emplear como parte de una narración.

Cuarto momento: Los profesores participantes documentan narrativamente sus experiencias con el fin de brindar elementos de análisis de sus prácticas docentes en torno a la interculturalidad. Esta fase está basada en relatos autobiográficos, relatos como profesionistas y relatos sobre situaciones particulares.

Quinto momento: Se realiza un proceso de edición pedagógica en la cual se acompaña al profesor en el análisis, reflexión y posible reelaboración de su escrito.

Sexto momento: Se analizan todas las voces desde la primera fase para

realizar un doble proceso interpretativo: 1. Desde la teoría se ilustran los significados y sentidos de los profesores en torno a la interculturalidad y 2. Desde sus voces se realiza un análisis temático que integra las ideas, concepciones, significados y sentidos más generales de todas las participaciones.

Estos aspectos procedimentales han dado suficiente información para construir el cuerpo de esta tesis, destacando que muchas de las voces plasmadas, también derivan de charlas constantes que emanan de la convivencia con los maestros-participantes a lo largo de poco más de cuatro años. Es momento de empezar un ejercicio sugerido por Daniel Suárez (2011) respecto a escribir junto con los participantes de un proyecto con el fin de horizontalizar la investigación, asumir el mismo rol activo ante la escritura y sobre todo tener los recursos necesarios para poder leerse a través de los otros y leer a los otros. Es así que empezamos con mi autobiografía, mi trayectoria y posteriormente las voces de los maestros-participantes.

Capítulo 2. La autobiografía como ejercicio de reflexión

*Necesitamos palabras que nos traigan,
no discursos sustitativos de los que ya
tenemos, sino aquel lenguaje que nos
permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-
nos, aquel que nos prepare a que lo nuevo
sea acogido y vivido como novedad, a que el
otro sea acogido y vivido como otro.*
José Contreras Domingo, Experiencia y
Alteridad en Educación

*Una buena investigación narrativa no es
sólo aquella que recoge bien las distintas
voces sobre el terreno, o las interpreta, sino
también aquella que da lugar a una buena
historia narrativa, que es, en el fondo, el
informe de investigación.*
Antonio Bolívar, ¿De nobis ipsis
silemus?

Despierto con un poco de ansiedad, una rara tonada retumba en mis oídos, anunciando que debo levantarme... me apresuro a preparar café, ¿Cómo comenzar el día sin combustible? De repente reacciono y me doy cuenta que es domingo, ¡Una vez más olvidé desactivar la alarma! Ya no podré conciliar el sueño, respiro con calma, le pongo azúcar a mi café y me dispongo a prender la computadora, en este momento me doy cuenta que varios de los recuerdos se me han agolpado para ser escritos y muchos otros -desafortunada o afortunadamente- han desaparecido.

Quizá esto suceda porque uno no lleva un registro de su propia vida si no es a través de la memoria (Candau, 2002; Hoerl, 2007)¹, esa mirada que he recreado a través de la mirada de mí mismo haciendo uso de dos compañías: un diario que quemé junto a cartas y dibujos que había realizado y la computadora

¹ Resulta importante destacar que si bien se procura realizar un estudio basado en la recuperación de la experiencia, ésta no siempre se reifica por su dato historiográfico disciplinar, sino por su condición de ser significada en la historia personal. Este juego entre la *history* y la *story* condicionan todo relato y toda forma de acercarse a la historia-vivida, en tanto la primera sugiere una objetividad disciplinar, mientras la segunda invita a la sociocomunicación de eso que nos pasa en la subjetivación de las representaciones de la realidad.

que ahora capta otras imágenes de mí. Estas dos compañías me ayudan a recuperar momentos, flashazos, instantes que puedan mostrar brevemente cómo he vivido la educación, cómo he vivido la escuela y cómo he vivido la interculturalidad en este devenir. Todos ellos como parte de mi propia vida, una vida permeada por la academia con los muchos riesgos que ello implica.

Asimismo, los olvidos y los recuerdos quizá le brinden al lector la posibilidad de encontrar lo mucho que han significado para mí estos sucesos (Brescó y Rosa, 2012). Al hurgar entre todo esto, volteo hacia todos lados para asirme de una realidad etérea almacenada en letras, algunos libros que darán soporte a las voces (Bakhtin, 1981) recuperadas de los maestros. Encuentro a Ricœur, Grondin, Canclini, Díaz-Polanco, Bolívar, Suárez, Castoriadis, López², entre tantos otros que me llevan de la interculturalidad a la narrativa y de ahí a la hermenéutica.

Entonces me detengo a pensar en la importancia que ya Daniel Suárez y Lili Ochoa (2005) refieren que no podremos leer a los otros si no hemos escrito nosotros mismos y principalmente sobre nosotros mismos, es así que estas líneas dibujan parte de mi biografía y dentro de ella mi trayectoria como docente-investigador, con la intención de comentar cómo estas vivencias me han acercado a los maestros en mi paso por la escuela y otros espacios educativos, recuperando particularmente cuestionamientos sobre interculturalidad que surgieron con los maestros participantes de este proyecto. Esto me permite transformar mi vivencia en experiencia, mi experiencia en saber y mi saber en hacer (Delory-Momberger, 2009). Vuelvo a respirar, doy otro trago a mi café y empiezo a teclear con la velocidad desmesurada de dos dedos índices...

-No entiendo ni una palabra de lo que dice este maestro- decía Silvia

=====

² Utilizo este recurso para dar cuenta de los autores más relevantes que determinan este proyecto: López y Canclini para interculturalidad, Suárez y Bolívar para la narrativa, Ricœur y Grondin para la hermenéutica.

decadente... y justo trabajar con profesores que no habían tenido otra opción laboral o porque de repente les ofrecieron serlo demarcaba aun más mi preocupación. Quizá ha sido mucha la exageración pero en alguna ocasión llegaron a reconocer que al no saber dar clase, ni estar formados para ello “*iban dando clase al día, resolviendo los problemas al día y planificando al día*”...

Estos profesores decían ser “víctimas” de la Reforma Educativa que se puso en marcha durante el gobierno de Fox y su consecución durante el entonces gobierno de Calderón⁴, en la cual se requería que como grado mínimo para impartir clase en educación básica se contara con licenciatura, por lo cual ahora se veían obligados a cursar la licenciatura... y no lo digo yo, durante los años que nos tratamos mencionaron que ese tiempo lo podían dedicar a la familia, a planificar sus clases, a descansar o simplemente a no estresarse estudiando ya que varios de ellos –mayores de 30 años la mayoría- reconocían cuan difícil les resultaba regresar a la escuela. A pesar de las vicisitudes, había un dejo de optimismo al mencionar que esperaban que “*al menos valiera la pena*”.

Mi constante pensamiento obsesivo me hacía entender que no era un buen inicio, ya que –de acuerdo al programa de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 2008 de la Universidad Pedagógica Nacional- deberían llevar un acompañamiento con el mismo profesor ¡durante 4 años! para la

XX

⁴ Si bien los maestros participantes de este proyecto inician la licenciatura en el 2008 durante la administración de Felipe Calderón, los remanentes del gobierno de Vicente Fox continuaban teniendo como principio “Elevar el nivel de profesionalización del personal docente y directivo del sistema educativo”, lo cual implicaba establecer una “nueva relación con el magisterio” y apoyar el desarrollo de los maestros y mejorar sus condiciones de trabajo (salarios, estímulos, capacitación y profesionalización) para que se conviertan en “verdadera guía, fuerza y ejemplo de la juventud mexicana”. Ante este reto, Fox proponía “La primera acción que debemos emprender en este compromiso educativo de calidad. es la de escoger a los mejores especialistas en educación que existen en México para asumir, desde el Estado. el cumplimiento de los objetivos propuestos” para mayor referencia se puede consultar el artículo “La política educativa de Vicente Fox 2001-2006” (2004) de Prudenciano Moreno. Sin embargo, fue hasta la administración de Felipe Calderón que se logró llevar al papel (mas no a los hechos) al firmar el 15 de mayo de 2008 la “Alianza por la Calidad de la Educación” entre el gobierno federal y el SNTE.

cosas que rondaban mi cabeza: en primer lugar los comentarios de las maestras al bajar las escaleras y los comentarios de aquellos profesores de la UPN con mayor experiencia a quienes les preguntaba el sentido de los recursos metodológicos que se ponían en juego. Es así que me di a la tarea de treparme en la aventura y empezar a escribir justo lo que le solicitaba a los alumnos, aunque yo mismo no identificaba en ese momento un proyecto a realizar.

Uno de los primeros ejercicios que se solicitan durante el primer semestre del eje metodológico es la redacción de la autobiografía con el fin de romper con temporalidades fragmentadas y encontrar mayor sentido de vida profesional, esto eventualmente permite generar historia y proyectos de vida a través de la recuperación de experiencias. Estos escritos se comparten y es así que “la narrativa ajena constituye uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica” (Delory-Momberger, 2009) y qué mejor que entre compañeros educadores que se educan a sí mismos y se reconocen al ser reconocidos por el otro (Ricœur, 2005).

Es así que luego de revisar algunos textos de Bárcena y Mélich (2000) Delory-Momberger (2009), Mórtola (2006) Rockwell y Mercado (1988) entre otros, ellos me preguntaron si escribiría con ellos “*como ejemplo*” decía Cecilia. Entonces empecé a escribir pequeños bosquejos que ahora presento de lo que sería mi autobiografía como recurso de reflexión de mi propio andar por la vida desde la mirada de la academia y de la construcción del objeto de estudio de este proyecto en torno a la interculturalidad... es así que escribo:

2.1 Una mirada hacia mí mismo

Hilda y Javier decidieron que un segundo hijo era una buena opción, o al menos eso le dicen a uno cuando crece. Quizá Jodorowsky (2012) diría que yo los elegí desde algún otro espacio. Él de Michoacán y ella del Distrito Federal, mi madre decía que era como el encuentro de dos mundos, dos arraigos, dos

formas distintas de haber crecido y haberse encontrado, decía que eso del matrimonio es un vericuetto de dos caminos formados en aislado y que de repente se encuentran para formar otro en ciertos puntos y distanciarse en muchos otros; tal vez ya desde ahí había un dejo de diversidad en la familia: esas formas tan distintas de concebir el mundo fueron el primer entramado de diversidad en mi vida. Nazco defeño, sigo defeño y me pienso defeño, crezco en varios lares entre el Distrito Federal y el Estado de México.

Son pocos los recuerdos que tengo de mi primera infancia, ni siquiera recuerdo cuando mi padre murió, y de igual manera recuerdo vagamente el preescolar, siempre me equivocaba de salón y nunca identificaba a mis maestras, muchas de las cosas que ahí se hacían me resultaban insípidas, aburridas, me preguntaba qué hacía ahí con una bola de niños que ni conocía, definitivamente no fue una época muy significativa. Sentía que las maestras nos consentían demasiado y nos trataban como si no entendiéramos nada... Tal vez tenían razón...

Los recuerdos son muy vagos, alguna imagen de mis padres, algún juego con mi único hermano, algunos paseos por el barrio... Mi abuela, definitivamente la calidez de mi abuela marcó mucho de mis memorias, desde lo más primario como es ese olor a viejita linda y esa mirada de comprensión y complicidad ante la vida, ella fumaba y yo no decía nada a nadie, yo comía y dormía todo el día, tampoco me delataba. Mentiría si digo de todas las cosas que me hablaba, pero parecía que la Revolución Mexicana era uno de los capítulos de su vida que más le había marcado, nombraba gente que yo no conocía y de eventos que no entendía, si acaso Carranza porque estaba en algún billete, de ahí en más no recuerdo... pero qué lindo era estar, simplemente estar con ella. Ella fue mi primera gran maestra, en el hablar y convivir se gestaron mis primeras lecciones, no en el preescolar, no en las aulas... en la charla constante, justo de ahí viene la importancia de la cotidianidad, esa constante que resulta más formativa y que

es parte de la recuperación del desarrollo personal y de la formación docente (Berger, 1997; Clandinin y Connelly, 1996).

Definitivamente mi abuela y su carácter definieron cómo me enfrentaría al ingreso a la escuela, se habla mucho de la educación en casa y parecía que a pesar de ser de dos generaciones tan distintas y tan distantes, había mucho que nos unía, esa primera alternancia de dos miradas separadas por el tiempo y unidas por la circunstancia serían mi primer encuentro intercultural, ella sería una de mis primeras maestras y sus lecciones me sensibilizaron para escuchar al otro, para respetar al maestro, para darle importancia y significado a la palabra del que enseña... debo mencionar que hasta ahora sigo bebiendo café, necesito otro trago para aclarar las ideas y recuperar lo relevante de mi paso por la escuela.

2.2 Me declaro vivo: mi andar intercultural por la escuela

-*Tu “aquí” es el andar*- diría Daniel Suárez (2011) en un encuentro que tuvimos en la FES-Aragón al solicitarnos que narráramos “cómo habíamos llegado hasta aquí”... ese andar me satisface, ya que en la lengua náhuatl el verbo *nemi* es andar, caminar y al mismo tiempo vivir. Vivimos porque andamos y andamos porque estamos vivos, bajo esta premisa concibo la escuela: un andar plagado de experiencias que demarcan mi vida. No sé si al provenir de una familia de maestros, me pienso escuchando sus voces, las voces de maestros nunca han estado alejadas de mí, quizá ello me invita a darles un lugar primordial en esta tesis y de manera recíproca, sus voces nutren mi formación profesional, mi ser docente y mis recursos de investigador, es por ello que las voces de mis maestros y de los maestros con quienes he trabajado en este proyecto son las que permean mi autobiografía y mi itinerario como maestro. Pienso en muchas cosas que han pasado en mi andar y de una u otra forma me remiten a la escuela, es así que doy otro sorbo a mi café y continúo escribiendo...

-No entiendo cómo contratan a maestros con esa apariencia- mencionó la mamá de Rocío.

-...y eso que es colegio particular- agregó la mamá de Jaime.

- Con que les enseñen bien es suficiente- concluyó mi madre.

Imaginaba que mi maestro de primero de primaria llegaría sucio o con ropa rota, quizá hasta con alguna moda de esas que en aquella edad no lograba distinguir. La sorpresa me la llevaría al ver a un maestro muy pulcro con camisa de manta, pantalón de vestir, zapato impecablemente lustrado, cabello bien peinado y bigote finamente recortado. Ese sería nuestro maestro Juan, quien nos saludó muy amable y al cabo de unas cuantas semanas nos llevaría de la mano a conocer muchas cosas.

Siempre llevaba objetos varios para dar la clase, aun recuerdo que cumplía al pie de la letra aquella frase de “explicar con manzanas”, las cuales siempre nos invitaban a participar para que obtener un pedacito. Sin embargo no alcanzaba a entender aquellas palabras de algunas mamás al referir su apariencia, lo peor del asunto vino cuando dos años después, el maestro Janer de tercer grado vistiera igual, este último sin bigote y sin cabello relamido... y digo lo peor porque esas mismas expresiones las llegué a escuchar y hasta algunos compañeros las replicaban en el recreo. En aquella época no lograba entender a qué se referían con “indio” o con “naco” y tampoco me atreví a preguntar, ya que varios de mis familiares se vestían así y otros hasta se parecían a los profes.

Ambos tenían muchas cosas en común: una mirada dulce y comprensiva mezcla de nostalgia, esa nostalgia que a menudo aparecía con mayor intensidad al hablar de sus pueblos de origen. Juan era nahua y Janer purépecha, ambos nos cantaban en sus lenguas natales. Era como trasladarse a otro mundo, no

entendíamos las palabras cantadas, pero el viaje se emprendía a través de sus miradas. En ocasiones nos decían lo que significaban las letras de manera literal, en otras nos decían la idea general, fuese cualquiera de los casos, no recuerdo nada más que esa manera de llevarnos a través del canto.

A menudo nos hablaban de sus familias, de sus costumbres, de sus alimentos y yo me imaginaba que eran de otro país muy lejano. Me preguntaba cómo era posible que existieran lugares tan diversos dentro de México y también me preguntaba por qué no todos hablábamos tan bonito como ellos. Quizá eran sus cantos, quizá era su vestimenta, quizá era la manera en la que nos trataban, quizá era todo a la vez lo que me hacía verlos más cálidos y tener muy gratos recuerdos de ellos. Ambos contaban con esa magia que nos hacía salir del aula y conocer otras realidades, otras formas de pensar, otras lenguas.

Previo a los festivales de la escuela, se daban a la tarea de explicarnos el porqué de lo que vestiríamos, lo que bailaríamos y en más de una ocasión llegamos a interpretar pequeños cantos nahuas o purépechas. No necesitaron hablarnos de respeto, sino que la entrega con la que nos contaban sus vivencias nos remitía a formas de relacionarse con el mundo.

En la charla de pasillos, en los intermedios entre clases, en las asesorías, es decir, durante cuatro años trabajando con los maestros-participantes pude escuchar eso que uno concibe como prejuicio, esas frases que había escuchado en las madres de familia en mi convivencia con mis profes Juan y Janer. Ahí me quedaba pensando si tenía sentido hacer algo al respecto o remitirme a la clase del eje metodológico, me quedaba pensando que tanto era mi papel promover algo diferente para que no se expresaran y en consecuencia no pensarán con tanta resistencia al otro, al diferente sin asumirse como diferentes. Esta carga valoral me causaba mucho ruido principalmente al oírlos referirse a los niños y con quienes trabajan como si fuesen inferiores por sus recursos académicos, por sus habilidades de estudio, por la zona en la que viven, por la manera en que se

expresan, por las prácticas culturales de ellos y sus familiares. Además, esas atribuciones hacia otros maestros, hasta hacia ellos mismos y me preguntaba si no se daban cuenta que ellos mismos, todos nosotros, somos diferentes y vivimos *en* la diferencia. Cuando pienso en ellos, recuerdo que alguna vez me preguntaron si nunca había tenido dificultades laborales por tener tantos tatuajes (tan sólo 15 que cubren mis brazos y parte del pecho), lo cuál fue motivo para preguntarles si no consideraban que en la misma pregunta hay un sesgo...

-¿Por qué profe?- Preguntaría Rocío.

-Pues porque al querer saber si hay trato diferencial sobre los tatuajes es porque se cree que tendría que haberlo- contestó Verónica –a mí me ha pasado y eso que no traigo mis tatuajes tan expuestos como el profe Gerardo, yo creo que se trata de mostrar capacidad y conocimiento-

-Sí, pero tampoco puedes llegar a pedir trabajo enseñando los tatuajes-
agregó Joanny

*-Efectivamente nunca he pedido trabajo mostrando los tatuajes, pero tampoco he sido discriminado por ello, una vez que se enteran que los tengo-
contesté*

*-¿Entonces te los tapas porque sabes que no te darían el trabajo?- inquirió
Cecilia.*

-No se trata de eso- continuó Verónica- se trata de saber que la gente tiene muchos prejuicios y te tienes que pensar también a partir de cómo te piensan, habrá gente a la que le dé igual, pero habrá gente que te estigmatice y no puedes cambiar su mentalidad al primer trato, ahí radica el saber tratar con la diferencia.

Los comentarios de los profes, siempre me han dado la pauta para reflexionar en torno a la diversidad, esta noción que plantea Verónica de “pensar también a partir de cómo te piensan” me lleva a entender que la diversidad no debería ser gregaria, sino una condición de vida que se disuelve en la convivencia (Moya, 2009). Quizá ahí se empezaba a cocinar algo, el discurso de la diferencia entendida desde la vulnerabilidad nos competía en nuestros roles como estudiantes, como maestros, como compañeros y hasta como promotores ideológicos. Sigo entonces escribiendo y regreso a mis vivencias infantiles...

-A ver niños, cuéntenme, ¿qué les trajeron los reyes?- nos preguntaría la Maestra Araceli de cuarto grado.

Vaya que fue una maestra inolvidable, la mamá de Rocío a menudo le llevaba regalos y coincidía con quién era su consentida. La mamá de Juanito, nos enteramos por él mismo, la invitaba a comer y curiosamente obtuvo un buen lugar en el cuadro de honor... en fin, había muchas coincidencias que tampoco alcanzaba a entender del todo.

Entonces uno a uno íbamos comentando con alegría lo que habíamos encontrado la mañana de aquel 6 de enero; sin embargo, en algunos rostros – incluido en mío- había un dejo de tristeza, ya que a varios de nosotros los reyes magos no nos habían traído lo solicitado. El caso más difícil en aquel momento fue el de Goyo a quien no le habían traído nada, todos volteamos a mirarlo como sin en su cara de tristeza pudiésemos encontrar la solución a las múltiples incógnitas. En ese momento se escuchó la voz de Rafael, quien dijo:

-Quizá no le trajeron nada porque se portó mal o porque su familia no tiene dinero y a los pobres luego no les traen nada...

-Tal vez sea por eso- completó la Maestra Araceli.

calificaciones, sin embargo nunca era suficiente... Ellos obtenían las más altas notas y coincidentemente eran quienes a menudo le llevaban regalos a la maestra. Uno de niño no piensa en compararse hasta que otro le hace saber que en el mundo hemos construido y nos hemos pensado a partir de la diferencia... ¿Pero por que tenía que ser tan desafortunada esa situación? ¿Eso nos hacía vulnerables? ¿Estaríamos desconectados a partir de esa desigualdad (García-Canclini, 2005)?

Ya para sexto grado se gestaba un parteaguas para pensar muchas cosas, mi paso por la escuela hasta entonces había estado basado en cumplir con las tareas y ser obediente. El profe Salvador sin lugar a dudas nos llevó a otra cosa, casi podría decir que a otro nivel, nos cuestionaba y nos invitaba (casi que obligaba) a que analizáramos e interpretáramos todo lo que leíamos y revisábamos, nos decía que nunca formaríamos un criterio propio si no nos arriesgábamos a expresar lo que pensábamos. El profe Salvador era normalista y además estaba estudiando la licenciatura en matemáticas, a menudo nos decía que él no dejaría de estudiar nunca.

Realmente era un tipo extraordinario al principio supo cómo ser odioso y gradualmente nos fue transmitiendo su interés en que aprendiéramos. Nos hablaba directo y sin cortapisa, sin sutilezas; sus mayores referentes eran las experiencias que había tenido en distintas regiones del país en las que la carencia era la constante, así que nos insistía en que nosotros no teníamos pretexto para no hacer las cosas bien... qué rudo es eso cuando uno tiene muy pocos referentes en la vida. Sin embargo, muchas cosas de las que el profe decía correspondían con mis años previos, hasta que llegó un día que marcó mucho mi proceso educativo. Me pidió que habláramos con calma, en esa ocasión me pidió que saliéramos del salón, encendió un cigarro... ¡en plena escuela! Sentía que eso sería muy importante, hasta sentí que cometíamos un delito, de repente empezó a hablar:

-Mira, ya no voy a trabajar aquí, de hecho me van a correr... pero no puedo vivir con las injusticias, de nada habría servido lo que les he dicho durante todo este año si yo mismo no hago lo que tengo que hacer.- hizo una pausa y respiró como cuando se va a decir un gran secreto- Esta escuela es buena, pero por momentos hay cosas que fallan y eso es por el favoritismo, te tocó crecer jodido y por ello te castigan. Hasta ahora no te han dado la medalla de primer lugar de aprovechamiento porque siempre hay alguien que paga por ello. No es justo que no te incentiven, tú puedes hacer mucho y seguro lo harás. Quizá una medalla no te diga nada, pero ser el primer lugar en sexto grado es el mayor honor que otorga la escuela y es el más grande mérito de tu trayecto como estudiante hasta ahora.-

Sólo atiné a decir “gracias”, a lo que el profe me contestó: -no chingues, no es cosa de agradecer, es el reflejo de lo que has hecho, ni más ni menos, no me lo agradezcas porque simplemente no me debes nada. Es muy sencillo, tú estudias para darle sentido a lo que tu madre hace por ti y porque lo asumes como tu responsabilidad, y yo hago valer lo justo de este sistema aunque me corran por ello. Eso Moncada se llama congruencia...

¡Qué lección! ¿Qué hace uno con tantas palabras y con tanta carga? Hoy en día sigo confundido si mi trayectoria me la debo o se la debo a la exigencia de los demás. ¿Realmente debo estudiar para hacer algo? Hasta ese momento las lecciones más significativas no eran las de la enciclopedia, sino las experiencias compartidas y el profe Salvador vaya que compartió conmigo una verdadera fusión de saberes y sentires, de pensamientos y sensaciones... compartió más allá del sólo desempeñar un papel de instructor. ¿Realmente valía dejar tantas cosas por ser congruente? ¿Tenía sentido luchar en contra de la injusticia y la desigualdad (EZLN, 1996; López, 1998, 2009)? ¿Por qué en la iglesia nos dicen que todos somos iguales? ¿Será que unos somos más iguales que otros como dice Orwell (1945)?

Al respecto, en alguna ocasión los profes-participantes comentaban los alcances de una escuela privada y una oficial:

-Obviamente una escuela en la que se paga se da un mejor servicio y la calidad educativa es más alta- refería Cecilia.

-Eso no es verdad ya que las mejores universidades del país son públicas- argumentaba Silvia.

-Lo que no hay que perder de vista- intervino Daniel *—es que con todo lo que se nos quita de impuestos, la escuelas “públicas” también las estamos pagando, así que el mismo derecho se tiene de exigir en ambos casos.*

-Pues sí, pero el problema siempre es el sindicato- agregó Beatriz *- si te atreves a reclamar algo porque algún profesor tuvo alguna conducta inapropiada, es muy probable que no te hagan caso o en caso que proceda, cambian al profesor de escuela para protegerlo.*

-Yo me acuerdo de un profesor en la secu que tocaba a algunas niñas y a veces hasta llegaba borracho a la escuela— comentó Guadalupe *—según lo iban a correr y después nos enteramos que lo habían pasado a otra secundaria y pues seguía en las mismas.*

-Eso no pasaría en una escuela privada- insistió Cecilia.

-Claro, como en el ABC- dijo Lizeth con sarcasmo *—ya ven la impunidad con la que se actuó. ¿Qué importaba que fuera privada?, al contrario, la dueña tenía tanto dinero e influencia que pudo desaparecer sin problema.*

-Pues yo lo que he visto en mi experiencia en distintas escuelas- acotó Alejandra *- es que aún en las escuelas de bajos recursos, siempre hay una*

tendencia a marcar la diferencia económica entre los niños por los juguetes que tienen, o por lo gastado de sus uniformes, o por el lunch que les ponen. No importa que todos vivan en una zona de bajos recursos, quizá hasta sus padres ganen más o menos lo mismo... la mayoría están buscando cómo hacerse notar por lo que tienen. Ya ni se diga en las escuelas privadas, pareciera que ahí viven para competir por lo que les compran...

-Pero eso no pasa en todos los casos- mencionó Claudia- en preescolar son pocos los niños que hacen esas distinciones, sea la escuela que sea, pareciera que es una tendencia que se da conforme van avanzando en edad, como si en la escuela se hicieran más claras las diferencias en la medida que los niños van aprendiendo sobre ellas...

Me pregunto qué más se puede agregar en este momento, nos queda claro que la construcción de las diferencias no es innato, sino que se construye en el devenir cultural y en dependencia del contexto en el que los niños se desarrollan (Ornelas, 2005).

Tanto primaria como secundaria me tocó vivir en el Estado de México, sin pavimento, sin banquetas, con problemas de agua y drenaje, pero sobre todo con mucha violencia enmarcada en la diferencia. Recuerdo que las banquetas llegaron primero y meses después el pavimento, la distinción de lo que pareciera una “elite” estaba determinada por la calle en la que viviéramos. Aquellos de mayor “alcurnia” eran quienes contaban con estos elementos de infraestructura y hasta fluían comentarios como “ahí donde vives ni calles hay”, “vives entre piedras”, “vives en cama de piedra” (no sólo por la canción, sino por el mismo nombre de una calle), en fin. A la distancia pienso que esas y muchas otras “diferencias” estaban enmarcadas por la inmediatez del escenario en el que crecíamos.

Realmente pertenecíamos a situaciones muy parecidas, pero esos marcajes parecía que conferían un mejor status o brindaban cierta superioridad. La escuela no estaba exenta de ello, ya para aquellos años (1988-1991) cursaba la secundaria y desde mi ingreso tendría que mirar desde otra óptica: egresado de colegio particular en primaria, en la secundaria mis compañeros decían que era un niño “fresa”. En un primer momento me sentí un poco aliviado porque en la primaria yo era de los niños de familias con menores recursos mientras que en la secundaria me veían como de los más pudientes ¡Qué error tan grande! La situación económica no era nada sencilla con una madre viuda que trabajaba para darnos escuela y una vida digna a mi hermano y a mí, mi abuela enfermó y estuvo varios meses en cama hasta su muerte. Muchos de los recursos iban destinados a su cuidado y lo más complicado no era la falta de dinero, sino ya no contar con las palabras y la guía de mi abuela, verla en una cama enferma, sin poder hablar serían eventualmente detonantes para haber estudiado años más tarde neuropsicología. Fue así que recorrí la secundaria solo, sin mi abuela, con mi madre trabajando y mi hermano quien sabe dónde, fue que aprendí a cocinar y cuidarme por mí mismo, así pude andar largas horas en la calle...

Era apenas un chamaco y todo mundo decía que era muy callado, sin embargo me gustaba andar por ahí platicando con la gente, pasé mucho tiempo en la tortillería donde el vendedor era de Acapulco y me platicaba cómo era la vida por allá, pasé mucho tiempo acompañando a los que pegaban propagandas y enterándome de eventos que resultaban muy alejados para mi comprensión, pude platicar con las costureras que salían a comer y me hice amigo de tenderos y comerciantes, al fin y al cabo tenía mucho tiempo para andar y andar... con el paso del tiempo conseguiría mi primer empleo como ayudante en un puesto de tacos, después como pintor, pule-pisos hasta operador de microbús varios años más tarde.

Todo ello enmarcaría la manera en la que vivía la secundaria, ya que al ser “güerito” era presa de algunas bromas y otras tantas burlas al encontrarme en

una escuela en la que la mayoría eran morenos; además viniendo de hábitos académicos más sistematizados, era además de los “ñoños”.

Ya entonces me interesaba conocer distintas personas y la secundaria fue un mar de maestros, no sólo por las variadas asignaturas, sino por el acercamiento a un mundo de adultos. Siempre me gustó preguntar todo lo que pudiera a los maestros pensando que así me contestarían como lo hacía el profe Salvador de sexto. Muchos eran corteses y quizá hasta se reían, otros eran más cortantes, y me preguntaba por qué no simplemente decían las cosas como las pensaban, parecía que tenían que darle muchas vueltas a las cosas para llegar a algo. Para mí el maestro no era una figura lejana, la imagen del maestro siempre ha sido trascendental en mi vida, mi madre algún tiempo fue maestra y mi único hermano lo es. Es así que mi contacto con los maestros no es nada ajeno, es más, la mayoría de ellos han sido significativos para mí... Ya sea positivamente o negativamente. Es quizá desde esa carga afectiva que el interés por conocer más de la docencia me ha llevado a estudiar lo que ahora estudio y a dedicarme a lo que ahora me dedico y sin lugar a dudas el desarrollo vocacional va muy ligado a nuestra historia de vida (González y Mitjás, 1999).

En este momento he de reconocer que crecí en un entorno cargado de prejuicios y cualquier señor de piel cobriza, con bigote mal pintado y mirada ladina, pues era un indio, al menos así se expresaba mucha gente que conocía, alguna de mis tías lo hacía, además de que eso es lo que se presenta en televisión y hasta en la escuela misma lo dicen unos y otros. Coincidentemente el maestro Feliciano además era idéntico al cineasta Emilio "el Indio" Fernández. La primera vez que lo vi fue al presentar mi examen de ingreso a la secundaria, yo pensé que era un señor que nos habían mandado a cuidar que no copiáramos. Fue entonces que el examen tenía un error, revisé una y otra vez las diferentes opciones, hasta que me levanté de la butaca y le expresé a ese señor que no había respuesta posible dentro de las opciones que se mostraban para ese reactivo; simplemente me dijo que no era posible. Aun recuerdo cuan altanero he

sido, puse mi examen sobre lo que él estaba leyendo y le expliqué en qué consistía el error -por dentro suponía que no tenía sentido hablar con ese señor ya que probablemente no entendería ni jota, al final de cuentas sólo estaba vigilando que no copiáramos- y efectivamente, la respuesta fue muy contundente "eso que me acabas de explicar ponlo a un ladito" y continuó con su lectura.

Aun recuerdo el primer día de clases, nuestra primera clase... Y como el lector ya estará imaginando, ¡aquel "señor" que nos vigilaba en el examen de ingreso sería nuestro maestro de mate! La historia con el profe Feliciano fue muy interesante ya que aprendí mucho de sus clases, ya quizá yo le agradaba como alumno, así que en más de una ocasión me brindó consejos y hasta advertencias.

Otro caso era el del maestro José Luis, mejor conocido como Pepito, cuyas sesiones me generaban mucha disonancia, él de suéter y aspecto formal -casi acartonado-, todo el tiempo nos hablaba de su disciplina: la biología, con una solemnidad casi sepulcral, con un rigor casi militar y con una precisión suiza que hacía que le tuviéramos mucho respeto, quizá más por lo que representaba que por lo que nos decía. Sin lugar a duda sus clases era fascinantes porque nos hablaba del mundo y de la vida, pero tanto rigor me abrumaba, lo trascendental con él fue un día en el que a la mitad del descanso empezamos a hablar de música pasando por Black Sabbath, Led Zepellin y The Doors hasta llegar al poeta del nopal Rodrigo González... ¡Qué impresión! ¿Dónde había estado este maestro todo el tiempo? Ahí me di cuenta que la apariencia y los gustos no están peleados, ya que hasta entonces asumía que el rock iba de la mano de la greña, pero este Pepito me demostró que los estereotipos se rompen más de lo que se validan a sí mismos. Curiosamente a partir de ello durante años quise estudiar biología o algo relacionado...

Definitivamente éste es el momento de mi historia en la que creo que mi inconsciencia empezó a tornarse en cierta conciencia de cosas trascendentales,

todo ello gracias a nuestra maestra Carmen, ella siendo la maestra de Ciencias Sociales nos hablaba de mil cosas, no recuerdo con claridad de lo que sus clases trataban, no sé si había temas o preguntas, pero sí había muchas anécdotas, entre otras la maestra Carmen nos contaba de cómo ella había vivido y aprendido a pensar en torno a la manipulación de los medios de información masiva, el consumismo, la religión y cómo eso repercutía directamente en nosotros, nos rogaba que pusiéramos mucha atención a nuestras vidas porque el sistema (¿Quién sabe qué era eso?) nos absorbería si no hacíamos nada por cambiarlo. De repente, un día llegó otro maestro a sustituirla porque "irresponsablemente" no había aparecido, lo curioso es que ella nunca había siquiera llegado tarde...

A la siguiente clase, apareció y nos contó algo que me marcó profundamente: -no alcancé a darles clase la vez pasada porque estaba en... (No recuerdo donde pero era una comunidad nada cercana) entonces el río creció por las lluvias y no pudimos regresar... Ella y su esposo eran como "hippies" y su apariencia me causaba una suerte de tranquilidad y la manera en que se relacionaba con nosotros era así de compatible... Y fue que le preguntamos si se había ido de vacaciones, simplemente sonrió y con su característica parsimonia nos dijo: -mi esposo y yo estamos en un programa de alfabetización y recorreremos algunos lugares de la República, es por eso que a veces llego cansada ya que el trabajo es arduo-, mientras nos contaba todo lo que hacía y en qué consistía su labor en comunidad, recuerdo con mucha claridad que lo primero que cruzó mi mente fue una ráfaga de cuestionamientos: ¿Por qué lo hace? ¿Qué gana? ¿Cómo llegó a eso? ¿Cómo serán sus amigos o la gente con la que se reúne como para hacer eso? ¿Qué hace una maestra de ciencias sociales en un programa de alfabetización? ¿Le gustará hacer eso? Todas estas preguntas iban resolviéndose a la par de que nos iba platicando, aun con todas las respuestas, lo más sorprendente era la emoción con la que nos contaba todo, tan era así, que sus ojos brillaban y a la vez su rostro nos mostraba una cara que yo interpreté como "les hace falta mucho por hacer para que esto cambie y quizá nunca se

den cuenta de ello"... Tiempo después reaparecería la maestra Carmen con mucha fuerza... Al menos en lo que respecta a mi historia como maestro...

Podría hablar de más maestros, pero sin lugar a dudas, ellos tres no sólo nos dieron clases, sino que compartieron sus vivencias y me mostraron que la vida era más amplia de lo que hasta entonces yo podía observar, rompieron mis esquemas y me ayudaron a definir buena parte del camino que hasta ahora he recorrido y que ahora trato de dibujar desde la interculturalidad. Todas esas prácticas docentes que se ponían en juego, no sólo daban cuenta de un saber disciplinar, sino de un saber vivencial que nos iba formando como personas (González y Mitjáns, 1999; González, 1999) y gestando al menos en mí, un camino hacia la diversidad. Todo ello podría no ser el acto de diversidad más relevante y de mayor teorización; sin embargo, cuando lo pienso, era difícil integrar esas combinaciones de ropas, actitudes, gustos y más proviniendo de un mundo aun pequeño, obtuso y hasta inconexo a la reflexión intercultural. Me hacían pensar en que ellos como maestros, como profesionistas y como personas tenían un sinfín de vivencias y valía escucharlos, ahora creo que dan sentido peculiar a este proyecto.

-Señor Moncada, no vaya usted a ser maestro- sentenció el profe Feliciano ante lo cual sólo le pregunté ¿Por qué lo dice?... "Va que vuela para maestro", la idea me agradó y se ha quedado grabada en mi memoria, no sé que habrá visto, pero sin lugar a dudas no estaba equivocado. El pensar en ser maestro me llevaba a pensar en varias cosas dentro de las cuales, no puedo negar que en ese momento la secundaria me ofrecía dos panoramas: por un lado los maestros aburridos y sin-sentido y por otro lado los maestros cuyas clases no sólo eran entretenidas sino que nos dejaban pensando algo.

Entonces le pregunté al maestro José Luis por las dificultades de ser maestro, él me advertiría que no era una profesión bien pagada y que había que estudiar mucho para poder tener un lugar respetable en el gremio. Sinceramente

no logré comprender mucho de tales palabras porque yo veía que traían coche y no me parecían mal-vestidos, quizá era mucho más de lo que yo aspiraba y me agradaba pensar que pudiera estar frente a un grupo para no hacer justo todo aquello que me desagradaba de los profesores. Así que durante algún tiempo me dediqué a preguntar a varios maestros acerca de su profesión... entonces decidí que quería ser ingeniero en electrónica...

Esa suerte de vivencias ha sido compartida por los maestros-participantes cuando mencionan:

-Quizá porque los maestros me callaban de pequeña, pensaba que yo quería algún día ser una maestra que no callara ni traumara a nadie, pero hasta que fui maestra me acordé de ello- comparte Norma.

-Si me dedico a dar clases es porque mi esposa abrió un jardín de niños y necesitaba apoyo, pero mi carrera de base es ingeniería textil- refiere Daniel.

-A mí me invitaron a cuidar niños en maternal, luego de asistente, y cuando implementaron las reformas, pues entré a la UPN y ya me pusieron frente a grupo- menciona Sandra.

Mirando las autobiografías de los maestros participantes, encuentro que algunos llegaron a ser maestros por casualidad y no por una intención de base, aunque rondaba la idea de ser maestros, la realidad es que estaban lejos de pensarse desarrollando un futuro en la docencia. Esa misma condición la traía conmigo, cambiando eventualmente a mi ingreso a nivel medio superior.

Mi ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente fue el parte-aguas para conocer una mayor diversidad cultural, entrar por sus pasillos era sorprendente, era el año 1991, se agrupaban distintas palomillas: punks, rockeros, metaleros, los de las distintas rondallas, darketos, etc. etc. etc. Todo un

crisol, y yo ahí apenas contando 14 años. Había puestos de discos y casetes, artesanías, pulseras y colgajos, además de muchos libros. Todo ello gradualmente desaparecería, prohibieron la venta de cualquier cosa y el resultado fue que la venta de libros se volviera mucho más reducida. Me gustaba acercarme a ver las portadas de todos esos libros usados y así a ojear y hojear un poco... Me parecía y me sigue pareciendo que los libros usados tienen una historia que contar, y no me refiero a la de sus páginas, sino la de las manos que los han tomado y los ojos que los han leído...

Y entre los vendedores de libros estarían Armando, *Chewis* y *Judas*. Si bien mi paso por el CCH ha significado para mí una puerta que abrió muchas otras, definitivamente la convivencia con ellos es lo que más ha marcado un giro en mi vida. Con ellos aprendí entre otras cosas que no es necesario someterse a droga alguna -y miren que abundaban- para poder viajar a otros mundos, solo se necesita aprender a leer... ¡Sólo eso! ¡Leer! (Cassany, 2006).

Armando psicólogo, *Chewis* y *Judas* arqueólogos, me mostraron las maravillas de la lectura y de una buena charla, entonces sucedió lo impensable (al menos para mi familia quienes no estaban acostumbrados a verme en tal dinámica) me volví no solo aficionado, sino un adicto a leer y a leer y a leer, sentía que los 8 o 9 libros que había leído hasta entonces no bastaban, sentí por primera vez que había perdido mucho tiempo, es así que como un loco de atar a quien le quitan la camisa de fuerza me entregué a la lectura de manera obsesiva. Conocí el existencialismo, el nihilismo, el romanticismo, la poesía hispanoamericana, la ciencia ficción y de ahí la antropología, la filosofía, la psicología, la pedagogía, la política, entre muchas otras cosas... De repente me perdí en un mar de ideas, una tormenta de posibilidades, un sismo constante por el ansia de conocer... no sabía qué iba a hacer de mi vida, quería estudiar todo.

En términos generales, mi contacto con los profesores fue muy circunstancial, pero sin duda, la confluencia de sus lecciones, más las

interpretaciones de pasillo que hacíamos de cada clase fueron dando forma a muchas ideas. Un poco de estética, un poco de psicología, un poco de comunicación, un poco de filosofía... no... un mucho de filosofía, me permitieron pensar que lo mío estaría en lo social y/o en las humanidades.

Quizá lo más maravilloso de este periodo fue darme cuenta que existía otra forma de ir por el mundo, ya no podía todo ser la consigna rockera de violencia, drogas y sexo... Empecé a conocer gente muy interesante y empecé a entenderle a los maestros, de repente todo aquello de los que nos había hablado la maestra Carmen de la secundaria comenzaba a encajar, las clases de filosofía, estética, comunicación, psicología, todo tomaba sentido... y sin pensarlo me vi sumergido entre colectivos y grupos estudiantiles, sentía que mi participación cada vez era más activa, me sentía dueño de mi vida y de la posibilidad de poner en marcha lo que la maestra Carmen de la secundaria nos invitaba a pensar: darle vida al proyecto de sí (Delory-Momberger, 2009).

Para entonces me encontraba estudiando inglés, ya era el año de 1995, surgió el cambio de plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades ante lo cual se conformó un grupo de estudiantes coordinado por la maestra Rosa María y el maestro Víctor para apoyar a los estudiantes que se verían más afectados por dicho cambio. Todos aquellos estudiantes que hasta cierto plazo no habrían aprobado las materias adeudadas, deberían cursar otras tantas bajo el nuevo programa, lo cual sería extremadamente complicado por las casi imposibles equivalencias de muchas de las materias.

Es así que se ofertaron cursos por distintos profesores; sin embargo estos cursos se cobraban, con lo cual se violentaba la gratuidad de la educación, así que la otra alternativa fue un amplio catálogo de cursos –en el Programa de Apoyo a Reprobados- los cuales impartirían alumnos egresados del CCH y que estuvieran cursando alguna licenciatura o alumnos que aunque aun no hubiesen terminado sus créditos de media superior, tuvieran un cierto dominio del área a

impartir: ahí entré yo... desde pequeño me gustó el inglés, mi madre había dado clases de esa lengua (como ya lo había mencionado renglones atrás) y con ello promovería en mi hermano y en mí un mayor acercamiento. Simplemente así fue, un compañero de colectivo me preguntó si me interesaría participar como asesor, impartiendo clases de comprensión de textos en inglés a lo que sin mayor preámbulo respondí: Sí...

2.3 Itinerarios, trayectos y andares docentes

Una vez escrita mi biografía educativa considero que puedo comprender un poco más la posición en la que se encuentran los profesores que participan en este proyecto, ya que me leo, los leo, me escribo y los acompaño en sus escritos para así escribir de ellos recupero entonces esa “dinámica que puedo comenzar a llamar un camino, un recorrido, a saber, el paso del reconocimiento-identificación, en la que el sujeto se coloca bajo la tutela de una relación de reciprocidad, pasando por el reconocimiento del sí en la variedad de las capacidades que modulan su poder de obrar, su *agency*” (Ricœur, 2005). Este proceso heterobiográfico nos permite reapropiarnos de la historia personal, pero sobre todo de sus sentidos y así seguir en el proyecto de formación profesional (Delory-Momberger, 2009).

En estas líneas plasmo cómo ha sido este otro andar ya como maestro en el cual –sea trayectoria o sea itinerario- me ha permitido identificarme a mí mismo como agente educativo y protagonista de una historia compartida (Serrano y Ramos, 2011). La reflexión detrás de estos renglones versa sobre la realidad de la experiencia y de los saberes que conlleva, los cuales están indisolublemente ligados a la acción, pero que se muestran discontinuos y que no necesariamente coinciden con los recortes formales de los saberes disciplinarios. Esto ofrece un arma de doble filo ya que por un lado se rompe el modelaje mecánico, pero es éste el que más se comprende y se aprecia en las tradiciones académicas,

mientras que por el otro extremo obedecen a coherencias conceptuales diferentes, a lógicas de producción y de utilización determinadas (Lenoir, 2002, 2014) y no por ello sujetas a expectativas institucionales. Esto último da pie a la construcción de tesis narradas o de narraciones para una tesis (Bolívar, 2002), además da la pauta para recuperar la vivencia del ser maestro y de ahí reificar el oficio del maestro (Mercado, 2007).

2.3.1 Cómo llegué a ser maestro: saberes pedagógicos y saberes docentes

En alguna ocasión los maestros-participantes y yo platicábamos y a partir de ello escribíamos acerca de nuestro primer día de clases. Es algo muy interesante ya que las expectativas de cada uno se disparan para las más inesperadas vivencias:

Gustavo decía que el primer día de clases como maestro fue exactamente como su primer día de clases como estudiantes de preescolar: *una resistencia a los muros, al lugar, a entrar y tener qué hacer algo ahí*.

Vero comentaba que aunque estaba llena de nervios, *no permitiría que sus estudiantes lo notaran y así “se le treparan a la cabeza”*.

Norma refería que eso era lo que ella quería, pero que el pensar en que no le saliera bien, no era precisamente lo ideal.

Cecilia, Alejandra y varios más coincidieron en que enfrentarse a niños de los más variados contextos, provenientes de costumbres, tradiciones y hábitos diferentes sería difícil en términos del equilibrio que esperarían conseguir... quizá en aras de la homogeneización de los grupos con quienes trabajarían. Me llama singularmente la atención el hecho de que las preocupaciones emanaban en

gran medida de lo que ellos tendrían que enfrentar, ya Levinson (2002) menciona que el ingreso a la escuela es en sí mismo un proceso migratorio y por ello intercultural, pero se habla de los estudiantes, mas no de los maestros y nuestros maestros-participantes lo resaltaban. Así que una vez más recurro a otra taza de café y me dispongo a escribir sobre esas vivencias...

Creo que desde una noche antes no podía dormir por la emoción, sería mi primer día de clases, aún no sabía si debía ser muy exigente o poco, ¿Cómo se podría estimar algo así? ¿Cómo dosificarlo?... Curiosamente esa era mi mayor preocupación, recién contaba 18 años de edad cuando ya tenía ese reto, me habían avisado que los grupos eran muy numerosos, ante lo cual imaginaba 30 o quizá 40 alumnos, eso ya me parecía un mundo de gente, la sorpresa fue mucho mayor, era un 26 de agosto de 1995, y encontré un salón con poco mas de 60 alumnos. Debo reconocer que eso me inquietó por sobremanera, así que me fui por el camino -ahora lo veo así- más fácil que podría haber tomado: ser estricto.

Afortunadamente, eso fue disminuyendo al paso del tiempo, varios de los alumnos desertarían eventualmente, lo cual me preocupaba y asumía como resultado de mi actitud, así que hablé con la coordinadora del programa, la Mtra. Rosa María, y me pidió que no me preocupara, ya que eso era común en un programa sabatino y con gente que ya había reprobado la materia con anticipación, decía "por algo reprobaron y ahora la están recursando", lo cual no precisamente me convencía. Hacia el final de aquel semestre, terminó el grupo con 47 estudiantes, por lo que me dijeron que era un buen número considerando que era mi primer semestre como maestro y considerando las características mismas del programa, algún compañero profesor me dijo: "imagina que yo empecé con más de 80 alumnos y terminé con menos de 30"

En aquel momento me quedé satisfecho por mi aparente logro, pero al paso de los días me preguntaba qué habría pasado con aquellos que no terminaron, qué habría hecho mal, qué tan mala pudo haber sido mi actitud y mis

de mejores oportunidades laborales. La idea de llegar juntos radicaba en algo muy sencillo: solicitaron un grupo especial para ellos con el fin de que se les enseñaran frases básicas y el discurso necesario para desenvolverse en los Estados Unidos.

En aquel momento, la directora decidió confiarme aquel grupo, advirtiéndome que no tenían la más mínima idea de lo que era el inglés. El desagrado y la incomodidad se apoderaron de mí porque sentí que me dejaban ese grupo para que me hiciera bolas, ya que la escuela no contaba con el más mínimo recurso, programa... es más, no tenían idea de qué hacer en ese caso y siendo el maestro más joven y de menor experiencia, sentí que simplemente no me podía negar.

La experiencia fue de lo más grata y reveladora; las clases las empezaría dando en inglés completamente y los rostros de atención de este particular grupo no los podré olvidar. Rápidamente se engancharon y, siendo ellos bilingües, entendieron la posibilidad de cambiar de una lengua a otra sin dificultad (De Bleser et al 2003; Fabbro 2001). La manera y velocidad con la que aprendían me tenía sorprendido, bastaba con que se les ejemplificara de la mejor manera y ellos no sólo repetían sino que se apropiaban de la lección, cuando algo no quedaba claro, entre ellos se explicaban en zapoteco y yo ahí parado entendiendo que mi papel de mediador consistía en facilitarles el uso de la lengua inglesa, mas no en promover los recursos necesarios para ser bilingües. Hasta que en una ocasión Oscar –quien trabajaba en el parque del pueblo dándole de comer a los animales del zoológico con el que ahí se cuenta- me dijo entre risas:

-Yo pensé que eso del inglés era más difícil, pero 'ta re sencillo, difícil lo que nosotros decimos (refiriéndose al zapoteco)

-Deja de lo sencillo, no tiene nada de bonito- dijo Leticia

-¿Cómo que no tiene nada de bonito?- pregunté

En esa ocasión me explicaron los recursos reverenciales y casi poéticos con los que cuenta el zapoteco y hasta quisieron que yo aprendiera algunas frases; ellos no dejaban de reír ante mis intentos fallidos y Rafael me dijo algo que impactaría mi forma de pensar el manejo de las lenguas:

-El español y el inglés son muy parecidos, parece que nomás cambian las palabras por otras y ya dicen lo mismo, pero el zapoteco es otra cosa, como que no hablamos de lo mismo o como que no decimos las cosas igual, como que en nuestra lengua le ponemos otro sabor (López, 1998).

Los demás rieron y yo me quedé pensando en todo ello, definitivamente no es lo mismo ser bilingüe de dos lenguas muy cercanas como el español y el inglés, en comparación de ellos como bilingües de lenguas provenientes de dos familias tan distantes y tan distintas. Es así que el zapoteco, respecto al español, ofrece una mirada diferente del mundo, los recursos con los que cuentan para aprender otra lengua en condiciones de uso y bajo la necesidad —en este caso de buscar otra oportunidad laboral fuera de México- los llevaba a aprender velozmente y quizá mucho de ello determinado por lo sencillo que les resultaba esa otra lengua tan simple y tan parecida al español.

El curso duró poco más de tres meses con muchos resultados, al menos lo básico de la lengua lo llevaban bien armado, dejándome un grato sabor de boca por la experiencia, pero sobre todo con la inquietud de hacer algo más, no sólo dar clases de inglés. En ese entonces estaba estudiando filosofía como oyente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y algo me decía que había otra ruta para acercarme a lo que me movía, fue cuando pensé por primera vez ingresar a la licenciatura en psicología, ya que alguna lectura de aquel entonces decía que era filosofía aplicada y a mí cada vez más me interesaba trabajar con y

para la gente. Entonces lo decidí, estudiaría psicología para ser psicólogo social... y la academia me llevó por otros lares.

2.3.3 Un poco de Náhuatl, un gran giro epistemológico

A mi ingreso a la licenciatura en psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, sostenía la idea de ser psicólogo social, sin embargo, traía la inercia de mis estudios previos en filosofía y no dejaba de verle el lado epistemológico a las lecturas que nos dejaban. Afortunadamente y por la distribución de las materias, José Sánchez –psicólogo y filósofo de la ciencia- nos impartió en aquel primer semestre 3 materias y en una de ellas consistía en desarrollar un trabajo bibliográfico, el cual realicé con unas compañeras sobre el mundo maya desde una perspectiva psicológica. Empezar a trabajar todo ello me abrió un panorama muy amplio de aspectos sobre interculturalidad que serían de mucho interés a lo largo de mi trayecto por la licenciatura y hoy en día latentes.

Sin embargo, el evento más relevante fue la apertura por el mismo maestro –mejor conocido como Pepe- de un curso de náhuatl el cual se denomina “la lengua náhuatl como modelo de cognición” al cual me inscribiría sin mayor hesitación. El nombre del curso no es cosa menor, sino que implica entender que a partir de la adquisición y/o el aprendizaje de otra lengua, es posible analizar su cultura, su imaginario, sus mitos, su forma de pensar, su cosmovisión de manera primordial. Este curso fue de mucha ayuda porque entre otras cosas Pepe nos decía constantemente que todo profesionalista debería estar bien preparado en distintos ámbitos y que justo la lengua náhuatl nos permitiría entender mucho del pensamiento de nuestros pueblos originarios y mucho de cómo piensa la gente hoy en día para así comprender las diferencias de otras herencias culturales.

sino que además me involucré en mis primeros acercamientos a otras comunidades fuera del Distrito Federal y empecé a atar varios cabos sueltos. He de mencionar que hasta entonces ya había trabajado en distintos proyectos que buscaban atender diversos problemas sociales, pero a partir de la comprensión de lo que me tocó ver y vivir en un primer acercamiento a Xoxocotla en Morelos, definiría que desde la psicología hay muy poco que hacer, era necesario entonces hacer y emprender otras acciones más centradas en las necesidades de los grupos con quienes trabajaría y no sólo los “temas” que a mí me atraían.

Concretamente el acercamiento que me dio la enseñanza del inglés, mi acercamiento al náhuatl, el trabajo con zapotecas, entre otras experiencias bilingües serían un primer paso hacia mi creciente interés por la diversidad y la interculturalidad, considerando que el bilingüismo no sólo es una ruta para aprender dos lenguas, sino una posible vía de mantenimiento (o no) de la autonomía, la agencia y el protagonismo indígena (López, 1998). Sin embargo había otro interés creciente por diversificar mi mirada de la realidad, por lo que me involucré directamente en la neuropsicología y la psicopedagogía. Con las herramientas que estas áreas me brindaron he podido realizar diversos proyectos en Morelos, Estado de México, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Tlaxcala; particularmente desde el ámbito de la escuela y sus implicaciones en la comunidad, apoyando escuelas regulares, centros de atención psicopedagógica de educación preescolar, centros de atención múltiple, unidades de servicios de apoyo a educación regular.

De estas experiencias he podido entender que este fenómeno no es un asunto concluyente ni concluido, sino que requiere abrir y/o continuar la discusión referente a las condiciones educativas que nos han tocado, como bilingües, y como agentes con una latente interculturalidad, vivir en nuestras escuelas, lo cual puede ser analizado desde la pedagogía (Hale, et al, 2008), psicología (Vygotsky, 1995; Galperin, 1992; Lambert, & Moore, 1966), antropología (Navarro, 1979), lingüística (Cummins, 2010; Shannon, 1995), neurolingüística (De Bleser, et al.

2003; Lecours, 2002; Fabbro, 2001; Illes, et al. 1999), hasta aspectos de política educativa (Martínez, 1982), por mencionar sólo algunas disciplinas.

Es así que en los grupos de discusión y entrevistas con los profesores participantes de este proyecto, comentamos cómo es que estas distintas disciplinas nos permiten comprender las distintas maneras en que se han generado algunas condiciones educativas en torno al indígena en abstracto, y las experiencias nos han permitido entender al indígena como sujeto cognoscente, constructor y transformador de su contexto, facilitado y/o limitado por sus condiciones lingüísticas. Destacando que la mayor parte de las investigaciones han versado más alrededor de la abstracción que propiamente de la condición del indígena.

En este sentido, pudimos revisar y discutir que la educación intercultural cuenta generalmente con sesgos que trasladan al niño de un idioma minoritario a la apropiación de formas lingüísticas de un idioma mayoritario y comúnmente oficializado; en este sentido, encontramos dos grandes vertientes: 1. Una tendencia cada vez más grande a comercializar las lenguas europeas, principalmente el inglés, bajo la premisa de venta de un mejor logro académico y mayor superación personal para los alumnos, con lo cual, el Español queda al margen de las representaciones de éxito (insisto, al menos del que nos venden como tal) y con ello se convierte en una lengua que a nivel mundial, se utiliza ampliamente, mas no con un nivel de impacto académico y de relaciones financieras y económicas; lo cual se observa en la cantidad de publicaciones (libros y revistas) científicas en inglés, requerimientos laborales, etc. Esta tendencia no garantiza que el alumno que busca desarrollar el bilingüismo, lo logre bajo un ambiente sociolingüístico apropiado, sino bajo el manejo de estrategias lingüísticas para resolver algunas dificultades en la inmediatez. 2. Al realizar algunos proyectos educativos ya referidos arriba, he observado una tendencia hacia el manejo de las lenguas mesoamericanas (con la salvedad de que este término no abarca todas las lenguas que se hablan en nuestro país)

desde una perspectiva que no aprecia sus cualidades culturales, apreciándose que por una parte la lengua mesoamericana se “maneja” como algo alterno que no hay que descuidar, pero que solamente es un matiz, ya que se mantiene el predominio del español; y por otra parte se pretende enseñar en la lengua mesoamericana de la comunidad con el fin de generar un supuesto respecto de la identidad del niño en su comunidad, pero siempre con miras a “integrarlo” al esquema globalizado local del español.

Lo anterior me permite pensar que a pesar de los grandes avances de la lingüística aplicada, los métodos didácticos empleados en varias regiones de nuestro país, magnifican el punto anterior del juego entre el idioma minoritario y el idioma mayoritario y/u oficializado, ya que no facilitan que los alumnos conformen y consoliden sus identidades lingüísticas, con sus implicaciones a nivel de identidad ciudadana. Es entonces que he podido observar dos líneas educativas muy marcadas y que son consecuencia de las dos vertientes arriba referidas.

Por un lado, pensando tan sólo en el idioma inglés como lengua mayoritaria-globalizadora (ya que existen muchos otros colegios que promueven el aprendizaje de otros tantos idiomas como el alemán, francés, japonés, etc., pero que no son la mayoría, ni tienen el alcance comercial e ideológico del inglés), es que encontramos una enorme oferta de escuelas “bilingües” de las cuales podemos a su vez demarcar primero aquellos centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales varían enormemente en sus métodos y estilos didácticos y que normalmente carecen de recursos de optimización pragmático de la lengua, siendo laboratorios de mecanización verbal, en los cuales se busca que los alumnos “hablen” en el sentido de la emisión, mas no en el sentido de la construcción lingüística.

Por otro lado aquellas escuelas (desde preescolar, hasta nivel superior) en las que se ofrece una enseñanza bilingüe, que se reduce al manejo de métodos

de reproducción mecánica del uso de la lengua, a partir de la enseñanza de ésta como una asignatura aparte; en otras palabras, se enseña a elaborar oraciones de manera descontextualizada, ya que se asume que una lengua se puede adquirir aisladamente de sus usos, su representación del mundo y aun peor, independientemente de las necesidades, motivos, propósitos y condiciones del estudiante. Y finalmente aquellas escuelas que de manera apropiada (lo cual no significa que certera en todos los casos) buscan generar espacios de inmersión por contenidos (Arnau, 1999; Met, 1999; Artigal, 1999), lo cual implica que el alumno no sólo toma clases en español –para el caso que estamos refiriendo en México-, sino que además se le imparten materias en la lengua extranjera, como pueden ser las clases de matemáticas, ciencias, etc. en inglés o algún otro idioma, contextualizando entonces el uso de la lengua en situaciones relativamente reales. Todo ello con las enormes implicaciones que tiene la promoción e una lengua extranjera en el sentido de ser vehículo de transmisión de cultura como ya he referido arriba.

Sin embargo, en el caso de las lenguas mesoamericanas, la situación es abismalmente diferente y dispar, en primera instancia existen muy pocos centros de idiomas que contemplen la enseñanza de éstas, y la enseñanza actual en las escuelas indígenas está determinada por la recuperación de lo que el niño trae de casa, lo cual genera condiciones muy heterogéneas del nivel de bilingüismo, ambos aspectos nos permiten hipotetizar en un sinnúmero de razones y consecuencias, dentro de las que destacamos que no existe una claridad pedagógica y lingüística en los usos de la mayoría de estas lenguas, ya que, en muchos de los casos, tan sólo se analizan a nivel descriptivo y estructural, con fines de estudio y difícilmente a nivel de promoción, conservación y uso. Además, se puede observar una clara (y quizá económicamente viable) tendencia a transcribir lo interpretado en las lenguas mesoamericanas a la luz de la usanza del español, o del inglés (en dependencia del estudioso de esa lengua y que tienden a ser extranjeros en muchos de los casos), con ello se poda el recurso fonológico de la lengua, bajo la hoz del transcriptor.

Esta tendencia limita claramente la elaboración de textos educativos y literatura en general de la lengua en cuestión, con lo cual, los procesos áulicos se ven mermados y una vez más orientados al recurso dominante del español. Mencionado además que se pondera el recurso escrito para el estudio de estas lenguas, sin considerar que provenimos de una tradición oral muy fuerte. Aunado a que la manera en la que se enseñan estas lenguas, tiende a ser similar a la de las lenguas extranjeras en muchos de los casos, ya que se muestran las estructuras gramaticales y difícilmente se planean clases en las que los niños se ubiquen dentro de situaciones didácticas comunicativas, con lo cual se sistematiza el habla académica de la lengua, mas no se trabaja el carácter pragmático que facilite la identificación de las necesidades y la intencionalidad comunicativa propia y del interlocutor.

Quizá de manera alterna, pero no por ello menos importante, es común encontrar un cierto interés turístico-intelectual por “rescatar” nuestras raíces, cuando en realidad, el rescate viene a uno al tratar de entender no sólo la lengua, sino la concepción de mundo que subyace a ésta. Este punto ha traído una gran perversión en el estudio de las lenguas, porque se tiende a normativizar lo que se estudia, al pensamiento de las lenguas indoeuropeas. Este punto requeriría un análisis exhaustivo, ya que no se asume que cada lengua es un modelo cognoscitivo del mundo y se ajusta a quien lo quiere “hablar”, sin tratar de pensar y vivir la lengua y a partir de la lengua.

A partir del punto anterior, pareciera entonces que sólo se puede *adquirir* una segunda lengua en un ambiente social, no artificial; ante lo cual existen nuevas tendencias que apuntan a la elaboración de condiciones y situaciones lo más apegadas posibles a la realidad, con el fin de romper con esa artificialidad del aula y trasladar al alumno a la identificación de sus propios requerimientos lingüísticos que trasciendan la inmediatez de la clase a partir del análisis de las condiciones de su comunidad lingüística y de las formas de actividad que ahí se

gestan. En otras palabras, se busca la problematización por parte de los estudiantes, quienes se encargan de darle solución a partir de proyectos de aula, escolares y comunitarios a través del uso de la(s) lengua(s) de estudio, mas no cómo estudio descriptivo-aislado, sino como herramienta de comunicación y resolución de problemas sociales tendientes a la autonomía.

En este recorrido que he hecho como agente educativo, he percibido y quizá hasta generado una mirada paranoide, ya que pienso que se mantiene la condición orwelliana de no facilitar el acceso a la propia lengua a través de la reducción de la misma, ya que es una forma de mantener el pensamiento limitado y con ello limitar de igual manera la identidad y cultura de nuestros pueblos originarios. Es más fácil invertir en pan y circo para la distracción del pueblo que invertir en educación, y más si se trata de la educación de quienes le han dado carácter, temperamento e idiosincrasia a nuestra nación, es más fácil europeizar nuestra cultura so pretexto de la globalización que atender las diferencias culturales de nuestro país.

En este sentido encontramos algunas posibles perversiones como el hecho de que se ha vendido la idea de que tenemos que integrarnos a un mercado global, los políticos ofrecen computación e inglés como una forma de “progresar”, descartando de facto nuestra riqueza multi, inter, pluri y transcultural, acercándonos cada vez más a la idea de Marshall McLuhan (1968) de una aldea global, desafortunadamente esa idea se ha trastocado para conducirnos a una sola forma de pensar a través de un mismo idioma, homogenizando los requerimientos sociales a partir del valor de mercado y no del valor cultural de cada comunidad. Es entonces que observamos una mayor demanda, para nuestros pueblos originarios, del uso del español y a partir de él, el posible acceso al inglés, disminuyendo los ya de por sí escasos presupuestos para la conservación de las lenguas mesoamericanas y de otras familias originarias.

Aunado a lo anterior, la política educativa actual no considera más allá del papel la importancia del bilingüismo propio de diversas regiones, un ejemplo de esto es el caso de las escuelas en las que los niños hablan una variante propia de su región, los profesores provienen de otra y muy probablemente hablan otra variante, mientras que los libros de texto mejor intencionados llegan bajo la transcripción del estudioso (mas no de quien la habla) y en muchos de los casos a partir de otra variante quizá más extendida y no por ello propia de la región en cuestión. De esta manera, los niños no saben qué de todo eso les resulta accesible y entonces se tiende a hablar español por ser “más fácil” dentro de este clima de inconsistencia, claudicando en la conservación de su propia lengua, y con ello la afectación de su identidad, su cultura y hasta su cosmovisión (López, 2009).

En los recorridos por diversos estados de la República, me ha tocado escuchar mucho de la educación como motor de nuestra economía, pero veladamente podemos apreciar que no se refieren a la educación del que menos tiene, sino de quién más ha controlado justo esa economía. Es así que no hay equidad en el manejo de los recursos económicos y humanos para invertir en la educación de un pueblo tan culturalmente diverso, ponderando la enseñanza de lenguas extranjeras y desechando las minoritarias que en su conjunto bien podrían ser mayoritarias, pero que independientemente de su extensión, se debería respetar sus condiciones de vida.

Debido al poco interés mostrado en torno al bilingüismo y sus implicaciones interculturales en la educación, ha sido sumamente complicado demostrar que quienes son indígenas desarrollan competencias, habilidades, dominios y estrategias cognitivas distintas al monolingüe. Sin embargo considero que este aspecto es de suma relevancia ya que muchos de los indígenas de nuestro país se encuentran al menos en contacto con dos lenguas, bajo la circunstancia que sea, lo cual les demanda capacidades no sólo lexicales sino de actividad cognoscitiva en general y esto a su vez se vuelve una condición

de mayor procesamiento de información de decisión semántica, morfológica, fonológica, lexical, pragmática, etc. aunado a las posibles representaciones sociales que se generan en torno al uso de cada lengua (López, 1998).

En este sentido, la demanda social en sí misma y en dependencia a la situación en la que se manejen los idiomas, establece una condición operativa particular, ya que se ponen en juego otras capacidades con las que no necesariamente cuenta el monolingüe. Como ya he comentado a partir de mi experiencia con el grupo de zapotecas que viajarían al extranjero, entre más distantes sean las familias de dos lenguas, mayor complejidad se desarrolla en torno a los puntos anteriores, esto es, no será lo mismo aprender dos lenguas, digamos como ejemplo, que tienen una configuración lineal y una morfología similar, a aprender una lengua de configuración lineal y otro de configuración múltiple con variaciones morfológicas en distintos elementos gramaticales, o aún más diverso es el manejo de dos lenguas configuracional, morfológica y lexicalmente distintas, que además están semánticamente muy apartadas por lo que representan cada una y por cómo permiten la representación del hablante. Asimismo, independientemente de la cercanía de las familias lingüísticas, el desarrollo social de aquel que requiere estrategias de adquisición y aprendizaje de la lengua es en sí mismo más complejo y más aún si la escuela no cuenta con los recursos que comprendan esta otra lógica del bilingüe en correspondencia a aquella más generalizada del monolingüe.

En este punto me pregunto si es posible agotar la discusión de lo cultural del bilingüismo, ya que existe un sinfín de implicaciones culturales, en el entendido de prácticas de vida, que son inagotables. Básicamente podemos plantear que el bilingüismo en nuestro país tiene al menos dos tendencias centrales en el ámbito escolar: 1. En la que se maneja el español y alguna lengua extranjera, con lo cual se promueve una mirada muy importante hacia lo que pasa fuera del país y 2. Aquella en la que se enfatiza la comprensión de las lenguas mesoamericanas, pero con miras en la mayoría de los casos a

castellanizar a los alumnos, con lo cual se ofrece una panorámica muy sesgada y limitada sobre las propias formas culturales del niño indígena, consolidando lo ya referido en puntos anteriores. Es entonces que en ninguna de las dos se promueve una verdadera comprensión del indígena como un sujeto que requiere assimilar las formas culturales propias de su contexto, y a partir de ello generar sus propias posibilidades de transformación y no de una mera adaptación a las circunstancias (Ortiz, 2011).

En este sentido, es importante retomar que cada lengua en sí misma puede ser parte de una cosmovisión relativamente distinta en dependencia de la cercanía de la familia lingüística a la que pertenecen las lenguas empleadas. Este dato tiene un impacto directo en el manejo de la interculturalidad y la diversidad, ya que cada lengua se ha desarrollado como parte de las formas culturales propias de la comunidad lingüística que la emplea y por lo tanto es un reflejo de las mismas (López, 1998).

Estas reflexiones me permiten comentar que el indígena desarrolla diversas habilidades lingüísticas y cognoscitivas dentro y a pesar de la escuela, lo cual varía en función del apoyo de la comunidad lingüística en la que se encuentre, y del manejo que la escuela otorgue en términos de su propia currícula, política educativa, manejo didáctico y pedagógico, etc. Sin embargo, la satisfacción de dichos requerimientos resulta inagotable debido, en buena medida, a la dinámica social de transformación constante y a la complejización de la manera en que se aborda este fenómeno a partir de distintas concepciones y disciplinas, ante lo cual es imprescindible diseñar constantemente nuevas propuestas que busquen satisfacer los requerimientos educativos del indígena.

Todo ello nos obliga a destacar que el trabajo en comunidades implica el análisis de aspectos tales como: la exploración de diversas dimensiones socio-culturales, discursivas y lingüísticas en sus vínculos interculturales; así como los modos en los que los miembros de nuestros pueblos originarios plantean y

solucionan sus diversas problemáticas de acuerdo a la lengua que más se involucra en diversas formas de actividad. Lo cual demanda una educación signada no sólo por conocimientos sino además por valores, basada en nuestra realidad económica, social y cultural; orientada al desarrollo, mejoramiento y enriquecimiento de la calidad de vida de los distintos grupos sociales y del desarrollo general del país.

En particular, el país demanda de la educación básica una atención prioritaria a las necesidades de los niños y niñas en proceso de crecimiento y su inserción en la vida familiar y comunal; ya que la escuela sigue siendo para algunas comunidades, el mecanismo socio-cultural que le permitirá modificar sus condiciones económicas. Todo ello, a pesar de las limitaciones que tiene la escuela para cubrir las demandas y necesidades de la población escolar y la comunidad en general. No solamente por los problemas de acondicionamiento, sino por las dificultades que existen de un acercamiento entre la escuela y la realidad comunal y de resultados concretos en la formación de sus hijos para que puedan desenvolverse en su comunidad y en otros contextos.

Esto no implica el descuido y aun menos el abandono de su propia identidad, por el contrario, Gutiérrez-Turbo (2005) nos advierte que dentro de las necesidades a satisfacer en las escuelas de los pueblos originarios, está la conservación de la identidad a través de la identificación, conocimiento y auto-reconocimiento de su propia cultura como materia prima de los contenidos curriculares, ya que los niños y las niñas necesitan aprender a reconocerse a sí mismos, aceptar y valorar sus conocimientos, prácticas y sistemas de saberes de su mundo; y al mismo tiempo, aprender a entender elementos culturales de otros contextos, de tal modo que aprendan a interrelacionarse disminuyendo así, los efectos de los conflictos ocasionados por la discriminación y marginación interétnica.

que la mayoría me saludaban concluyendo con la palabra "profe", desde el "buenos días profe", pasando por el "quen timetztica profe?", hasta la formalidad de un abuelo que a menudo encontraba quien me saludaba "tlen in quihtoa in moyollotzin ti profe?".

Lo que no se sabía es que mi papel en la primaria no era realmente de profe, sino que me encontraba desarrollando un proyecto de conceptos numéricos y matemáticas en los grupos de primero de primaria, a partir de ello surgió la necesidad de organizar un programa de apoyo a niñas y niños con algunas dificultades de aprendizaje y ya luego me tocó hacer varias cosas: suplir a algún profe si no llegaba otro o mientras llegaba (destacando que la mayoría venían de otras comunidades, algunas bastante más lejanas que otras por lo que no había garantía en el tiempo de recorrido), leíamos fábulas con los niños de tercero, luego con los de cuarto, no solo hacíamos las actividades del programa de mate y número con los de primero, sino que algunas las echamos a andar con los de segundo, además de algunas charlas con profes acerca de la atención a niños con las ya referidas dificultades de aprendizaje.

Un día al llegar a la escuela, la maestra Enriqueta quien era la directora me dijo: "Gerardo, ¿Tú sabes que para muchos niños la primaria es terminal?" la verdad es que no entendí a que se refería y menos porque muy cerca estaba la secundaria y luego de un trayecto no muy largo había una bachillerato tecnológico en el pueblo vecino. Creo que mi cara de desconocimiento me delató e inmediatamente continuó diciendo: "...muchos de nuestros niños son enviados a la escuela para que aprendan a leer, escribir y hacer cuentas, si lo logran, los sacan de la escuela porque ya se ha cumplido el objetivo, si no lo logran de cualquier manera los sacan para que no sigan perdiendo el tiempo, así que quinto o sexto es el fin del recorrido académico y aun así tenemos muchos niños y niñas que ni siquiera se llevan eso", ante este comentario, creo que mi comentario era el esperado "pues conozco un método que nos podría ayudar a trabajar la lectura"... Con la claridad de las palabras y la rapidez de la directora

me dijo "ya hablé con los maestros de quinto y sexto para que te enviemos a los niños con mayores dificultades, no serán muchos, quizá solo unos 15 o 20". Eso sonó a que no tenía otra opción, pero hacerlo si podía ser una buena opción para los pequeños...

Fue entonces que me asignaron un salón, el cual hacia las veces de biblioteca ya que al menos ahí tenían pilas de libros. Eso quizá generaría el ambiente de lectura propicio independientemente de que las lámparas no funcionaran en su totalidad y entrara muy poca luz del sol. Los profes de quinto y sexto enviarían a los niños y niñas que tuvieran más dificultades de acuerdo a sus evaluaciones. ¿Cuál va siendo mi sorpresa que los niños y niñas de la escolta de sexto y de la que se estaba organizando en quinto eran parte de este grupo? Siempre me había tocado saber que quienes conforman la escolta son quienes mayor rendimiento académico han mostrado. Entonces recordé lo que la directora me dijo en repetidas ocasiones "aquí impulsamos más al que no puede, porque el que ya puede no lo utilizamos para lucirnos como profes, aquí el himno no lo canta el que más bonita voz y entonación tiene, sino el que más tímido o callado o serio es, no se trata de que el maestro quede bien sino de hacer lo más que podamos por quienes se nos están quedando al margen".

Es así que nos presentamos y pude notar cierta polaridad en el actuar entre las niñas y niños, algunos eran muy callados y otros demasiado inquietos, unos no levantaban la mirada y otros parecían demasiado retadores. Así que nos dispusimos a empezar, el método que por aquel entonces trabajaba estaba orientado primordialmente al desarrollo de la noción de palabra como unidad fragmentable a partir de la conciencia fonológica. En este método lo último que se realiza es trabajar las grafías, se parte del análisis fragmentado de las palabras y se sustituían por fichas primero blancas y luego de colores que representaban las vocales y las consonantes en esquemas de la estructura de la palabra.

Esa primera sesión transcurrió bajo lo esperado por mí: los y las participantes mostrarían su poca familiaridad con este método y les parecería raro aunque creo que divertido, primero les proponía algunas palabras sencillas por su extensión y claridad fonológica para que analizáramos sus componentes y posteriormente ellos proponían otras palabras. Debido a que tenían que cumplir con sus clases y otras actividades curriculares, solo teníamos sesiones de 30 o 40 minutos, lo cual hacía que el tiempo fuera muy fugaz, considerando además la cantidad de niñas y niños que asistían. Me preguntaba si realmente daría frutos este breve espacio así que me quedé pensando en la forma de mejorar este curso que estábamos empezando.

Al pasar las sesiones, las niñas y niños iban mostrando mayor familiaridad con las tareas, con el programa en general, conmigo y entre ellos mismos considerando que venían de cuatro grupos distintos, 2 grupos de quinto y 2 grupos de sexto. De repente, uno de los niños empieza a molestar a una de las niñas de la escolta diciéndole burra para después empezar a decirle en náhuatl la manera en que se comportan los burros; todo esto suscitó muchas risas entre los demás y se empezaron a burlar los unos de los otros, principalmente era una lucha verbal de niños contra niñas quienes les contestaban con mayor mesura. He de reconocer que siempre es grato escuchar a los hablantes de una lengua en plena expresión y por otra parte mi capacidad de comprensión de la lengua no es tanta como para seguir los detalles. Lo complicado era llegar a una situación de agresión entre ellos, así que simplemente atiné a decir:

- "ca quemaca quemacatzin" (ya cálmense)

A lo que me dice una niña: - "cuix ticmati in náhuatl?" (¿a poco entiende náhuatl?)

Mientras otro decía: - "pos niotlahtoahua inin güero icmati náhuatl" (pos les decía que el güero sí nos entendía)

más les significaba y daba sentido; sin embargo no había sido el recurso mejor empleado con ellos.

Cabe destacar que los muchos peros arriba mencionados no obedecen a una queja hacia los maestros o hacia la escuela en sí misma, sino a los recursos que se ponen en juego dentro de nuestro sistema educativo, ya que siendo una comunidad cercana al estado de Puebla, recibe los libros en náhuatl de ahí, los cuales no atienden las variables regionales de la lengua y los maestros vienen de otras comunidades con sus propias variantes. En este sentido, los profes comentaban que era más sencillo dar las clases en español porque los libros confundían mucho a los niños; además los padres les indicaban que esto les daría más posibilidades de abrirse camino, ya que de hablar la lengua serían discriminados. Lo interesante –al menos para mí- es que el grueso de la población hablan náhuatl, se comunica en la lengua de manera constante y hasta protegen su lengua al no generar un intercambio abierto con quien no sea de la comunidad.

Es así que el choque fue fuerte, no sólo era una cuestión de decirles unas cuantas palabras en náhuatl y ya, sino sobre todo atender su propia forma de ver el mundo a través de su lengua. Afortunadamente el método aplicado está basado en dibujos, fichas y esquemas que no obligan a introducir las grafías sino hasta el final, con lo que dio tiempo suficiente de generar mayores estrategias de aprendizaje en su propia lengua y con ello mayor acercamiento a la lectura. Además, los niños se mostraban mucho más dispuestos, atentos, interesados y me atrevo a decir que más contentos. A menudo ellos me corregían por mi reducido manejo de la lengua, en otras ocasiones entre todos dudábamos por no tener claridad en el sistema de escritura y porque el español les generaba interferencia en algunos fonemas, lo afortunado es que así daban muestra de su apropiación gradual de la lectura. Mentiría si dijera que este proyecto fue un éxito rotundo, pero durante los tres meses que trabajamos juntos pudimos apreciar

avances significativos en muchos sentidos, sin duda destacando el manejo de su propia lengua.

Resulta entonces que la variedad lingüística entre los agentes educativos conlleva distintas formas de relacionarnos, ya que ambas lenguas se mantienen latentes mas no siempre están presentes en el espacio educativo. El uso de una u otra lengua marca muchas diferencias y esta experiencia intenta dar cuenta de cómo el abrirnos algunos senderos de intercambio se convierten en grandes caminos por los cuáles transitan las distintas prácticas culturales. No sólo ellos conocieron otra forma de acercarse a la lectura, sino que entre todos nos dimos la oportunidad de conocer mucho uno del otro, simplemente nos descubrimos distintos en el andar de la escuela.

Este breve escrito fue reformulado en la convivencia con los maestros-participantes con quienes –haciendo uso de Nigel Barley y su libro del Antropólogo Inocente (1983)- revisamos algunos elementos contextuales, alguna prefiguración de personajes, la recuperación de las voces propias y de los otros, además diversos aspectos simbólicos y principalmente educativos en torno a la interculturalidad. A la distancia puedo apreciar muchos recovecos y omisiones que merecen ser atendidos, sin embargo es la manera en que lo trabajamos y se convierte en parte de la generalidad de la biografía narrativa (Bolívar, 2002), en tanto no sólo muestra una vivencia, sino que se reformula con los otros lo cual me permite verla no sólo como un momento académico, sino como una rebanada de mi realidad.

Hasta ahora he delineado parte de mi autobiografía y parte de mi trayectoria docente a través de las cuales he realizado un primer ejercicio de escritura que fue compartido con los maestros-participantes con el fin –ya mencionado- de leerme y leer horizontalmente y así generar el espacio de “voz activa a voz pasiva, de reconocer a ser reconocido” (Ricoeur, 2005). A partir de estos escritos podemos transitar de la vivencia personal hecha experiencia hacia

el tratamiento metodológico con el grupo de maestros-participantes, comentando en primera instancia la carencia de educación intercultural en los programas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de las Unidades DF de la Universidad Pedagógica Nacional.

Capítulo 3. Educación intercultural y lo intercultural en educación

La nacionalización de la identidad cultural se asentó sobre el etnocidio y el epistemicidio: todos aquellos conocimientos, universos simbólicos, tradiciones y memorias colectivas que diferían de los escogidos para ser incluidos y erigirse fueron suprimidos, marginados o desnaturalizados, y con ellos los grupos sociales que los encarnaban.

Boaventura de Sousa Santos, Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria

Los currículos eran de legitimización social de la visión hegemónica... se consagraban como oficiales sólo los valores y conocimientos que forman parte del acervo cultural e ideológico del sector hegemónico y desde esta posición se excluye todo saber no-oficial .

Fernando Prada y Luis Enrique López.
Educación superior y descentramiento epistemológico.

Si bien ya he realizado algunas consideraciones en torno a la interculturalidad refiriéndola como una condición de interacción entre distintas formas culturales y marcajes identitarios que permea y nutren la movilidad social en busca de espacios de reconocimiento y autonomía desde la convergencia y la divergencia. Además he mencionado la diferencia entre educación intercultural y lo intercultural en la educación, considerando la primera como una serie de propuestas, programas y estatutos instituidos que promueven ciertos valores en abstracto de una realidad idealizada, mientras que la segunda obedece a lo instituido¹⁴, eso no dicho, eso no explícito, pero muy vívido y cotidiano de la vida escolar. Todo ello tiene una orientación más teórica que práctica, para darle justificación a este proyecto; sin embargo considero ahora necesario recuperar



¹⁴ Esta diferencia entre institucional e instituido la recupero de Cornelius Castoriadis (1989) quien atribuye a la primera aquello que se escribe y forma parte de un esquema oficial, mientras que la segunda pertenece a las creencias, a los mitos, a lo imaginado y no por ello irreal, sino perteneciente a la concepción del mundo y de la acción de la gente.

las voces de maestros con quienes también he transitado en el trayecto de mis estudios de doctorado.

3.1 Educación Intercultural

-¿Se dan cuenta que en el seminario nos encontramos varios con proyectos de interculturalidad?- apuntó Natalia.

-Sí, pero desafortunadamente no vemos mucho del contenido de los proyectos en esta clase... - Introdujo Nohemí.

-¿Qué tal si un día nos reunimos para platicar de lo que estamos haciendo? Y ya de pasadita compartimos materiales, mencioné yo.

Así fue como iniciamos una de las experiencias más gratificantes que he tenido en mi andar del doctorado. Este pequeño grupo de estudio lo integraríamos Natalia de Perú, Stephanie de Chile, Paola y Madeleine de Colombia, Nohemí, Lupita y yo de México, todos teníamos tres características en común: el gusto adictivo por el café, la intención de transformar desde la interculturalidad y quizá la más reconfortante, el ser docentes. Sin lugar a dudas el poder abrir espacios autogestivos entre compañeros permite poner en juego nuestra capacidad de consenso, de reflexión, de agencia escolar, de autonomía y sobre todo la intención de transformar nuestra práctica docente y como profesionales en distintas labores.

Fue así que decidimos reunirnos los viernes después de un seminario que tomábamos sobre metodología de la investigación, lo cual realizaríamos en cualquier salón vacío de la Facultad de Filosofía y Letras, al final de cuentas, el espacio se construyó en la relación y la afinidad y no por geografías o muros determinantes.

Sin mayor preámbulo y con carácter decidido, siempre precisa, Natalia dijo -pero tenemos que establecer un temario para no perdernos porque hablar de interculturalidad no es cosa menor-

Cada quien llevaría una propuesta de temario de acuerdo a los intereses propios a partir del cual generaríamos una lluvia de ideas y así daríamos cuerpo a nuestro proyecto. La primera decisión que se tomó fue la más graciosa: siendo yo el único varón y con bastantitos más años que mis compañeras, decidieron que me sentara al frente y en medio para que –al ocupar un salón no asignado- se pensara que había profesor a cargo... lo cual funcionó, además tuvieron la gentileza de asignarme la tarea de conseguir marcadores para el pizarrón en mi carácter de profe-pantalla, vaya que estas compañeras se sabían imponer.

En primera instancia, comentamos nuestros proyectos de manera general para así determinar hacia donde podríamos dirigir la discusión. Posteriormente empezamos a mencionar algunos puntos a tratar, de lo cual omitiré la conversación para puntualizar las preguntas detonantes como guía de lo acordado:

- ¿Qué es la interculturalidad?
- ¿Cuál es la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad?
- ¿En qué consiste la interculturalidad en educación?
- ¿Cómo se distingue ésta de la educación intercultural?
- ¿Cómo sucede en América Latina?

Además, nos habíamos dado a la tarea de hacer un resumen de las implicaciones de la interculturalidad en nuestros proyectos. Ya con estos elementos podríamos empezar el seminario que nos estábamos proponiendo.

3.1.1 Así arrancamos el seminario de interculturalidad

Una de las primeras tareas que nos planteamos fue distinguir entre multiculturalidad e interculturalidad asumiendo que además existen otros términos como pluriculturalidad, transculturalidad, etc. La idea básicamente no era resolver un problema que puede convertirse en una categorización poco convencional o quizá hasta inaceptable, pero al menos como seminario intentamos asumir una postura e identificar las diferencias subyacentes a tales categorías e identificar si existe cierta “suficiencia” de cada uno de ellas.

Coincidíamos en el hecho de haber encontrado una mayor aplicación de multiculturalidad e interculturalidad como términos casi idénticos o no diferenciados por quienes los emplean. Sin embargo, los veíamos como términos paralelos que en consecuencia se aproximan pero no se encuentran.

Natalia entonces comenta: *-la diferencia más relevante me parece que surge históricamente de la concepción misma de multiculturalidad en la cual parece que entra perfectamente la “tolerancia” entre formas y prácticas culturales y la aparente coexistencia de diversos grupos étnicos en espacios y situaciones en los que quienes transmiten y luchan por mantener saberes provenientes de culturas diversas a la cultura instituida y constituida como la oficial o nacional (para no llamarla hegemónica –en el entendido de que las divisiones geopolíticas no determinan el carácter y temperamento de los diferentes pueblos y sus diferentes usos y costumbres-) son generalmente gente en movimiento y que hemos dado a llamar migrantes. Pero no debemos olvidar que esta concepción ha surgido en Estados Unidos y Europa, en donde toma lugar el flujo constante de (in)migrantes que se espera se integren a la estructura y al modelo preconcebido del país o región a la que se trasladan, heredando (o pretendiendo que hereden) la visión imperante que se tiene de tal sociedad y nación.*

Lo curioso de todo esto –comenta Paola- es que gracias a la “tolerancia” se pueden admitir las diferencias del “otro”, pero siempre así, como el otro que se tiene que integrar y sin que el grupo en el poder se piense como diferente también y aun menos como “otro” de ese “otro”.

-¿Pero no es de esperarse tal condición?– preguntó Lupita –Al final de cuentas son los migrantes quienes se van de un lugar para aproximarse a otro- continuó.

-Por supuesto que no- añadí -la movilización de los grupos permitió la construcción de una convivencia no territorial y eventualmente el sedentarismo creo las territorialidades basadas en la posesión, entonces, desde una mirada capitalista, la migración ha implicado la desestructuración de lo que algunos podrían llamar estabilidad, principalmente económica, comprometiendo con ello la subsistencia, y generando dificultades para encontrar trabajo y las oportunidades para contar con lo que concebimos actualmente como buena calidad de vida, pero si le echamos un ojito a la historia, todo pueblo se fundó en primera instancia por la movilidad de diversos grupos en búsqueda de mejores condiciones de vida, principalmente a través de la obtención de recursos, modos y medios de producción. Es así que observamos a Estados Unidos por ejemplo, compuesto por migrantes, pero que discriminan por el nivel adquisitivo de las aparentes clases sociales (que en realidad son grupos de diverso acceso económico mas no social en sí), entonces no es por la condición de migrante por lo que se hacen distinciones a partir de las cuales surgen situaciones de diferenciación; otro ejemplo es Italia o Alemania, que han sido aparentemente unificados, pero que al interior siguen con distinciones entre grupos que a su vez les han permitido cierta movilización social que relativamente equilibra algunas condiciones de vida y con todo ello son países desarrollados-.

De esta manera podemos observar que estas voces coinciden con lo que la literatura reporta en torno a la migración como condición primaria y básica de

estudio de lo intercultural (Leong, 2014), ya que el fenómeno toma fuerza en Europa al tener un flujo migratorio constante y que ha implicado no sólo su análisis, sino sobre todo, las implicaciones económicas y en materia de política pública en los países que más han vivido este proceso. Desde esa perspectiva, ya hemos comentado que el riesgo corre en asumir la “tolerancia” como un referente de marginación en tanto se aísla al diferente asumiéndolo como vulnerable al cual se le “permite estar”, pero no necesariamente pertenecer (García-Canclini, 2005).

Más adelante, Madeleine menciona: *-no debemos perder de vista que si bien tenemos la tarea de dimensionar lo que discutamos hacia nuestros proyectos, no podemos soslayar las implicaciones políticas, sociales y económicas de fondo-*.

Justo por eso –continúa Paola- es prioritario que los distintos sucesos culturales que se consideran privados, los hagamos públicos-sociales y que, en esa transición de lo privado a lo público, desarrollemos de manera conjunta nuevas rutas de reorganizarnos para una inserción que no diluya los marcajes identitarios de la gente en movilidad, ya que hasta el mismo acto de ingresar a la escuela pudiera ser un acto migratorio como menciona Levinson (2002).

Estas palabras nos permiten entender cómo el análisis intercultural puede derivar(se) en lo político, ya que desde la tradición de Freire (1973) nos hace falta un mayor protagonismo educativo que nos haga corresponsables sociales. Esto implica trabajar desde las escuelas como el espacio en el que no sólo se forman estudiantes, sino que se toma conciencia conjunta entre maestros y estudiantes para generar cambios sociopolíticos (Escarbajal, 2010).

Considero en ese sentido –continué- que los sujetos “diversos”, o sea todos, podríamos interrelacionarnos adecuadamente no desde un esquema

jerárquico de asimilación, sino desde la mirada horizontal del ser diverso de todos en el que la mayoría no debe imponerse a la minoría.

-Estoy de acuerdo- comentó Madeleine –partiendo de la mirada del sujeto como componente central, bien podemos asumir la (co)existencia de agentes sociales diversos e interculturales, quienes a su vez están junto a otros agentes sociales diversos; esta coexistencia muestra que todos los miembros de esta coexistencia debemos relacionarnos con condiciones de justicia y no con patrones idénticos de obediencia y homogeneización-

-Lo que mencionan no es cosa menor- diría Natalia -vale con recordar las decisiones que han tomado en Estados Unidos y buena parte de Europa en relación a filtrar o “depurar” cada vez más los procesos migratorios de nuestros compañeros latinoamericanos, lo cual se ha incrementado en el esquema actual de las múltiples crisis económicas a nivel mundial. Quizá un ejemplo al respecto sirva para ilustrar lo que comentamos: países como Guatemala, Colombia y El Salvador muestran etapas muy prolongadas de guerra y movilización armada interna en el devenir histórico actual. Esos conflictos se han convertido en movimientos armados y han obligado a muchos desplazamientos hasta de comunidades enteras con el firme ideal de salvaguardar y mejorar su vida.

Podemos entonces apreciar que hay una gran complejidad que no puede ni debe reducirse al salón de clases, no se trata de solamente “capacitar” a los maestros, sino hacer público lo privado como ejercicio de emancipación, la cual pueden compartir con sus estudiantes en una práctica constante (Contreras, 2011b), esto permitiría –y ha permitido en diversos espacios- que los estudiantes y los maestros no sólo se piensen en un ejercicio educativo dentro del aula, sino que su mirada se dirige a la comunidad procurando hacer de la escuela parte de la misma para que “lo visto” en la escuela, pertenezca a su realidad (López, 2009).

Paola interviene diciendo: *-Sin olvidar todo lo que implican las movilizaciones como el acceso a agua, saneamiento, alimentación, acceso a escuelas, alojamiento y vivienda básicos; vestido adecuado; servicios médicos; transporte adecuado. Lo complicado no sólo es proveer estos recursos sino que se aproximen y se adapten culturalmente como es el manejo de la lengua, el respeto a los usos y costumbres, el manejo de la medicina tradicional por mencionar sólo algunos*

-Precisamente en lo que me ha tocado observar –mencioné- los programas educativos no garantizan la adecuación cultural, desde las variantes sociolectales, dialectales, el respeto a la cosmovisión, etc. para toda la gente que por una u otra condición se moviliza.

-Me parece que es ahí donde se inserta la noción de interculturalidad – argumentó Nohemí-, ya que más que tolerancia y respeto al otro, se trata de asumir que el ser diversos es una condición histórica y temporalmente permeada por una cierta esencia de los caóticos y muchas veces contradictorios vínculos sociales que establecemos. Esta diferencia implica movilidad y aspira, por lo menos idealmente a que los gobiernos cumplan con su obligación de plantear respuestas y alternativas de solución a las desigualdades que se viven en todas las esferas de convivencia por medio de políticas públicas sustanciales, en materia de salud, seguridad social, educación, etc.-

Entonces Natalia con alegría nos comenta: *-En alguna ocasión tuve la oportunidad de platicar con Luis Enrique López quien menciona que todo este comportamiento ideal de los gobiernos y del estado como sistema hacia sus poblaciones implicará eventualmente la institucionalización de una serie de políticas en torno a la interculturalidad, quizá partiendo por un bastión de lucha latinoamericana que ha sido la llamada educación indígena en México.*

Fue así que recordamos que este autor analiza históricamente cómo la educación bilingüe pasó de ser una aparente vía de aculturación, para convertirse en una condición educativa que obliga a considerar las variantes de pensamiento, cosmovisión, usos y costumbres no de los migrantes sino en general de los miembros de poblados originarios y mestizos. Este hecho ha generado muchas controversias ya que obliga a discutir y posicionarse respecto a eso que ahora llamamos los pueblos originarios o a los trasladados y puestos de manera forzada a través de nuevas formas de esclavitud, la “racionalidad colonial” de una propuesta y reestructuración de estado, de gobierno, de nación, y en esa lógica también de desarrollo cultural (De Sousa, 2007).

Al respecto Stephanie menciona que: *no debemos olvidar que regularmente se ignora la esencia de los vínculos sociales que se entretajan en esta diversidad constantemente atrapada. En este sentido, el maestro Bonfil Batalla habla de un “México profundo”, el cual está sujeto a las demandas de la oligarquía económica y política y que se vuelve profundo por la subalternidad en la que viven sus habitantes. Si analizamos con calma esta lógica, veremos que tan arraigadas son las relaciones de poder de grupos minoritarios la estructura social latinoamericana, como son las de eso que llamamos las clases o los grupos subalternos, esta profundidad está tan arraigada que mantiene el status quo y la inmovilización de muchos grupos sociales a través de ciertas relaciones de poder ejercidas en todos los ámbitos en que nos encontremos, ya que esa jerarquización le permite a las élites poder mantenernos subsumidos en el aparente fracaso social.*

Tratando de contribuir a la reflexión, comenté algunos aspectos de un libro llamado Elogio de la Diversidad, en el cual Díaz-Polanco (2006) menciona que El “sueño latinoamericano” de la justicia e igualdad entre ciudadanos ha abierto algunas puertas a la grandiosa posibilidad de ser iguales siendo diversos y diferentes. Además agrega que las etnias dominantes han ejercido otra forma de

desigualdad que es la “etnofagia” primordialmente al encontrar un abanico de prácticas culturales dentro de una “diversidad dominada”.

Entonces Nohemí (quien muestra también haber leído ese libro) menciona que *-...estas ideas de nuevo le dan relevancia a la problemática aparentemente emergente de la racionalidad heredada de la colonialidad y a su vez de la “colonialidad” que demarca las relaciones sociales. Es así que la disminución y eventual erradicación de la colonialidad permitiría la “descolonialidad del saber” según mencionan varios pensadores latinoamericanos...*

-Lo cual no es cosa menor- continuaría Natalia *–ya que es trascendental para nosotros como agentes educativos y para la educación en general, ya que implicaría encontrar los senderos para transitar hacia esa descolonización del saber en búsqueda de mayores y mas radicales procesos de emancipación.*

Ya Lander (1993) nos advierte sobre la importancia de estas palabras, en tanto hemos vivido y aceptado muchas políticas desde una visión eurocéntrica que no sólo permea aspectos ideológicos en aislado, sino que trasmina hasta la médula de nuestra educación. De esta manera, concluimos de manera general que aunque aún suene ideal, utópica, y ucrónica, es una buena propuesta que ayuda a comprender y plantear alternativas de interculturalizar los procesos educativos para todos, o dicho de otra manera, construir conocimientos, y recuperar saberes actitudes, valores y estrategias pedagógicas que conlleven la elaboración de un nuevo paradigma en el que la interculturalidad se viva en la escuela y en toda la educación en el que participen todos los miembros de las diversas comunidades educativas y por tanto una condición inherente a los planes y programas educativos, así como a todas las formas y prácticas culturales que se entretujan en la escuela.

3.1.2 ¿Qué nos dice la literatura respecto a la educación intercultural?

Paola comenzó la discusión mencionando que en su país y a la llegada acá a México le tocó observar que “...*la Educación Intercultural ha recibido gran atención por parte de investigadores y profesionales de diversas disciplinas interesados en abordar los problemas sociales y académicos relacionados con la creciente diversidad cultural, lingüística y principalmente educativa en las escuelas*”.

Natalia agregó: “...*asimismo han sido propuestos diferentes modelos de la educación intercultural desde la pedagogía, los estudios sociales, la teoría curricular...*”

...la psicología, la filosofía, la sociología, la comunicación, la sociolingüística, la antropología, la educación bilingüe- agregamos entre todos.

Esto me llevó a pensar en lo que un doctor de un seminario de Imaginario y Cultura refiriera como un problema emergente y por tanto de moda, ya que de acuerdo a sus palabras "es posible observar una creciente demanda de cursos, talleres y/o cambios en los programas de educación en México que se ocupan de cuestiones de la diversidad cultural, lingüística y educativa".

Ante lo cual argumentábamos que no era una simple moda, ya que los distintos programas de formación docente que reconocen la diversidad por lo general requieren cursos de formación continua de educación intercultural en los que se pone de relieve lo cultural, lo étnico, o las cuestiones de género (Gollnick, 1992), los cuales cuentan con diferentes orientaciones filosóficas de fondo (Banks, 2001b; Duarte y Smith, 2000; Grant y Sleeter, 2006; Ladson-Billings, 2004; McLaren, 1994; Nieto, 1994; Sleeter y Grant, 2003).

Entonces al compartir esta idea con las compañeras del seminario, Lupita mencionó: *muchos de estos enfoques representan o abordan los aspectos simbólicos de la interculturalidad, seguidos por los que se ocupan de determinados grupos étnicos o culturales con énfasis en la reducción de los prejuicios, a los esfuerzos de transformación de las desigualdades sistémicas dentro de la educación y la sociedad.*

Ante lo cual mencionamos que eso sucedía al menos en intención porque en ocasiones eran condiciones de mayor marginación en tanto se "*disuelve lo diverso como algo tolerable*" refería Madeleine.

Justo ahí también recordaba lo que he platicado con Andrea acerca de asumir una postura o una mirada crítico-transformadora en la que se sustente más que la Educación Intercultural actual, la constante condición de lo intercultural en la educación lo cual a su vez permite plantear la interrogante acerca de cómo estos esfuerzos son internalizados por los profesores en el trabajo escolar para el desarrollo de significados de su propia práctica y de los procesos educativos; lo cual resulta fundamental para el planteamiento de las preguntas de investigación de este proyecto.

Natalia entonces propuso que mencionáramos algunos de los estudios que conocemos o ubicamos dentro de este marco, entre los que mencionamos la reconstrucción intercultural y social, el interculturalismo crítico, la pedagogía crítica, y la pedagogía de la justicia y la equidad social.

Coincidíamos en que en conjunto, estas teorías y prácticas afirman que la educación no es neutral, sino que es un proceso político y que la Educación Intercultural no debe limitarse a los fines instrumentales de desarrollo de la fuerza laboral sino que debe facilitar la ciudadanía democrática crítica a través de la representación de múltiples perspectivas en todas las facetas del plan de estudios y la práctica escolar.

Cada uno de nosotros iba comentando la manera en que nos iba tocando vivir estos procesos y yo particularmente refería la situación de los profesores en formación de la UPN 095 en la que trabajaba. Si bien este proyecto surge de una problemática emergente de mi propia práctica, entre todos y desde las distintas miradas y experiencias pudimos apreciar que a pesar de estos esfuerzos para promover entre los profesores los conocimientos y habilidades necesarios para satisfacer las necesidades de los niños en situaciones interculturales, principalmente provenientes de familias “no convencionales”, aun persiste el bajo rendimiento académico entre muchos grupos minoritarios y arquetípicamente marginados.

Quizá porque se ha partido, dentro de los requisitos de los programas interculturales, del supuesto de que el suministro de información sobre la diversidad, las minorías o los factores que afectan el rendimiento escolar entre éstas dará lugar a cambios posteriores en las actitudes del profesorado y las prácticas pedagógicas, principalmente desde una perspectiva de tecnificación de la educación, ya que se tiende a reducir a la adquisición de destrezas concretas y útiles, independientemente de cuan humanistas sean, al final persiguen objetivos de un modelo industrial de eficacia (Sacristán, 1982). Sin embargo, existe una amplia resistencia a la aplicación de nuevas prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de la población estudiantil diversa (McDiarmid, 1990a, 1990b) aunado a la ya de por sí marcada tendencia a la reproducción de la cultura escolar (Bourdieu y Passeron, 2009).

Stephanie entonces agrega que *-se ha observado que las actitudes de los profesores así como las creencias y significados sobre las minorías han cambiado poco o nada después de asistir a cursos de corta duración diseñados específicamente para este propósito-*.

Nohemi con más experiencia antropológica comenta que *-los estudios etnográficos de los docentes han demostrado que los significados de los educadores se traducen en las prácticas escolares, como resultado de las tradiciones históricas y socioculturales que han experimentado mediante su propio proceso educativo. Estas tradiciones históricas y socioculturales implican no sólo las actitudes culturales acerca de lo que constituye la interacción en el aula, sino también una amplia gama de otros factores que afectan el comportamiento de la enseñanza, tales como los valores, creencias y significados sobre el rendimiento académico de los alumnos y el posible fracaso escolar.*

Ante lo cual Natalia comenta que *-en el contexto de la formación del profesorado, donde se enfatizan los aspectos históricos y sociales, la Educación Intercultural crítica se ha orientado a facilitar la concientización entre los profesores hacia el cambio en lugar de preservar el status quo. En este sentido, se intenta promover los estudios de interculturalidad en toda la escuela, incluyendo los contenidos curriculares, la enseñanza, las relaciones escuela-comunidad y por supuesto los profesores, así como el vínculo necesario entre la educación y la democracia-* ese comentario, más que un análisis teórico-conceptual me parecía que era un llamado a misa para que incluyéramos y/o dimensionáramos esos aspectos en nuestros proyectos.

Es así que decidí participar comentando lo que ya Suárez y colaboradores (2005) nos han compartido: *En este escenario, el papel de los actores es fundamental, ya que las diversas propuestas de cambio, aún las “científicamente” informadas, no afectarán las experiencias escolares, si los directivos y docentes no se apropian de ellas; si no se esfuerzan en adaptar dicha propuesta a sus propios intereses y proyectos; si no hacen ajustes a sus propios marcos de referencia de los problemas que viven; o las rediseñan para sus propias escuelas y aulas. De ahí la importancia de considerar para su estudio esta apropiación y resignificación del proyecto escolar o de cambio educativo que el docente hace*

de sus prácticas y experiencias escolares en relación a la interculturalidad, a través de recursos metodológicos que a su vez les permitan percatarse del enorme espectro de saberes docentes que generan en sus propias prácticas... Esto con el fin de reformularse de manera colectiva a través de recursos como la narrativa de sus propias experiencias pedagógicas, leyendo, comentando y reflexionando (Suárez, s. a.).

Natalia con su característica frase menciona: *no es cosa menor este acercamiento de recuperar la voz de los docentes en relación a la Educación Intercultural como práctica en toda la escuela, ya que requiere esfuerzos múltiples desde diversas aristas.* Entre ellas, la dimensión que propone Banks (2001a) para la discusión y análisis de las prácticas escolares en particular la cultura escolar total, que se refiere al "currículum oculto" que subyace en la participación activa de toda la escuela (tanto la diversidad de profesores y estudiantes), así como la agrupación de prácticas y formas de participación en la escuela.

Esto me llevó a recordar que los maestros con quienes trabajo en este proyecto refieren ciertas conceptualizaciones basadas en la justicia social que procuran disminuir y/o eliminar la inequidad, tanto dentro como fuera de la escuela (Montaño, López-Torres, y DeLissovoy, 2002). Sin embargo, como Greenman y Kimmel (1995) han advertido, la mayoría de los profesores siguen viendo la educación intercultural en términos de estudios étnicos y enfoques de relaciones humanas, incluso después de haber tomado cursos en la universidad acerca de las relaciones entre la educación y los muchos significados de la diversidad.

Luego de compartir esa idea, Melanie mencionó *-un estudio de Zimmerman (2006) confirma que tan sólo se concibe la interculturalidad como un espectro a observar sin analizar los enfoques críticos o transformadores de la educación intercultural.-* Esto implica que los profesores asumen una postura

neutral ante la diversidad, lo cual conlleva una suerte de negación de la diversidad cultural de sus estudiantes (Bell, 2002).

Lupita nos comentó entonces que ha revisado diversos estudios que muestran cómo los cursos de educación intercultural en los programas de formación del profesorado tienen un impacto *positivo* en el punto de vista de los profesores en servicio (en términos de concepción y prácticas docentes) (Edwards y Kuhlman, 2007); sin embargo apuntaba cómo dicha formación ha sido abordada desde una perspectiva técnico-instrumental que no reconoce el saber pedagógico de los propios docentes, construidos a través de su propia experiencia y práctica.

Stephanie apuntándonos con la mirada refirió *-ahí radica la importancia de nuestros proyectos en tanto recuperan la noción de formación, donde se rescata el diálogo horizontal entre colegas donde se busca construir un espacio de reflexión sobre su práctica y que les dé ese carácter emancipatorio del que ya hemos hablado-* (Contreras, 2009).

Entonces Lupita retomó su participación mencionando que en dichos cursos instrumentalistas, por lo general se ofrecen al docente *-desde una mirada “experta”-* la noción de interculturalidad como un conjunto de normas que cumplir, bajo un esquema de tolerancia que puede implicar en sí mismo un juicio contenido, en lugar de un intercambio abierto de acciones ante las diversas formas culturales de los alumnos...

-...en otras palabras, es necesario actuar de manera conjunta para comprender las diferencias interculturales... agregó Paola.

Ante ese comentario, traté de poner a consideración parte de la justificación de este proyecto aduciendo que resulta necesario seguir buscando las alternativas que permitan dar cuenta de lo que sucede en el aula en

situaciones de interculturalidad, desde una perspectiva que no sea sólo teórica sin mayor aplicación ni meramente práctica como una receta que ante el menor cambio no se puede reformular, sino que se requiere buscar las herramientas teórico-metodológicas que faciliten reflexionar en torno a la vida escolar, los sentidos, los significados y a partir de ello sobre las prácticas docentes con el fin de modificar gradual y sustancialmente el quehacer docente.

Es en este sentido que la narrativa en experiencias pedagógicas resulta ser un recurso de mucho valor heurístico y aplicabilidad en la recuperación de los sucesos en torno a las situaciones de interculturalidad, debido a su facilidad (dentro de su complejidad metodológica) para poner en juego las prácticas docentes, sus significados y su apreciación sobre la vida escolar.

Aunado a lo anterior Nohemí mencionó –*dado que las prácticas educativas implican las dos dimensiones de lo que se está haciendo y cómo los participantes (profesores y alumnos primordialmente) construyen su comprensión, su significado y su ideología en torno a su práctica, es entonces que se deduce que hay que buscar alternativas que faciliten la investigación de las prácticas particularmente escolares para abordar ambas dimensiones*-. Lo que se produce en dichas prácticas escolares en ocasiones es empíricamente observable, sin embargo en otras ocasiones se requiere que los participantes hagan uso de la lengua oral y escrita para lograr otros fines sociales que permitan dar cuenta principalmente de la segunda dimensión, como es el caso de la narrativa.

Entonces agregué que en este proyecto, exploramos el papel que desempeña la narrativa en la construcción de estas dimensiones a partir de la información privilegiada que puedan proveer los profesores participantes, con el propósito de analizar, comentar, compartir y reflexionar en torno a sus propias prácticas y las de otros como un mecanismo de reconstrucción de la práctica docente.

3.1.3 La educación intercultural desde nuestra experiencia pedagógica

Una vez planteadas algunas generalidades de la educación intercultural y de la observación de lo intercultural en educación, acordamos referirlo –o por lo menos intentar- desde la pedagogía vinculando aun más nuestra propia experiencia. Ese acuerdo me pareció muy afortunado, ya que al final de cuentas empata muy bien con la mirada de este proyecto: recuperar la mirada del propio docente a través de la reconstrucción y co-construcción de experiencias en torno a su práctica docente.

Ya para esa segunda sesión les solicité a las compañeras si podría yo utilizar la información que fuéramos vertiendo en la mesa con el fin de enfatizar un aspecto que difícilmente encontramos en la literatura y que se identifica en el discurso del seminario: la interculturalidad no como un matiz que tiñe la adjetivización y la categorización del otro, sino como una condición dinámica en la cual convergen un sinnúmero de agentes que ponen en juego ciertos marcajes identitarios y la constante movilidad de la membrecía y la pertenencia para interactuar y convivir **en** la alteridad y **en** la diversidad.

-¿Qué han hecho o a qué refieren los estudios sobre relaciones interculturales?- Preguntó Natalia a modo de inicio de esta sesión

A lo que Nohemí sin mayor hesitación contestó -creo que buscan entender la cultura, el mundo creado por la humanidad, así como las interfaces entre culturas. Quizá en este punto de interfaz es donde podemos intervenir con nuestros proyectos, ya que esas interfaces generan comúnmente una serie de fricciones-.

Paola entusiasmada agregó -entonces es ahí donde debemos entretrejer los vínculos necesarios de la teoría con nuestra práctica. Asumiendo además que la interculturalidad puede ser vista desde la pedagogía, la antropología, la

sociología, la psicología, hasta por el arte, la religión, la literatura, como ya habíamos mencionado-

Continuó diciendo que uno de los fenómenos que más ha promovido la interculturalidad es la migración a través de la cual se han generado cambios en las lenguas, cosmovisión, religión, tecnología, sistemas políticos, economía (lo cual abordamos desde el primer capítulo de esta tesis)...

...y hasta en la cocina y otras prácticas que a veces se escapan de las disciplinas, lo cual también confiere cierta sofisticación del conocimiento y sabiduría acumulada sobre el tiempo- añadió Stephanie.

Lupita entonces preguntó: *-¿o sea que se da una cierta particularización por región o grupo y una cierta apertura hacia la generalización en su interacción?-*

Tratando de responder, dije *-Sí, y quizá esa generalización ha dado pie a mucho de la globalización como las religiones, los avances tecnológicos, la economía, la política de guerra, etc. y mucho de esto para beneficio de unos cuantos-*

Al respecto la lista de autores que dan sentido a esta idea son varios, Lander (1993) particularmente puntualiza que es importante establecer un conjunto de prioridades compartidas que den cause a los emergentes sociales de nuestra América Latina, lo cual incluye por supuesto a la sociedad civil, los grupos políticos y así establecer una nueva agenda que reformule las ciencias sociales y humanas para hacer de la educación y de los procesos comunitarios, espacios de mayor reflexión ante lo que llama las “crisis de paradigmas” con el fin de recolonizar nuestros procesos educativos.

Entonces Nohemí sugirió *-no debemos perder de vista que la aculturación representa un fenómeno resultado del contacto directo entre personas de diferentes culturas con los subsecuentes cambios en los patrones de uno o ambos grupos en interacción-*. Desde esta perspectiva, la interacción cultural en sí misma obliga a los actores a mantener sus propias prácticas, usos y costumbres sin perder el contacto cultural, o sea, alternar.

De ahí me vino la idea e comentar que es justo ahí donde el “yo” se convierte en “nosotros”, aunque la dificultad radica en asumirlo como tal. Quizá ahí mismo radica la conformación de *alianzas*, por llamarlas de alguna manera (Lander, 1993).

Paola entonces aclaró *-esas alianzas que refieres, más que ser condiciones de separación, son condiciones de identidad con lo que nos vamos relacionando y se les conoce como marcajes identitarios. Estos marcajes nos hacen jugar entre la marginalización, la separación, la asimilación, la integración y la inclusión como los propone Berry.*

A lo que mencioné *-sin embargo, al pensarlos desde García-Canclini (2005), justo esos elementos pueden ser más segregadores y separatistas que si nos pensamos como diversos con condiciones homogéneas y heterogéneas a la vez-*.

Natalia precisó *-al final de cuentas muchas de estas “condiciones” son actitudinales y justo en esa actitud hacia lo diverso se gesta la aculturación. Sin soslayar el hecho de que muchas de esas actitudes pueden mostrar cierta resistencia al cambio, porque al menos en el caso particular y amplísimo de Latinoamérica el grueso de los pueblos originarios han sido subyugados por medio de la imposición tajante y sistemática de una religión dominante, una lengua dominante, una cosmovisión que fractura la propia, en fin... no es cosa menor el hecho de que la resistencia sea una constante por lo menos en esta*

dinámica de imposición en aras de una supuesta “civilización” que nos ha dejado mucho más marginados y excluidos dentro de nuestro propio espacio y territorio.

Para lo cual agregué que hasta pareciera contundente esa mirada nietzscheana en la que la libertad consiste en saber a qué lazos nos atamos, bajo la premisa de la asimilación cultural.

De acuerdo, -dijo Natalia- y una vez más se vuelve actitudinal en tanto alude a las expectativas de aculturación como refieren diversos autores. En ese sentido hay quien busca pertenecer y con ello dejar de lado ciertas formas culturales...

Madeleine refiere: *-Aunque quizá, más que pertenencia por interés a ella, es para evitar la exclusión. De lo cual me parece que interviene el dilema ético de qué atender, ya que pareciera que “integrarse” fuera una condición o un condicionamiento de la minoría y no una posibilidad más grupal o social-*

Paola aclara: *-No sé si ello justo se vuelva más complejo porque además de la relación casi siempre dominante de la mayoría sobre la minoría, existen otros marcajes que se entremezclan y generan una multi-diversidad en cada uno de nosotros. Me refiero a que además del grupo de procedencia, existen una serie de representaciones en torno al ser genérico, al acceso económico y hasta la forma en la que se desenvuelve cada persona en función a los demás por su propia escala de valores-*

Esto ya lo ha discutido García-Canclini (2005) al referir que hay una tendencia muy fuerte en seguir creyendo que la democracia es una práctica basada en el ejercicio de imposición por parte de una mayoría que descuida la intención, el interés y el deseo de la minoría, siendo que en una condición multi-referencial todos tenemos una condición de pertenencia a minorías y a mayorías,

la dificultad radica entonces en cómo realizamos el control minoritario no vulnerables sobre el vulnerable y lo hace objeto de estudio.

Ante lo cual Lupita agrega: *-no sé si sea relevante, pero esta parte de la escala de valores muchas veces se ve determinada, mermada y muy condicionada por aspectos institucionales que muchas veces los profes no pueden modificar... o al menos no fácilmente como es cubrir ciertos contenidos, realizar ciertas planeaciones que no consideran al estudiante como agente implicado, hasta programas, reformas, estatutos que muchas veces se alejan de lo que el ideal educativo propone... como el caso de las competencias...*

A mí me ha tocado ver que muchos profes asumen las competencias como algo pasajero y que por lo tanto no hay que profundizar demasiado, otros por el contrario hasta confían en ello y los más ya están acostumbrados a los cambios discursivos por lo que sólo agregan o modifican ciertos términos al hablar, pero su práctica docente sigue siendo igual... añadí.

-¿Pero eso qué tiene que ver con interculturalidad?- puntualizó Natalia.

Pues hablando de eso –recuperó Stephanie- en el marco de las competencias, estaba leyendo un artículo de Hammer (2003) en el que hablan de la competencia intercultural como la habilidad de pensar y actuar de manera interculturalmente apropiada con sensibilidad ante las diferencias culturalmente relevantes. Lo interesante quizá no es esa noción redundante, sino que ponen la mirada en lo que llama una “dinámica cultural”, pasando con ello a la interacción constante de algo más que el regionalismo para considerar la religión, las tradiciones, los valores entre otros. Además plantea que la sensibilidad a la diversidad es un continuo del etnocentrismo hacia la interculturalidad y no una condición polarizada y que no necesariamente implica la minimización. Eso supongo incluye la ambivalencia, la confianza, la idealización, la hostilidad, el activismo, la contemplación y muchas otras condiciones propias del continuo.

-¿Pero qué es eso de la minimización?- cuestionó Lupita.

Paola intervino -Es algo así como una orientación o una perspectiva que se enfoca en las similitudes culturales a través de la cual se asume un “otros”, un “ellos” sin referencia al “nosotros”, con el riesgo implícito de volverse universal y normativo-.

-Pero supongo que esa minimización no la ejercen todos...- enfatizó una vez más Lupita.

A lo que Natalia mencionó: -Claro que no, en el caso de los dominantes, limitan la diferencia intercultural auto-privilegiándose socialmente, mientras que para los no-dominantes puede ser hasta un logro de aceptación suprimiendo la diferenciación cultural-.

Entonces dije: -Pero en ese discurso justamente hay un riesgo muy fuerte, si ese artículo que refieres es europeo o norteamericano, se entiende.... Pero si lo pensamos desde los movimientos interculturales en América Latina, la diferencia es notoria porque no basta con esa aceptación sino que hay un traslado a la resistencia y a la movilización constante-.

Paola continuó diciendo: -De hecho, lo que se ha observado en los casos de minimización es un fenómeno denominado rechazo-identificación (Wiley, 2007), ya que el rechazo incrementa las diferencias percibidas del grupo digamos transgresor junto con las similitudes con otros que comparten la experiencia de rechazo, generando grupos de identificación-.

-¿Eso que dices no nos haría pensar en el debilitamiento de ciertos marcajes identitarios? -preguntó Stephanie- Me refiero particularmente a esos

que derivan de la intención globalizadora de nacionalismo, multiculturalidad internacional...

-Supongo que sí- dijo dudando Paola –pero también nos obliga a pensar más en una condición de auto-identificación, no necesariamente racional, a través de la cual se generan alternativas de actuación y por ende de cambio-

A lo cual añadí: -O sea que no basta con pensar en el rechazo y la identificación sino en lo que hacemos o no al respecto y es ahí donde quizá podríamos centrar parte de la discusión ya que en la mayoría de los casos referimos estas teorías de la descripción y de la categorización y muy pocas veces de las acciones que subyacen, lo cual es en término marxistas y vygotkianos lo que determina la vida misma...-

-Por ejemplo... ¿cómo sucede todo ello en el aula?- Lupita preguntaba de nuevo.

Nohemí menciona: -Pues a mí se me ocurre el caso de la violencia en el aula, ahora con esto del bullying y la intimidación. Me parece que más que una cuestión de la violencia en abstracto, se genera justo por la dificultad manifiesta de manejar las diferencias entre los estudiantes y de ahí que agredan al diferente y se alíen aquellos que se asumen como parecidos-

-Sin olvidar entonces que una forma de intimidación, quizá sea la de ignorar al otro, ya que al menos en la agresión física y psicológica se considera al otro y se me ocurre eso genera lo que comentábamos del rechazo-identificación; pero la condición del ignorado no genera pertenencia ni membrecía al grupo-argumenté.

-Oigan, ¿en todo eso no intervienen las creencias, las actitudes, etc.?- cuestionó ahora Stephanie.

Presurosa Natalia respondió: *¡Claro! y lo curioso es que no sólo están en el aire sino que esas creencias y actitudes van normando las acciones en el aula. Recuerdo por ejemplo un niño en el que la maestra les enseñaba –ahora con eso de la “integración educativa”- que respetaran a quien no podía o le costaba hacer ciertas tareas; el resultado era que se le dejaba a un lado de los trabajos grupales, de los juegos y aunque todos “lo respetaban” realmente no había posibilidad de integrarse unos con los otros y “respetuosamente” lo ignoraban.*

Eso nos remite entonces a las prácticas, las ideas y hasta las iniciativas que se toman al respecto, ¿no? Ya que al final de cuentas tiene que ver con lo que fomentamos y de ahí el reconocimiento a la diversidad, pero no sólo como respeto y tolerancia, sino como quehacer conjunto... mencioné.

Entonces podemos apreciar en estos comentarios que no basta con analizar, estudiar, criticar y reflexionar, todo ello implica movilización. Al respecto López (1998) menciona que han existido diversos estudios que apuntan a la pasividad y la contemplación reflexiva, esto principalmente se da en las propuestas europeas de mantener proyectos de nación unificada, dando como resultado el resurgimiento de divisiones y grupos separatistas. En Latinoamérica no es diferente, pero han sido voces acalladas que emergen constantemente en diversos puntos, por lo cual debemos buscar los espacios de modificación social que permitan dar cause a la necesidad de ser respetados en diversidad con equidad y justicia. En este sentido, el trabajo en comunidad (considerando las ciudades como tales también), nos permite y obliga a salir del academicismo de escritorio para trasladarnos al aula y a las escuelas en donde emerge buena parte de la reflexión, al menos a nivel potencial, que eventualmente procura el cambio.

3.1.4 Educación Intercultural en América Latina

Las sesiones del seminario a veces derivaban en charlas personales o en intereses particulares de los proyectos y eso nos permitía enriquecer y hasta diversificar la discusión, pero procurábamos al máximo mantener el propósito original. Hasta ese momento habíamos conducido el seminario a la discusión de aspectos generales de interculturalidad y de lo que se conoce genéricamente como educación intercultural, sin embargo encontramos la necesidad de demarcarlo o acotarlo a la realidad concreta de América Latina, o al menos de lo que -dada la variedad de orígenes de cada uno de nosotros- alcanzáramos a recuperar desde nuestra experiencia.

Para ello nos dimos a la tarea de reflexionar en torno a la discusión actual en materia de interculturalidad, con el fin de precisar la manera en la que concebimos este fenómeno, así como las tendencias teóricas, metodológicas y sobre todo de movilización. Todo ello para, al menos entre nosotros, asumir una mirada más clara de las esferas en las que las nociones de interculturalidad se vierten a partir de lo que se ha desarrollado y promovido en América Latina, así como su incidencia en los movimientos sociales en general y su relación con las categorizaciones y concepciones de interculturalidad con el avance y complejización de los procesos educativos de manera general y de la educación intercultural bilingüe en particular, por ser históricamente uno de los bastiones de la educación intercultural y de la recuperación de lo intercultural en los procesos socioeducativos (López, 1998), aunado a la contribución al posicionamiento teórico y social en torno a los distintos significados construidos alrededor de esta noción en los más diversos ámbitos nacionales, sociales, institucionales, y en sus formas de organización y movilización.

En esta ocasión inicié la sesión proponiendo que los conceptos y posiciones asumidas pudieran incidir en la toma de decisiones de cómo echar a andar o dar seguimiento a nuestros proyectos, en el entendido además de que

todos (dentro del seminario) pretendemos apoyar al desarrollo de la educación con el fin de incidir directamente en su mejoramiento y de los vínculos sociales expresados en la búsqueda de una mejor calidad de vida, pensando así la educación como un proceso histórico y social en el que se pueden construir un sinfín de interacciones horizontales (al menos en algunas intenciones).

Con su entusiasmo característico, Natalia empezó mencionando que la interculturalidad puede pensarse -y quizá hasta debe- desde una esfera teórica así como desde una esfera política: *-...en el caso particular de América Latina, ambas esferas o dimensiones se superponen de manera intrínseca aunque no siempre se explicita, se vuelven simultáneas y se sostienen en sus funciones y procesos, además de que se llegan a contradecir dependiendo de la mirada y la posición ideológica porque al final de cuentas ambas son constituyentes de los imaginarios sociales y de las constantes luchas políticas que dan vida a las movilizaciones y colectivos de diversa índole-*.

Stephanie agregó que ante la emergencia de las cada vez más constantes demandas sociales: *-los Estados han tratado de responder con diversos mecanismos como la formación de nuevas instituciones, nuevas normas jurídicas, nuevas reformas, las cuales desafortunadamente sólo han servido como justificación para nuevos filtros burocráticos y de bajo impacto para la realidad por lo menos de nuestros pueblos originarios-*.

Paola menciona entonces (considerando que su proyecto es sobre territorialidad): *-la diversidad cultural, histórica, lingüística y geográfica, de lo que ahora nombramos América Latina siempre ha sido parcialmente reconocida por el poder imperante de la colonia. Lo que esto encubre no es entonces la aceptación y asimilación de la diversidad, sino el uso de las condiciones de lo diverso en virtud de una postura hegemónica de relaciones y vínculos sociales y principalmente económicas. Si lo analizamos con detenimiento, justo ese es el modelo que prefigura y configura la condición de legítimo y universal de las*

relaciones coloniales- comentario que me hizo recordar lo que Daniel Suárez (2011) nos ha compartido sobre el impacto político de la narrativa, desde el hecho de hacer público lo privado y con ello mostrar los afectos, emociones, saberes, etc. del maestro y con ello la posible transformación de su práctica docente, con toda la implicación política que puede acarrear de fondo.

...las desigualdades –continúa argumentando Paola- tanto a nivel económico como social las han legitimado las élites empoderadas a través de las ideologías de una aparente igualdad casi supraterrrenal y supranatural-

-Entonces nos hacen creer y pensarnos en el imaginario de la homogeneidad- interrumpí... -los seres pueden ser “humanos” y a la vez ser desiguales como seres sociales, tal como lo caricaturiza Orwell en su Rebelión en la Granja al referir “Todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros” (1945).

Stephanie menciona: *-si bien el liberalismo social pugna por la equidad entre los seres humanos en la convivencia “civil”, las grandes diferencias sociales y económicas no sólo se mantienen sino sientan las bases del “nuevo orden social” en los nuevos estados. En ese sentido, la “ciudadanía” no era propia de todos, ya que se requería tener cierto nivel de ingresos económicos, pertenecer a la comunidad católica, saber leer y escribir, aunado a la edad requerida-*

Agregué entonces: *-Me parece que esta condición muestra como la diversidad siempre ha sido multireferencial y no sólo generada desde la etnicidad o las variantes lingüísticas exclusivamente, pero a su vez han servido como relaciones de dominación y de colonialismo interno-*

Natalia entonces comenta: *-en mi país se tiene la percepción de México como punta de lanza para muchos cambios instituidos gradualmente derivados de la entrada al mundo del campo de los indígenas para hacerlos campesinos y*

borrar su denominación de “indios”. Las revoluciones y cambios sociales basados en la vida agraria fueron promovidas por los pueblos originarios dando lugar ideológicamente a pensar todas estas revoluciones como luchas campesinas sobreponiéndose aparentemente a la noción de indígena -. Lo cual desde luego puede ser un arma de doble filo en tanto posiciona al originario en otra dimensión de las que no es partícipe. Esto es, la gente de nuestras distintas comunidades no decidió llamarse indígenas ni campesinos.

Otro riesgo dentro de ello –Nohemí puntualiza- es que se sigue pensando la interculturalidad desde la linealidad, no basta entonces con referir lo étnico, porque también en la igualdad étnica existen diferencias de ingresos económicos, diferencias de género, diferencias ideológicas, entre muchas otras.

Por lo que entiendo –introduce Lupita- desde los años setenta, al estudio y la reflexión de las relaciones interétnicas le da continuidad la de interculturalidad, confundiendo una con la otra, llevando a otra discusión que busca distinguir las relaciones entre clase y etnia, destacando que los blancos no han entrado en la condición de etnia...

Quizá resulte interesante ver –añadió Paola- que nunca se han percibido como “etnia”, y recuerdo que Stavenhagen (1980) las nombró etnocracias, las cuales invisibilizan y anulan las etnicidades asumiéndose como cuidadores del mundo y proveedores del orden y representatividad en la toma de decisiones de los intereses de todos a nivel colectivo e individual.

Entonces Madeleine refiere que de ahí surgen términos como la “mexicanidad”, la “peruanidad”, como ideales que hay que procurar y lograr, ante lo cual deriva un “deber ser” de todos los miembros de esa condición de ciudadanía, independientemente de cualquier distinción étnica, social o económica.

Ahí está lo jodido –asume Natalia- de la identidad nacional debido a que subsume a los marcajes identitarios étnicos y sirve de pretexto para manejar y controlar las identidades provenientes de las diferencias de clase.

Lo curioso es que en América Latina, -traté de agregar- los llamados “proyectos nacionales” no han logrado proveer de bienestar a sus pobladores en tanto se piensan asistenciales lo cual recursivamente ha dado apertura a la idea de una nación prácticamente inconclusa, en otras palabras, de la nación que busca proveer de bienestar social a través de la reorganización del tejido social como se puede apreciar en la propuesta del EZLN que entre otras cosas cuestiona el alcance Estado-Nación en términos de equidad y justicia y no de una igualdad tendiente a los dictámenes de la etnocracia. Todo ello pone en evidencia la escasa o nula operabilidad acompañada de ineficacia de los proyectos políticos de “bienestar social”, lo cual por supuesto impacta en el sistema educativo.

-Acá en México hay un riesgo implícito el cual consiste en que ciertos movimientos sociales funcionan y obtienen mejores resultados desde la disidencia, porque una vez que se logra que se instituyan se llegan a normar desde una burocracia que lejos de apoyar, sofoca aun más la posibilidad de mejorar o avanzar- agregó Lupita.

Entonces regresando a la discusión en torno a la interculturalidad en la educación –demarcó Natalia- podemos asumir que la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Sino que supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo, pero sobre todo, sabernos el otro del otro y vivir en esa relación de alteridad.

Al respecto Emmanuel Lévinas (1999) plantea magistralmente la necesidad de una crítica capaz de modificar la normatividad moral que se nos impone como sujetos, para promover la humanidad y no la deshumanización. Es

así que desde las ciencias humanas –en este caso desde la pedagogía crítica- se debe fincar y asumir las responsabilidades sociales ante el sufrimiento, la vulnerabilidad y la precariedad del otro, lo cual implica, en términos de Lévinas (1999): “alimentar la humanidad” y con ello contribuir en el proyecto de avanzar hacia lo que se puede denominar una “democracia sensible” (Butler, 2005).

Esto a su vez me obliga a pensar el alcance de la *autonomía* respecto a la *heteronomía* que propone Lévinas, ya que –en un afán epifenomenológico- la primera pudiera pensarse como un solipsismo que deriva en la irresponsabilidad de no mirar al otro, mientras que la otra podría pensarse en una conglomeración tipo la aldea global de MacLuhan (1968, 2015), a mi entender, el análisis es más complejo y nos permite plantear que la dicotomía se disuelve cuando pensamos la autonomía como la posibilidad de decidir qué pensar, qué hacer y cómo dar continuidad al “yo deseo” social que no transgrede al otro, mientras que la heteronomía precisamente apunta a tener al otro presente y como determinante, entonces ambas pueden constituir un nosotros, un “nosotros diversos”.

Posteriormente mencioné: *-me parece que este tipo de reflexión aporta mucho a la construcción de una mirada de la educación intercultural que asuma como tarea de un grupo la de “hacer” desde la historia común, a partir de las relaciones con el entorno, respetando y asumiendo los valores, la cosmovisión, la relevancia de la lengua, entre muchos otros... todo ello para promover como proceso educativo la ruptura y eliminación de la opresión, la exclusión, la segregación, la marginación económica y social, la explotación, entre otras tantas -.*

Esta ruptura –añadió Paola- puede dar lugar a un nuevo enfoque de la gobernabilidad, la democracia y la participación social. Recuerdo que recién empecé como maestra, se generó una marcha para exigir ciertas condiciones de mejora para donde estaba trabajando, entonces unas señoras, mamás de algunos niños de la escuela en la que trabajaba, fueron a la casa para decirme

que me uniera ya que los maestros van por delante al ser una forma de enseñar desde el ejemplo-

Nohemí entonces retomó mencionando: *-decíamos entonces que la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto, el cual a su vez no obliga ni se reduce a la lucha de la segregación, la exclusión y la imposición, sino a la resistencia y a la movilización para transformar y convivir en alteridad-*. Es así que la concurrencia cultural en la escuela no puede ser vista sólo como un epifenómeno de la ideología, sino como una dinámica muchas veces contradictoria entre los agentes sociales representantes y practicantes de las culturas insertas en un sistema –se quiera o no- de poder.

Al momento me surgió una idea que compartí: *-considero trascendental reconocer que se entrecruzan una serie de miradas idealistas de la interculturalidad, derivadas de tradiciones estructuralistas de la antropología, de la semiología, o de la lingüística por ejemplo, en cuyas propuestas la cultura era explicada netamente como un sistema o repertorio de símbolos. Si bien el discurso se sofisticó, hizo evidente aquella visión de corte más político que integraba lo simbólico y lo material de las culturas en los diversos espacios de actuación, independencia, autonomía y protagonismo como referiría Freire (1973)-*.

Madeleine entonces menciona: *-desafortunadamente, existen expresiones culturales sustentadas en patrones culturales aparentemente universales, lo cual resulta escasamente productivo para los grupos minoritarios y/o vulnerables (no necesariamente una deriva en la otra)-*.

-Justo ese es otro de los enormes riesgos de la globalización que promueve la idea de una pertenencia a partir de políticas de consumo y de inserción y asimilación de formas culturales no propias, tal como se van dictando

no sólo en la publicidad consumista, sino en la educación misma- mencionó Stephanie.

-¿Cuál sería entonces la propuesta?- cuestionó Lupita.

Madeleine tomando la palabra dice: *-el diálogo-*

Creo que no había terminado de articular la última sílaba cuando Natalia exclama categóricamente *-¡no!*- ante nuestra caras de asombro, continúa con más calma *-recordemos que en los años noventa el “diálogo” era la constante; sin embargo ¿quiénes establecían las condiciones para ese diálogo? Los grupos de poder, es así que el verdadero diálogo se vuelve imposible en claras situaciones de desigualdad, ya que pareciera que se nublan y se silencian las contradicciones intrínsecas, eventualmente más arraigadas en el creciente contexto de esta desafortunada globalización (Moya, 2009).*

A lo cual añadí: *-sin embargo el pensar en el diálogo quizá se convierte en una tentación, por lo cual muchos movimientos sociales se han visto comprometidos con ciertas características para generar el diálogo, dando como resultado el logro de acuerdos poco benéficos y en muchos de los casos no llegar a nada trascendental o radical-*.

Paola continúa esta serie de ideas refiriendo: *-la trampa del “diálogo” es mucho más atrayente mientras más se acerca al ideal de “ciudadanía intercultural” y a la aparente construcción de condiciones de mejoramiento para los intereses de los “ciudadanos” en general, opacando con ello la legitimidad, autenticidad y sobre todo la diferencia de condiciones de quien requiere dicha mejora-*.

Esto nos lleva a pensar – comentó Nohemí- que todavía estamos muy lejos de mejorar equitativamente (mas no igualitariamente) los derechos grupales

y colectivos en materia de garantía alimentaria, seguridad territorial, conservación ecológica, convivencia armónica y paz, como elementos sustanciales e indisolubles de la dinámica intercultural así como de las movilizaciones sociales que de ella emanan...-

Justo en ese escenario conceptual y práctico –agregué- es donde quizá podamos contribuir con nuestros proyectos promoviendo la reflexión e impulsando experiencias que a su vez den cuenta de nuevas alternativas y nuevos saberes que a su vez promuevan vínculos más democráticos, desde el espacio escolar proyectándose para toda la comunidad.

3.1.5 ¿Qué concluimos en el seminario de interculturalidad?

Sería muy enriquecedor poder transcribir todas las sesiones del seminario, pero debo reconocer que algunas han sido notas, otras son grabaciones no muy claras del todo y otras han sido adecuaciones discursivas, ya que las bromas y la alegría en ocasiones nos llevaban a aspectos muy personales y en otras ocasiones invertíamos mucho en reflexiones respecto a nuestro paso por el posgrado. Es así que en este apartado muestro algunas de las conclusiones que iban apareciendo a lo largo del seminario, el cual desafortunadamente se empezó a desintegrar por las dificultades de horario y por el regreso de algunas compañeras a sus lugares de origen. De esta manera sintetizo algunas de las muchas consideraciones en las que en general coincidíamos:

1. Las reflexiones sobre interculturalidad bien pueden determinar los debates, las discusiones, así como las futuras acciones de nuestros proyectos entendidos no sólo como documentos recepcionales, sino como herramientas que se insertan de una u otra manera en la lógica y el devenir de diversos movimientos sociales en los cuales nos vemos involucrados, reconociendo

para tal propósito los avances logrados y las problemáticas pendientes de ser atendidas.

2. La interculturalidad, lo intercultural y los vínculos interculturales se gestan desafortunadamente en el contexto de relaciones jerarquizadas de poder, lo cual nos invita imperantemente a una constante modificación de dichas relaciones en favor (sin llegar al polo de ello) de los grupos excluidos y marginados a través de una mirada intercultural de la educación orientada a la promoción de más equidad y justicia en las relaciones y vínculos económicos, culturales y sociales, desde el aula, la escuela y por supuesto la comunidad.
3. Si bien los movimientos sociales emanados de los vínculos interculturales abogan por el (auto)reconocimiento de las diferencias, este reconocimiento no se reduce al respeto y la tolerancia, sino sobre todo a la movilización de los más variados grupos humanos hacia la transformación derivada de las cada vez más evidentes desigualdades y disparidades que se generan y se mantienen en las distintas esferas de la vida social, con lo cual se deben revisar las posibilidades de integración actual que se siguen gestando bajo parámetros de inequidad.
4. La interculturalidad puede ser un excelente promotor de la democracia económica, social y cultural, promoviendo cambios en el tejido de los vínculos sociales, lo cual implica un ejercicio constante de inclusión multidireccional de las distintas minorías. Esto implica que si bien la noción de interculturalidad se gestó a partir de las reflexiones sociopedagógicas emanadas de la educación bilingüe, estas nociones y reflexiones podrían profundizarse para trascender el campo de la educación escolar y trasladarse al ámbito de la educación como proceso social de transformación. Lo cual además requiere no sólo considerar, sino sobre todo asumir y ejercer los

derechos de la colectividad, individuales e interculturales socialmente contruidos y culturalmente pertinentes.

5. Nos falta mucho que reflexionar y construir en torno al posicionamiento de las organizaciones, colectivos y movimientos sociales acerca de los estrechos vínculos entre interculturalidad, participación social, prácticas culturales, derechos humanos y la vida pública, ya que es preciso esclarecer y vitalizar el alcance de las miradas cada vez más complejas acerca de la interculturalidad, procurando la integración (sin forzarla) de contenidos, recursos humanos y materiales, estrategias, rutas metodológicas y acciones educativas.
6. De manera mucho más ideal, las políticas y estrategias en torno a la interculturalidad en el campo de la educación deben mirar el panorama deseado de los vínculos entre culturas y grupos sociales, en la esfera de los intereses propios de los pueblos sin comprometer un interés nacional legítimo y no-hegemónico. Esto demanda enfocar los esfuerzos en los procesos de identidad cultural, lingüística, ciudadana, escolar, etc. de los diversos pueblos y comunidades, promoviendo la democracia no de las mayorías sino de la atención social y económica de un mundo constituido por minorías.
7. Dadas las ambigüedades y espejismos terminológicos que encontramos en las concepciones de la multiculturalidad, nos parece mucho más favorable desarrollar, promover y trabajar desde las nociones de interculturalidad y de lo intercultural en la cotidianeidad, tomando la diversidad como referente problematizador. Esto implica sustituir las prácticas de tolerancia que marginaliza y pensar en una tolerancia que moviliza y procura la convivencia, un respeto que no esté pensado como mera consideración del otro, sino como práctica de construcción de un nosotros.

8. Nos resultó fundamental continuar en la profundización de los debates y reflexiones a partir de nuestra propia práctica profesional, recuperando la experiencia valiosa de nuestras condiciones interculturales. Esto quizá en algún momento se sistematice, se reconozca y hasta se pueda integrar como una constante a los sistemas educativos nacionales, una vez más como práctica y no como discurso demagógico.

3.2 Lo intercultural en educación desde la UPN 095

-¿Puedo realizar mi relato sobre la interculturalidad a partir de lo que vivimos aquí en el grupo?- preguntaría Daniel (uno de los maestros-participantes) al mencionar que aunque no han llevado ninguna asignatura, ningún curso, ninguna unidad y ningún tema sobre interculturalidad... -es posible observar las diferentes prácticas y formas de expresarnos dentro de las clases-.

Al respecto Claudia mencionaría que: es muy curioso y en un inicio difícil familiarizarse hasta en cómo nos comportábamos y de las cosas que hablábamos, pero sobre todo de las ideas que tenemos respecto a la forma de dar clase y cómo atender diversas dificultades.

Estos comentarios, dan cuenta de cómo hay una ausencia de temas sobre educación intercultural en los programas de la Licenciatura en Educación ya referido, lo cual no implica que el hecho de no mencionarlos, los elimine en su existencia. Es así que este proyecto toma valor no por la cuestión temática, sino por la manera en que los profesores-participantes iban construyendo sus proyectos de titulación, engarzando reflexiones en torno a la interculturalidad.

Lo anterior probablemente sea una situación muy extendida, ya que en mi propia práctica, he podido observar que los profesores a menudo presentamos una fuerte resistencia a las investigaciones y modelos teóricos que parecen diferir

de nuestras propias creencias y prácticas (Rockwell, 2009). Esto puede deberse –particularmente con la población a trabajar- a que existe una brecha enorme entre el conocimiento adquirido en torno a las experiencias sociales, económicas y educativas de los profesores en formación inicial y particularmente (para efectos de este proyecto) egresados de la Universidad Pedagógica Nacional 095 Azcapotzalco y las vivencias de los estudiantes de las minorías entretrejidas que conforman la dinámica intercultural. Con el fin de facilitar la exploración abierta de temas relacionados con la educación de las minorías, se necesita claridad respecto a las experiencias y creencias de los profesores desde que son estudiantes durante el programa de formación docente.

Es así que resulta necesario identificar, analizar y reconstruir, de acuerdo al contexto y requerimientos de la pedagogía contemporánea, diversas herramientas que promuevan la integración de diversos aspectos. En primera instancia la coherencia entre la teoría y la práctica, ya que es común escuchar en los cursos de formación continua y/o en los de profesionalización que los profesores refieran la teoría tan sólo como un cúmulo de datos, mientras que la práctica la relacionan con prescripciones de paso-a-paso para realizar tareas aisladas. Resulta necesario desde este punto que aquellas herramientas didácticas a emplear tengan un sustento teórico fuerte, apropiado por el profesor para resignificarlo a través de su propias prácticas (Lenoir, 2014).

Además es importante enriquecer el conocimiento del mundo en relación directa a sus propias prácticas y así reflexionar en torno a esta confluencia. Particularmente, los profesores han generado una serie de concepciones en torno a la interculturalidad a partir de sus propias experiencias de vida, aun mucho antes de ser docentes, su propia historia está plagada de contacto con la diversidad y la interculturalidad, esta historia se pone en juego a través de su labor docente y se proyecta a partir de los recursos didácticos y actitudinales con los que cuenta (López, 1998, 2009).

También es importante considerar las representaciones sociales y las representaciones propias de las situaciones interculturales, ya que se generan arquetipos alrededor de lo diferente y lo diverso, considerando difícilmente la relatividad de esto ante los demás. En otras palabras, en una situación intercultural, tan diferente es el alumno con sus prácticas culturales para el docente y sus compañeros, como lo es el docente con las propias y esto se mantiene por una jerarquía de autoridad y no de convivencia (Rebolledo, 2007).

Además es importante poner en evidencia la tendencia clara a “identificar dificultades” en el alumno, sin considerar sus fortalezas, ni su lógica particular que deriva en estilos y formas de estudiar y sin asumir que muchas de esas supuestas dificultades están permeadas por la mediación pedagógica que no siempre atiende a las diferencias individuales (Noriega, et al. 2009).

Sin olvidar que el grueso de la información en torno a la interculturalidad se vierte hacia la multiétnicidad, sin considerar **otras aristas** como las diferencias genéricas, las variantes lingüísticas (dialectales, sociolectales, idelectales, etc.), las variantes religiosas, las prácticas educativas en el seno familiar, por mencionar sólo algunas (Noriega, et al. 2009).

A partir de lo anterior, ha resultado importante para la construcción de este proyecto analizar la relevancia y sensibilidad de diferentes recursos metodológicos que nos permitan integrar las distintas esferas de la interculturalidad y las diversas situaciones en las que se generan y se piensan, con el fin de recuperar la experiencia docente, ya que son los profesores los expertos de su propia práctica, pero difícilmente reciben formación en torno a la reflexión de lo intercultural en educación, al menos eso sucede dentro de los programas de licenciatura en educación primaria en educación preescolar dentro de las unidades del Distrito Federal de la Universidad Pedagógica Nacional (de donde –como ya se ha mencionado- surge el grupo de profesores con quien se construye este proyecto). Es así que la narrativa permite dar cuenta de las

experiencias pedagógicas en las más diversas situaciones como aquellas de contextos interculturales, para poder identificar las prácticas docentes y recuperar los sentidos, las concepciones y los significados en torno a la diversidad.

Desde el inicio de mi convivencia con los maestros-participantes comentamos que esta recuperación es trascendental porque, a pesar de los grandes avances de los estudios en torno a la interculturalidad, es posible observar que la mayoría de los profesores en las grandes ciudades no han tenido acceso a estos avances, y las reflexiones emanadas de ellos, lo cual mantiene el predominio de la noción de minorías inferiores como una representación unívoca, lo cual revisaremos en el análisis del grupo de discusión.

Esta forma de representar la situación de interculturalidad se empieza a desarrollar en la convivencia día-a-día desde la infancia y se manifiesta de distinta manera en dependencia al contexto geográfico, simbólico y cultural, ante lo cual los profesionales de la educación no se encuentran en una situación diferente ya que tendemos a ser actores de juicio y valoración de lo que entendemos como diferente, creando en muchas ocasiones situaciones de desigualdad. Esta condición de desigualdad ha conducido y mantenido diversas formas de exclusión, estigmatización y hasta categorizaciones cargadas de juicios morales, lo cual determina las condiciones de vida de su propia identidad escolar y de las prácticas docentes que se realicen.

Todos estas condiciones de estigmatización denotan la concepción negativa que se tiene del ser humano al comprender la interculturalidad como una condición inaceptable o inferior por ser parte en sí misma de la diversidad. Es por ello que la narrativa no sólo explicita la construcción y concepción de interculturalidad en el profesor, sino que le permite reflexionar, reconstruir y probablemente modificar su actuación en el aula, a partir de la recuperación de sus propias experiencias pedagógicas (Suárez y Ochoa, 2005; Vezub, 2009), las

cuales comparte, socializa, reelabora y se reelabora a partir de la acción de escritura conjunta (Mórtola, 2011).

3.2.1 Regresando a mi historia con el grupo

Como ya he comentado en apartados anteriores, este proyecto surge de la vivencia con un grupo de profesores en formación inicial de la UPN 095 Azcapotzalco, una vez más recurro al café, cada vez más cargado y fuerte para avanzar entre líneas, delineando las vivencias, construyendo la experiencia y reformulando los distintos roles que esta tesis me invita a asumir: maestro, investigador, narrador acompañante y acompañado...

Era 7 de agosto de 2008, mi hija acababa de nacer justo el 1 de ese mes, estaba eufórico porque ese día en la mañana le habían dado el alta del hospital y por la tarde iniciaría con un nuevo reto en mi trayectoria profesional: acompañar a un grupo de profesores en la construcción de su proyecto de titulación. El programa de la Licenciatura en Educación Plan 2007 contempla dos vertientes terminales: preescolar y primaria. Para efectos de la eficiencia terminal, se diseñó un Eje Metodológico a lo largo de los estudios el cual consiste en el acompañamiento por parte de un profesor durante los ocho semestres que dura el programa, con el fin de identificar alguna problemática de su práctica docente, a partir de la cual desarrollarían un proyecto para titularse. El papel que yo desempeñaría entonces sería el de acompañar a un grupo de profesores de preescolar y de primaria, desde el inicio de sus estudios en la UPN, hasta la terminación de estos, teniendo como resultado un avance al menos sustancial de sus documentos recepcionales.

Ese día las expectativas eran compartidas, mientras le comentaba a los maestros en qué consistiría esa asignatura, sus rostros denotaban varias expresiones que iban desde la emoción positiva hasta la incomprensión de mis

palabras. Trataba de elicitar su participación pero quizá era mucha la información respecto a todo lo que había que hacer para titularse.

Fue ahí que me percaté de la gran responsabilidad que ello implica, no sólo era impartir una clase o dirigir un seminario, era acompañar durante cuatro años la elaboración de proyectos encaminados a su titulación. También desde ese momento iniciaría una gran revolución en mí y en mi práctica docente, la cual emergería justo en la interacción constante al ir identificando las problemáticas de su propia práctica profesional y al ir escribiendo parte de sus experiencias en sus diarios de campo. Me fui dando cuenta de todo aquello que teóricamente concebimos como el ser humano integral, o la personalidad, entre otros términos, ya que al final de cuentas, los maestros iban plasmando no sólo sus prácticas esquemáticamente como reportes secuenciados de actividades, sino que ponían en juego sus saberes, sus creencias, sus gustos, sus intereses, sus motivos, sus temores e inquietudes, en fin, sus escritos iban tomando fuerza y yo gradualmente me iba impactando por todo lo que se vierte en ellos.

Se esperaba que mi papel fuera el de sensibilizar a los profesores, quizá ya lo hacía en otros espacios a través de la vaguedad casi superficial que confiere el haber dado cursos de capacitación, formación, actualización, pero esto era diferente, el seguimiento durante tanto tiempo me iba transformando y me obligaba a asumir un mayor compromiso con ellos.

Claro que no todo era miel sobre hojuelas, en un primer momento y tal como lo plasmé desde el segundo capítulo, los profesores no me entendían y yo no me daba a entender. Esa brecha discursiva no era un impedimento de ellos para entender ni una carencia mía para expresar las ideas, ahora entiendo que el vínculo que se entreteje en los significados que se ponían en juego no era el más fluido ni certero. Pero precisamente eso me remitía a un constante cuestionamiento sobre lo que se suponía estaba haciendo y lo que realmente estaba logrando, fue así que empecé a reflexionar sobre mi propia práctica.

Cuando era más joven y maestro novato, con cambiar el discurso y ejemplificar me parecía suficiente, pero al trabajar con este grupo de maestros me percaté que no era una cuestión de “resolver” las diferencias discursivas, sino de buscar otras vías para la generación de espacios comunicativos que condujeran a la transformación de la práctica docente no sólo de los profesores con quienes trabajaba, sino de la mía entre ellas.

Fue así que un día entre la discusión de los avances de sus proyectos, analizábamos lo que hasta entonces llevaban de lo que la institución les solicita como diagnósticos pedagógicos y la mayoría de ellos estaban plagados de lo que podemos llamar prejuicios y no me refiero a los prejuicios morales, sino al hecho de que había una serie de aseveraciones que quizá surgían más de lo instituido en la convencionalidad de sus escuelas, que de lo constituyente de la educación como institución (Castoriadis, 1989). Fue entonces que les cuestionaba acerca del alcance de diagnósticos tan prescriptivos y carentes de análisis de los distintos agentes educativos involucrados y las relaciones dinámicas de la vida en las aulas.

Gradualmente me fui dando cuenta que cuestionarles sin construir alternativas conjuntas, era precisamente incurrir en lo mismo que yo criticaba, fue así que afortunadamente se escuchó la voz de Odín *“ya que hablas de proyectos y prejuicios y valores y todas esas cosas ¿por qué no haces un proyecto tú y nos vas mostrando cómo le hacemos nosotros?”* a lo que simplemente respondí *“mi papel aquí no es el de hacer proyectos, sino acompañarlos en la construcción de los de ustedes, ya que trabajan en educación básica lo cual no hago yo. Sin embargo acepto el reto y mi proyecto será analizar la razón por la que algunos de ustedes recurren al prejuicio para evaluar a los niños con quienes trabajan y espero lograr que eso se verá reflejado en sus proyectos...”*

Así empezó este proyecto, no de una necesidad de investigar, sino de una necesidad sentida en el día-a-día en la convivencia con los maestros.

3.2.2 De diagnósticos y objetos de estudio

Ante el reto lanzado por los propios estudiantes/maestros-participantes, reflexionaba en torno a sus propios proyectos y si bien les había dicho que el mío versaría alrededor de la disminución de la carga valoral hacia el desempeño de sus estudiantes, me parecía que aún lo pensaba como **mi** proyecto y no como **nuestro** proyecto. Es así que me di cuenta que tenía que hacer algo que nos permitiera trabajar colaborativamente y reflexionar a partir de la recuperación conjunta de nuestra práctica docente. Eso nos permitiría –al menos como intención- posicionarnos como profesores-investigadores activos dentro de una red que compartiera experiencias, las reflexionara y llevara hacia la transformación de nuestra vida en las aulas (Contreras, 2010a).

Es así que por lo arriba referido, empecé a bosquejar lo que al ingresar al Programa de Doctorado en Pedagogía sería este proyecto del cual surgió el propósito de *analizar las prácticas docentes a través de la narrativa en experiencias pedagógicas con el fin de identificar e interpretar los significados y sentidos de profesores en torno a la interculturalidad y que permitan un espacio de diálogo para la reflexión sobre las mismas.*

Este propósito general ha implicado por lo menos dos ejes de investigación, uno metodológico que pone en juego recursos como la entrevista, el grupo de discusión, la autobiografía, la escritura de relatos pedagógicos, etc. y otro de tipo teórico a partir del análisis e interpretación de las nociones de interculturalidad y diversidad en el proceso educativo. Sin embargo, hay un eje que integra los ambos ejes de investigación y es un eje de recuperación de la práctica docente, los saberes docentes y las creencias y prácticas sobre interculturalidad y diversidad para la construcción de conocimiento pedagógico desde la particularidad de las experiencias compartidas en la UPN 095. Para lo

cual se propone identificar la manera en que los profesores desarrollan el concepto de interculturalidad a lo largo de sus trayectorias en el trabajo escolar, analizar las prácticas docentes en situaciones de interculturalidad a partir de entrevistas, interpretar cómo los profesores se apropian y significan a través de la narrativa sus prácticas docentes en torno a la interculturalidad y la diversidad y reflexionar en torno a las posibles modificaciones de las prácticas docentes de los profesores-participantes en situaciones de interculturalidad a través de la narrativa.

Es así que estos propósitos, permeados por las experiencias narradas, es que nos planteamos diversos cuestionamientos tales como ¿Cómo se apropian los profesores del concepto de interculturalidad y diversidad a lo largo de sus trayectorias en el trabajo escolar?, ¿Cómo significan los profesores a través del trabajo escolar sus prácticas en torno a la interculturalidad y la diversidad?, ¿Cómo interpretan los profesores a través de la narrativa sus prácticas docentes en torno a la interculturalidad y la diversidad?, ¿Cómo modifican los profesores a través de la narrativa sus prácticas docentes en torno a la interculturalidad y la diversidad? Los cuales tratamos de responder a partir de la narrativa que iremos discutiendo más adelante.

3.2.3. Mi papel como maestro-investigador

Comentaba con Andrea que en el primer coloquio de doctorandos me preguntaron cuál era mi papel dentro de la investigación ya que parecía tripartita: maestro al ser quien daba clases a los participantes de este proyecto, participante al ser un sujeto que también escribe y es parte del proceso de investigación, o investigador; entonces contesté que los tres a la vez, ya que por condición laboral era el maestro, por deseo y por requerimiento institucional era el investigador del presente proyecto y participante por convicción. Sin embargo, considero importante aclarar las razones, es así que el presente apartado

procura dar cuenta de cómo los paradigmas interpretativos en investigación permiten que el investigador sea “tocado” por su propio objeto de estudio y que con ello fluya la intersubjetividad como canal de construcción de significados y sentidos, aun más considerando el corte y la intención de este tipo de investigación que hace de la socialización un proceso de co-construcción.

Para dar inicio, podemos observar que se ha señalado en diversas investigaciones que la recuperación de la práctica docente es una constante inherente a la vivencia; sin embargo, en ocasiones no lo sistematizamos como constante de nuestra práctica y en muchas otras ocasiones no lo asumimos como un recurso que nos posiciona en un doble rol complementario que es el de maestro e investigador. Para ello es importante apropiarse de la más amplia y variada gama de recursos teórico-conceptuales y metodológicos como pueden ser los derivados de la etnografía en educación y que para efectos de este proyecto derivan en el registro y producción escrita. En este sentido, la representación de la etnografía educativa a través de la producción de textos siempre ha sido controvertida y variada (Anderson 1991; Hammersley y Atkinson 1985; Coffey y Atkinson, 2003), lo cual se puede atribuir a que la escritura etnográfica nunca ha sido estática o monolítica y siempre ha reflejado una gran variedad de géneros y estilos que abarca desde las convenciones textuales, hasta alternativas relativamente innovadoras como la documentación narrativa (Suárez y Ochoa, 2005).

Entonces cabe destacar, como Coffey y Atkinson (1999) afirman, "sólo ha sido en los últimos tiempos que la producción de textos y la lectura de estos textos han sido objeto de un escrutinio detallado, crítico y consciente de sí misma". Tal es el caso de la obra de Velázquez (2007, 2011) en la cual se aprecia de manera más remarcable el registro y recuperación de la memoria como un recurso que le da vida al sinnúmero de experiencias etnográficas-educativas. Precisamente este ejercicio de recordar implica considerar cómo se tipologiza desde las representaciones sociales y algunos estudios, es así que

la pluralidad de las voces referidas en este tipo de estudios enriquece la percepción que podamos tener al respecto y amplía el espectro de análisis e interpretación en torno a la interculturalidad y la diversidad.

Dentro de estas experiencias de la etnografía en la educación se puede apreciar que los investigadores interpretativos amplían las estrategias narrativas que utilizan para que sus textos reconstruyan los significados y sentidos, y no que sirvan de respuesta a las normas de la ciencia y el empirismo lógico predominante en diversas tradiciones académicas. En este sentido, se observa una ontología de la emergencia postmoderna que afortunadamente enfatiza el proceso irracional, caótico, desdibujado de la concreción, desordenado y emocional del devenir en la escritura del otro y de sí como investigador, el cual plantea una epistemología que requiere nuevas formas de representación y reflexión, como respuesta al énfasis en la deconstrucción de la investigación post-estructural y la posible crisis de la representación en la etnografía educativa. Lo cual resulta fundamental para este proyecto ya que no sólo se sostiene en el análisis del otro y aquello del otro, sino que remite a la reformulación de significados del propio investigador como agente de un proceso dinámico y socialmente activo como es la educación.

Una situación relativamente reciente de este escrutinio se puede encontrar en el ejercicio de deconstrucción de los convencionalismos retóricos de la etnografía clásica basada en el mero registro. Este aspecto está permeado por muchos textos sociológicos que a su vez echan mano de la literatura para sensibilizar a los etnógrafos educativos a mirar más allá de la inmediatez, concreción y aparente objetividad de su práctica científica para ver sus construcciones, como una forma de arte, y destacar las muchas maneras de presentar las ideas y el efecto de su retórica, su grandilocuencia, sus recursos metafóricos, su polisemia sobre los mensajes que se transmiten y ponen en juego más que oraciones para trasladarse a la enunciación, la intencionalidad y eventualmente las voces como formas de representación de sí. Esto transforma a

los etnógrafos educativos de ser escritores técnicos a los artistas que utilizan la creatividad para pulir sus observaciones, ya que también les permite descubrir un abanico más amplio de métodos, estructuras y representaciones. En este sentido, el proceso de edición pedagógica que proponen Suárez y Ochoa (2005) nos permite apreciar cómo la lectura conjunta y la reflexión socializada hace público lo privado de la práctica del maestro, poniendo en juego las creencias plagadas de metáforas y los saberes en recursos retóricos muy complejos que requieren leer entre líneas.

Es posible hablar de una coyuntura en la etnografía y las representaciones en torno a ella, debido a que la historicidad de lo que en un primer momento fue una técnica, gradualmente se ha abierto paso hasta concebirse como un enfoque en educación (Rockwell, 2009). Esto gracias a que en la etnografía educativa se ha generado una serie de desafíos y re-conceptualizaciones de la investigación cualitativa, asimismo ha planteado alternativas de solución que no son propias de una herramienta sino de un enfoque.

Esta apertura de la etnografía educativa se ha traducido en un manejo más complejo y con mayor validez y confiabilidad cualitativa de las estrategias narrativas, como es el caso de la documentación narrativa, las historias de vida, las trayectorias e itinerarios docentes y la misma biografía narrativa. Como parte de este fenómeno, se ha suscitado un creciente interés en la investigación basada en la narrativa generando distintas alternativas, otros modos, medios y géneros a través de las cuales se puede comprender y representar los significados de las prácticas docentes, a partir del diálogo, la charla y la conversación de los escritos y los escritores.

Coffey y Atkinson (2003) señalan la profusión de métodos, perspectivas y justificaciones teóricas para el trabajo etnográfico-educativo que hay junto a múltiples métodos de investigación, análisis y representación educativa. Por lo anterior, existe una cada vez más creciente necesidad de desarrollar una

conciencia del “sí mismo reflexivo” y de las convenciones retóricas y estilísticas utilizadas, no con el fin de sustituir o reemplazar el análisis que se hace del registro textual del trabajo de campo, sino para analizar y explicitar la comprensión metodológica y de significados de los participantes (incluido el mismo investigador). Este carácter reflexivo no es fácil ya que requiere por lo menos de un amplio conocimiento de la teoría y la literatura reciente en torno al fenómeno educativo y particularmente la identificación de los significados -como en este caso- de los profesores-participantes en este proyecto en torno a la interculturalidad y la diversidad.

La creciente conciencia entre los investigadores sociales e interpretativos de la importancia de la etnografía educativa y particularmente sobre las narrativas y sus diversas manifestaciones, significa que no es simplemente una forma para experimentar en sí misma. Es necesario reconocer que los significados presentados sobrepasan los datos generados en la narrativa, aunado a que brindan la construcción de diferentes formas de representación educativa, esto es, la etnografía educativa otorga unidades de análisis, pero sobre todo los significados de los participantes y del investigador, haciendo del investigador un participante más y de los participantes –en este caso maestros-investigadores de sus propias prácticas pedagógicas. Además, los esfuerzos para escribir y registrar son necesarios, con el fin de poner en evidencia los procesos investigativos, escolares y áulicos, ya que es inevitable que los lectores del trabajo etnográfico juzguen los principios y los criterios que se utilizan en la obtención de la información.

Tales principios y criterios nos permiten representar y analizar los hallazgos etnográficos y distinguir las experiencias propias de la investigación educativa para saber cuáles serán los criterios de evaluación de la investigación interpretativa. De esta manera la construcción de 'significados' en diferentes situaciones y contextos variará entre los relatos narrados, pero mostrarán en sí

mismos los criterios de valoración de la propia práctica de vida ante la diversidad y la interculturalidad.

A partir de estas características de la etnografía, se puede delinear su importancia para la investigación en educación, sus alcances y limitaciones tanto teóricas como epistemológicas y finalmente su papel latente en la transformación de la educación, centrándonos en los significados ya referidos. Estos aspectos nos invitan a realizar las siguientes reflexiones:

Si bien la etnografía -en su devenir histórico- ha sido técnica, instrumental, posteriormente se ha transformado en un método que permite resolver diversas problemáticas dentro de la investigación cualitativa, no sólo ha resuelto problemas sino que además los ha planteado desde lo aplicado hasta lo conceptual, esta cualidad de autogestión epistemológica nos permite apreciarla como un enfoque de abordaje e integración de lo teórico-conceptual con lo técnico-metodológico, fundamental para la comprensión de aspectos institucionalmente abordados y otros fenómenos no explicitados como las experiencias pedagógicas en torno a la interculturalidad y la diversidad.

En esta misma lógica, la etnografía nos muestra que “las combinaciones técnicas varían según los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador” (Rockwell, 2009), lo cual implica que el investigador no sólo averigua en torno a lo que hacen los participantes (como una abstracción de su estudio), sino que es participante de su propio proceso, transformándose a sí mismo a lo largo del estudio etnográfico.

Esta cualidad de transformación y dinámica interna de la etnografía educativa nos obliga a pensarla como un proceso mutable sujeto a cambios temporales y, por ende, transformaciones históricas que paulatinamente van revelando lo que Rockwell denomina “nuevos esquemas de relaciones”, rompiendo con ello la limitante de control de variables de la herencia positivista,

ya que retoma lo aparentemente caótico y desordenado para analizarlo dentro de su propia lógica y organización. En el proceso educativo y de experiencia intercultural, esto toma particular sentido en los enormes alcances de los saberes docentes que han sido poco considerados desde esquemas teóricos más rígidos y “prescriptivos”. Invitando al registro de lo describable en una conjugación de teoría y saber pedagógico, con el fin de documentar lo no documentado.

Es así que la etnografía educativa, junto con sus recursos de registro, no sólo permite recabar información, sino que facilita mirarse a sí mismo como parte integral y participativa de la problemática a resolver o del fenómeno a interpretar como es la diversidad. En este tipo de investigación, la etnografía promueve la recuperación de los saberes docentes, las prácticas pedagógicas, los esquemas de trabajo institucionalizado (en dependencia de cómo se representa y cómo se lleva a la práctica), sin dejar de lado las relaciones multireferenciales entre los agentes educativos como agentes interculturales.

Entonces, es importante retomar la historia de la educación y la historia de las escuelas desde una mirada etnográfica con el propósito de transformar la escuela y así crear “otra escuela” (Rockwell, 2009), es quizá aquí donde se apuesta a una alternativa de transformación desde este proyecto de investigación, ya que –aventurándome a asumirlo como generalidad– no sólo se quiere realizar un estudio como una mera abstracción, sino que es deseable contribuir en el proceso de transformación de nuestras escuelas y el registro etnográfico es una buena alternativa para ello.

Es importante entonces identificar que las técnicas emanadas de las perspectivas cualitativas a menudo son confundidas por el investigador, ya que se mantiene la tradición positivista de ser éste quien determina los significados de la investigación, sin considerar los propios significados de los actores y de las acciones inmediatas. Al trasladar esta idea al ámbito educativo, podemos pensar que por ser un espacio organizado cultural y socialmente, cualquier atisbo de

medición o de control por parte del investigador demerita la significación de las acciones entre profesores, alumnos y otros agentes educativos; en otras palabras “¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?” (Erickson, 1989).

Es entonces que a partir de los referentes históricos y epistemológicos, para este proyecto, la etnografía educativa me ha permitido integrar por lo menos tres elementos que a su vez nos llevan a corroborar su importancia en la educación intercultural: el sentido, las acciones sociales y la conciencia social ante y dentro de la diversidad. En cuanto al sentido, podemos identificar que la metodología mecanicista cuantitativa no permite entrar a eso que llaman la caja negra, es entonces que a partir de análisis intersubjetivos, análisis del discurso, la narrativa, la entrevista, entre otros, es posible aproximarse no sólo a aspectos epifenomenológicos, sino al estudio profundo de cómo significa una experiencia intercultural, la diversidad como constante y en general la vida a cada persona (al menos a los participantes de las investigaciones), desde una perspectiva de interpretación, la cual llevamos al paso siguiente de la interpretación socializada. Podemos observar que mientras la interpretación ha sido descartada de facto por los positivistas, no consideran que la ciencia por ellos demarcada obedece a una suerte de interpretación que difícilmente sobrepasa la epistemología subjetiva implicada (González-Rey, 1997, 2002), por lo cual desde el inicio hemos asumido una mirada basada en la interpretación conjunta de los relatos y las voces.

Respecto a las acciones sociales, en este proyecto nos han permitido analizar las circunstancias contextuales, considerando los significados locales en torno a lo diverso, los cuales se modifican en dependencia de la construcción social que de sus propias prácticas se tiene. En este sentido, el registro etnográfico-educativo permite dar cuenta de los detalles de la práctica real del docente y de los estudiantes, proceso en el cual lo común, lo cotidiano y lo diverso se vuelve problematizable y digno de ser interpretado desde todas sus aristas.

Finalmente la conciencia social determina la manera cómo se gesta la organización comunitaria, social y de los diversos grupos, así como las pautas culturales de la cotidianidad, esto nos ha facilitado como maestros-participantes mirarnos como investigadores educativos y principalmente como participantes protagonistas y como agentes educativos con un mayor conocimiento en profundidad más allá de lo inmediato, a través del cual es posible promover cambios sociales y educativos.

Otra consideración importante que podemos realizar para lo que se conoce como etnografía educativa consiste en sus rasgos transdisciplinarios; esto es, la etnografía y sus recursos de registro recuperan diversas aportaciones epistemológicas y teórico-metodológicas de la antropología, la sociología, la lingüística, entre otras con lo cual se muestra no sólo como un conjunto de estrategias de investigación, sino que se ha convertido en un enfoque que permite abordar los procesos educativos interculturales dentro y fuera del aula, con lo cual no sólo se construye en torno a lo técnico de la investigación sino que nos permite problematizar y teorizar.

Asimismo, la importancia de la etnografía educativa no radica en antropologizar los procesos educativos, sino que nos permite retomar el papel social e histórico-cultural de la educación a través de una mirada más amplia y enriquecida a través de quienes la viven y no de quienes la investigan como una simple abstracción medible y cuantificable. De esta manera, junto con los maestros-participantes logramos recuperar la vivencia intercultural, en experiencia pedagógica.

Otro aspecto a considerar es que las decisiones de qué analizar en torno a la interculturalidad y la diversidad, así como los principios de investigación determinarán la representación construida por los etnógrafos educativos entendidos como los participantes de este proyecto, por lo que ha sido necesario

identificar los recursos metodológicos que mejor se han adaptado a esta investigación. Como parte del inicio de este proceso, el maestro-investigador bien puede determinar de manera informada y responsable si sus consideraciones epistémicas y teóricas se orientan hacia un posicionamiento criteriológico a priori o hacia el análisis de significados mostrados por los participantes, que se vierten en la charla franca y horizontal.

Por consiguiente, existen diferencias claras entre las formas alternativas de investigación interpretativa, en términos de sus procesos y productos, las cuales pueden ser reconocidas a partir de su propio fin y significado interno. Debido a que la gama de recursos de la investigación cualitativa desde los paradigmas interpretativos no es una sola entidad, entonces las directrices y criterios necesarios se pueden construir en diversos momentos de la investigación, en este proyecto, se han reformulado conforme aparecen las voces de los maestros-participantes. En este orden de ideas, el etnógrafo educativo puede modificar el valor de los alcances y propósitos de la investigación en función de la dirección que los participantes gradualmente van otorgando a la investigación en sí, ya que son ellos quienes dan cuerpo y vida a los proyectos. Sin embargo, se debe conocer y comprender los propósitos individuales del proceso en sí mismo antes de que pueda evaluarlo adecuadamente con el fin de tener una mirada conjunta y un camino trazado socialmente, asumiendo que son –en este proyecto- sus significados los elementos orientativos y las unidades de análisis.

Por supuesto el compromiso con lo desconocido no es fácil, por las tradiciones mismas en las que nos hemos constituido como agentes educativos. Se requiere un cambio conceptual y un giro epistemológico (Velázquez, 2011) los cuales crean un imperativo ético en el que la tarea más ardua es asumir la responsabilidad de escuchar cuidadosamente y tratar de comprender lo que se expresa, reifica, deconstruye y resignifica en las charlas y narrativas en torno a la interculturalidad, así como la manera en que éstas se documentan, asumiendo

que siempre hay un “entre-líneas” que enriquece el proceso de subjetivación e intersubjetividad entre maestros.

Esto debe hacerse de manera que nos resistamos a veces un poco, a veces mucho a la tentación de asimilar literalmente lo que otros dicen en nuestras propias categorías y en nuestro propio discurso sin hacer el análisis e interpretación necesarios de lo que es realmente lo referido por el maestro-participante y su significado independientemente de que sea diferente o quizá hasta incoherente desde nuestros propios marcos referenciales. De acuerdo a esta idea, tenemos la responsabilidad de tratar constantemente de relacionarnos desde la alteridad inconmensurable de los otros y más en un proyecto que aborda la diversidad y se gesta en la diversidad, para transitar a la mayor complejidad del nosotros. En muchos sentidos, se requiere asumir la responsabilidad de escuchar(se) cuidadosamente y tratar de comprender lo que se expresa y se significa en las distintas configuraciones narrativas a fin de que el análisis e interpretación de los registros etnográficos puedan ser discutidos en una forma ética y reflexiva a partir de las cualidades de los relatos mismos, de lo que se espera como lector y no como crítico de la experiencia.

Se trata entonces de la capacidad del maestro-investigador de hacer discriminaciones finas entre las cualidades sutiles y complejas de los significados que otorgan los participantes a la interculturalidad y a la diversidad. El investigador puede colocarse prácticamente en cualquier ámbito en el que se distribuye el carácter e idiosincrasia de los participantes, el valor de los objetos sociales, artefactos, casos, situaciones y actuaciones, a partir de los cuales obtiene representaciones, imaginarios, intencionalidades, significados y sentidos interculturales como insumo de investigación y de transformación educativa tanto para los maestros-participantes como para el investigador que propone este estudio.

Es así que hacer etnografía educativa como forma de conocimiento implica –técnica y metodológicamente- establecer relaciones, construir vínculos, llevar registros, seleccionar a los informantes, etc. mientras que teórica y conceptualmente implica mayores niveles de especulación: la descripción densa como forma de actividad compleja desde la inmersión simbólica del estar ahí, pero sobre todo, del hacer conjunto. Destacando que esta descripción densa parte de lo fáctico y la estructuración de significados que lo cubre, en otras palabras, la discusión que gradualmente construye Geertz (1987, 1989) nos permite entender que no basta con las polarizaciones clásicas de lo idealista del análisis subjetivo, ni con lo materialista de lo pragmático-observable, ni tampoco es suficiente la herencia de lo dialéctico como posibilidad de establecer dicotomías, finalmente artificiales, en una suerte de interaccionismo que no deja de lado la polarización. Es entonces que el registro etnográfico de los procesos educativos interculturales consiste en establecer, de una manera sistémica las relaciones subyacentes a la diversidad dado que es en esta relación dónde se gesta la coherencia del fenómeno referido, la manera en cómo lo estudiamos y la construcción y significación teórica que de él hacemos.

Es entonces que considero que la interpretación de la cultura escolar en torno a la diversidad no escapa de la subjetividad y de las múltiples formas de subjetivación atributiva, pero ésta misma toma sentido en tanto se converse, se reconstruya, se charle cotidianamente y se resignifique en colaboración con otros maestros-investigadores y principalmente con quienes se trabaja y/o investiga en comunidad, ya que de otra forma no habría el más mínimo intento de reconfiguración social a lo largo y posterior al estudio, o dicho en otras palabras, no habría contribución social ni alcance de lo estudiado. Es ahí donde radica la importancia de la narrativa en experiencias de interculturalidad y el proceso de edición pedagógica al que se ha sometido la construcción del relato.

De manera más puntual, en este estudio de los sentidos y los significados en torno a las prácticas docentes en situaciones interculturales, la narrativa es

fundamental, ya que como señala Richardson (1990) a través de ella los seres humanos organizan sus experiencias en episodios de significancia temporal. No necesariamente cronológica, no necesariamente lineal, sino convergente entre el pasado que se reafirma en la vivencia para mirar hacia el futuro. Este autor afirma además que la narrativa es a la vez un modo de comprensión y un modo de representación, en el que la gente puede aprehender el mundo narrativo y la gente puede contar sobre el mundo narrativo; este doble aspecto nos permite entender que la narrativa es un medio y un fin en sí misma. Este aspecto se ilustra en diversos momentos de esta tesis en la que se narra lo narrado, la narrativa como recurso técnico-procedimental, como método, como metodología, como recurso de teorización y como vehículo de transformación social de la práctica educativa.

Así mismo recuperamos a la narrativa como un método biográfico-narrativo de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de eventos que se enuncian por su significado (Labov, 1972). Sin embargo, la narrativa en un primer momento es sólo una manera de recapitular la experiencia pasada: las cláusulas se caracterizan por ser ordenadas en secuencia temporal, si se invierten las cláusulas de la narrativa, la secuencia temporal obliga a que la interpretación semántica original se altere y a partir de ello se pueden reformular las tramas argumentativas. Con esta concepción de la narrativa, podemos definir una narración mínima como una secuencia de dos cláusulas que están temporalmente ordenadas, mas no por una temporalidad causal o lineal, sino simbólicamente entrelazadas convergiendo en la construcción de por lo menos un significado.

Estos significados y -para efectos de este proyecto- se recuperan de una serie de relatos de primera mano para la conformación de documentos narrativos de experiencias pedagógicas en situaciones de interculturalidad, los cuales han sido sometidos a intercambio como relatos de segunda mano con el fin de establecer un proceso de edición pedagógica colaborativa.

Desde esta mirada, una narración nos permite documentar cómo se construyen los significados, las ideologías y los valores, además de que no sólo informan sobre eventos, sino también permiten evaluarlos y sobre todo valorarlos (bajo una perspectiva pragmática-cualitativa). La narrativa en sí puede servir inicialmente como una especie de evidencia de las ideologías y los significados que impulsan las prácticas docentes y por extensión de la auto-presentación de identidad y autorepresentación intercultural en el marco del trabajo que se viene realizando en el aula, como es el caso de las situaciones de diversidad cultural, en otras palabras, la narrativa no sólo permite poner en evidencia el “cómo” llevan a cabo su labor docente (ya que la mera observación del acto de enseñanza podría implicar una suerte de conductismo oculto), sino que además pone a discusión, análisis, reflexión e interpretación todas aquellas concepciones sobre la interculturalidad a partir del significado y el valor que le otorgan y la ideología imperante en cada uno de los maestros-participantes.

Además, las narrativas proporcionan una manera de abordar la subjetividad de las prácticas escolares desde la subjetividad misma, para la comprensión de cómo los participantes construyen histórico-culturalmente lo que hacen. Las narrativas pueden ser tratadas de forma transparente, a partir de su contenido y sometidas a un análisis del mismo, o pueden ser tratadas como texto en sí mismos y se pueden analizar de manera que pongan en evidencia la manera en que los participantes construyen la cultura escolar desde sí y a través de las posiciones de los demás agentes educativos con quienes interactúan, así como las identidades vertidas en el discurso.

Sin embargo surge la incógnita de cómo realizar justamente este análisis e interpretación, ante lo cual primero he de reconocer que provengo de una tradición disciplinar (la psicología) en donde la subjetividad se pensaría como elemento fundamental en la construcción de unidades de análisis para esta disciplina; sin embargo, se le ha puesto de lado –en el mejor de los casos- o

simplemente se ha negado o ignorado. Aunque también existe la aproximación psicoanalítica a este fenómeno, desafortunadamente patologiza el discurso y en consecuencia el análisis e interpretación de la subjetividad. Cabe mencionar entonces que existen otras alternativas como los enfoques histórico-culturales (González-Rey, 1997, 1999, 2002, González-Rey y Mitjans, 1999) que me han remitido afortunadamente a mi incursión en el mundo de la pedagogía y ésta a su vez me ha obligado a retomar el fenómeno de lo subjetivo como un punto esencial a tratar en este proyecto.

Este tratamiento y abordaje que se realiza de lo subjetivo parte de la necesidad de entender la forma y los recursos de algunos maestros para significar y representar la interculturalidad en sus prácticas docentes (Bello, 2010; Castañeda, 2009). Este aspecto ha sido trascendental para mí como investigador en ciernes ya que me identifiqué dentro de un giro epistemológico al eliminar los apriorismos en la construcción de este proyecto, para posteriormente dar paso a la voz de los participantes y así insertarme en una dinámica de análisis e interpretación poco común en mi práctica profesional y académica. Es así que este trabajo tiene como propósito secundario reflexionar en torno a la intersubjetividad como el espacio simbólico que me permitirá abordar narrativas de maestros, para lo cual trato los procesos de subjetivación, la subjetividad y el sujeto como categorías complementarias.

Es así que observo que entre las dicotomías que han influido en la historia del pensamiento humano, una de las más pronunciadas y expandidas en un amplio repertorio de la literatura construida en las ciencias sociales y humanas ha sido la dicotomía entre lo social y lo individual (Álvarez, 2002). Así, durante la primera mitad del siglo XX, algunas corrientes dentro de la filosofía, otras dentro de la pedagogía y otras disciplinas se centraron en el individuo e identificaron su subjetividad como parte de otros procesos internos e individuales de lo que se ha denominado “la mente humana”, destacando que esta propuesta no era nueva sino que ya algunos sofistas como Protágoras referían que *nada existe, y aunque*

existiese sería incognoscible y aunque fuese cognoscible sería incomunicable a otro (1977). A esta concepción imperante se opuso el conductismo dentro de la psicología como propuesta mecanicista que se extendió a buena parte del pensamiento de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta corriente sacó la psique de la mente humana y con ello negó a la subjetividad como “variable a analizar”, mas no llegaron a negar su existencia, simplemente la sacaron de su discurso científicista.

Al entrar en esta pugna, los defensores de la subjetividad trataron de referirla como un principio inamovible de universalidad y conciencia, con lo cual positivizaron su discurso (en aras de no apartarse del pensamiento científico en boga) por los atributos que aparentemente han caracterizado al sujeto racional e intencional definido dentro de algunas tendencias filosóficas de la modernidad, permeadas por el racionalismo cartesiano y ensalsadas por el positivismo emanado de la ilustración. A partir de esos constructos, la idea romántica de un sujeto racional, dueño y poseedor del mundo, generador de verdades, leyes y teorías universales como sistemas cerrados constituyó y ha constituido en diversos ámbitos del pensamiento humano un abanico de representaciones y un imaginario que fuertemente se han arraigado en la cultura occidental impactando directamente los modelos educativos de entonces y sus vestigios actuales.

Por otro lado, con el surgimiento del psicoanálisis y de diversas alternativas de estudios cualitativos desde enfoques más interpretativos y comprometidos tanto con la subjetividad como con el contenido social, la metodología se orientó al estudio de los individuos, mas no de la individualidad, para posteriormente involucrarse en las condiciones sociales de los sujetos estudiados, generando una mirada que ahora podríamos pensar retroductiva en el entendido de que lo deductivo y lo inductivo convergían para generar una comprensión más sistémica orientada a la comprensión de los vínculos de los sujetos. Sin embargo seguía siendo un enfoque basado en el sujeto como ente a analizar, esto es, como un sujeto “sujetado” a la conceptualización y

esquematación del investigador, asumiendo una mirada mentalista de aislamiento de las interacciones.

Quizá hacia el siglo XX, tras las graves y profundas repercusiones de dos guerras mundiales que estremecieron a la humanidad, así como todos los cambios ideológicos, políticos y culturales de la época, el avance de otras ciencias sociales y los cambios radicales en los sistemas de comunicación y difusión masiva de la información, se produjo en el pensamiento humano –por lo menos en el mundo occidental- una consideración creciente de lo social que tuvo varias fuentes y varias aristas emergentes. Por un lado, el creciente y fortalecido campo de la clínica de Lacan (1975) subrayó el lugar de lo simbólico, particularmente del lenguaje, en la organización del inconsciente, expresando una fuerte influencia del estructuralismo y la lingüística, esto permitió el análisis contextual en dimensiones que ya no se sujetaban a lo físico y lo social, sino a lo simbólico como esfera de integración del vínculo y lo representable del mundo.

Por otra parte, se consolidó el enfoque histórico-cultural por lo menos en pedagogía y en psicología que, habiendo aparecido en la primera mitad del siglo XX asociado a la revolución rusa, permaneció prácticamente aislado (vetado en muchos ámbitos, ignorado en otros y encubierto en otros tantos) hasta la década de los sesenta, entre otras cosas como consecuencia de la guerra fría y sus fragmentaciones ideológicas, así como por las prácticas ortodoxas que cerraban los sistemas epistemológicos de la época (Vygotsky, Leontiev, Luria, 1994).

Mientras que en otros ámbitos, entre los múltiples acontecimientos íntimamente vinculados con la creciente valoración y significación de las relaciones y los movimientos sociales en diversas disciplinas, apareció otra corriente en el pensamiento e ideología social europea, básicamente prefigurada a través de los trabajos de Tajfel (1972) en torno a la identidad social y los de Moscovici (1984) orientados a las ya tradicionales representaciones sociales, que en palabras de Munne (1996) “tiende a resaltar la naturaleza colectiva del

comportamiento social y procura enfocar los problemas panorámicamente”, permitiendo con ello poner énfasis en una mayor interacción de distintos niveles epistemológicos aparentemente irreconciliables.

Estas tres tendencias arriba mencionadas condujeron a una representación más sofisticada y contrastable de los procesos sociales que tuvieron antecedentes importantes en los autores que ahora podemos denominar como pragmatistas norteamericanos, desde los pioneros Dewey hasta Peirce y Mead, entre muchos otros. La clara división entre el pensamiento norteamericano respecto al europeo en torno a lo subjetivo es legítima sólo para comparar las rutas de construcción de conocimiento europeo que encuentra sus inicios a partir de Tajfel y Moscovici en una visión idealista objetivista y el norteamericano más clásico del interaccionismo simbólico promovido fuertemente en Chicago por Blumer.

Considero que esta escisión generó mayores sesgos positivistas, cuantitativos, descriptivos (en el sentido más concreto y no al denso o *thick* de Geertz) e individualistas, atributos que no distinguen el plano de lo subjetivo comprendido desde muchas otras perspectivas de la historia de nuestro pensamiento. Ante esta división, podemos preguntarnos: ¿cuál es la importancia de la subjetividad para el estudio de lo intercultural en educación? Ya que esto ha traído algunas dificultades para el desarrollo de las teorías comprendidas entre la pedagogía y otras disciplinas interesadas en el proceso educativo como la antropología, la sociología y la psicología, entre otras. Son precisamente la subjetividad como recurso y unidad de análisis, así como la intersubjetividad como vía que nos permite el análisis e interpretación de los significados en torno a cualesquiera fenómenos y específicamente para este proyecto el de la interculturalidad y la diversidad en los procesos educativos como vivencia y experiencias pedagógicas.

En esta discusión en torno a lo subjetivo y la subjetividad, también es importante poner especial atención a la cuestión del sujeto individual, de la personalidad y de la afectividad dentro de sus producciones teóricas, lo cual ha generado contradicciones que es preciso resolver tanto en un plano teórico como epistemológico. Es así que en este trabajo procuro enfatizar una conceptualización de subjetividad que permite la integración de una representación en que se articulan dialéctica y sistémicamente lo individual y lo social, rescatando la significación de la subjetividad individual y del sujeto en el campo de la educación intercultural para gradualmente orientarme hacia la relevancia de la narrativa como recurso de recuperación de la subjetividad y como herramienta metodológica para el análisis e interpretación intersubjetiva ante las experiencias pedagógicas en situaciones de diversidad e interculturalidad. Considero que este enfoque permite una aproximación interdisciplinaria que no pone en riesgo el desarrollo de una pedagogía bien definida, capaz de seguir articulándose con teorías complejas sobre los procesos educativos (Coffey y Atkinson, 2003).

Me parece importante agregar que el concepto de representación social ha dado lugar a un nuevo sentido dentro de la recuperación de las experiencias de lo intercultural en las vivencias educativas, orientada a uno de los procesos más importantes de la subjetividad que quizá había sido ignorado completamente por las aproximaciones pedagógicas anteriores: el proceso de génesis y desarrollo de conocimiento social en torno a la diversidad, lo inter y multicultural. Esto resulta relevante en educación por los procesos subyacentes como el de mediación pedagógica, la comunicación en el aula, la significación educativa y por supuesto la intersubjetividad (Castañeda, 2009), como vías de análisis de significados. Los procesos subyacentes a la construcción de representaciones sociales entonces han permitido comprender cómo el conocimiento social tiene una naturaleza simbólica y social, que produce significaciones que están más allá de cualquier objeto concreto e inmediato que aparezca como contenido escencialista de una representación como es la interculturalidad.

Es precisamente ésta una de las diferencias centrales y más radicales que se pueden apreciar entre las teorías de las representaciones sociales hasta ahora construidas y las teorías de la cognición social. Sin embargo, esta distinción se ha visto con frecuencia oscurecida por el concepto mismo de objeto y las formas en que se ha presentado en estas teorías y aproximaciones, así como también por lo que podríamos denominar cierta tendencia objetual descriptiva en muchas de las investigaciones empíricas de las representaciones sociales hacia lo intercultural, esto es, se han “observado” una serie de aspectos diferenciales que permiten la construcción de lo multicultural como una serie de rasgos de distinción, mientras que la interculturalidad remite o al menos invita a la consideración e interpretación de las relaciones y los vínculos entre los agentes involucrados a partir de sus acciones y a partir de la diversidad subyacente, mas no como condición de segregación o diferenciación tendiente a la marginación, sino como condición propia de las diferencias individuales determinadas por las prácticas culturales propias de la historia, espacio y tiempo de vida de cada persona (García-Canclini, 2005).

Es así que el concepto de objeto al que aludo es un concepto conflictivo por su propia historia dentro de las disciplinas sociales que han abordado la dicotomía de lo subjetivo y lo objetivo, dicotomía que encontró una expresión hasta en los propios continuadores de Vygotsky (*et al*, 1994) en el enfoque histórico-cultural. El análisis sobre la cuestión del objeto de las representaciones sociales ha implicado de una u otra forma prácticamente a todos los defensores de esta teoría, incluyendo al propio Moscovici. Sin embargo esta dicotomía es artificial ya que polariza al objeto y al sujeto como entidades de un esquema dual, lo cual ha sido discutido y probado como fragmentario desde diversas posturas como las evolucionistas que cuentan con una mirada que se traslada de lo sincrónico, a lo diacrónico y lo heterocrónico (Luria, 1982; Galperin, 1992).

La intención en este momento no es tomar expresiones aisladas ni polarizadas de los autores que han trabajado las representaciones sociales; sin embargo, pienso que ésta ha sido una cuestión en constante transición en la teoría y se le ha dedicado una especial atención después de la crítica encabezada por el construccionismo social. Así, en relación con esta cuestión Moscovici escribió (1984) “no hay nada en la representación que no esté en la realidad, excepto la representación misma”. Esta afirmación pone a la subjetividad en un papel importante aunque aún ambiguo, pues desde esta mirada puede ser interpretada como una cualidad exclusivamente mental, individual o de manera contraria se podría cosificar hacia un modelo objetivista-idealista y con ello poner en riesgo la dialéctica y sistemicidad subyacente.

Es entonces que podemos encontrar en la representación social, la construcción e identificación de la que denominamos la identidad educativa (Cantoral, 2005) y del papel de ésta ante la diversidad, la cual es al mismo tiempo producto de la dinámica de la sociedad y producto de la acción del mismo individuo en tanto agente educativo intercultural (refiriéndome al maestro, al estudiante, al profesional de la educación e inclusive a los padres de familia, la comunidad, etc.). Esta es la consecuencia a la que se llega como uno de los muchos resultados de en el intento de comprender a la persona y a la personalidad -específicamente al maestro en este proyecto- como un ser histórico-cultural: la identidad educativa se forma en la confluencia de una serie de fuerzas sociales que operan sobre el individuo y frente a las cuales el individuo actúa y se hace a sí mismo (Rockwell, 2009). Al actuar el individuo genera una serie de representaciones de la realidad y la conoce como tal en virtud de los alcances de su inmediatez y de sus experiencias, pero a su vez la acción misma es hecha posible por las fuerzas y vínculos sociales como la intersubjetividad que se actualizan en el individuo y que se manifiestan en la actividad (Martín-Baró, 1989), esta actividad precisamente confiere la variedad de las formas culturales tan diversas entre los agentes educativos y es ahí donde

encontramos que no es sólo una suerte de interpretación discursiva sino de actividad per se.

Es así que al introducir el concepto de intersubjetividad pretendo analizar a través de la narrativa los procesos de producción y construcción de significados y sentidos en el plano socioeducativo en torno a la interculturalidad constituyendo un campo potencial de significación heurística que nos permita un diálogo renovable e interminable con todos los planos de la realidad educativa (Yuni y Urbano, 2005), sin correr el riesgo de simplificar la naturaleza cada vez más sofisticada de la interculturalidad y la diversidad como elementos de constitución de la escuela y la educación en sus elementos o de desarticular esta realidad en procesos separados que propiamente están articulados por su condición sistémica y compleja.

Recuperando algunos aspectos de la historia de los estudios socioeducativos y antropológico-culturales, en los últimos años han ganado fuerza las teorías que tratan la realidad como sistemas discursivos, en las cuales la dialéctica de lo individual y lo social se omite a menudo, subsumiendo al sujeto a lo aislado, a lo mental y a lo cognoscitivo, sin considerar sus referentes de actividad, poniendo en riesgo el análisis de la interculturalidad como un simple referente de abstracción sin considerar su connotación en la vida práctica. Así por ejemplo, en la narrativa, que se ha erigido como una microteoría o quizá hasta como un enfoque que parte de la integración de la lingüística y diversas fuentes epistemológicas, los procesos de producción de sentidos se sitúan en las formaciones discursivas, con lo cual se pierden completamente los aspectos de sentido generados en el curso del desarrollo tanto de las instancias de la intersubjetividad como individual.

Los sentidos se definen por formaciones discursivas que existen simplemente en el plano supraindividual y dentro de las cuales parece que el sujeto queda encajado en su producción de lenguaje (Bolívar, 2002), estos

sentidos si bien se definen por el discurso, se construyen en el hacer de una realidad social e histórico-culturalmente determinada por la significación (de lo compartido y que se enuncia), en relación con el sentido (de lo personal que se quiere o pretende enunciar) (Vygotsky, 1995).

La consideración heurística de la narrativa en diversas aproximaciones discursivas ha estado muy influida por las concepciones del postestructuralismo francés (Foucault, Derrida, Barthes, etc.), siendo Foucault quien retoma con mayor detalle el tema de la subjetivación. Sin lugar a duda, la consideración de la dimensión discursiva ha integrado gradualmente una nueva dimensión a los fenómenos de la realidad educativa y de lo intercultural en educación; esta dimensión ha permitido superar su representación como fenómenos dados, producidos por una realidad con independencia del agente educativo o centrado en uno sólo y permitió comprenderlos como fenómenos producidos socialmente, pero que no se reducen a un representacionismo discursivo.

Sin embargo la nueva representación de una realidad socio-educativa construida nos puede llevar a no considerar o minimizar los procesos de esa realidad constituyentes de la construcción (Levinson, et al, 2007), estableciendo una nueva dicotomía entre lo construido y lo constituido, en la que todo son construcciones discursivas y se pierden de vista los procesos constituidos de la realidad educativa que no tienen forma discursiva, así como los procesos subjetivos en que esa realidad que constituye, entre ellos los procesos asociados a la constitución de la afectividad entre los distintos agentes educativos en situaciones de interculturalidad y hacia los objetos involucrados (materiales didácticos, contenidos, planes y programas, etc.). Este orden discursivo, que confiere una visibilidad a un conjunto de fenómenos socioeducativos como la diversidad que estaban ocultos por la naturalización de lo social, conduce a otro tipo de ocultamiento: el de lo psicológico en lo discursivo. Con esto se corre el riesgo de psicologizar la narrativa, los procesos educativos por analizar en ésta y

los significados acerca de la interculturalidad puestos en juego en la reflexión e interpretación del documento narrativo.

Resulta entonces importante mencionar que la narrativa, vista como un sistema semiótico de configuración educativa intercultural (para fines de este trabajo, sin dejar de considerar lo social) es importante no sólo como un fin en sí mismo, sino como una vía para establecer dimensiones ocultas de lo social, lo antropológico, etc. (Labov y Waletzky, 1967). La narrativa es una de las formas de la intersubjetividad que está organizada dentro de innumerables sistemas de sentido y significación en cuya totalidad aparece todo su valor heurístico para la comprensión de la realidad educativa (Suárez, et al, 2005), enfatizando que la realidad educativa no se reduce a la narrativa, sino que encuentra en ella una vía para expresarse y complejizarse. El empleo de las palabras es una expresión simbólica que, además de expresar uno o varios sistemas discursivos, expresa además la historia única de quien habla, la que diferencia sus emociones asociadas al empleo de las palabras, dando lugar a su sentido (Geertz, 1989; Wolcott, 2004), para lo cual toma mayor valor heurístico la “voz” como la palabra que se traslada de lo estructural a lo simbólico-intencional.

Lo mismo ocurre en el plano educativo intercultural, la lectura y relectura de un relato pedagógico producido en un contexto social comparte su significación como texto con otros relatos dentro del contextos social de la escuela; sin embargo, las emociones y expresiones que provocan en cada lector y en cada contexto puede ser totalmente diferente, lo cual viene dado por la historia precisamente de cada situación y vínculo educativo como parte de la diversidad de formas culturales puestas en juego. Esa emocionalidad atravesada por innumerables elementos simbólicamente constituidos configura el sentido diferenciado del texto narrativo para el contexto tanto de quien escribe como de quien lee (Özyildirim, 2009).

Dentro de su obra, por ejemplo, Luz María Velázquez (2007, 2011) toma un conjunto de situaciones concretas, producidas en el plano empírico en sus estudios sobre la violencia en las escuelas, los cuales tienen un valor heurístico que está más allá de la propia elaboración de la autora y que abren una serie de interrogantes en torno a la emoción y la emocionalidad que deberán ser dilucidadas con el avance de su línea de trabajo que es la violencia en las escuelas. Es así que la narrativa como espacio de construcción subjetiva y de posible intersubjetividad (en tanto se comparte con otros y se genera en buena medida a partir de la otredad) integra los elementos de significación y sentido que producidos en la vida escolar de cada agente educativo, se hacen presentes en los procesos de relación y vinculación que caracterizan todo grupo educativo intercultural y su agencia social en el momento actual de su funcionamiento (Suárez, et al, 2005). De la misma forma, la intersubjetividad aparece constituida de forma diferenciada en las expresiones de cada maestro en concreto, cuya subjetividad está atravesada de forma permanente por esa intersubjetividad como determinante de su representación ante lo diverso.

Sin embargo, hay un problema que enfrentar: el proceso de desplazamiento hacia afuera de la subjetividad individualizada que ha caracterizado la narrativa, ya que se puede pensar como una mera construcción intrapsíquica, sin percibir la posibilidad de construirla desde una perspectiva dialógica, dialéctica y sistémica, integrada en la procesualidad de los espacios educativos y los sistemas sociales de interculturalidad en que vive el maestro como investigador de su propia práctica, lo cual implicaría no la negación de toda ontología, sino el establecimiento de una nueva ontología que traería una nueva epistemología educativa para la atención y reflexión a la diversidad, desde la misma diversidad.

La intersubjetividad como articulación de sentidos y significados procedentes de diferentes espacios interculturales que están presentes en cualquier experiencia escolar concreta, permite estudiar la interacción de los

agentes educativos a través de distintos procesos que, en momentos anteriores de la historia de la pedagogía, representaron campos específicos de lo aplicado y a través de ellos producir unidades de análisis para reificaciones y construcciones sobre fenómenos más complejos de producción del conocimiento pedagógico de difícil acceso empírico, y que son indudablemente los que caracterizan las formas más complejas de constitución de la intersubjetividad en la cotidianidad del quehacer docente y que se pueden observar ante lo conocido y lo desconocido que puede representar una situación de lo interculturalmente diverso.

Es entonces que la intersubjetividad permite significar determinados procesos ocultos en la constitución educativa del día a día y que son constantes como la interculturalidad, a través de relaciones, vínculos, subjetivaciones e interpretaciones entre experiencias y formas concretas de comportamiento docente ante determinado tipo de experiencias entre los estudiantes y el grupo en el que se encuentran.

La acción del sujeto aparentemente individual es siempre una acción socialmente producida en tanto que se expresa en un contexto de intersubjetividad mostrando sus recursos de interculturalidad (independientemente de la valencia positiva o negativa que se pudiera atribuir – en tanto atribución-); por tanto, la acción del maestro-investigador repercute en los sentidos y significaciones de la configuración subjetivo-educativa-intercultural constitutiva del espacio en que se produjo la acción ante la diversidad, así como en las configuraciones de la subjetividad individual comprometidas con el sentido de la acción educativa intercultural. Estos procesos integran al maestro-investigador y el espacio social en una compleja interrelación procesual característica del desarrollo y la acción educativa del maestro como persona que se desplaza multi-, inter- y transculturalmente a través de sus acciones como persona-personalidad que se investiga en su hacer cotidiano.

Cualquier intento de separar el relato pedagógico de la acción, implicaría separar la conciencia de la reflexividad del sujeto que las realiza, lo cual puede llevar en la dirección idealista de negar al maestro como agente educativo que investiga y sustituirlo por el lenguaje o por las dimensiones discursivas que lo constituyen en un mundo de ideas y no de la realidad social. En su actividad consciente, el agente educativo se caracteriza por el ejercicio constante de su actividad pensante, dirigida, reflexiva, la cual no es un proceso cognoscitivo necesariamente, sino un proceso de sentido y de agencia, pues la construcción del pensamiento se produce en un sistema de sentido socialmente determinado, que es precisamente lo que define su extraordinaria importancia para el desarrollo del sujeto (González-Rey, 2002).

El maestro como investigador sólo tiene razón de ser como parte de un momento de tensión, ruptura, reificación y cambio, como momento de desarrollo del agente educativo definido frente al conjunto desordenado e incoherente de situaciones interculturales que debe enfrentar dentro del sistema educativo actual (Touraine, 1999), a través de las cuales tiene que mantener la producción de sentidos como condición de su identidad. Al hablar de identidad, la asumo como el sentido de reconocimiento que en este caso el maestro-investigador experimenta a través el curso de sus propias acciones (Ortiz, 2010). La identidad no es una entidad intrapsíquica, es un sentido que aparece de forma simultánea en las configuraciones subjetivas del sujeto y en las emociones y significados producidos por la delimitación social de su espacio de acciones y relaciones educativas de las que son parte importante las narrativas sobre el maestro y del propio agente educativo como investigador, con lo cual se permite a sí mismo tener una mayor proximidad y recuperación de experiencias interculturales a través de la integración de su membresía y el juego entre la otredad y el nosotros.

Entonces el maestro-investigador es productor de sentido integrando lo social como protagonista y no como un efecto de formación, una voz o un

momento de la narrativa. Es así que la narrativa se ha convertido en un recurso metodológico de análisis cualitativo y epistemológicamente de abordaje interpretativo, que se aplica a partir de las más variadas definiciones del discurso, que van desde las que se utilizan en el sentido común y el lenguaje ordinario (Austin, 1980), atravesando otras muchas más vinculadas con la idea de entenderlo como un recurso de construcción de información sobre el discurso y no sobre los sujetos singulares que aparecen como momentos de su expresión, hasta esta otra en la cual la narrativa es una acción social encaminada a la puesta en escena de los sentidos en un intercambio de significados que transforman la inmediatez de la realidad para generar transformaciones en las prácticas culturales vertidas en los procesos educativos.

La narrativa representa una opción metodológica (y no sólo procedimental) que pasa por la crítica al positivismo e introduce muchos elementos afines a una epistemología cualitativa. Sin embargo, si se considera la narrativa como una dimensión de externalidad en relación con el maestro que lo expresa, se puede caer en una aparente (o verdadera) contradicción sobre el papel del investigador en este proceso que, precisamente por no ser sujeto de su construcción sino analista de una producción externa, tiene que asumir cierta distancia del relato que analiza. Es ahí precisamente donde radica el papel fundamental de la intersubjetividad como espacio de construcción y deconstrucción de significados, pero además como alternativa de giros epistemológicos del maestro-investigador al poner su propia visión del mundo y sus propias prácticas interculturales en juego.

El riesgo que se corre en la narrativa es pensar que la persona al “decirse” genera su identidad, lo cual conduciría a comprender la identidad como un patrón generalizado definido desde el discurso que no tiene que ver nada con las historias singulares diferenciadas a través de las cuales los sujetos concretos transitan la vida social. El maestro aparece así como producto, totalmente determinado desde afuera, perdiendo así los atributos centrales que considero

deben caracterizarlo: sus capacidades creativas, generadoras, de apropiación, reflexión y agentividad, capaz de representar innumerables alternativas de ruptura desde la investigación diaria.

Es entonces que el maestro-investigador es la expresión de la reflexividad, de la conciencia crítica ante la diversidad. No hay proyecto social de transformación educativa y de reflexión ante la interculturalidad, sin la participación de sujetos críticos que ejerciten su pensamiento y, a partir de la confrontación de sus mismas narrativas, generen nuevos sentidos que contribuyan a producir modificaciones en los espacios de la subjetividad y la intersubjetividad educativa dentro de los cuales actúan. Sin mantener la capacidad generativa de sujetos críticos que facilitan la tensión vital y creativa dentro de un espacio social-educativo, los proyectos tendientes al cambio se vuelven conservadores. Quizá la historia nos ha mostrado que los procesos de cambio en materia de educación terminan personalizándose y representando la voluntad de unos cuantos que detentan “la verdad” en sus propios contextos, con las consecuencias que esto trae para futuras generaciones que deben salvaguardar el proyecto y que terminan negándolo por lo que representó en su momento la negación de sus propias identidades.

Por tanto, la narrativa –como recurso metodológico de este trabajo- no es sólo un ejercicio discursivo, sino primordialmente un reflejo de las acciones y significados dentro de las prácticas docentes (Suárez et al, 2005), en tanto que dan cuenta de las experiencias que permiten el tránsito del saber docente al saber pedagógico (Rockwell, 2009), recuperando al maestro-investigador que enfrenta sus vicisitudes y reinterpreta sus logros como parte de los procesos vivos que se expresan permanentemente en el ámbito educativo intercultural.

3.2.4 Del registro al planteamiento de una problemática compartida

El discurso de la horizontalidad resulta muy atractivo, pero poder ejercerlo no es cosa menor, ya que las tradiciones académicas no favorecen mucho esta mirada. Es así que al darme cuenta de las dificultades que conllevan los giros epistemológicos y los múltiples retos lanzados por los maestros, traté de no verme fuera de la problemática del grupo y he procurado asumirme como acompañante y compañero. Eso ha permitido que la elaboración de proyectos por parte de ellos, así como la elaboración de distintos registros en torno a la interculturalidad sea un asunto compartido del “nos pasa a todos juntos”.

Al inicio del ejercicio de escritura, los maestros preguntaban la razón por la cual había que hacerlo, a lo que trataba de comentarles que más que por obligación, era un ejercicio de recuperación de sus propias voces y de su propia experiencia, asumirse como protagonistas de su propia historia parece que les costaba trabajo. Llegaron a comentar que no veían mucho sentido, pero conforme avanzábamos en los escritos, primero de la autobiografía, se daban cuenta que había una suerte de reproducción (Bourdieu y Passeron, 2009) constante, a través de la cual se proyectaban ciertas pautas didácticas, pero también actitudinales y culturales.

Poco a poco fuimos descubriendo los miedos, vicisitudes y creencias en tono a su propia práctica y lo que el sistema educativo representaba para ellos; resultaba interesante entonces ver cómo al ir leyendo de manera conjunta, se liberaban tensiones (Delory-Momberger, 2009; Mórtola, 2011), pero sobre todo adquirir evidencia de sí mismos, recuperar su práctica y convertirla en experiencia resultaba aún más gratificante (Rockwell y Mercado, 1988; Rockwell, 2009), ese ejercicio de memoria, historia y narrativa parecía extenuante por momentos, parecía que nos perdíamos en lo estilizado del texto y no en su contenido, pero poco a poco se fue afinando eso que Ricoeur denomina el arte de la memoria, encontrando los lugares de la memoria para construir una historia de

un pasado que se adhiere a un presente (2013), para eventualmente transitar hacia la construcción del otro y del nosotros (Lévinas, 1999), este proceso fue gradual, interrumpido a menudo, pero recuperado en la distancia que a veces las vacaciones nos daban, pero recuperado como registro de nuestra propia vida.

3.2.5 Compartiendo opiniones desde el grupo de discusión

Estos registros de nuestra propia vida por momentos no encuentran escape, cause, eco, es así que los grupos de discusión se convierten en un espacio de construcción de significado, un espacio para compartir(se) y dejar que las ideas, los pensamientos y las intenciones fluyan. Resulta entonces que una experiencia muy representativa del trabajo con los profesores ha sido el grupo de discusión, ya que como lo menciona Chávez (2007), es a partir de este recurso metodológico que podemos aproximarnos a las voces de los participantes y son ellos quienes van construyendo la discusión poniendo en juego sus significados y sentidos. La intención entonces es la de derivar un cuestionamiento inicial sobre la diversidad hacia la interculturalidad en educación. Quizá como comenta Daniel Suárez (2011) la situación misma hace que los comentarios se orienten hacia cierto contexto discursivo; esto es, entre maestros es común que orienten sus participaciones, comentarios, registros, experiencias hacia su práctica docente, ya que pareciera que eso es lo que se demanda por representación en general.

Este aspecto facilita mucho el grupo de discusión ya que no fue necesario por mi parte intervenir demasiado y afortunadamente los propios cuestionamientos de los participantes dieron cause a buena parte de lo que era mi propósito indagar. También es importante, como menciona Tarrés (2008), los grupos de discusión permiten establecer una serie de categorías y temas para poder construir otros recursos metodológicos como es el caso de este proyecto; en este sentido, el grupo de discusión con los participantes me permitió construir el guión de entrevista del posterior paso en el procedimiento que eventualmente

permeara el desarrollo de los relatos de experiencias interculturales documentados narrativamente.

He de comentar entonces que ésta es una excelente muestra de lo participativos que son los profesores con quienes trabajé en este proyecto, entonces ahí estaba Rocío, Daniel, Odín, Martha, Raquel, Lizeth; Cecilia, Joanny; Melany Michelle, Silvia, Verónica, Claudia, Alejandra, Guadalupe, Beatriz y Norma dispuestos a comentar lo que se les propusiera ya que se les había comentado que sería un grupo de discusión, pero no les había mencionado el tema a tratar. La siguiente versión es un tanto abreviada con el fin de no desviarnos mucho del objeto de estudio, es así que recupero algunos de los comentarios más vinculados a este proyecto y pongo de manifiesto la secuencia en la que se condujo con el propósito de mostrar cómo los maestros iban construyendo y reformulando sus opiniones dando cuenta de la proximidad que elaboraban conjuntamente. Es así que un jueves de octubre comenzamos:

Luego de comentar en qué consistía el grupo de discusión, me remití a comentarles que mi participación era mínima y que ellos podían proponer los turnos y las preguntas que emergieran, lo único que hice en ese momento fue preguntar *-¿qué entienden ustedes por diversidad?-* .

Cecilia: *donde hay qué escoger, donde puedo tener diferentes posibilidades para decir quiero esto o prefiero esto y en un momento dado escoger lo que realmente te gusta.*

Daniel: *diversidad a las diferentes maneras de **pensar** de la gente, las opiniones, los puntos de vista, incluso la interacción entre diferentes razas por ejemplo. Podemos estar aquí con diversa gente Japonesa, China, podemos estar hablando el mismo idioma todos con diversos puntos de vista en un determinado tema.*

Alejandra: *es la mezcla de diversas situaciones tanto sociales, culturales, éticas, ideológicas, y todos podemos interactuar, todos podemos decidir en diferentes situaciones.*

Guadalupe: *es los diferentes tipos de **culturas, tradiciones** y las personas.*

Daniel (quien sería uno de los participantes que más haría preguntas en el grupo): *¿O sea que por ejemplo la diversidad no es sólo una cuestión de razas, ese es un elemento, tiene que ver con gustos...?*

Alejandra: *modas*

Martha: *formas culturales*

Guadalupe: *formas de expresión*

Silvia: *convivencia*

Claudia: *variedad inclusive de aprendizajes o de los estilos de aprendizaje que puede haber, variedad de alumnos*

Gerardo (recuperando la participación previa): *muy bien, muchas gracias, porque justo este comentario de la maestra Claudia Moreno nos lleva a pensar en el siguiente punto: ¿cómo sería para ustedes la diversidad en la escuela? ¿Qué cosas han observado en la escuela acerca de ello?*

Silvia: *por ejemplo hay niños que llegan sumamente consentidos por ser hijos únicos, mientras que otro es súper pegalón, mientras que otro está muy retraído que no habla o que no se expresa, entonces ahí también es una diversidad porque **no todos ni son igual, ni piensan igual, ni se comportan de la misma forma...***

Melany: *también puede ser **diversidad de religiones**... porque ahorita ya vemos que hay muchas. También hasta de cómo son los niños, y qué hacen que si éste es chaparrito, que si es bajo es alto, o él es güero él es morenito con ojos rasgados, o sea ya también los niños ya diversifican esas cosas [notar cómo involucra a los niños desde las acciones de ellos y no sólo desde la mirada del maestro]*

Claudia: *es también la base... los diferentes tipos... entra ahí la religión, hay niños que tienen... por ejemplo los testigos de Jehová que no saludan la bandera, ahí hay una cultura diferente a la de los demás. También entran ahí yo creo los **valores**, que lo que para un niño es bueno, para otro niño a lo mejor es malo, esto va dependiendo de cómo los padres desde este contexto familiar se los van transmitiendo y ellos los van adoptando, ¿no? y bueno también dentro de la cultura, yo lo tomo un poco de mi proyecto... de eso de la cultura, por ejemplo el juego, también es algo cultural porque hay niños que a lo mejor... por ejemplo cuando yo cuestioné a mis niños “¿por qué les gustaría jugar?” ellos me empiezan a decir diferentes juegos que son tradicionales que yo pensé que a lo mejor ya no eran importantes o ya no eran interesantes para ellos, pero eso depende del contexto en el que están viviendo porque los papás están trabajando y los niños quedan de una u otra forma a cargo de los abuelitos y son ellos quienes les enseñan ese tipo de juegos. Entonces la forma en cómo juegan a la casita, ahora ya no juegan tanto a la casita, sino ahora ya juegan a “yo soy la doctora” o “yo juego... yo juego a vender” de acuerdo al contexto donde está ubicado el jardín de niños.*

Norma: *yo también pienso que se establece una diversidad ahora con la tecnología, que ha hecho un cambio, ya se han desechado esos juegos ancestrales de la matatena, de salir a jugar a la calle. Ahora los niños han cambiado eso por los video-juegos.*

Joanny: bueno, en los grupos siempre va a haber una diversidad aunque sean niños de la misma comunidad o de la misma colonia incluso, **siempre va a haber diferencias** porque a cada quien lo han criado de una manera diferente en su **contexto familiar**. Eso sí llega a enriquecer bastante de hecho porque aprenden varias cosas, otros valores y entre ellos mismos sus interacciones son más ricas y les ayudan a ir regulando incluso sus conductas porque a veces hay niños que se ponen límites o establecen sus propias reglas... sí, a lo largo del día.

Odín: por lo que comentabas de diversidad cultural, se puede ver mucho también en el lugar de donde vienen, la ideología que maneja cada uno de ellos, no va a ser la misma de un niño que viene de Chiapas a estudiar aquí a una escuela primaria, inclusive niños que vienen de distintas colonias a una escuela a estudiar y maneja **distintas culturas, distintas ideologías, distintas religiones y distintos comportamientos**; entonces la diversidad también va a radicar en el comportamiento a la **geografía** y ya...

Melany: también podemos hablar que viene de las **costumbres** porque vienen de muchos lados, porque a pesar de que son de la misma comunidad a veces ya no se llevan a cabo. En las escuelas a veces por ejemplo el 2 de noviembre pues en muchas escuelas ya no las realizan o festejan como antes, que se veía que los niños salían y pedían dulce, hasta en los panteones, ya de hecho ya nadie va a los panteones y entonces las costumbres que luego también traemos de otros lados esas luego mejor las realizamos en los lugares en los que estamos.

Daniel: yo pienso que la diversidad cultural siempre va a estar presente, no importa si es en niños o si es en adultos, pero va ayudar mucho esta diversidad a que las ideas que fluyan sean totalmente diferentes y esas ideas unificarlas para que a partir de esto, nuestros programas de trabajo se adecuen a esa diversidad cultural y que todos puedan aprender o desarrollar aprendizajes de acuerdo a nuestros programas.

Claudia: yo creo que la cultura entra también en esa diversidad de cómo el niño lo va proyectando en su vida y lo va a adoptar a su vida, ya que vuelvo a repetir, retomando lo de mi proyecto, cuando hay la diversidad de juegos que les pongo a los niños, me doy cuenta... yo cuestiono a los niños: “Yo no sé jugar por ejemplo a los congelados ¿quién me puede decir, quién me puede explicar cómo se juega?” cuando yo les pregunto cómo se juega, me doy cuenta, observo que cada niño lo juega de diferente manera, esto sucede también lo mismo con las tradiciones aunque sean las mismas de día de muertos, de navidad, etc. me doy cuenta pues que cada familia lo festeja de diferente manera, de acuerdo a su **costumbre**, a lo que... a sus **creencias** ¡vaya! Entonces yo creo que ahí también entraría la cultura, la diversidad de pensamiento y **la diferente forma de vivirla y de experimentarla**.

Beatriz: Pero dentro de esa diversidad cultural, ¿muchas veces qué es lo que pasa? Que nosotros en el contexto que rodea al niño, dentro del hogar los padres nos inculcan una cosa, dentro de la escuela muchas veces ya se está perdiendo la tradición, en este caso comentaba Michelle que por ejemplo el 2 de octubre ya no saben qué se celebra ¿no? ¡2 de octubre! Perdón, 2 de noviembre... el 2 de octubre por lo del 68 [risas]. Del día de muertos, **también se pierde la cultura dentro de la institución** porque muchas veces no se celebra o no nos permiten celebrarlo, ya sea por religión **o por creencias de nosotros como docentes** o no sé, y en cuanto a navidad también hay veces que se está perdiendo también eso del nacimiento o de las pastorelas porque ya los niños dicen así como “ash, olvídalo, ¿no? eso es de tu época”.

Alejandra: cuando aprendes una **lengua** a parte de la materna, de la natal, aprendes también la cultura del país entonces eso también es diversidad. Si en el colegio en el que tú estudias, te enseñan además de tu lengua francés o inglés, también aprendes la cultura de los países y la puedes comparar con la propia, todo eso que están diciendo del día de muertos que en otros países es el Halloween, y también las fechas importantes para esos países: el día de acción

de gracias, la libertad. También puedes conocer de la **historia** un poco o un mucho de la cultura del país de donde estás aprendiendo la lengua.

Cecilia: yo creo, es que siento como que lo están viendo como mal o lo están satanizando y no creo que sea así, yo creo que sí efectivamente no hay que perder las costumbres que ya tenemos en nuestro país que son muy bonitas y que son muy variadas y que en otros lugares no las tenemos, pero **también es bueno conocer qué es lo que hay más allá de nuestra propia cultura** ¿no? entonces a eso yo creo que se le llama diversidad y que no es ¡ay no, no puedo! ¡No! De verdad creo que los niños sí lo necesitan y por lo que veo... de por sí que hay un chorro de teorías y básicamente ahorita es lo que se está buscando, de verdad que el niño amplía su... panorama, su mundo porque realmente centrarse en una sola cosa es cerrarlo, eso es lo que yo creo.

Verónica: también va muy relacionado con lo que dice Ceci, yo creo que sí entra la cultura en todos, en niños, en adultos, pero también **depende mucho de los docentes** a que pueda haber esa adaptación y esa seguridad de aprender las culturas para poder aportarle a los niños las herramientas necesarias. No excluir, ¿sí? Sino absorber más y poder integrar a los programas lo que es la enseñanza de estas culturas.

Gerardo: Muy bien. Maestra Silvia y después Odín (escribiendo esto me percaté que a las maestras las llamo antecediendo “Maestra”, mientras que a los hombres les hablo directamente por su nombre).

Silvia: yo tenía una duda, más que participación, por ejemplo ¿cómo hacer o dar a entender a las mamás que no dejan participar a los niños en estas cosas? Por su religión o por equis situación, por ejemplo que no dejan participar, tengo un niño ahorita que hacemos un convivio, no participa, si hacemos una éste celebración cívica no participa. Entonces para mí es muy difícil porque el niño se siente mal. Pero no es porque el niño no quiera sino porque la mamá lo obliga a

esa situación, porque incluso hoy estuvimos bailando y el niño estuvo feliz, sin embargo si lo hubiera visto la mamá no se lo permite. Ahora sí que fue improviso y no lo supo verdad, pero igual y si estuviera la mamá no lo deja. Entonces ahí yo sí digo ¿cómo manejar esa situación para que el niño no se sienta excluido ni tampoco para decirle “es que tu mamá está mal”? o sea ¿cómo?...

Claudia: es que es una situación muy difícil para poder hacer entender a las mamás.

Odín: de lo que dice la maestra Cecilia, sí, sí es bueno que haya la posibilidad de conocer otras culturas en el caso de las maestras que trabajan en escuelas que manejan otras situaciones y los niños que están en ellas ta' bien. El problema aquí es que realmente en la mayoría o en un alto porcentaje de los casos yo veo que **no se está manejando una diversidad de cultura, sino que se está manejando un proceso de transculturación** y se está pasando a otra cultura que no es la propia, para manejar la aculturación; es decir, ya no estoy acogiendo la mía, estoy haciendo que la de él del otro lado, pero que no es la mía y como dice la canción “no soy de aquí ni soy de allá”. Ese es el problema, entonces ahí no hay diversidad de cultura... y regresando al punto que me parece muy acertado del día de muertos ¿sí? Si por ejemplo los padres de un niño que vive en Mixqui, por ejemplo, trabajan aquí en el Distrito Federal y el niño –por obvias razones- tiene que estudiar en una escuela del Distrito Federal, ¿qué estamos haciendo con ese niño si vamos hacia una actitud más extranjera? Ahí está muy marcada o algo marcada la tradición del día de muertos, se viene para acá y ¿qué se hace con ese niño? Eso que puede ir él manejando de la misma manera, en lo que se refiere a la tradición que se maneja en donde él nació o en dónde él vive, ¿se le está pasando o se le está transculturando a una de aquí donde la maestra dice vamos a hacer la fiesta de halloween? Y entonces ahí lo estamos echando a perder y ahí no es diversidad cultural, sino que ahí es transculturación, para mí.

Joanny: Bueno, retomando un poco lo que dice Vero, con respecto a que los docentes debemos también vernos involucrados en las diferentes.... emmm... la diversidad que los niños tienen en el grupo, por decir, yo lo he visto **en las escuelas particulares en las que he trabajado y en las públicas** y ahorita estoy en Ecatepec, en el cerro y ha sido muy diferente tenerse que acostumbrar y entender incluso las maneras de vivir de los niños, desde los CENDIs en que la mayoría de las mamás son obreras, en el particular donde las madres son profesionistas, donde los niños no saben cómo cocinan sus mamás porque comen en restaurantes y ahora aquí donde los niños son... son muy diferentes porque son niños que sus mamás están con ellos. En verdad, el tenerse que acoplar, no es nada más decir yo llego y aquí está el grupo bien bonito y porque yo ya entendí, voy a dar una clase y ya, también tiene uno que ver por dónde les va uno a llegar porque en verdad sí cambia mucho, mucho, mucho.

Daniel: como lo decía en un principio, creo que partiendo de eso, en la ciudad, nosotros como docentes podemos definir o decidir sobre nuestros planes o programas de trabajo, ya que nuestros programas no los podemos realizar acorde a una sola cultura sino que debemos **“globalizarlo”** a diferentes maneras de pensar y actuar de los muchachos, inclusive con las personas mayores les decía, también tenemos que actuar de acuerdo a las diversas culturas. No podemos utilizar un 2 de noviembre y decir que es día de muertos en todos lados, sino que también debemos enseñar qué es el Halloween. Y **qué significado tiene** el día de muertos aquí en México, en el Estado de México y en diferentes municipios o estados y de ahí formar criterios sobre cuál es su concepto, pero es nuestra responsabilidad saber y llevar bien a cabo esos programas para que exista un buen aprovechamiento de esa diversidad de culturas.

Martha: Yo siento que las tradiciones y costumbres del país se están perdiendo desafortunadamente en que **nosotros como educadores no les sabemos implementar** porque con las tradiciones de nuestro país no necesitamos ver las

tradiciones de otros países. México es un país que tiene diversidad en todo, en todo, en sus costumbres y tradiciones, entonces eso se ha perdido desafortunadamente por nosotros... “vamos a hacer Halloween”, aquí no es Halloween, ¡aquí se festeja el día de muertos! Y también se ha perdido la tradición de visitar a los muertos en el panteón como se acostumbraba anteriormente ¿no? En Michoacán por ejemplo, lo que hacen en Janitzio, es un lugar al que va muchísima gente del país y está imposible entrar a la isla para ver esa tradición. Entonces realmente las tradiciones se están perdiendo en gran parte por los educadores.

Cecilia: *pues sí básicamente lo que yo digo es que es responsabilidad de nosotros inculcarles tradiciones mexicanas, tradiciones de otros países, tradiciones de donde sea. Si el niño viene de equis lugar y se festeja de esa forma, invitar al niño a que nos muestre cómo se festeja de donde viene ¿no? Invitarlo y como dice Martha, nosotros no hemos hecho nada, pues estúdiele, de verdad investigúenle, vean de qué se trata digo. Hay muchas cosas que mucha gente no sabe y pues de verdad hay que meternos en ello y órale va, no sólo encasillarnos en tradiciones. Yo siento que hay que expandir, o sea, no sé, creo yo...*

Verónica: *también hay una cosa muy importante, no sé en primaria cómo se lleve, en preescolar está el campo formativo en el cuál entra cultura y vida social, pero por ejemplo yo veo que no se lleva como tal realmente porque se queda a veces nada más en lo que son tradiciones y fechas cívicas importantes 16 de septiembre, el 20 de noviembre, se van quedando como las fechas más importantes, pero se deja de lado todo lo demás que conlleva la cultura, entonces también es muy importante retomar todos esos puntos porque **no solamente se remite a festejos cívicos y tradicionales.***

Daniel (tomando la palabra): *justo eso quería preguntar ¿en qué puntos o en qué elementos podemos notar que se muestra o que se aprecia la diversidad cultural? Ya hablaban de valores, ya hablamos de razas ¿dónde más?*

Rocío: *en la comida*

Beatriz: *en la lengua*

Cecilia: *en el vestuario*

Martha: *en la ropa y el baile*

Daniel: *en el habla*

Melany: *calzado*

Odín: *la música*

Daniel: *el tipo de vivienda*

Claudia: *la manera de pensar*

Odín: *la moneda*

Daniel: *la manera de vivir*

Gerardo: *¿cómo sería esto de la manera de vivir en la diversidad cultural?*

Daniel: *mi suegra, voy a poner un ejemplo, mi suegra es de la usanza antigua, dice ella que no le gusta cocinar en una estufa de gas y aunque la tiene. Ella prefiere prender un fogón, le gusta meterle leña y hacer sus tortillas a mano. Así*

le gusta ¿por qué? pues porque así fue criada de esa manera y cuando uno va a su casa, van por delante los sopes, por delante los sopes, el pozol o cualquier comida típica o cualquier alimento típico.

Varios: *sí, no en todos lados comen la flor de calabaza, o la salsa de molcajete, a mi me gusta siempre cargar con mi epazote...* (así entrecruzadas las voces se habla de varios ingredientes o alimentos)

Daniel: *...a la señora la llevamos a comer a un buen restaurante y dice “está buena la comida, pero no hay las cosas que hay en mi comida, las quesadillas de huitlacoche” o ese tipo de cositas ¿no? A ella le dan un buen vino y prefiere un cafecito, algo más tradicional de la cultura.*

Alejandra: *y a pesar de que los niños que asisten a un tipo de escuela, pudiéramos decir ya sea particular o pública, a pesar de que pudiéramos decir que es lo mismo, el grosor de los niños que asisten ahí tienen las mismas características, tanto sociales, económicas y demás porque las colegiaturas para todos es igual, el uniforme es igual, los útiles son iguales, todo se da de cierta forma, pues nos encontramos con que no es cierto eso, porque encontramos esa diversidad de ideas, de costumbres, de alimentación y de todo esto que hemos venido platicando, entonces también ahí esa diversidad se da en las escuelas a partir de eso.*

Norma: *es como algo interno ¿no? (supongo que refería intrínseco), lo externo es todo eso que acaba ella de platicar, **pero la diversidad está dentro de uno, eso sale a relucir cuando ya hay una interacción social...** O sea que cuando nosotros llegamos a la escuela tenemos un grupo al que tenemos que enseñar a leer y a escribir, pero de alguna manera va a haber una serie de situaciones en las que no van a dar el mismo tipo de resultados por los conocimientos previos y las formas de pensar de cada persona. Hace rato ella nos ponía el ejemplo de una señora que coarta la libertad de su hijo hasta en la escuela, todo por su*

forma de pensar, entonces ya su forma de aprender del niño o de seguir avanzando no va a ser igual a la del resto por su forma cultural que ya trae el niño.

Joanny: sí, incluso comentábamos la vez pasada respecto al diagnóstico y es verdad que uno muchas veces en el andar se va dando cuenta de por qué los niños son así de alguna manera o por qué sus conductas son así. Nosotros podemos decir aquí en la escuela no pues las posibles causas pueden ser éstas o aquéllas, pero si echamos un vistazo en la vida... en cómo es la vida del niño en su casa, podemos decir entonces “ah puede ser entonces por esto”, entonces cambia la visión que uno tiene de ese niño con respecto a sus conductas por ejemplo, porque **para ellos pueden ser tan normales y entenderlas de otra manera**, entonces cambia si era un niño que por decir tenía una etiqueta de un niño problemático, pues entonces ya cambia y entonces se puede trabajar incluso ya con los papás y la conducta del niño va a ir cambiando, pero es ir entendiendo por qué es así. Es por eso que yo insisto mucho en que eso tiene mucho que ver y no es que uno quiera estar fisgoneando en un expediente sino que nos va a dar un... nos va a abrir un por qué de que los niños son así.

Cecilia: yo creo que hasta **la misma escuela tiene su propia cultura**, en este corto tiempo he estado en tres diferentes escuelas y las tres han sido completamente diferentes ¿no? Hasta el mismo trabajo en equipo de maestras o sea es distinto en una escuela judía, en una escuela no judía, es muy chistoso. Y sí se nota, eso yo creo que también de cierta forma pues toca ¿no? toca a los alumnos y pues ya.

Gerardo: entonces un poco para retomar lo que comentaba Ceci ahorita, los niños ya traen toda una serie de elementos contextuales, culturales y demás ¿no? y cuando llegan a la escuela, hay una cultura escolar que también está permeada por las condiciones previas de los niños. En ese sentido ¿en la

escuela se busca atender a la diversidad o la diversidad se trata de eliminar homogenizando a los niños?

Daniel: *hablando de la diversidad cultural de aquí dentro del grupo y luego de conocernos más de tres años, cada una parte de su propio contexto y aplican su propia cultura interna de cómo les va en la escuela. Creo que es una manera de expresar esa cultura que tienen dentro de su aula de clase o en el centro de trabajo por ejemplo Cecilia nos habla de que le ha pasado en sus diferentes trabajos con las diferentes formas de ser de las personas, muchos hablan de niños de tres años hacia abajo. Joanny nos habla de muchas situaciones y de problemas continuos que tiene con sus muchachos, por acá Silvia también nos habla que tiene problemas con sus muchachos y pienso yo que esa diversidad cultural que cada uno de nosotros tenemos aquí es donde la venimos a expresar en la manera como nos comportamos, como nos dirigimos entre nosotros mismos y cómo vamos logrando hacer los aprendizajes que los profesores nos hacen llegar ¿no?*

Norma: *retomando un poco lo que él nos decía, en la escuela mi directora nos ha inculcado que yo debo preguntar por las carencias que el niño tenga, no me debo fijar en su bagaje cultural, no, qué conocimientos trae para a partir de allí trabajar. No buscan entender a un niño que realmente pudiera necesitar más tiempo para adaptarse a nuestro nivel social o a nuestra comunidad y somos una institución grande que se supone que tiene varias estancias y que deberían estar regidas por un patrón de educación y no se fijan en eso*

Lizeth: *yo creo que en la mayoría de los planteles educativos se hace a un lado la diversidad cultural, se toma más en cuenta yo creo que la cultura que trae la escuela, como que se le da más importancia a esa cultura que trae la escuela para que la siga manteniendo y se hace de lado la cultura que trae el niño, porque sí realmente en muchas, no sé si en todas, pero sí se llega a hacer como*

cierto **rechazo o discriminación por diversos rasgos culturales** en diversos aspectos que los niños llegan a tener.

Odín: *una cosa es la ideología de la escuela y otra cosa es la cultura que trae la escuela.*

Beatriz: *¿cuál sería la diferencia?*

Odín: *la ideología es cómo está manejando la directora... sí ¿no? básicamente y su equipo de profesores y su equipo de trabajo las cosas, pero eso no es cultura, eso es ideología, eso es una forma de trabajo y la cultura es otra cosa, es cómo se va a manejar el sentido cultural en uno mismo y de los directivos para conformarlo y otra cosa es la ideología, los estatutos, la política, el reglamento, etc. al final es distinto de cómo se maneja.*

Joanny: *Respecto a que si se trata en la escuela de homogenizar, pues nos hacen mucho hincapié ahora con lo de la diversidad y qué debemos hacer, bueno para enriquecer al grupo con las ideas de cada niño y todo eso, al final de cuentas con normas nos dicen “en tanto tiempo entregas un diagnóstico, en tanto tiempo quiero este resultado”, de alguna manera no se está permitiendo que respetemos incluso los procesos de aprendizaje de los niños ¿por qué? porque esto ya es un problema porque nos dicen “en tanto tiempo entregas esto, entregas tu programa” y te limitan si “sí lo hacen” o “no lo hacen”, no te aceptan un “está en proceso”. Mucho hemos hablado de eso, entonces uno dice “¿se trata de que cada uno tiene su ritmo o no?” porque si tú dices que no lo ha logrado o que está en proceso, entonces ese niño se va para atrás y ya se va rezagando, entonces la misma institución en muchas ocasiones pone incluso esa traba, no permite que aunque uno tenga una teoría que echar a andar, te dicen “no, límitate a esto que te estoy pidiendo y punto”.*

Guadalupe: *bueno en la escuela primaria, ahora con el nuevo programa, yo creo que sí se trabaja con la diversidad porque se fomenta mucho el trabajo en equipo, entonces al trabajar en equipo, los niños intercambian ideas, entonces yo creo que sí se trabaja o se pretende trabajar de acuerdo a la diversidad.*

Gerardo: *¿pero es una condición de sólo ponerlos ahí y ya en ellos se pone en juego la diversidad? Dicho de otra manera, aquí hay una diversidad que no podemos nosotros negar y que quizá nos toca de manera obligada atender pues porque “somos un grupo”, pero es distinto a trabajarlo explícitamente, y hacer evidentes las diferencias lingüísticas, culturales, económicas, etc., etc. ¿eso lo fomentan en sus escuelas?*

Rocío: *bueno por ejemplo yo acabo de enterarme de una chica, compañerita de mi hija, salió del CCH por problemas muy fuertes que tenía, la metieron a una escuela particular pero de mucho billete, entonces la pobre niña está traumada porque después de que en el CCH de una universidad increíble en la que los chicos llegan como quieren, se peinan los pelos como quieren y hacen lo que quieren en cuanto a su forma de vestir y ser y se expresan porque el CCH es un sistema super-abierto. Ahora imagínense cómo está la niña que está en una escuela que hasta los zapatos traen el nombre de la escuela y lo increíble del caso dice por el comentario que a mí me llamó mucho la atención es que los chicos jamás han usado el metro. Cuando esta niña les dijo que usaba el metro, se quedaron “¿qué? ¿cómo que usas el metro?” porque para ellos era como de otro planeta, así, una cosa increíble. Hay una niña ahí que parece que es hija de un narcotraficante porque dice “ay creo que mi papá hizo algo porque llegaron los carros llenos de sangre” y lo comentan, o sea que sí hay diversidad pero muy rara a nuestro punto de vista, como decían hace rato que tiene que ver con valores, bueno, esos son sus valores de ellos, entonces ahí está la diferencia de esa diversidad y el cambio tan drástico que tuvo esta niña de estar en un CCH a estar en un sistema así, donde ella era la burrita de CCH y ahora resulta que es la super-inteligente. Entonces ella decía “¿cómo es posible que estas personitas*

que tienen tanto dinero sean tan cerradas?” con cabeza de cacahuatito ¿no? ella está así ahorita como que en el limbo ¿no? no se halla, definitivamente. Entonces las escuelas están homogeneizando en este caso porque dicen “te vistes igual, te pones igual y todo hasta la ropa, zapatos, tus calcetas, todo tiene que ser exactamente igual .

Gerardo: bueno la siguiente pregunta es de sí o no: ¿a partir de lo que se ha comentado, han tenido por lo menos una o varias **experiencias que atender en términos de la diversidad y de la diversidad cultural?**

Todos: sí

Silvia: bueno sí o no, es que es de un niño que es muy normal, tú lo veías como cualquier otro niño y resulta que su papá y sus abuelos eran japoneses y tú lo ves y tú no te das cuenta hasta que escuchas su apellido, era “Otakio” o algo así, el niño nunca habló japonés ni nada, pero con su papá sí lo hablaba y allí en la escuela nunca jamás lo habló.

Norma: yo también tuve un niño chino y nunca en todo el año habló español, sin embargo me entendía y hacía todo o que yo le pedía y participaba igual que los demás y todo. Al principio a ese niño cuando entró, era un niño que se me paraba enfrente y no se sentaba, no comía, no nada y si yo lo quería acariciar se hacía a un lado y levantaba la mirada, entonces yo le hacía caso hacía dónde ponía su mirada y volvía a levantarla, era una mirada fría, dura para ser un niño de 3 años y no lloraba, había niños de recién ingreso y pues se morían llorando una semana o un mes, él no denotaba ningún sentimiento, era muy frío. A base de mucho acariciarlo, sentarlo y platicar, digo, aunque no nos entendiéramos, él hablaba chino, finalmente **después ya era un niño normal**, corría, hacía travesuras cuando yo me iba al baño, cuando veía ya estaba afuera con otros y adoptó la actitud de un niño mexicano-chino-japonés.

Gerardo: eso me lleva a una pregunta, cuando dice “ya después era un niño normal” ¿antes no era un niño normal porque...?

Norma: no, porque yo lo veía como un adulto, como de una película de esas que se quedaba hasta frío y no se movía de ahí, horas, no comía, no iba al baño, ¡nada! Ninguna expresión, como una estatua y ya después, volvemos a lo mismo, participaba, jugaba, comía, no hablaba con los niños, nunca habló, siempre era risa, movimientos, gestos pero nunca hablaba.

Martha: tuve un niño que llegó de Puebla, era un niño que lo trajeron porque era maltratado por sus papás... físicamente, se lo trajo una tía, realmente no tuve mucho que compartir con ese niño, pero fue muy rechazado por sus compañeros por el tipo de vocabulario que traía el niño, era muy diferente al que tenían aquí mis niños, él veía comida y se la quería comer, ¡toda! Toda, toda, toda porque no tenía que comer allá con su papá, falleció su mamá, su papá era alcohólico, entonces el señor lo maltrataba, no le daba de comer, la tía se dio cuenta de esto y se lo trajo y finalmente sacaron al niño de la escuela porque no pudo adaptarse. No, no se adaptó el niño, le quitaba a todos sus compañeros el lunch. Él quería comer todo lo que encontraba yo creo que por miedo de volverse a encontrar en la misma situación, comía todo y lo devolvieron con el papá porque ni la tía pudo controlarlo, entonces no pudimos trabajar con el niño, quizá estuvo como un mes.

Alejandra: en mi escuela sí ha habido niños españoles, bueno nada más 2 y sí, se hace mucho hincapié de cómo habla uno y de cómo habla el otro y se hacen burla los unos a los otros, pero finalmente sí se integran bien, son bien aceptados y de ahí bromean y dicen “adiós gachupín” y él les dice “adiós guadalupanos”, porque mi colegio es católico, entonces que si la madre patria y aún así, sí son bienvenidos y comparten... y también he tenido niños que se van a Estados Unidos y regresan, pero ellos sí se sienten americanos, no sé por qué, sí se nota que ellos se sienten más que los niños aunque estemos acá en México. Ellos piensan que por el hecho de que sus papás fueron o han vivido en Estados

Unidos y porque hablan un poquito de inglés o también conocieron otras cosas que a lo mejor los niños de acá no han conocido, pero ellos son más rechazados que los extranjeros como los españoles por ejemplo. Los niños españoles –te digo- que hasta se adaptan muy bien, bromean y entre los chistes hasta con lo del español les dicen gachupines, gachupatas y no sé cuántas cosas.

Raquel: *tuve un niño que estuvo allá en Estados Unidos y se regresó para acá porque su mamá pues es mexicana y su papá también, pero a principio de ciclo parece que era muy tranquilo el niño, pero el papá nos empezó a decir que por qué les enseñábamos un inglés tan básico aquí y le comentamos que pues era puro vocabulario lo que se le enseñaba en la escuela, pero él quería que lo hablaran y que lo pronunciaran bien, pero yo le decía que aquí es muy básico, porque la colonia y la escuela en la que estamos no da para enseñarle más. Entonces a raíz de eso o no sé si el niño ya era así pues se empezó a poner muy rebelde y ya no le decía nada por lo mismo de que su papá siempre llegaba y nos reclamaba, entonces el niño ya así se creía mucho, con sus compañeros ya tampoco se llevaba mucho con ellos, les pegaba, pero así se la llevó todo el ciclo, pues ahora sí que lo terminó, pero pues fue muy pesado para las maestras y para él.*

Joanny: *el jardín donde estuve el ciclo escolar pasado era un jardín particular que se situaba en una zona cerca de Iztapalapa, cerca de la UNITEC y el Don Bosco que son de mucho renombre y entonces los padres de estos niños pues todos profesionistas, hablaban dos o tres idiomas y entonces la directora del plantel pues daba por entendido que pues esos niños eran como maravillosos, estupendos, super-cumplidos, super-limpios, que eran ya muy inteligentes cuando en realidad entonces, pues no es que no fueran todo eso, pero sí como que esperaban otras cosas, incluso el trato de los niños que tenían como sus papás que eran profesores o profesionistas, les daban un trato preferencial, entonces a esos niños decían “no, pues es que él es perfecto y en sus evaluaciones todo bien” cuando en la realidad pues no era así, a lo mejor pues*

no ponían atención, eran desordenados, bla bla bla bla bla, entonces eso tiene que ver mucho en la concepción que los docentes se hacen en función de los papás, en este caso por decir, yo recuerdo que había una niña hija de un profesor del Politécnico y de una Maestra de la UNITEC, hija única y entonces nunca salía a pasear, su paseo más largo fue a Querétaro y se quedaron en el hotel y ella estaba fascinada porque se quedaron ahí en la piscina del hotel, entonces cuando le pregunté “¿oye no fuiste aquí, no fuiste allá?” entonces otros niños platicaban “no pues yo me fui aquí, yo me fui allá” y la niña así como que (hace un gesto de duda), entonces en ese momento la directora “no, pues se fue a Querétaro y no sé qué y no sé qué” cuando escuchó que la niña no había salido a ningún lado, se quedó así y se fue para atrás y dijo “bueno, pues ni modo”, regañó a la mamá y yo digo, pues es su manera de ser ¿no? pero digo tiene mucho que ver qué luego se dejan llevar por la apariencia.

Como podemos observar, la reformulación constante por parte de los maestros lleva a comentarios cada vez más acotados y con mayor contenido intercultural, este sólo es un ejemplo de la manera en que los profesores conciben lo intercultural de la educación y cómo ellos mismos atribuyen características de alto valor heurístico como el género, el acceso económico, las variaciones étnicas y geográficas, las diferencias lingüísticas, los usos y costumbres, la pluralidad religiosa. Además se asumen como promotores e ideólogos culturales, lo cual recuperaremos en los siguientes capítulos en donde haremos el análisis e interpretación del grupo de discusión junto con lo comentado en las entrevistas y en los diversos relatos.

Capítulo 4. La narrativa para la comprensión de lo intercultural en educación

...es preciso lograr un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea... situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente
Clifford Geertz

La decolianidad, si uno lee a los intelectuales que han planteado esto, es una descolonización sin sujetos, salvo que creamos que los sujetos son los académicos.
Raúl Zibechi

-¿Y eso de la autobiografía cómo para que nos sirve profe?- preguntó Claudia siempre reflexiva en torno a las cosas que realizábamos en clase.

-Quizá no nos sirva de nada- contesté, la mirada desconcertada de los maestros me mostró que no era la respuesta que esperaban; entonces continué diciendo *-...tanto como pensar en un uso técnico o aplicado, quizá no sea la mejor ruta, ya iremos descubriendo en el ejercicio de escritura una forma de ubicarnos, de posicionarnos y de asumirnos como agentes educativos que tenemos una historia, un sinfín de vivencias y muchos recursos silenciados de nuestro andar por la escuela...-*

-Es como para darnos cuenta de qué nos ha pasado como estudiantes para comprender a nuestro estudiantes, ¿no profe?- interrumpió atinadamente Alejandra.

-¿Qué opinan los demás?- pregunté, tratando de dar cauce a las opiniones de los maestros.

-A mí se me hace que es para ver cómo la regamos en el salón como maestros, viendo cómo eran nuestros maestros. Algo así como ver que la manera en que nos enseñaron es la que le aplicamos a nuestros alumnos- comentó Verónica de manera muy relajada y segura.

-¿No sería todo a la vez profe?- inquirió Silvia, mientras la veíamos esperando que continuara hablando *-...supongo que la idea es que escribamos para que veamos cómo nos ha ido en la escuela como estudiantes y qué de todo eso lo llevamos a nuestras clases...-*

Así es como iniciábamos nuestro ejercicio de escritura compartida, el proceso mismo de escritura requirió algunas precisiones con los maestros, las cuales ya habíamos trabajado desde el inicio de mi acompañamiento en su proceso formativo, por lo que lo único que hice en este punto fue proporcionarles más información que nos permitiera ubicar la importancia del relato, no sólo para mi proyecto, sino para el ejercicio de reformulación de los significados y los sentidos en torno a la interculturalidad. Cabe destacar que mucho de este trabajo es parte del programa de licenciatura en educación básica de la UPN, ya que contempla la elaboración de la autobiografía, el itinerario, el diario de campo y la recuperación de diversas experiencias que tuviesen que ver con sus proyectos de titulación. Esto facilitó enormemente el estudio de los recursos metodológicos cualitativos e interpretativos, de los que ahora doy cuenta y que son parte de lo que revisamos junto con los maestros-participantes.

Un día la maestra Juanita, entonces directora de la UPN 095, me preguntó cómo me sentía con el grupo, ante lo cual comenté: *-este proceso de acompañar a los maestros en la elaboración de sus proyectos de innovación e intervención ha significado un reto en sí mismo, pero sin lugar a dudas el asumir mis limitantes como maestro ante ellos me ha permitido y obligado a aceptar otros retos como escribir mi autobiografía, mi trayectoria...-* y ahora la elaboración de este proyecto.

En otro espacio, la Dra. Corenstein, al terminar su seminario sobre etnografía educativa nos preguntaba que era lo que nos llevábamos de las clase y cómo lo relacionábamos con nuestros proyectos. De manera muy acotada comenté: *-esta serie de retos que nos ha planteado a lo largo del semestre me ha llevado a un torbellino de giros epistemológicos, teóricos, conceptuales, metodológicos, además me ha permitido mirar, mirar con más detalle, mirar el detalle antes excluido, apreciar y recuperar las dificultades laborales, profesionales y académicas que de manera constante han asumido y enfrentado los maestros con quienes se gesta este proyecto y así realmente escucharlos y escucharme desde ellos.-*

Estas voces me permiten analizar “eso” que el proyecto no contemplaba, pero que a la vez me permite y obliga a justificar el porqué de los recursos metodológicos de esta tesis. Es así que empiezo por la reflexión en torno a un problema que en alguna ocasión el maestro Odín recalcaría:

-¿A qué hora hacemos relatos si al salir de la escuela tenemos muchos pendientes? Tenemos que atender a la familia, hacer planeaciones y muchas otras tareas...

Estas palabras daban cuenta de algo que sería una constante en este proyecto y que emergía en las autobiografías, en los itinerarios, en cada relato, en las entrevistas, etc.: Lo laboral impacta el ejercicio académico de los profesores y no siempre garantiza las alternativas para poder reflexionar en torno a las preocupaciones de la vida escolar. Pareciera, por lo que algunos maestros han comentado, que hay otras prioridades que atender, lo cual coincide con lo que Andrés Oppenheimer discute en su libro “¡Basta de historias!” (2010) en el capítulo “México: el reino de la Maestra”, respecto a la enorme burocratización de la educación, el control sindical del sistema educativo, el intencionado rezago

educativo y las dificultades laborales en las que se encuentra la mayoría de los maestros en nuestro país.

Por lo anterior, pude comprender que el poder participar en este proyecto resultó complicado para los escritos, ya que al estar al final de su trayecto como estudiantes, el proceso de tesis se complejizaba y les demandaba más tiempo, pero sobre todo, su vida laboral –al no tener la licenciatura- se complicaba día a día y estaban más al pendiente de cómo subsistir en este medio que de hacer relatos. De esta manera, las siguientes reflexiones dan cuenta de algunas de estas dificultades.

4.1 ¿La identidad laboral nos permite construir una identidad intercultural?

La gente se agolpaba para entrar, los silbidos no se hacían esperar, en ese momento no importaba la formalidad escueta que el Hilton demanda, se miran y se hablan los señores de seguridad con cierta inquietud. Tal parece que ha llegado más gente de la esperada, pero ¿cómo podría ser de otra manera? No es lo mismo formarse para ver, escuchar y disfrutar a Galeano, que formarse en el supermercado, en este caso te formas para pagar y en aquel encuentro de CLACSO en la Ciudad de México, te formas para recibir. Es así que las ideas e interrogantes no se hacen esperar y aparecen llenando el ambiente de emotividad al llevarnos de una a otra sorpresa... “¿los derechos de los trabajadores son ahora un tema para arqueólogos? ¿sólo para arqueólogos? ¿una memoria perdida de tiempos idos? Es un mosaico, mosaico armado de contextos diversos...” (Galeano, 2012) para mí un contexto ambiguo de trabajo intensivo en el que se agolpan los conocimientos dificultando la vivencia dados los cambios organizativos: nuevo presidente impuesto, un correr constante, muchos tesisistas y todo en un marco de inequidad laboral. La charla de Galeano fue muy breve advirtiéndome que no le gusta la verborrea académica de dos horas si lo que tiene que decir le tomaría sólo 30 minutos. Me deja pensando mil cosas,

cosas que no entendía y que ahora toman forma y me permiten ver otra condición que permea la labor docente y que determina mucho de su proceso formativo inicial: su identidad laboral.

Entonces me voy al paraíso de la charla con los maestros con quienes trabajo y surgen algunas reflexiones que acompañan mi existencialismo laboral y mi romanticismo educativo, especialmente aquellos requerimientos de introducir elementos de mayor normalización o nuevas tareas laborales que escapan a los individuos y transgreden la autonomía de las personas a partir de la hiperespecialización, que potencialmente amenaza a los maestros generándoles "pretensiones de un estatus elevado", que compromete las habilidades, el trabajo creativo y sobre todo a los niños con quienes se trabaja. Lo anterior no visto exclusivamente desde el ámbito educativo, sino desde el desarrollo de su identidad laboral.

Al respecto Cecilia decía: *-aquí en la UPN nos piden que escribamos mucho, por tareas, informes, reportes observacionales y ahora hasta relatos, pero con todo lo que tenemos que hacer en el trabajo, difícilmente tenemos tiempo para más. Unos maestros nos piden que hablemos de valores, otros que hablemos de las dificultades de nuestros alumnos, tú nos pides que hablemos de interculturalidad, entonces pareciera que el tiempo se nos va entre eso y los muchos pendientes.*

-Pero es algo que nos ayuda para entendernos, ¿no?...- agregaría Daniel - ...no se trata sólo de escribir por escribir, sino de identificar muchas cosas de nosotros mismos. Además entramos a la universidad para comprometernos y hacer todo lo que nos soliciten, aunque a veces no sepamos para qué son ciertas cosas, todo eso nos ayuda a mejorar nuestra labor-.

Debo mencionar que fueron casos aislados en los que los maestros no quisieran escribir, quizá en ocasiones no eran muy extensos los escritos; sin

embargo había un interés generalizado por aprender, reflexionar y mejorar. De esta manera es posible observar que este breve capítulo no está plagado de las voces de los maestros, ya que no había una queja constante por participar en este proyecto. La problemática expuesta versa sobre las consideraciones que entre clases hacían de su vida laboral y de lo difícil que ha sido la situación económica del país y particularmente de sus situación como trabajadores de la educación.

Pareciera entonces que la identidad laboral se afirma por un manejo discursivo sofisticado, sin considerar la posible amenaza que los sistemas escalafonarios conllevan para nuestro sistema educativo. Todo ello aunado a las reformas laborales que promueven la vulnerabilidad del trabajador y la inestabilidad emocional. Es así que en la charla constante con los maestros aparecen y se ponen en juego lo que después irá conformando sus narrativas en las cuales van expresando esto que Ricœur (2008, 2013) plantea como el “quién soy yo” respecto al que la institución demanda ser.

Entonces, para dar respuesta a la pregunta: ¿La identidad laboral nos permite construir una identidad intercultural?, podemos decir que sí lo hace, pero se ve constreñida del plano de la autoconsciencia cuando las prioridades laborales y discursivas estás sesgadas por expectativas en ocasiones ajenas a los maestros, en tanto no se promueve la auto-reconocimiento y –como ya hemos mencionado- la recuperación de su práctica docente.

Si bien el proyecto que estamos desarrollando no se centra en esta problemática, es interesante vislumbrar esa “temática” como la llama VanManen (1997), VanManen y Shuying (2002) y Suárez et al (2005) dentro de las charlas y los primeros escritos.

Como en el caso de Norma quien menciona: *-yo no pensaba ser maestra, pero la oportunidad se dio-*.

Otro caso es el de Daniel quien refiere: *-yo soy ingeniero de origen, pero cuando abrimos el preescolar con mi esposa, en algún momento le entré a ayudarlo y así empecé como maestro... ahora me ha atrapado al grado de estar aquí cursando la licenciatura...-*

Es así que en el narrar algunas experiencias pedagógicas y al margen de lo que sucede actualmente, se median y tensan las identidades educativas, las identidades laborales y las identidades sociales, a través de la identidad narrativa. Entendiendo que de acuerdo al desarrollo de la concepción de Ricoeur acerca del carácter y auto-constancia en la obra narrativa de identidad, se exploran los tipos de procesos que participan en la mediación entre estas tensiones.

Además de desarrollar el pensamiento de Ricoeur para entender algunos elementos de identidad en un contexto laboral, procuro reflexionar acerca de lo que en el constante convivir con maestros implican estos cambios tan abruptos, caminos plagados de incertidumbre, de lo que deja ver la memoria o de lo que el olvido desea que no se vea, que se vaya, sea la conjunción que sea, ahí están los significados, se asoman los sentidos, ahí estamos para reflexionarlos.

4.1.1 Los retos del docente desde la narrativa de identidad laboral

-Quizá nos resultan muy obvias algunas ambigüedades y contradicciones de nuestro sistema educativo, éstas eventualmente se convierten en retos dentro del quehacer docente- mencionaría Verónica cuando reflexionábamos sobre los “nuevos” enfoques en educación y sobre las supuestas reformas educativas - *...por un lado encontramos imposiciones del sistema y por otro lado encontramos condiciones no atendidas como la interculturalidad, particularmente me refiero al mejoramiento y la “calidad educativa” que plantea una reforma, está muy lejos de realizarse por las enormes limitantes que las reformas laborales y las leyes de*

retiro y jubilación demarcan...- Es entonces que por un lado se les demanda a los maestros cumplir con resultados novedosos, mientras que por el otro se limitan sus garantías laborales. Asimismo abrimos espacios de reflexión y transformación para entender la interculturalidad educativa, lo intercultural de la educación y por otro lado surgen modelos de “interculturalismo”, “interculturalismo crítico”, “nuevas pedagogías críticas” que desafortunadamente mantienen las jerarquías, las modas académicas y poco hacen en pro de los movimientos sociales, al ser tendencias provenientes de modelos coloniales impuestos en nuestra forma de accionar (Zibechi, 2015).

Esas garantías laborales a las que aspiramos todos y como menciona Galeano, van siendo tan constantemente mermadas que creemos que así están bien, comparándonos con quienes gozan de condiciones más establecidas y empeñando un mayor esfuerzo por conseguir eso con lo que el otro cuenta. En este contexto rodeado de ambigüedades, Silvia menciona: *-...nosotros como maestros y trabajadores a la vez, nos dejamos llevar por esta vorágine institucional, nos ponen y le ponemos valor a nuestros “productos”, valor a nuestras pretensiones de especialización y valor a la experiencia de nuestra fuerza de trabajo-*, esto por supuesto acarrea consecuencias de mercado para las personas que desean obtener el reconocimiento o un sentido de legitimidad en el que basar sus pretensiones profesionales.

Con el fin de superar los retos de la ambigüedad, me parece que los maestros deben invertir esfuerzos significativos para delimitar un área específica dentro de su práctica, por ejemplo para convencer a los demás de su capacidad especializada, posicionándose de alguna manera en torno a los asuntos que surjan dentro de su área de experiencia. De lo contrario, los coloca fuera de la comunidad de especialistas y puede causar inseguridades y otras provocaciones a su identidad laboral.

En este sentido y luego de revisar diversos textos con los maestros-participantes, Claudia menciona: *-quizá esto de la narrativa para lo intercultural, para la diversidad o para cualquier otra cosa nos ofrezca un espacio de reflexión de esas condiciones de “amenaza”, para reposicionarnos a nosotros mismos como profesionistas y no como un ente maniatado exclusivamente a esas condiciones laborales, sin dejar de considerarlas sino ya no auto-determinándose a partir de ello, a partir de la reflexión, y pues en el caso de la interculturalidad nos ayuda a pensar en nosotros y no sólo en aislado, como si fuéramos maestros que no interactuamos con nadie más-*.

En respuesta a las tensiones producidas por el cambio organizacional, me parece interesante que los maestros sean provocados a poner en juego su identidad laboral en relatos pensados (mas no orientados) a recuperar su práctica docente. Esta puesta en juego de la identidad laboral es una relación dialéctica entre una auto-reflexión, el sentido interno de identidad y un compromiso con las demandas externas en el desarrollo de las identidades sociales, particularmente para este proyecto para su identidad intercultural.

Esta identidad intercultural se apoya en la creación y mantenimiento de grupos endógenos, a menudo en oposición a grupos externos definidos y puede, por ejemplo, ser un nicho de autoconfirmación a partir de los otros. La identidad intercultural puede crear presiones sobre los individuos para conformar y adaptarse a sí mismos en términos de una interacción intersubjetiva con otros miembros de diversos grupos. La identidad laboral por su parte tiene por objeto la gestión de los conflictos, las contradicciones y los cambios que se derivan de esta dialéctica personal-social (Mórtola, 2011).

Por lo anterior, este escrito está orientado en el tipo de proceso a través del cual la identidad laboral intenta superar estos desafíos. Además, en el entendido de que la identidad es inevitablemente temporal (Ricoeur, 2013), dado que está constantemente en transformación y es un proceso en curso, procuro

considerar y analizar la interacción entre motivos internos y externos, las presiones, las expectativas y las proscipciones.

Al respecto decía Alejandra: *-ay profe, cada vez me cuesta más trabajo escribir, empiezo a escribir una cosa y luego se me ocurre otra y luego me doy cuenta que eso que hice podría haberlo hecho mejor y me dan ganas de ir al salón para hacer las cosas diferentes-*.

-Pues de eso se trata- dijo Rocío sonriendo *–ya hemos dicho que la idea de escribir todo lo que escribimos es para que le pensemos y no hagamos lo mismo siempre...-*

Las aparentes imágenes estáticas de la identidad individual que se plasman en los relatos, van cobrando vida y se van volviendo más ágiles, por tanto, los aspectos de la identidad tomada en una sección transversal de un proyecto en curso facilitan la revisión, la negociación, la retirada y la (re)invención. Un enfoque narrativo proporciona un sentido de continuidad, que une pasado, presente y futuro. En este escrito se sugiere que un enfoque narrativo vincula y pone en juego los distintos marcajes identitarios de los maestros proporcionando información valiosa sobre la experiencia individual a pesar de la ambigüedad con la que se vive institucionalmente (Contreras, 2010a, Vezub, 2011).

Estos marcajes identitarios se manifiestan y hasta se reconstruyen a través de la identidad narrativa es un modo de auto-experiencia, ya que la narrativa valora la acción en términos de agencia y, al hacerlo, da sentido de acción. Todo esto a través de la construcción de la trama, que media entre las acciones individuales y eventos heterogéneos dentro de un contexto temporal. Por lo tanto, resulta importante distinguir entre los procesos narrativos de construcción de la trama y las historias que emergen alternas a estos procesos (Suárez, 2011).

-Oiga profe ¿es común que nos hagamos bolas y queramos escribir de todo lo que nos ha pasado?- preguntaría Beatriz.

-Yo creo que sí- intervendría Verónica -...lo que a mí se me hace difícil es saber si hablo de mí o de los niños o de todos a la vez, ya luego pienso que es más fácil si hablo de toda la situación y quiera o no, pues ahí aparezco-

Es en esta creación de relatos que nos reconocemos a nosotros mismos, pero este acto de reconocimiento no se limita a las historias del autor, también nos reconocemos a nosotros mismos dentro de las historias de los demás. Es dentro de este reconocimiento mutuo que potencialmente los otros permanecen, introduciendo un sentido intersubjetivo de "pertenencia", o de la identidad intercultural. Es en este proceso continuo, dialéctico de la auto-interpretación que la narración se convierte en una hermenéutica del testimonio, lo que demuestra la intención de conformar la experiencia, como un informe de otro orientado y no una percepción individual-aislada (Ricoeur, 2008).

Considero (a partir de lo que analizamos en el seminario con los maestros-participantes) que el "giro narrativo" ha proporcionado a los maestros una manera de comprometerse con el cambio temporal sin perder de vista los factores relacionales o culturales. Sin embargo, los enfoques narrativos orientados a la identidad han sido criticados bajo la bandera de "están de moda" (palabras de un maestro que conocí en 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM).

La idea que cruza mi mente al respecto es que a pesar de estas críticas, los enfoques narrativos han proporcionado una refinada comprensión de la complejidad y de la causalidad implicada en los procesos de cambio y de identidad, haciendo hincapié en la necesidad de mantener la complejidad de la vida laboral. Estos enfoques comprenden la fluidez, la multiplicidad y la variedad de voces y experiencias individuales dentro de los centros escolares.

Por lo tanto, desde la perspectiva de Suárez (2005, 2011), resulta irresistible la tentación de editar eventos que están en busca de una historia coherente para la construcción de la experiencia vivida. Es precisamente este valor de los enfoques narrativos para comprender la temporalidad y la complejidad en la construcción identitaria la que sugiere su relevancia para el presente trabajo.

4.1.2 Una aproximación a la identidad narrativa Ricœuriana

-Eso de Ricœur está bien denso profe- diría Verónica en su habitual estilo relajado -...de repente una va leyendo y como que caen varios veintes, pero luego la cosa se pone difícil en eso de la trama argumentativa y el juego del tiempo, como eso que va y viene y que luego reaparece en los relatos y en la experiencia...-

-Por lo que entiendo...- agregaría Daniel -de eso se trata, de que no nos preocupemos cómo le damos un orden lineal sino que no perdamos la idea, la intención y que luego ya veamos en lo global lo que quisimos decir...-

Con el fin de explorar los procesos de identidad narrativa que se construyen de diversos marcajes identitarios que incluyen lo temporal y las tensiones potencialmente múltiples o contradictorias, en este escrito procuro adoptar un enfoque Ricœuriano para hacer una consideraciones hacia su abordaje. Ricœur (2005, 2008, 2013) desarrolla una potencial aproximación a la narrativa y a la identidad que de ella emana, proporcionando un camino teórico que me parece se entreteje de humanismo y post-estructuralismo. Ricœur propone una hermenéutica de autointerpretación enlazando la narrativa y la experiencia vivida, proporcionando una sensación de estabilidad ante el conflicto, la complejidad y la incertidumbre.

Ricœur concibe la identidad en términos de una distinción entre *idem* (lo mismo) y el *ipse* (auto)identidad, en las historias que se construyen por un lado

me mantengo como la misma persona a lo largo de mi vida y así sólo hay un protagonista de mi autobiografía. En este sentido, hay un sentido de identidad y unidad ante la experiencia y la memoria. Sin embargo, ¿quién soy yo cambia a medida que pasa el tiempo y, si bien existe una unidad, la forma en que actúo, percibo e interpreto puede alterarse de un momento a otro (identidad *ipse*). En la vida cotidiana, tanto la forma de actuar, así como las características que se presentan, pueden variar mucho, pero hay una "permanencia en el tiempo", que significa que sigo siendo la misma persona.

Ricœur sugiere que la autointerpretación narrativa proporciona una función de mediación entre dos "polos" de la identidad. Un polo se da cuando el *idem* y la *ipse* se superponen, el otro es donde se abre una brecha entre ellos. Ricœur utiliza el término "carácter" para referir el primer polo, como una permanencia temporal, mientras que el segundo polo refiere a ese punto de ruptura y separación en la que se concibe la «ipseidad» implicada como un esfuerzo en mantener la palabra dada. Esta es una forma de fidelidad en la identidad y la acción que puede llevar a un cambio innovador en el sentido de la propia identidad. Sin embargo, hay un elemento fundamental que no sólo vincula estos polos, sino que les otorga coherencia y sentido: la memoria narrativa.

4.2 Memoria y narrativa en la recuperación de lo intercultural en educación

-¿A poco quieres que nos acordemos bien de todo lo que hemos vivido a la hora de hacer la autobiografía?- preguntaría Odín con su actitud retadora constante.

-Obvio no- agregaría Joanny -...de lo que se trata es que digamos lo que sentimos y lo que pensamos, acuérdate cuando Gustavo nos leía su autobiografía que decía que cuando llegó al preescolar se resistía a entrar al salón y que durante como 10 o 15 minutos cinco señoras no lo podían hacer entrar al salón de clase, ya habíamos dicho que la idea es poner lo que uno

siente y cómo nos acordamos de eso, no vas a creer que Gus se la pasó tanto rato jaloneándose sino que nos quiere decir que pues nomás no quería entrar porque no era lo que esperaba-.

Así como Odín expresaba cierta resistencia a los recursos cualitativos en general, en mi caso debo reconocer que cuando empecé a trabajar con este grupo de maestros, tenía muchas reservas respecto al alcance de la memoria puesta en narrativa. Tal vez deba mencionar que mi prolongada lejanía de la investigación cualitativa me obligó –al ingresar al doctorado- a dar tantos giros que a veces me mareo y regreso a la reflexión, estos giros han sido epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos, algunos de mayor gradación otros menores, pero todos ellos intempestivos. Es así que al empezar a escribir en narrativa para recuperar *mi* práctica docente, *mis* encuentros con la pre-construcción del objeto de estudio desde la vivencia, *mis* experiencias y *mi* historia con los maestros que dan vida al proyecto en el que trabajo, es que me doy cuenta que mi mayor recurso para recabar esa información es la memoria... *mi* memoria, a partir de la cual he de reflexionarme (Ricoeur, 2013). Es así que procuro realizar algunas consideraciones conceptuales en torno a la importancia de la memoria en la organización de la experiencia con el fin de ahondar más en lo ya expuesto.

Al respecto, he podido apreciar que existe un gran cuerpo de investigación y teorización en torno a la memoria que es difícil de aplicar en la práctica docente o en la construcción narrativa por su heterogeneidad y atomismo. Es así que la integración teórica es un problema aun para una sola perspectiva teórica, quizá porque algunas tendencias cuentan con una suerte de elementarismo en el desarrollo de alguna teoría y han subsumido a la memoria como una mera función o proceso mentalista, mientras que para efectos de la recuperación de la experiencia como contenido con el que opera esa función y como componente fundamental de la memoria en tanto proceso, ese elementarismo funcional no alcanza.

-O sea que de lo que se trata es que de lo que nos acordemos, lo escribamos porque eso es lo que nos suena y eso es lo que más nos da significado- mencionaría Guadalupe –porque cuando empiezo a escribir, de repente dudo de si así fueron las cosas o yo quiero que suenen a eso-.

-Pero eso siempre pasa ¿no?- comentaría Cecilia –eso de acordarse de todo está difícil, lo que importa es cómo se relaciona con nuestra experiencia en la escuela como estudiantes y ahora como maestras...-

Como comentan las maestras Guadalupe y Cecilia, además de esa tradición funcionalista, existe la posibilidad de nombrarla, pensarla y estudiarla desde la experiencia misma; lo cual implica encontrar su lugar dentro de los distintos sistemas de actividad humana y así trasladarla a la narrativa. A partir de este intento, podemos pensar en al menos dos formas de inserción importantes: la retentiva y la intencional. La primera busca la preservación del recuerdo emanado de la vivencia, mientras que la segunda se dirige hacia la evocación. Correspondientemente, en el primer caso la relación entre la memoria y el pasado se enfatiza, mientras que en el segundo caso se orienta hacia el futuro. Es quizá la memoria de retención la que más ha prevalecido (a riesgo de enunciarlo desde mi cortedad formativa); sin embargo –y para efectos de la narrativa- es la combinación de ambas la que permite el análisis y reflexión de la experiencia.

-Yo lo que estoy entendiendo- diría Claudia- es que eso que escribimos nos debe ayudar a pensar cómo cambiar las cosas en la escuela y eso nos obliga a pensar más adelante, o sea en lo que viene, como si lo que vivimos nomás fuera referente de lo que podría pasara a futuro...-

Es así que el análisis de la actividad de la persona en la que se inserta el “acto mnésico” no sólo juega con los distintos tiempos, sino que involucra el

motivo y la meta de ese acto, con lo cual se le da consistencia a la mirada al futuro. Esta mirada prospectiva permite o al menos intenta reflexionar en torno a la propia práctica (docente, investigativa, etc.) y así poder transformarla a partir del juego subjetivo del tiempo en la construcción narrativa. Este juego genera el arte de la memoria y permite que el pasado se inserte como constante discursiva y representacional en el presente, para ayudarnos a mirar y pensarnos en el futuro (Ricœur, 2013).

Desde esta perspectiva, *la incorporación hacia la experiencia futura* podría ser vista como la función-intensión de la memoria. La recuperación o evocación que implica cierta reproducción de la experiencia constituye una base para casi todo lo que se estudia en la memoria, pero resulta antagonista en términos fenomenológicos. Si analizamos el almacenaje en sí mismo, puede ser la reproducción ininterrumpida de “hechos”; sin embargo, la selectividad de la experiencia muestra su orientación hacia lo que se necesita recordar y almacenar y de esta manera se incorpora la experiencia individual a la experiencia futura.

-No sé si tenga que ver- menciona Martha- pero cuando escribo de estas cosas, de repente me dan ganas de estar en el salón y probar otras cosas o volver a hacer eso que me salió bien a ver si otra vez me resulta, luego me acuerdo de lo que los maestros nos hacían en la primaria y de eso que no me gustaba trato de cambiar en mi salón, aunque también me doy cuenta que hay muchas cosas que sigo haciendo y que mis compañeros maestros también hacen, pero aún así me quedo pensando mucho...-

En este sentido, el factor que moldea la memoria principalmente es su orientación hacia el futuro. Lo que esto representa en términos de función y contenido, carecería de sentido si no fuese por la importancia del contexto. Asumiendo que la memoria en sí misma facilita y promueve nuestra contextualización (mas no necesariamente el contexto, sino como posibilidad de

ubicarnos –física y simbólicamente- en él), ya que nos permite incorporar nuestra experiencia pasada con miras al futuro.

El riesgo de esta apreciación es que podría pensarse que toda la experiencia simultáneamente toma la forma de una fotografía lacónica-integradora como única vía de acceso a las condiciones y necesidades de un momento en la vida; sin embargo, precisamente la narrativa nos enseña que más que un cúmulo de datos, la memoria en narrativa muestra la construcción de nuestros significados y sentidos de eso que se narra.

-Yo luego no sé cómo empezar- argumenta Beatriz- me siento a escribir y a parte de que no tengo la costumbre, pues se me juntan los pensamientos y trato de recordar cómo iban porque a veces me acuerdo de las anécdotas pero no bien del orden porque pues no sabía que alguna vez las escribiría y dudo mucho de que va antes y qué va después, pero aún así como que va saliendo el orden poco a poco...-

Sin embargo, algo debe pasar en nuestra cognición para que los recuerdos, por muy vagos que sean, se construyan dentro de un sistema de organización relativamente lineal y jerárquico para poder acomodarlos de pasado a presente, de remoto a próximo, de recuerdo a olvido y de irrelevante a significativo, para lo cual quizá sea el sentido y el motivo los que precisamente reorganicen la experiencia y de ahí la experiencia a ser contada.

Si bien la idea de una jerarquía nos puede remitir a una suerte de estructura, la intención es pensar que independientemente de ello, puede haber un sistema de jerarquización heterogénea y heterocrónica, en tanto los espectros arriba mencionados resultan innegables. Basado en estos elementos, me atrevo a pensar que la memoria es un proceso, una función y principalmente una forma de actividad que organiza sistemáticamente la experiencia individual como condición esencial para la realización de la actividad futura.

La base de esta mirada radica en el compromiso de la memoria en el procesamiento continuo que organiza la experiencia individual en un sistema que corresponde a las condiciones de la vida humana como un sistema de actividades sucesivas. Como parte de esta orientación se encuentran las relaciones entre las vivencias más particulares y las más generales, las más cercanas y las más lejanas (lo que ha sido y lo que será, el pasado y el presente, el presente y el futuro, etc.). Sin embargo, no hay que perder de vista dentro del sistema de memoria, el factor rector que es la orientación motivacional de la actividad (y no sus aspectos constitutivos por separado). Por lo tanto, lo que determina el más alto nivel dentro de este sistema no es la acción (como acto inmediato), sino los constituyentes semánticamente definidos dentro de la actividad (como organizador primario), la cual asignan el vector general a través del cual los procesos se desplazan del nivel más fisiológico al nivel social y de experiencia más complejos como es el caso mismo de la narrativa.

4.2.1 Integrando marcajes identitarios de lo laboral a lo intercultural

-Ahora que estamos haciendo estos relatos de diversidad e interculturalidad- comentaría Daniel- me doy cuenta que se mezclan muchas cosas porque aparece esto de ser maestro, ser empleado de una escuela, haber sido estudiante, ser una persona que promueve o no la interculturalidad, en fin, aparecen un chorro de cosas que a veces pensaba juntas sin distinguirlas y que cuando tenía problemas en alguna de ellas, luego-luego la pensaba en todas-

Podemos apreciar que la participación en la elaboración de narrativas que involucren algún marco identitario laboral y/o profesional nos permite considerar nuestro sentido de identidad personal en relación con la identidad intercultural. Al abordar los retos didácticos, pedagógicos y educativos que los maestros enfrentan en su quehacer, aparecen ciertos “reclamos” de identidad laboral, que

regularmente se refieren a condiciones aparentemente provenientes del exterior de su centro de trabajo o ajenas a ellos, comprometiendo la interpretación de su sentido de sí mismo, mientras generan una búsqueda de apoyo y reconocimiento en las historias de los demás.

-La verdad es que a mí me da flojera escribir y leer- nos compartiría Cecilia- pero eso ha sido toda la vida, entonces luego me dan ganas de grabar las cosas y no escribir, o sea que no es que no quiera hacerlo ni pensarlo, es sólo que con el cuidado de la casa y la familia, pues no me quedan muchas ganas de hacer más allá de todo el papeleo de la escuela...-

Aunado a todo esto, se ve comprometida una serie de temporalidades de identidad, en referencia a un pasado recordado, para futuros esperados y otros futuros que se habían previsto anteriormente. El desarrollo de un enfoque narrativo permite hablar de cómo la puesta en juego de la identidad intenta mediar las tensiones y negociar las limitaciones y exigencias de cambio, desde las reformas laborales y educativas. El análisis de los procesos de trabajo en la escuela develan mucho de las identidades de los maestros, siendo que -a través de una lente Ricœuriana- se facilita la exploración de las formas en que los maestros configuran y mantienen potencialmente las múltiples facetas identitarias gracias a la distinción teórica entre *idem* (lo mismo) e *ipse* (auto)identidad. Al estar aparentemente separados, por la ambigüedad de las reformas, los dos polos de identidad: *idem* y la superposición *ipse*, se pone en tensión la autoconstancia por la subyacente relación dialéctica en la actividad escolar y se reformula narrativamente. En la tensión entre estos dos “polos” de identidad, donde la multiplicidad inherente a la identidad es tensada demasiado, la narrativa debe mediar (Ricœur, 2005).

-A lo mejor se va a oír raro- diría Silvia con cierta reserva –pero cuando yo escribo, como que hasta me relajo y me pongo a pensar que hay mucho por hacer con nuestros chiquitos, como que luego no tiene uno con quien hablar de lo

que pasa en la escuela y en el papel salen cosas y pues otras me las guardo, pero no dejo de pensarlas pues...-

Es dentro de este marco teórico que en el siguiente capítulo pretendo ir discutiendo los procesos narrativos empleados por los maestros para hacer frente a los desafíos y tensiones que presenta el cambio organizacional y laboral. En la universidad y en otros espacios de formación y actualización, los participantes habrán desarrollado una identificación, internalización y acumulación de los comportamientos habituales puestos en marcha en la práctica docente. La concepción de uno mismo y las trayectorias personales se van resignificando como resultado de un proceso intersubjetivo de percepción individual e internalización a través del cual las expectativas del maestro se establecen como constante, lo cual es analizado desde sus experiencias interculturales en educación.

Es así que la formación y la sedimentación de los hábitos relacionados con la identidad profesional y laboral desarrollan un sentido de grupo, de pertenencia y de membrecía en los cuales uno comienza a identificarse socialmente como un ancla importante para nuestro sentido del yo, un yo que interculturalmente se entreteje con fuerza en las condiciones de diversidad que permean todo espacio educativo. *–Pareciera-* menciona Guadalupe siempre precisa *–que hay una discordancia entre lo que uno quiere o espera ser y lo que uno está haciendo mientras escribe, como si tuviéramos que cambiar la estrategia y hasta ocultar cosas para remarcar otras-* lo cual puede ser mediado a su vez por estrategias narrativas diferentes. Sin embargo, puede llegar un momento en el que este marco narrativo concordante ya no se sostiene si no podemos reconocernos a nosotros mismos en las acciones llevadas a cabo como parte de nuestra actividad docente, ni en las historias de nuestros colegas, es entonces que nuestro sentido de carácter comience a verse amenazado.

En este sentido, Suárez (2011) advierte que el acto de escribir no sólo nos hace entes colaboradores de un proceso complejo, sino que nos hace participantes y co-participantes en tanto empezamos a tomar decisiones respecto a las alternativas emergentes. Este sentido de acción, de agencia, de protagonismo se ve fortalecido en los procesos narrativos para mediar las tensiones dialécticas entre la identidad *idem* y la *ipse*, lográndose la incorporación de las contradicciones y la multiplicidad dentro de las parcelas viables que comprenden el pasado recordado (aunque sutilmente modificado), presente con experiencia (así como la interpretación de la misma) y (quizás recientemente) el futuro anticipado.

Es de esta manera que un enfoque Ricœuriano a la mediación narrativa ayuda a contrarrestar algunas ambigüedades institucionales como la solicitud de productos unitarios y bien integrados, sin importar las concepciones de los agentes educativos. La fuerza de este enfoque radica precisamente en su concepción de la identidad como conflictiva múltiple y polifónica. Otorga un sentido de vínculo al carácter ya referido a través del cual se desplaza hermenéuticamente reinterpretando sus auto-narrativas.

Desde esta lógica, Verónica comentaría: *-pues yo lo que veo es que cada quien escribe lo que quiere, como lo entiende y pues quizá hasta lo que no queremos decir, luego hay historias medio revueltas pero uno entiende lo que quieren decir o le acomoda a lo que a uno mismo le pasa, se pone interesante darse cuenta eso de que a todos nos cuesta trabajo saber por donde empezar y pues luego cómo seguirle, pero ahí se van viendo las experiencias de todos-*.

Nuestro acercamiento a la identidad narrativa Ricœuriana permite una apreciación de los conflictos y la mediación entre las identidades personales y sociales dentro de un contexto de la temporalidad y la contradicción. Este enfoque es particularmente relevante para la complejidad involucrada en las reivindicaciones de identidad intercultural y las amenazas que sufren los

maestros en los períodos de cambio organizacional (los cuales son constantes). Además revela importantes conocimientos sobre las experiencias de los maestros en el devenir de estos cambios y la forma en que tratan de mediar entre demandas institucionales que compiten en busca de una identidad personal.

Mientras que las soluciones a las tensiones narrativas se pueden mejorar, muy probablemente no sea sostenible en el largo plazo, a menos que los nuevos hábitos y, potencialmente, nuevas identificaciones se desarrollen bajo una mayor flexibilidad. Es entonces que ante tal clima de posible cambio, discordancia y ruptura, el maestro haga de la narrativa un recurso constante de reflexión e su propia práctica para a partir de ahí, de sus marcajes identitarios.

Poder afirmar(se) una identidad particular demanda constantemente de sí y de los demás, que obliga a valorar(se) socialmente. Estas demandas pueden crear tensiones tanto dentro de la persona cuya identidad está amenazada por las reformas actuales (laboral y educativa), como en el lugar de trabajo en general. La relevancia de una perspectiva narrativa proporciona información detallada sobre el manejo de la propia identidad de los maestros y las implicaciones para la introducción de transformaciones educativas significativas.

Los maestros representan un caso interesante porque la creciente comercialización de la educación y los consecuentes cambios en los roles de sus puestos de trabajo, aunado a la requerida especialización, formación continua y actualización ponen en juego sus afirmaciones de valor y estatus. El desarrollo de un enfoque narrativo Ricœuriano al trabajo de identidad, podría dar cuenta de los procesos mediante los cuales los maestros mantienen, revisan y median su sentido de identidad personal y social.

Por lo menos tres estrategias narrativas claras podremos observar en el siguiente capítulo (aunque no necesariamente de forma consciente por parte de los maestros): 1. el desarrollo de historias de desarrollo profesional y las

trayectorias mismas, 2. la identificación con y sobre la base de las historias de otros, y 3. justificar el cumplimiento laboral a través de historias de mitificación de lo que se espera del “ser maestro”. Mi intención no es sugerir que esta lista es exhaustiva, sino que representa algunas de las características de los procesos narrativos por elaborarse que incluyen la identidad laboral. Por tanto, contribuye a la comprensión de la experiencia vivida por los maestros, bajo la ambigüedad discursiva de las mejoras educativas desde las “reformas” (en tanto no reforman nada) a través del empobrecimiento de las condiciones de vida por las reformas laborales (que sí reforman en tanto subyugan al trabajador educativo).

-Desde que entré a la UPN, han cambiado muchas cosas en la manera en que veo la escuela –diría Lizeth- ya no hago las cosas al día, sino que voy entendiendo más cómo es lo de la planeación y ahora con esto de las historias y las experiencias, pues también la pienso más antes de actuar, hasta me da ánimos porque la situación en las escuelas está canija y más para nosotras que no tenemos el título-

-...y aun con título...- agregaría Beatriz –ya nadie la tiene segura, y con estas reformas que son más laborales que educativas, nos esperan muchas broncas y seguro muchas marchas y movilizaciones, pero de momento tenemos que apurarnos a sacar el título y eso requiere escribir...-

Recurriendo a la concepción de Ricoeur de la mediación narrativa entre los dos polos del carácter y auto-constancia, la propuesta sería construir un enfoque sutil para apreciar las tensiones dinámicas, dialécticas que participan en la construcción de identidad y la búsqueda de la estabilidad en el sentido de los individuos que son. El enfoque que trataría de desarrollar abarca las tensiones entre la identidad personal del individuo y las identidades sociales derivadas de, por ejemplo, su nicho ocupacional. También la pienso sensible a la posibilidad de contradicción y de la importancia de una comprensión temporal de los procesos

de identidad narrativa, que proporcionan un puente entre el pasado recordado, presente y futuro como experiencia anticipada.

Reflexionando conjuntamente sobre nuestros hallazgos (refiriéndome al intercambio de ideas con los maestros), es posible hacer una pausa para considerar cómo los cambios organizativos impactan en los maestros y en los estudiantes.

-A mí me ha servido mucho escuchar a mis compañeros –enfaticó Sandra- luego ni sabemos qué hace cada uno, ni cómo le hacen cuando tienen problemas, luego una ni imagina esas cosas que cuentan que ahora nos ponen a pensar...-

-...así ya vamos viendo que no estamos solas en las dudas –agregó Lizeth- y que esto de la diversidad nos ayuda también a nosotros porque sin querer luego hacemos cosas medio raras, al menos a mí me ayuda a entender todo lo que implica hacer bien, medio bien o de plano medio mal las cosas...-

Me aventuro a pensar que el significado y relevancia de la narrativa, puede ser de mayor alcance respecto a la mera especialización disciplinar en tanto que es apreciable desde el exterior e interior de la confluencia con los otros y se percibe como un desafío a la reivindicaciones de identidad como maestros, ante la constante creación de vulnerabilidad como trabajadores.

Cuando los requerimientos educativos provocan que los maestros vuelvan a estimar su sentido de identidad personal, es importante que las escuelas y centros educativos proporcionen espacios y recursos para el trabajo narrativo. En este sentido, considero que al no apoyar el trabajo de los maestros en torno a su “identidad narrativa” (mas no como único recurso de reflexión) se puede mantener el status quo prevaleciente. Es entonces importante reconocer la

importancia de fomentar vías para la recuperación de la práctica docente y así hacer frente a los desafíos que enfrentan los maestros en el día a día.

Sin embargo, la naturaleza profundamente personal de los trabajos relacionados a la identidad hacen que sea difícil y quizá innecesario generalizar este recurso como sencillo e implementar, ya que el trabajo grupal, conjunto y de participación con otros implica atender las diferencias intrínsecas a las diversas trayectorias profesionales. Resultaría entonces enriquecedor explorar hasta qué punto el enfoque propuesto aquí tiene el poder descriptivo-explicativo en otros contextos. Es así que básicamente se sugiere analizar el alcance y el valor de los posibles estudios sobre la relación entre la identidad profesional y la laboral desde el enfoque de la identidad narrativa de Paul Ricœur. Sigue habiendo grandes posibilidades para que estas ideas sigan desarrollándose y para iluminar muchos aspectos de la vida laboral-educativa donde las identidades de los maestros no pueden ser ignoradas.

Esto nos permite avanzar hacia el cierre de este proyecto: ¿qué nos dicen los relatos al final? Una vez ubicadas las dificultades teóricas, metodológicas y procedimentales en la cotidianeidad, el siguiente capítulo se construye desde la recuperación de las voces de los maestros plasmadas en su autobiografía, trayectoria, grupo de discusión, entrevista y los relatos que escribieron, muchos de ellos recuperados de la convivencia que tuvimos durante 4 años, esto implica que los relatos que integran estas voces resultan también ser ejercicio de la memoria, la historia, el olvido, el significado y el sentido de los maestros.

Capítulo 5. Voces que transforman: Interpretando(nos) y reinventando(nos) desde los relatos de maestros

Let us speak up, let us speak up our books and our pens, they are our most powerful weapons. One child, one teacher, one book and one pen can change the world, education is the only solution, education first.

Malala Yousafzai, Asamblea de la juventud de la ONU.

En este proyecto hemos enfatizado el papel de la educación de estudiantes provenientes de diversos contextos y cómo el papel docente incluye la comprensión de lo intercultural no sólo por la diversidad étnica, sino por el alcance educativo que se puede tener en la construcción de la convivencia (Harris y Herrington, 2006, Zirkel, 2004). Actualmente pareciera de alto interés atender la diversidad en la escuela (RIEB-SEP) desde la integración y la inclusión educativa, sin embargo queda en el aire el cuestionamiento acerca de su aplicación y el valor educativo de ello para la sociedad, así como el alcance transformador –en términos de beneficio comunitario- de abordar lo intercultural en educación.

En este sentido, hemos procurado integrar la discusión entre los recursos académicos de los maestros participantes de este proyecto y las necesidades sociales que se desarrollan en el transcurrir diario en la escuela, todo ello encaminado a asumir una postura crítica-reflexiva y emancipadora-decolonizada (Zibechi, 2015). Para ello ha sido importante reflexionar en torno a los vínculos emergentes de los procesos intrapersonales, interpersonales e institucionales implicados en lo intercultural de la educación (Aranguren y Sáez, 1998). Fundamentalmente en el papel que los docentes ocupan en la comprensión y vivencia de lo intercultural como elemento identitario y de socialización. Es así que hemos revisado el papel de una nueva currícula que reconstruye lo no-

escrito en los programas y que sobre todo recupera las voces de los maestros incorporando la diversidad interaccional (Gurin, et al. 1999), la cual invita y eventualmente conduce a la transformación en el aula, la escuela y la comunidad.

Debido a que lo intercultural se muestra de manera diferente en cada grupo, en cada aula, en cada escuela, un eje de análisis ha sido la conceptualización de lo intercultural en la práctica de los distintos participantes dando paso a un crisol de experiencias pedagógicas de diversa índole. Estas experiencias muestran cómo hay mucho desconocimiento y falta de conceptualización en torno a la interculturalidad en las escuelas citadinas lo cual desafortunadamente privilegia el mantenimiento de la violencia ante lo diferente, asumiendo que lo intercultural es de las “comunidades de provincia” (Banks y Banks, 2010), dando como resultado muy poco cuestionamiento y reflexión acerca de la identidad intercultural y los marcajes identitarios de las minorías (no necesariamente las más vulnerables). Lo anterior trae consigo formas de vivir la escuela muy diferentes, resultando no sólo en identidades diversamente constituidas sino además en estratificaciones con diferentes propósitos dentro del aula (Aranguren y Sáez, 1998).

Es así que resulta conveniente pensar las escuelas como espacios en los cuales los estudiantes desarrollan roles de resistencia y cambio ante los recursos y situaciones de disparidad e injusticia educativa, lo cual a su vez hace de la otredad y la alteridad mecanismos que delinean logros académicos, compromiso y pertenencia escolar, desarrollo cognoscitivo, actitudes democráticas, marcajes identitarios entre otros.

A partir de estas unidades de análisis, este proyecto no tiene la intención de ser una propuesta de intervención únicamente sino como el inicio de un proyecto social de una forma de pensar lo intercultural de la educación de manera más amplia y crítica (Zirkel, 2004). Si bien el proyecto está dirigido al

estudio del quehacer docente, se espera que en su configuración, los estudiantes de los maestros participantes de este proyecto sean agentes transformadores que se va refiriendo en los relatos de maestros.

Esta transformación se refleja en nuevas formas de cooperación entre estudiantes y mayor respeto a la diversidad como potencialmente benéfico socialmente hablando (Lun, Sinclair y Cogburn, 2008), hacia una nueva mirada que procura modificar el rechazo, la objeción, la omisión, la intimidación, la individualidad, promoviendo entonces mayor interacción, complejidad y sistemicidad en las relaciones dentro y fuera de la escuela. Por lo cual resulta importante mantener una creciente tendencia a mejorar el logro académico a través de una mayor armonía intergrupala basada en la diferencia y las membresías diferenciadas del sí mismo y del otro-alternante y, como ya hemos mencionado, la narrativa es una herramienta muy útil para identificar, recuperar, reflexionar y transformar la práctica docente, lo cual implica echar mano de un paradigma interpretativo que he procurado no sólo sea una labor investigativa, sino que se convierta en un ejercicio compartido con los maestros-participantes en el cual leemos, nos leemos, interpretamos nuestros relatos y nos interpretamos en la reflexión y la reflexividad, nos reformulamos en nuestra labor docente y así reinventamos nuestro andar.

Es así que en este capítulo se realiza un análisis doble el cual en primera instancia consiste en algunas consideraciones teóricas en torno a la interculturalidad en educación haciendo uso de las categorías más relevantes emanadas de la literatura y en un segundo momento se reflexiona temáticamente desde las voces de los maestros para recuperar lo intercultural en educación desde sus relatos.

La convergencia entre estos tipos de análisis radica en que ambos permiten identificar algunas coincidencias entre lo que los estudios interculturales aportan respecto a las experiencias compartidas por los maestros participantes. Cabe

destacar que en la ruta metodológica ya planteada, todos los maestros-participantes escribieron sus autobiografías, participaron en los grupos de discusión y en las entrevistas; sin embargo, en la última fase sólo escribieron sus relatos Silvia, Verónica, Guadalupe, Daniel, Alejandra, Martha, Cecilia y Claudia. A grandes rasgos, los relatos que dan vida a este proyecto consistieron en lo siguiente:

El relato de Silvia titulado “Juegos y diversidad el día de reyes” expone cómo en una fecha tan representativa para algunos niños, se aprecian las diferencias económicas, las diferencias de género, las formas de vivir las tradiciones, los estilos de afrontamiento y las dificultades que enfrentan algunos niños para convivir a partir del juego en los días posteriores cuando se les permite llevar algún juguete.

Verónica titula su relato “Entendiendo estilos de aprendizaje, entendemos estilos de vida” y nos comparte cómo al tratar de trabajar por proyectos de ciencia en preescolar, los niños ponen en juego diversos intereses y motivos los cuales la llevan a preguntarles la razón de los mismos encontrando largas historias de vida en sus estudiantes.

Guadalupe se pregunta y titula su relato “¿Qué pasa con el respeto cuando hay violencia en el aula?” en el que plasma lo complicado que puede ser la construcción del respeto y la promoción de valores en acción cuando cada niño trae una lógica de desarrollo e interacción tan variada que la manera en que aprecian al otro no siempre es compatible entre ellos.

Daniel se aventura a escribir “Nosotros como maestros somos diversos” y comparte una serie de anécdotas que compara entre el grupo de maestros con quienes él trabaja y los compañeros de licenciatura quienes también son maestros, entonces muestra cómo el maestro se vuelve un promotor constante de ideología, de construcción identitaria.

Alejandra en su relato “Un canto a Galicia” nos comparte lo complicado que le resulta a un niño proveniente adaptarse a la vida en México incluida la escuela, pero poco a poco va descubriendo que las dificultades de igual manera son para sus estudiantes y para ella como maestra a partir de lo cual plantea una serie de ajustes que les permiten adaptarse unos a los otros y así generar mejores formas de convivencia.

Martha por su parte titula su relato “Educación ambiental y diversidad: hacia proyectos auto-sustentables” en el cual traslada la visión del cuidado del ambiente a una concepción del nosotros como agentes naturales y al ser parte de este planeta tenemos que pensarnos como portadores de responsabilidad compartida lo cual implica la modificación de hábitos y valores.

Cecilia nos comparte en su relato titulado “De una escuela religiosa a otra” cómo ella fue estudiante de escuelas religiosas católicas en educación básica, posteriormente ingresa a nivel medio superior y superior en escuelas públicas laicas y eventualmente la contratan en un preescolar de la red educativa judía, en ese tránsito ella refiere sus propias dificultades para ser respetuosa con las distintas formas de observancia religiosa y plantea cómo esta pluralidad la hace más consciente del otro y del manejo de las formas de vida de cada uno de los estudiantes que ha tenido en su labor como docente.

Claudia comparte el relato titulado “Jugando aprendemos a convivir” en el que expone cómo el juego libre es un espacio de construcción de identidades desde el respeto a los turnos, la consideración al otro, la representación de un nosotros, por lo que decide incorporar esos elementos a su práctica docente desde la cual genera situaciones de juego que le permiten promover una mejor convivencia en el aula y en los espacios compartidos entre sus estudiantes.

Cabe destacar que todos estos relatos estaban relacionados de una u otra

manera con sus proyectos de titulación, situación que quiero pensar les facilitó recuperar las vivencias y poder generar sus escritos. Es así que los dos niveles de análisis e interpretación contienen fragmentos de autobiografías, itinerarios, grupos de discusión, entrevistas y estos relatos; además de que mucho de lo expuesto surge de la convivencia constante a lo largo de cuatro años de trabajo compartido.

5.1 Entre miradas críticas se entretajan las reflexiones de maestros

Retomando el discurso de Rockwell (2009) acerca de hacer una pedagogía basada en la mirada del propio maestro y de quien vive la experiencia en el aula, en este primer análisis planteamos algunos aspectos teóricos en torno a la relación entre lo intercultural y la educación e ilustrar esta relación con las experiencias de los maestros participantes. El propósito no es sentar un basamento o un marco teórico que sustente la voz docente, sino solamente referir lo que otros estudios aportan, ya que la etnicidad, la diversidad lingüística, la diversidad sexual, los estudios de género y las condiciones de discriminación y/o convivencia derivan en sí mismas de movimientos sociales, por lo cual permiten entender la lógica que hemos venido trabajando a lo largo de este texto sobre la importancia de la movilidad social y la transformación pedagógica que de ello emana. Posteriormente cerramos este proyecto con las voces de los maestros como el marco teórico-vivencial más apropiado para el objeto de estudio ya planteado. El ejercicio resulta complejo porque Bolívar (2002) nos invita a integrar las voces, los recuerdos, lo dicho y lo no dicho en una historia, un relato más amplio. Es así que cada tema por analizar, se escribe desde un relato con el fin de poder ilustrar la teoría desde las voces de los maestros-participantes.

5.1.1 Etnicidad y lengua: la tradición en interculturalidad.

-¿Cómo ven si participamos en el concurso de ofrendas?- dijo Silvia emocionada.

-¿Pero a qué hora la haríamos si tenemos tantas tareas y cosas pendientes?- respondió Norma.

-Pues yo tengo muchos adornos de brujitas, calabazas y todas esas cosas para la ofrenda- mencionó Cecilia.

-¡Día de muertos, día de muertos no Halloween!- dijo Beatriz con cierta desesperación.

-Ash, pero eso no tiene nada de malo, seguramente muchas de las cosas de las ofrendas no son mexicanas, es más, la navidad ni es mexicana y bien que la celebran- enfatizó Cecilia.

-Pueeees habrá que ver a qué brujas se refieren –intervino Verónica- porque las doñitas que siempre han sabido cuidar la tierra, aprender de ella y hasta generar recursos medicinales se le consideran brujas y a muchas de ellas las han matado por servir a la tierra y no al dios de arriba; entonces estaría bueno poner una de esas “brujas” - (entrecomillando con los dedos).

-Eso sí es cierto- participó Alejandra- *las brujas o como se les llame han existido desde siempre y dependiendo de cada región es como se les respeta, o se les teme o mejor de plano las matan, ¿o no profe?-*

Alejandra constantemente tenía a bien meterme en las discusiones del grupo, por lo que solamente atiné a preguntar si habían leído “El árbol de las Brujas” de Ray Bradbury (1972) en el que se plantean las distintas formas no sólo

de celebrar el día de muertos en distintos países, sino cómo la gente se piensa respecto a la muerte y la manera en que la viven desde la tradición. Ese fue el parteaguas para comentar sobre las tradiciones y las costumbres de diversas regiones lo cual eventualmente derivó a distintas discusiones alrededor de los 4 años en que pudimos compartir el día de muertos, estas discusiones terminaban en cierto relativismo cultural, ya que se hablaba de las diversas circunstancias en que las tradiciones se viven en distintas regiones del país, como la lengua misma determinaba formas de referir la muerte y todo ello daba pie a reflexionar en torno a lo intercultural en educación. Aunado a ello, los relatos, entrevistas, grupo de discusión, etc. dan paso a las siguientes consideraciones:

-Diferentes maneras de pensar de las “gentes”, las opiniones, los puntos de vista, incluso la interacción entre diferentes razas por ejemplo. Podemos estar aquí con diversa gente Japonesa, China, podemos estar hablando el mismo idioma todos con diversos puntos de vista en un determinado tema- ya el maestro Daniel nos comparte al inicio del grupo de discusión acerca de cómo se piensa la diversidad y la interculturalidad, primeramente como diversidad étnica y diversidad lingüística, pero sobre todo por cómo nos pensamos y la interacción que se suscita aun en el manejo de la misma lengua. A lo largo del grupo de discusión podemos observar que diversos comentarios coinciden con esta tradición en los estudios sobre interculturalidad. En ese sentido el maestro Odín menciona respecto a la diversidad:

-...se puede ver mucho también en el lugar de donde vienen, la ideología que maneja cada uno de ellos, no va a ser la misma de un niño que viene de Chiapas a estudiar aquí a una escuela primaria, inclusive niños que vienen de distintas colonias a una escuela a estudiar y maneja distintas culturas, distintas ideologías, distintas religiones y distintos comportamientos; entonces la diversidad también va a radicar en el comportamiento a la geografía-

Las participaciones de Odín y Daniel muestran una clara coincidencia con los estudios de interculturalidad y de la ya referida multiculturalidad europea, en el sentido de que es común encontrar un gran énfasis en lo étnico y lo lingüístico como bastión, ya que históricamente éstas han sido las condiciones más evidentes en el abordaje de los “problemas” de elevado flujo migratorio que en Europa se han presentado (Arasaratnam, 2013). Si bien no dejan de ser unidades de análisis de un elevado valor heurístico, como he planteado a lo largo de esta tesis, también podemos apreciar que existe un amplio espectro de condiciones interculturales que en sí mismas denotan marcajes identitarios que no sobrepasan, sino que se integran a la etnicidad y las variaciones lingüísticas (Medina, 2005). Precisamente los maestros participantes nos muestran en el grupo de discusión cómo existen muchas otras dimensiones interculturales como la edad, la religión, la manera de pensar y las pautas de comportamiento en sí mismas.

Lo anterior muestra que el ideal europeo de una sociedad multicultural a menudo se concibe sin una clara comprensión de las dificultades o problemas que su realización conlleva, ya que la tolerancia y el respeto pueden ser importantes, pero en el margen de la interculturalidad latinoamericana no remiten a la movilización social, empero al riesgo de ser gregarios y marginales (García-Canclini, 2005). Es entonces que necesitamos para la articulación e integración de culturas plurales y democráticas (por etimología) sistemas educativos que promuevan la comprensión de las complejas y cambiantes formaciones sociales que habitan en todo contexto.

Verónica, siempre crítica y reflexiva menciona *-...en el caso del sistema educativo de América Latina y particularmente de México, a través del colonialismo se introdujo una política de la diferencia que se multiplica dentro y fuera de nuestros límites territoriales, lo cual ha implicado que las comunidades subyugadas sean polarizadas internamente y en contra de los otros-*. Quizá los casos más evidentes son los contruidos a partir de las diferencias marcadas por

la raza, la “clase”, el género, la religión, la nacionalidad y demás datos étnicos, que han funcionado como mecanismos de establecimiento y mantenimiento de la hegemonía del poder colonial.

Resultaría entonces importante considerar cómo las políticas educativas de tolerancia y multiculturalismo han sido ideadas y aplicadas con el fin de desintegrar antiguos grupos cohesivos, los antagonismos de crianza entre sus miembros (Moya, 2009), y evitar cualquier sentimiento de unidad nacional que pondría en entredicho el dominio colonial (baste revisar nuestra historia religioso-económica). Este tipo de régimen de autosegregación y de “apartheid” de culturas que buscan ser plurales, pero jerarquizada, terminan por convertirse en la antítesis de la democracia, ponderando la desigualdad política y económica.

Ya Harvey (1996) nos invita a reflexionar en torno a esto cuando menciona que "es difícil discutir en torno a las políticas de identidad, interculturalismo, la otredad y diferencia" en plena abstracción del contexto físico, social y simbólico en el que el sistema educativo juega un papel trascendental: "No podemos hacerlo sin la especificación histórica concreta de un proyecto político".

Invasión (oficialmente colonizada) nuestra tierra por más de 300 años por España, los habitantes de México buscaban adquirir cierta unidad nacional vía la guerra de Independencia. Eso fue forjado por una alianza de clases y sectores populares que estableció la relativa independencia de España, pero que fue demeritada por la aun jerárquica división promulgada por las elites de poder, lo cual llevó un siglo después a la Revolución Mexicana; sin embargo, Mariano Azuela nos aclara que los de abajo seguimos siendo los oprimidos (1916). Esta república emergente se ha mermado por el poder económico e ideológico de Estados Unidos desde entonces dando cabida al imperialismo económico.

Esta condición imperialista y colonizadora ha hecho que muchos de nuestros grupos originarios y de nuestras pautas culturales estén en constante

encuentro y justo esto permite recuperar lo que la maestra Alejandra Mira menciona, siendo ella maestra de inglés: *-el problema no es enseñar una lengua extranjera, sino hacer extranjeros a los niños a partir de esa otra lengua-*. Es así que el predominio de la cultura mercantilizada estadounidense persiste en medio de las costumbres y prácticas ancestrales en varias regiones, con muchos grandes grupos etnolingüísticos pronunciando sus demandas de reconocimiento y de su parte de los bienes sociales que se han dado en la consolidación de la nación mexicana, lo cual dicho sea de paso ha estado filtrado por la historia oficial que se promueve en las escuelas.

Precisamente es en este punto de somero análisis histórico donde conviene recuperar uno de los propósitos de este proyecto versando en torno a la recuperación de los saberes docentes, lo cual no sólo implica los aspectos didácticos, sino también sobre el contenido y ello conlleva las consideraciones que se deben hacer respecto a lo intercultural en educación, tomando como recurso la historia y la cívica orientándonos conjuntamente hacia la transformación de nuestros espacios educativos. Ya comentaba el maestro Daniel que *-hablar de interculturalidad implica repasar la historia y podemos salir lastimados si no la comprendemos-*. ¡Palabras certeras! Entonces el contenido histórico nos remite analizar la actual tabulación estática de los factores que supuestamente explican el pluralismo cultural, la tensión clásica de las condiciones de asentamiento y subsistencia, lo cual se complementa con el patrón de referencia al parentesco, instituciones sociopolíticas, religión o creencias y sistemas educativos.

El statu quo entonces se cosifica en el momento en que se anula o se niega lo etnográfico del proceso educativo de lo histórico y se delinea por aparentes antagonismos grupales, muchos de los cuales no muestran las diferencias que de base generan las diferencias, atentando directamente contra la convivencia. Esta condición estática está determinada por la estratificación de grupos familiares, grupos regionales y un grupo de control central que da origen al

estado (Engels, 1966). Al respecto, Rex (1997) menciona los paradigmas de división de lo público y lo privado y considera que el ideal del interculturalismo está en concordancia con la igualdad de oportunidades, un principio democrático básico, cuando una sociedad se unifica en el dominio público (educación, derecho, economía), pero al mismo tiempo fomenta la diversidad en asuntos privados o comunales (la vida doméstica, la religión, la moral).

Al respecto Martha comenta *-el problema una vez más radica en llevarlo a la práctica ya que justo requiere la disolución del statu quo, y estamos tan acostumbrados a lo que hay que difícilmente queremos salir de esto que consideramos nuestra zona de confort aunque nos esté asfixiando-*, lo cual en sí mismo requiere hacer de la empiria del docente, el basamento teórico-conceptual con el cual la diversidad étnica y lingüística pueda ser entendida como fenómeno, en tanto se puede pensar en esta diversidad como condición propia del ser humano y que deriva de la estructura de parentesco y los clanes de la sociedad humana, y por lo tanto algo más o menos fijo y permanente (Geertz, 1963; Isaacs, 1975; Stack, 1986).

Sin embargo, hay quienes consideran que no es tan intrínseco, sino situacional ya que hay una “elección racional”. De acuerdo con este enfoque, la etnicidad es algo que puede ser pertinente en algunos casos pero no en otros. Las personas pueden optar por ser considerados como miembros de un grupo étnico si lo encuentran en su beneficio. Tal vez el mejor ejemplo de este enfoque es el trabajo de Banton (1983), Bell (1975) y Ross (1982).

Banton lo ve como una opción de la elección racional de un individuo en cualquier circunstancia, en ese sentido la maestra Alejandra nos comparte en su relato cómo un niño proveniente de España *-en ocasiones se asume como el extranjero, llegando a permitir que hagan broma de él en esa condición, pero también como una vía para burlarse de los “guadalupanos” y en otras ocasiones se asumía como mexicano y celebraba con entusiasmo las fiestas patrias-*, pero

además, esa condición “extranjera” se diluía al asumirse como parte de un grupo escolar en los concursos académicos con otros grupos dentro de la escuela y con otras instituciones escolares. Al respecto Bell y Ross hacen hincapié en la ventaja política de la elección étnica de miembros argumentando que es "una opción de grupo en el que se movilizan recursos con el propósito de presionar al sistema existente para asignar los bienes que en sociedad se logran en beneficio de los miembros de una colectividad" (Ross, 1982). En términos educativos, se refiere a la atribución flexible del actor de la identidad étnica de organizar el significado de sus relaciones sociales dentro de las exigencias educativas estructuradas ante la diversidad (Nagata, 1974).

La disyuntiva de este enfoque se vuelve teórica, ya que por una parte puede apreciarse como una desventaja el no poder consolidar heurísticamente la noción de etnia al ser disuelta en la situación y por otro se muestra como una ventaja en tanto nos obliga a considerar lo que es punto central de esta tesis: mostrar cómo la diferencia es una condición que permea toda convivencia y que en muchas ocasiones es atributiva, representada e imaginada, más que intrínseca a un grupo o una persona. Este aspecto lo podemos observar en las fluctuaciones de los marcajes identitarios cuando la gente se convierte de una religión a otra, sin que ello obligue y aun menos garantice que pertenezcan a una etnia históricamente difícil de seguir, o tal es el caso de las identidades nacionales que en la mayoría de los casos se muestran sujetas a divisiones geopolíticas y no necesariamente a identidades marcadas por la colectividad, mas por el imaginario introyectado.

Esto remite a la consideración de que habrá muchos casos en que la adhesión a un grupo étnico no puede explicarse por razones instrumentales solamente. La importación subjetiva de pertenencia a un grupo étnico no radica simplemente en la propia búsqueda del interés práctico, sino también, y tal vez más importante en los sentimientos propios y una concepción compleja de la identidad, como nos comparten los maestros participante en sus autobiografías

respecto a su procedencia de otros estados de la República Mexicana y las implicaciones culturales.

La pauta que abren los maestros participantes al referir los cambios en su percepción y lo que les ha tocado ver de algunos niños migrantes permite ver la etnicidad como básicamente una realidad socio-psicológica o una cuestión de percepción de "nosotros" y "ellos", en contraposición a mirarlo como algo dado, que existe objetivamente, y que se encuentra "allá afuera".

Esta postura coincide con los planteamientos de Barth (1969) quien apela a la experiencia como construcción subjetiva en la construcción de la pertenencia a algún grupo. Para él, las fronteras étnicas se pueden considerar como límites psicológicos cuyo contenido es irrelevante. La pertenencia a un grupo étnico es por lo tanto una consecuencia de las relaciones de grupo en la que los límites se establecen a través de las percepciones mutuas y no por medio de cualquier cultura "objetivamente" distinta.

En este mismo tenor, pero desde una mirada quizá menos radical, Gans (1979) plantea el enfoque de la etnicidad simbólica quien argumenta que la etnicidad ya no es lo que solía ser, debido a que perdió su valor práctico cotidiano, pero se ha mantenido estrictamente en el nivel simbólico en el que se trabaja para identificar a las personas que de otro modo están aculturados y asimilados en una cultura diferente a la de origen. Este flujo constante resta relevancia a la categorización por etnia y remite a la posibilidad de una mayor movilidad de un yo construido por distintos marcajes identitarios, más que de un self-identitario.

Otro tipo de enfoque subjetivista podría derivar del énfasis en la construcción de la metáfora de Foucault (1967) y de Bourdieu (1977) en las nociones de práctica y habitus como los factores básicos que determinan la estructura de todos los fenómenos sociales (Bentley, 1987). Desde este enfoque

la etnicidad es algo que constantemente se está negociando y construyendo en la vida diaria por lo que tiene una amplia relación con las necesidades, las demandas y las exigencias de la sobrevivencia cotidiana. Esto tan cotidiano se construye en el proceso de alimentación, en el vestido, asistiendo a la escuela, conversando con los niños y otros, entre muchas otras actividades.

De acuerdo a Bentley (1987) el concepto de etnia depende del significado de varios conceptos, en particular los de la etnia y la identidad étnica. El concepto de grupo étnico es el más básico, del que los otros son derivados. Se refiere a la etnicidad como fenómeno colectivo. La identidad étnica se refiere a la etnicidad como un fenómeno experimentado individualmente. Origen étnico en sí es un concepto abstracto que incluye una referencia implícita a los aspectos tanto colectivos como individuales del fenómeno.

Entonces podemos observar que esta condición se vive de distinta manera en el Distrito Federal en donde trabajan los profesores participantes, ya que lo que por ejemplo comenta Lizeth respecto a tener en sus grupos estudiantes provenientes de algún estado de la república *-el ajuste es por quienes ya están y por quienes llegan, no sólo es nuevo para el niño que llega a de otro lado, a mí me pasó que me tuve que acostumbrar a varias cosas de la nueva escuela en un nuevo estado, pero también mis compañeros tenían que entender mis formas de jugar y hablar como diferentes, lo mismo me pasa pues con los niños que ya están en el grupo porque es acostumbrarse los unos a los otros-*, esto es, se generan condiciones de ajuste en las relaciones, pero la mayoría avasalla y es quien llega el que pareciera tiene que generar los mayores ajustes. Es ahí donde la condición de etnia emerge ya que como comenta Levinson (2002), el ingreso a la escuela es en sí mismo un proceso migratorio.

En esta lógica hay varias dimensiones básicas que incluye la etnia, ya sea en el nivel colectivo o individual, las cuales están permeadas por dimensiones subjetivas como las actitudes, los valores y las ideas preconcebidas, cuyo

significado debe ser interpretado en el contexto del proceso de la comunicación aúlica, escolar y comunitaria.

Por otra parte, a pesar de algunos de los enfoques contemporáneos, el punto de partida para nuestra comprensión del concepto de etnicidad que emerge de las voces de los maestros, parte de la idea de cultura, concebida parcialmente en el sentido antropológico tradicional que implica una forma total de vida. Cabe aclarar que la forma total de vida no significa necesariamente un conjunto de costumbres cotidianas distintas, aunque bien puede incluir éstas, se refiere entonces a una experiencia única dentro de un grupo histórico. La cultura es, en esencia, un sistema de codificación de esa experiencia en un conjunto de patrones simbólicos. No importa lo diferente que los elementos de una cultura son de otra cultura. Una cultura distinta es una manifestación de la experiencia histórica distintiva de un grupo. Todo ello determinado por el hacer y por las formas de actividad que comparten (Leontiev, 1969).

Los maestros-participantes nos muestran que la etnicidad no significa que los miembros de un grupo étnico siempre deben compartir una misma cultura, con exclusión de cualquier otra. Más bien, se entiende que los estudiantes que se incluyen a sí mismos en una etnia tendrían una relación con un grupo que ya sea ahora o en algún momento en el pasado ha compartido una cultura aparentemente única.

La etnicidad en la escuela incluye la presencia de por lo menos algunas instituciones u organizaciones de la comunidad que los respaldan, el hecho de tener constantes escolares (ciertos profesores durante varios años en la misma escuela, estudiantes de la misma región, un imaginario de la comunidad en la que está inserta la escuela, entre otras), como foco de difusión de la cultura escolar y la formación de la identidad escolar, así como el aparente "guión" para el comportamiento cultural, en forma de costumbres, los rituales y las ideas

preconcebidas que proporciona el contenido a la cultura y su transmisión, se manifiestan en los patrones culturales de la escuela en comunidad.

Esta dimensión subjetiva a la que aludo es la que determina en buena medida los procesos de inclusión y exclusión (Barth, 1969). Resulta interesante ver como nos comparte la maestra Alejandra respecto a los migrantes, la maestra Silvia respecto al género y los diferenciales de acceso económico y la maestra Claudia respecto a las formas culturales en el juego infantil que pareciera que hay dos tipos de fronteras coincidentes con el modelo de Barth: 1. las de dentro del grupo ya configurado (interna) y las de fuera del grupo (externo). En muchos sentidos, la dinámica de las relaciones interétnicas depende de la relación entre estos dos tipos de límites que podemos suponer interactúan.

Como ejemplo de fronteras internas, podríamos mencionar los procesos de auto-inclusión en el grupo, como sucede en la experiencia que nos comparte la maestra Cecilia al referir *–yo fui quien tuvo que integrarse a la dinámica de organización y actuación docente en un colegio preescolar judío donde empecé a trabajar-*, o como en las diversas experiencias que los maestros han compartido respecto a ellos como migrantes o algunos de sus estudiantes, hasta lo que el maestro Gustavo menciona en su autobiografía al referir *-me sentía como “extranjero” al ingresar a una primaria donde no conocía a nadie-*. Todo esto se integra con el proceso de auto-identidad y con los sentimientos de simpatía en función de la posible adaptación lo cual eventualmente genera su pertenencia y membresía.

Desde este enfoque, los límites externos son el perímetro de exclusión de la membresía; en una sociedad multiétnica como es el Distrito Federal en la que los miembros de diferentes grupos étnicos interactúan en las escuelas y compiten entre sí, la existencia de límites internos, inevitablemente producirá límites externos. Los estudiantes serán identificados por otros como pertenecientes a uno u otro grupo, incluso si no comparten activamente ya algunos patrones

culturales con ese grupo étnico. La identificación por otros estudiantes, a su vez suele estimular la auto-identificación y puede condicionar las nuevas formas de organización socio-escolar. Por lo tanto, el origen étnico es una cuestión que podemos asumir de un doble límite, un límite que se da desde dentro, mantenido por el proceso de socialización, y un límite desde fuera establecido por el proceso de los vínculos y las relaciones intergrupales. Lo anterior se convierte en un asunto de cómo los distintos grupos étnicos son percibidos e identificados por otros en los ámbitos educativos y si los profesores pertenecen a uno de ellos. Esto aparentemente no se aprecia en las escuelas del Distrito Federal donde se asume un ser defecio, siendo que nuestra sociedad está plagada de un flujo migratorio muy amplio y constante.

Lo más importante quizá del análisis de los límites internos y externos para la comprensión de la interculturalidad y la diversidad en la vida escolar radica en la movilización no sólo de motivos e intereses, sino de fuerzas políticas en la construcción de un yo, un tú, un nosotros y la posible alteridad que de ello emane.

En el proceso de escolarización, podemos pensar que la etnicidad es un proceso social que da a un estudiante un sentido de pertenencia e identidad a partir del cual puede identificar la manera de relacionarse con uno o más sistemas sociales, y en el que se percibe la influencia de los demás estudiantes por lo que se ponen en juego las imágenes, ideas, actitudes y sentimientos. Es interesante entonces apreciar cómo los maestros participantes ponen en juego en sus escritos en primer lugar la propia imagen y posteriormente las imágenes del grupo con el que trabajan.

Los maestros nos muestran cómo no es sólo una cuestión de adaptación, sino de saber en torno a los valores que se otorgan en las relaciones y ello a su vez implica ciertas obligaciones con el grupo y eso es por la importancia que un estudiante tiene al unirse a su grupo y las implicaciones que el grupo tiene para

el comportamiento del estudiante. Este aspecto lo muestra la maestra Cecilia cuando dice: *-una normalmente espera que los niños se adapten a uno, pero al ingresar al kínder (de una red de preescolares de la Comunidad Judía) fui yo quien tuvo que integrarse a una serie de hábitos, tradiciones y algunas palabras o frases que desconocía... lo complicado para mí era respetar todo ello porque había cosas que me causaban gracia quizá por raras y desconocidas para mí, ya luego me di cuenta que la rara era yo...-* esta pre-construcción grupal hace que sea el extraño, el foráneo quien se tiene que ajustar, adaptar y transformar para esos otros.

Ahora bien, estas variaciones étnicas en buena medida están determinadas por las variaciones lingüísticas y de manera inversa, las variantes sociolectales y dialectales demarcan en la mayoría de los casos las configuraciones étnicas. Si bien en México mucho de esto está negado, en otros momentos (Ortiz, 2011) ya hemos platicado sobre la preocupación no sólo de pretender diluir el bilingüismo imperante, sino de querer disolver las distintas formas culturales que prevalecen en muchas regiones de nuestro país. Al igual que el euroetnicismo imperante, el dominio lingüístico se ha empleado como mecanismo de homogeneización y control, del cual no se escapa la vida escolar. Entonces podemos reflexionar en torno a esa “visión homogeneizadora de la diversidad lingüístico-cultural” (López, 1998) como la de nuestro país en la que se simplifica la dinámica sociolingüística de “esos-muchos-que-no-hablan-español” con respecto a una aparente mayoría que sí lo hace y en cuyo caso se vuelve el grupo dominante en tanto “nuestro país pluricultural” sigue siendo políticamente pensado desde una lengua oficial.

Para el caso de nuestra inmediatez, es innegable el creciente proceso migratorio y de urbanización intensiva el cual podría desde la escuela, convertirse en un mecanismo de reavivamiento de lo étnico y de cierto “protagonismo indígena” (Freire, 1973) o “autoría indígena” (López, 1998) que minimice y eventualmente anule la discriminación y opresión lingüística que va en detrimento de los pueblos originarios.

Esto no implica que no se hayan hecho cambios, encontramos avances en términos por ejemplo de los sistemas de escritura de algunas lenguas en los libros de educación de la SEP, pero las limitantes aún son enormes. De manera personal, tuve la oportunidad de trabajar en una comunidad cuya lengua es el náhuatl y en las dos escuelas primarias existentes se requería que los profesores hablaran la lengua, pero esto es muy genérico, ya que la variante dialectal de la región no correspondía al 100% con la variante de donde provenían el grueso de los profesores, mientras que los libros de texto pertenecían a otra variante; esto hacía muy complicado mantener la lengua, por lo que ante la menor dificultad, se recurría al español para “darse a entender”. Esto por momentos remarca la dicotomía entre oralidad y escritura y en otros casos la diluye en tanto una se apoya de la otra para mantener el uso de la lengua, lo cual a su vez implica mayores revisiones y análisis sociolingüísticos que permitan comprender no sólo la estructuración de la lengua, sino sobre todo su uso pragmático y simbólico-semiótico que dé cuenta de la heterogeneidad real que caracteriza muchos de nuestros espacios educativos y así contribuir a una pedagogía crítica de lo diverso que busque de la decolonialidad y la emancipación colectiva.

5.1.2 ¿A pesar de ser...? Estudios de género en la resignificación intercultural

-...y me gané la plaza a pesar de ser mujer- la maestra Beatriz mencionó refiriendo a lo competido y difícil que es obtener apoyo en el ámbito laboral en el que ella se ha desenvuelto.

-Sí, es que una la tiene más difícil- comentó Silvia.

-¿Pues en qué escuelas trabajan?- inquirió Cecilia en tono un tanto irónico.

-No sé a qué te refieres- dijo Beatriz -...en todos lados a la mujer se le trata peor que a los hombres o con más dificultades, a mí director no le gustó la idea de que yo me ganara la plaza y sus amigos hombres no lo lograron.

-Eso depende de si te dejas o no, yo no permito que ningún hombre me trate mal, ni en el trabajo ni en ningún lado- replicó Cecilia.

-A veces no es cuestión de si te dejas o no, sino de cómo nosotras mismas nos comportamos y hasta lo promovemos con nuestros hijos- comentó Lizeth.

-...y con nuestros alumnos- agregó Guadalupe.

Al igual que esta serie de comentarios, pude observar desde las autobiografías, las entrevistas, los relatos y las charlas constantes cómo es que la condición de género tiene un marcaje identitario muy fuerte y matiza muchas de nuestras representaciones sociales. Sin embargo, los estudios de género nos muestran que en sí mismo no es la condición que determina la interculturalidad, sino la convergencia del género en la diversidad en la construcción identitaria.

En este sentido, uno de los espacios donde más se ha abierto la movilización en torno al género es en la identidad ciudadana ya que ello ha permitido generar cambios sustantivos en la forma en que se concibe lo intercultural descentralizando lo étnico y lo lingüístico, mostrando que la interculturalidad cuenta con un panorama tan amplio que la diversidad es intrínseca a nuestros múltiples marcajes identitarios.

Aunado a lo anterior, la dinámica social en sí misma demanda modificaciones en la visión del mundo y en nuestros comportamientos, eso remite de igual manera a que las relaciones de género se han visto modificadas, en tanto la sociedad ha demandado mayor justicia y equidad. Es así que la tendencia que se observa es que los países desarrollados y en algunos en

desarrollo han reconocido la importancia de la educación infantil y de mayor escolarización de las niñas (Taş, Reimão y Orlando; 2014), el aumento mundial en la escolarización de las niñas coincide con la tendencia mundial hacia la educación de masas que despegó después del final de la Segunda Guerra Mundial y se aceleró en el período postcolonial. Durante los últimos 60 años, la mayoría de los países han adoptado la educación de masas y han acelerado la expansión de las escuelas para dar cabida a la creciente demanda de educación (Baker y LeTendre, 2005).

Considero que se ha puesto gran atención a los procesos de escolarización de las niñas, no sólo por su importancia para alcanzar la educación en todos los niveles, sino también por sus beneficios sociales en términos de mayor trato justo y equitativo, mayores recursos laborales y mejores condiciones para la sociedad en general. De acuerdo a la UNESCO (2005), en gran parte del mundo, las niñas han gradualmente llegado a la educación básica en paridad numérica con los niños, tanto a nivel de primaria y secundaria, y en algunos países, principalmente en América Latina y el Caribe, mientras que en las regiones exportadoras de petróleo del Medio Oriente “la participación en el nivel secundaria supera a la de los varones”. Según los reportes de este organismo, más de la mitad de los países en desarrollo habían logrado la paridad entre géneros en la enseñanza primaria para el año 2002.

Además se reporta que los países “rezagados” en la educación de las niñas incluyen por lo menos dos condiciones: 1. Aquellos países cuyo rezago es generalizado y 2. Aquellos países en los que las mujeres han sido históricamente marginadas en prácticamente cualquier esfera de la vida pública. Esta segunda condición se relaciona directamente a las relaciones entre género y cultura, ante lo cual se reporta que las niñas rurales, las niñas de bajos ingresos, y las niñas de las minorías étnicas se encuentran aun en mayor riesgo de ser discriminadas y marginadas. Estos datos están soportados por las evaluaciones del Banco Mundial (2005); sin embargo, difícilmente se contempla la interacción entre el

género y las categorías culturales, ya que se reconoce la exclusión de género en educación, pero no se aborda para ser explicada.

En esa lógica, si revisamos la historia de cada país, particularmente de México, encontramos que la noción de exclusión social es un reflejo de la insatisfacción social, ya que como la Maestra Lizeth comenta: *-muchas de las diferencias entre los niños, las encontré cuando yo llegué a vivir al Distrito (Federal) de niña, fue cuando me di cuenta que había burlas hacia mí por venir de otro lado y no hablar igual, pero sobre todo, había mucha diferencia hacia las niñas. Entonces me preguntaba por qué los niños y niñas acá tienen tantas diferencias si de donde vengo no las había-*. Esto coincide con lo que plantea Meerman (2005) al mencionar que en la homogeneidad se disuelve la diferencia, pero eso no garantiza que la diferencia identificada o no, elimine la exclusión y la discriminación.

Sin embargo, es notorio que la exclusión social de las niñas en las escuelas es común en las sociedades heterogéneas y estratificadas por los grupos étnicos, lenguas y costumbres, y hasta con los grupos separados por la geografía. Lo que marca la exclusión social es el valor que se otorga al grupo excluido de un grupo social dominante, lo cual no es extraño que derive de las historias de colonización y/o esclavitud, ya que por los colonos europeos en México, fue que se incrementaron las distinciones con los grupos originarios, siendo estos subyugados por el dominio lingüístico, religioso, cultural, etc. Como resultado general y conservado de esa subyugación hasta nuestros días, la pobreza tiene un significado que va más allá del simple bienestar económico para incluir el menosprecio y la marginación de los pobres por los ricos, lo que perpetúa el ciclo de la pobreza debido a la movilidad económica y social limitada.

Esto hace muy compleja la situación de las niñas, ya que al ser parte de los grupos excluidos sufren no sólo como miembros del grupo de excluidos, sino también como niñas. Esto lo muestran Lewis y Lockheed (2006) al mencionar

que la extensión de su desventaja se puede ver en las cifras de escolarización básica considerando la edad, el género, el origen étnico y ubicación. Estas autoras refieren que la escolarización de todos los niños está mejorando, pero las niñas indígenas, especialmente las que viven en las comunidades remotas, tienen un acceso a la escolarización muy por debajo de los otros, lo cual aun hace ilusorio alcanzar los objetivos de paridad de género y la educación universal.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2005) volvió a analizar las encuestas demográficas y de salud de 68 países para identificar los hogares cuyos niños y niñas asisten a la escuela. Encontraron que las niñas tenían menos probabilidades de asistir a la escuela que los niños en 30 países y esto se hacía más notorio en las hijas de madres sin instrucción. Además de que encontraron el entrecruzamiento de etnia con género, mostrando que las etnias más marginadas, tenían proporcionalmente menos niñas en la escuela, incluyendo los índices de deserción escolar, menos años de rendimiento escolar y las tasas de finalización de la escuela más bajas.

Todos estos datos nos invitan a preguntarnos sobre las implicaciones para la política en México acerca de qué instrumentos se necesitan para llegar a las niñas excluidas y traerlas a la escuela. A primera vista pareciera que las escuelas de calidad podrían ofrecer esa alternativa; sin embargo es un programa que se mantiene hacia el interior del sistema educativo, pero no se refleja en la comunidad, ya que implica una visión diferente sobre las diferencias de género pero sobre todo la necesidad de equidad y justicia sin importar el género. Esto además requiere que los padres sean menos reacios a enviar a sus hijas a la escuela.

En alguna ocasión comentaba con los maestros-participantes que en San Isidro Buen Suceso teníamos una niña quien usualmente llegaba desaliñada a la escuela y alguna maestra comentó que era porque su mamá no le daba mucha

importancia a su cuidado dado que ella misma no lo tenía para su persona a lo que otra maestra comentó que la situación familiar era muy compleja ya que el papá no le permitía salir a la calle a la señora por celos y las hijas eran quienes se tenían que hacer cargo de todas las actividades del exterior como compras y pagos de luz, agua, etc. pero el señor además le reclamaba a la señora por no “haberle dado un hijo, sino sólo hijas que algún día se llevaría otro hombre” por lo cual no tenía pensado gastar dinero en el cuidado de ellas. Entonces Norma comentó *–uy profe, pero eso también pasa acá en la ciudad-*. De hecho en su autobiografía refiere las dificultades que ella tuvo como mujer por la forma en la que la educaron, el silencio que debía guardar ante las conversaciones de mayores y de los hombres, la idea de servirle a los hermanos varones, el respeto y sumisión que debería tener hacia su marido, en fin, una serie de condiciones que eventualmente ella procuraba no trasladar a la escuela pero que sin darse cuenta tendía a ser más condescendiente con los niños que con las niñas.

En el relato de Silvia encontramos una serie de comentarios alusivos a las diferencias de género como: *-me llama la atención que los niños juegan a lo que quieran como carritos y a la pelota, mientras que las niñas buscan cumplir un rol familiar y buscan jugar a la comidita y a las muñecas que dicen que son como sus hijas... ...todos estos juguetes parecen bien distribuidos por los reyes magos, como si nosotros también quisiéramos que desde pequeños desempeñemos un papel u otro-*. Más adelante refiere *–cuando trato de involucrar a las niñas en los juegos de pelota o en los juegos de carritos, algunas niñas dicen que su mamá maneja y que por eso pueden también manejar, pero al pedirle a los niños que juguemos a la familia, para no decirles que jugaremos a la comidita, la mayoría de los niños dicen que no juegan con muñecas ni a cosas de la comida porque eso es de niñas-*. Posteriormente comenta *–cuando lo platico con mis compañeras de trabajo me dicen que aunque hablemos de igualdad, los niños son así porque las familias ya son así, entonces mejor hay que respetar como son y ya...-*. De manera personal Silvia nos compartía su preocupación porque pensaba que quizá necesitábamos reformas sustanciales y reales en la práctica

educativa, ya que en el papel hay muchas cosas que se interpretan de muchas maneras y no se llevan a la práctica.

Este aspecto quizá requiera la actualización de las escuelas, la integración de programas que involucren a la comunidad, y la garantía de normas y políticas básicas que no sólo estén escritas, sino que se lleven a la agenda política. Esto a su vez requiere un mejor funcionamiento de infraestructura, disponibilidad de libros, maestros capacitados y el respeto al ejercicio de los derechos de la multireferencialidad intercultural sin que se discrimine por motivos de raza, etnia, u otra característica que se piensa como excluyente. Ambiciosamente supongo que es importante involucrar a la comunidad lo cual requiere responder a las inquietudes específicas de los padres, ya que en mi experiencia con profesores de Tlaxcala, Puebla y Oaxaca implica un costo extra, se piensa como trabajo perdido, los costos escolares se vuelven inasequibles, o como en algunas regiones del país como en el municipio de Chimalhuacán en el Estado de México donde se llega a generar cierto malestar por razones de seguridad para trasladarse a la escuela. Todo ello implicaría mayor apoyo a programas de información y participación de los líderes comunitarios y padres de familia, el otorgamiento de becas, suministros en especie, y las comidas escolares para los estudiantes.

Lo anterior implica mayores inversiones gubernamentales que hagan de la escuela un lugar más atractivo como promotor del mejoramiento social en el cual las niñas tienen un papel trascendental. Estas inversiones deben derivar en la elaboración de programas no asistenciales sino sustentables que mantengan las aspiraciones educativas de los niños, y las expectativas de los padres; estas expectativas deberán disminuir las brechas de género en la matrícula, y del posible desempeño de las niñas en las escuelas. Además, sería relevante analizar los saberes y creencias de los docentes y el análisis de sus experiencias, destacando el efecto en los resultados para los niños y niñas.

Ahora bien, los estudios de género no se reducen a la dicotomía clásica de masculino-femenino, sino que se puede pensar en un abanico más amplio de posibilidades de vivir la sexualidad y los marcajes identitarios de género. Al respecto ha habido grandes movimientos feministas, lésbico-gay, transexuales, entre otros; sin embargo, considero que la Teoría Queer ofrece una alternativa de comprensión más amplia, ya que sale de la inmediatez no sólo de la dicotomía referida, sino que además se traslada hacia lo que denominan como “interseccionalidad” la cual básicamente consiste en analizar la multi-referencialidad de los casos y las vivencias de las personas cualesquiera que sean sus prácticas sexuales; esto es, al nacer la Teoría Queer como una propuesta que trasciende las limitantes de una militancia gay-hombre-blanco, se posiciona entonces como una perspectiva que permite comprender las distintas prácticas sexuales, las identidades, las razas, los accesos económicos, la pluralidad religiosa, etc. con lo cual no se busca diluir la importancia de los movimientos Lésbico-Gay-Transgénero-Transexual-Bisexual-Intersexual-Queer (LGTBTBIQ), sino apreciar el mosaico de relaciones y condiciones en las que todos nos encontramos.

Ahora bien, debemos preguntarnos cómo esto impacta los procesos educativos y particularmente la vida en la escuela; para lo cual resulta conveniente considerar la escuela como un lugar privilegiado para hacer cambios en una sociedad dada, un entorno en el que el aprendizaje, el desarrollo personal, la transfiguración cultural y la aculturación ocurren simultáneamente, todo ello como resultado de nuestra diversidad colectiva cada vez más dinámica. Sin embargo, la estructura de las instituciones educativas pareciera una serie de fábricas que homogenizan a los estudiantes, por lo que cualquier forma de disidencia por menor que sea es reprimida, castigada y estigmatizada. Tal es el caso de la diversidad sexual, en tanto implícita y explícitamente se generan condiciones de exclusión, desde los contenidos, el discurso, hasta las prácticas educativas (Russell, Pollitt y Hoenig; 2015).

El plan de estudios, implícitamente está compuesto por contenidos que han sido establecidos por la ley y que a menudo genera prácticas que excluyen a muchos estudiantes, sin tener en cuenta su diversidad y su identidad personal. Cualquier persona que se encuentra fuera de la pauta heteronormativa en la sociedad occidental en general y particularmente en México corre el riesgo de ser etiquetada y marginada.

Así como se producen brotes de racismo en nuestra sociedad, la fobia LGTTBIQ y violencia de género también se producen en las escuelas, los segundos son microcosmos que reproducen las estructuras sociales (en lugar de promover el cambio). En este sentido Davis y colaboradores (2007) afirman que hay factores como la clase social, la etnia y el género se han unido a otros como la religión, la diversidad funcional y la sexualidad como instrumento de denuncia social. Asimismo, las políticas públicas llevadas hablan de reducir y eliminar la discriminación, sin embargo seguimos sin tener una propuesta de cómo hacerlo.

En el caso de grupos minoritarios en México la hostilidad reinante, a pesar de siglos de convivencia, se basa en dos elementos: en primer lugar, sobre los estilos de vida "demasiado libres" o "demasiado independientes", que no concuerdan con las normas establecidas principalmente a través de la moral imperante y en los estilos de vida de las poblaciones originarias, que durante mucho tiempo han sido considerados como los inmigrantes que se identifican con una cosmovisión mesoamericana y en consecuencia como un modelo de contracultura al modelo eurocéntrico. En cualesquiera de los casos, encontramos modelos patriarcales y sexistas que poco nos dicen sobre las posibles alternativas de género y de ejercicio libre de la sexualidad. Lo anterior nos obliga a preguntarnos cómo afecta esto al campo de la educación.

En educación, cabe la posibilidad de que las formas de discriminación estén más encubiertas, no por ello más sutiles, esto es evidente, en muchos casos, por los discursos "políticamente correctos", que tienden a centrarse en dos temas

principales: el género, y la incompatibilidad de la convivencia con culturas minoritarias (que se convierten en mayoría) existentes hoy en día en nuestra sociedad. Ambas convergen ya que no se dan en aislado, sino que suceden en muchas ocasiones a la par.

Es esta dialéctica que nos permite destacar las complicadas interrelaciones entre la discriminación basada en la cultura y la discriminación basada en el género, atribuyéndoles una imagen eterna de sumisión, así como una incapacidad inherente a pensar por sí mismos o tomar el control de sus propias vidas.

Esta mirada pone en tela de juicio el alcance de la educación intercultural y una vez más nos traslada a analizar lo intercultural en educación. Sin embargo, esto generalmente se analiza desde una perspectiva occidental camuflada bajo el pretexto de los derechos humanos -que son constantemente violentados- y discursos hacia la igualdad de género e incluso el feminismo, no aplica a sus propios entornos, esto implica principalmente la criminalización de esos grupos, especialmente quienes no entran en la “heteronorma” impuesta. Esta idea es lo que nos permite visualizar un nuevo tipo de racismo por razones de género, el racismo de género, ya que desafortunadamente muchos de los modelos que hemos construido aún son parte de un discurso académico que muy pocas veces impacta en la sociedad directamente.

Por lo cual no basta con estar de acuerdo, en desacuerdo o apoyar las diversas prácticas, sino trasladarnos dentro de la cotidianidad del relativismo cultural como una herramienta "para entender las razones del otro, y para exponer nuestros prejuicios y estereotipos" (Monge, 2009). Este no es el relativismo moral, sino una constante negociación en la que, mientras nos cuestionamos los "otros" gradualmente repensamos acerca de nuestras propias imposiciones, e incluso nuestra propia construcción de nuestros procesos de identidad que comienzan en las primeras etapas de vida, influenciados por el

contexto y las expectativas que las personas e instituciones nos imponen, pero sobre todo sobre “nosotros”. Esto sólo puede hacerse sobre la base del reconocimiento de los "otros" como sujetos activos de su vida, igual a “nosotros” con una historia única y personal tan compleja como cualquiera.

Al analizar los distintos movimientos pro-diversidad sexual, podemos apreciar que algo que caracteriza el feminismo es la evidencia de los diferentes mecanismos sociales de opresión que asedian las mujeres. Sin embargo, el feminismo no es sólo una trinchera, sino una dinámica que se adapta a cada contexto, cada realidad social. Por lo tanto, los llamados feminismos periféricos que tienen un carácter poscolonial, han puesto sobre la mesa de discusión una serie de cuestionamientos en torno al alcance del propio movimiento (Flores, 2009).

Entre estos cuestionamientos se encuentra la propia conceptualización de la "mujer", del “hombre” y lo que implica “ser y actuar en consecuencia” característico de la construcción dicotómica mujer-hombre, y dadas sus diferentes características y cualidades, no representan toda la variabilidad de formas de "ser mujer" o de “ser hombre”, ya que no hay una sola identidad femenina ni masculina. Asimismo, la construcción de los "otros" se basa en gran medida en el modelo de género en el que el sujeto se desarrolle, con lo cual la escuela juega un papel trascendental y quizá es parte del currículum que aún no se trabaja (García, 2010).

Lo anterior me permite considerar que el desarrollo de la identidad de nuestros estudiantes no se tiene en cuenta, tratando en lo posible de asimilarla a pautas heteronormativas que se delinearán desde la adultez. Por esta razón, es esencial llevar a cabo en las escuelas un proceso de deconstrucción de nuestros recursos de vinculación y de las prácticas ideológicas y sociales de orden racial, de género, cultural y lingüístico de exclusión presentes implícita y explícitamente en las instituciones educativas y políticas de México y buena parte de

Latinoamérica. Se trata de ir más allá de lo que la teoría se plantea en la inmediatez sobre la educación intercultural, porque la realidad es que su alcance con la realidad se muestra poco viable y con pocas alternativas de solución verdaderas. Promover, de facto, una pedagogía antihomonormativa que faculte a las personas para dismantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo y otras formas de discriminación y opresión con el fin de que la libre elección sexual no sea un impedimento para el enriquecimiento de una vida plena (Dyer, 1986). Pero mientras sigan prevaleciendo los estereotipos, las prohibiciones, la intransigencia, la marginación y la negación, entonces resultará difícil el sano ejercicio de la sexualidad (Foucault, 2011).

Cabe destacar que este apartado no muestra muchos comentarios de los maestros-participantes, en tanto no fue un tema recurrente en sus relatos; sin embargo, he considerado importante incluirlo dada la relevancia del tema para los estudios de interculturalidad y para la comprensión de la convergencia o la interseccionalidad de condiciones que se vierten en contextos diversos.

5.1.3 Discriminación en la inclusión: ¿y la convivencia?

-¿Pero por qué siempre ponemos ejemplos de indígenas, migrantes, mujeres, gays, tatuados?- inquirió Verónica durante la entrevista que tuvimos para este proyecto *–pareciera que si sólo es vulnerable, entonces ya es diverso-*

En esa tónica, Guadalupe diría *–eso de la interculturalidad, pues podría ser reconocernos como minorías que hacen mayorías, algo así como ser tantas minorías que llenan eso que dicen que es la mayoría, lo de la diversidad es igual, es reconocernos diversos siempre unos de los otros-*.

Estos dos comentarios de maestras-participantes nos llevaría a pensar que “somos diferentes, pero iguales” como sello distintivo de la interculturalidad; sin

embargo, en la cotidianeidad pareciera que Orwell (1945) logró satirizar esta idea al mencionar que: “todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros”.

Ya hemos comentado en páginas previas el alcance de la “igualdad” y hemos comentado la propuesta de López (1998) quien nos invita a pensar que la interculturalidad en Latinoamérica en realidad implica lucha, movilidad, transformación y un perpetuo estado de negociación en la diferencia, asumiéndonos diferentes. Desde esta lógica el término interculturalismo se refiere generalmente a una ideología aplicada de la diversidad racial, cultural y étnica dentro de la demografía de una sociedad determinada de organización política. Mientras que convivir con las diferencias (incluidas las propias) es un hecho de nuestra existencia social, para lo cual el estudio de lo intercultural refleja entonces el estado de las comunidades culturales demarcadas por un sinfín de diferencias dentro de un sistema de gobierno y aboga por una sociedad que se extiende hacia la equidad para los distintos grupos culturales, sin que predomine una cultura. La igualdad en el ámbito de dominio público es el prisma a través del cual lo intercultural se recupera para examinar las problemáticas en torno a la ciudadanía democrática, oponiéndose a los proyectos de monocultivos de Estado-nación y homogeneización a través del contexto de los derechos especiales de las minorías.

Al respecto la maestra Alejandra lanzaba la pregunta *-¿qué hago ante la defensa de una ida de nación, cuando me llegan al salón niños de otros países y muchos otros que quizá no pertenecen a ese ideal de nación? ¿a ellos los dejo fuera del proyecto político-educativo?-*. Estos planteamientos me parecen fundamentales para comprender cómo hay algo más que la homogeneidad no abarca.

Para efectos del ámbito educativo, la minorización y la discriminación cultural se encuentran en el centro del debate en tanto ofrecen una manera más

compleja de entender diferentes procesos de violencia, democratización escolar, bullying, accesos a la cultura, entre muchos otros. Además, el abordaje de lo intercultural en educación atraviesa el pluralismo político y cultural, el comunitarismo, la sociedad plural y se posiciona más allá de los derechos de grupo.

Si bien el interculturalismo puede ser visto como una doctrina política y filosófica de corte pragmático, lo relevante del estudio de lo intercultural en educación parte de una mirada hacia la vida humana y sus condiciones constantes de la diferencia. Es así que la igualdad puede ser vista como una restricción en tanto pretende homogeneizar, mientras que lo intercultural celebra en sí mismo el crisol de posibilidades de converger de manera democrática y autocrática, más aun en un espacio tan plural como es la escuela el cual está plagado de vivencias y experiencias. Este contexto de la experiencia afirma que la identificación de uno mismo con una comunidad proporciona un marco para evaluar la posición de uno en la sociedad y resulta crucial para el desarrollo personal.

Al respecto la maestra Silvia menciona: *-el Día de Reyes es el escenario perfecto para ver todo eso que parece aislado, los niños y las niñas jugando y pareciera que representando roles sociales a través del juego. También se distinguen las posiciones o clases sociales por lo que les “traen los reyes”. Además se podría decir que hacen juegos de poder mientras unos pocos ponen las reglas y otros las siguen aunque todos las discutan, algunos niños las usan más que otros y otros las siguen para estar ahí para pertenecer al grupito de niños que juegan y no quedarse fuera. Se comparan unos con otros y se dicen cosas que demarcan sus diferencias, pareciera que así se hacen notar.-*

Este comentario nos corrobora la distinción que ya hemos referido: mientras que la multiculturalidad aboga por la idea de la ciudadanía universal, lo intercultural habla de ciudadanía diferenciada y de grupos diferenciados en

constante interacción, su arraigo cultural, la inevitabilidad y deseabilidad del pluralismo cultural y la constitución plural e intercultural de cada sociedad. En el caso particular de la educación, los agentes educativos viven en un mundo culturalmente estructurado que sugiere organizar sus vidas y sus relaciones sociales en términos de un sistema cultural plagado de sentidos y significados dinámicamente constituidos. Esto implica que las diferentes formas culturales manifiestas en los procesos educativos representan diferentes sistemas de significado y visión de vida. Dado que cada uno de nosotros estamos determinados por las capacidades humanas y de existencia cultural, la educación permite que otras formas culturales ayuden a comprender mejor y ampliar nuestro horizonte sociomoral, intelectual, cognoscitivo, familiar, etc.

La maestra Cecilia, siendo maestra de inglés comentaba: *-¿por qué no acercarlos a los niños otra lengua? A mí no me toca decidir qué lengua extranjera se les enseña, pero sí les puedo compartir mis experiencias de cuando vivía en Canadá y que ellos entiendan que hay otras formas de vida. Lo rico de estar en otros países como Canadá es que uno ve gente de todo el mundo y a través del inglés, les puedo enseñar a los niños sobre otras culturas y trato, aunque no sé si me salga, que ellos aprendan sobre las tradiciones de acá... o sea que el inglés me sirve para que ellos vean otras cosas y comparen para que aprecien y valoren-*

Resulta interesante ver cómo todo proceso educativo es internamente plural y refleja una conversación continua entre las distintas tradiciones de pensamiento de los agentes involucrados. Esto implica la constante reflexión respecto al alcance de la pretendida igualdad en todos los espacios públicos como parte importante del discurso contemporáneo sobre la democratización intercultural. Quizá convenga más analizar la dinámica en la que la democracia –como ideal ejercido de muy distintas maneras- valora el principio de no discriminación y asegura que las identidades socialmente atribuidas como la casta, la raza, el género, etc. no se conviertan en una fuente de discriminación. Este aspecto nos

permite entender que lo intercultural en educación no trata sólo el derecho de minoría, sino los derechos especiales para hacer valer las diferencias de identidad dentro de los más diversos procesos educativos. Además argumenta la pertenencia a la comunidad de cada individuo con su propia historia y el contexto específico en el que identifica a la comunidad como constituyentes del self-identitario y de la identidad de diversos “yo en acción”.

Cabe destacar que el estudio de lo intercultural no es nuevo como fenómeno, pero es pensado desde distintas ópticas que históricamente ofrecen nuevas miradas y en consecuencia nuevos retos. Lo distintivo hoy en día es que la tradición del pluralismo permite la convergencia de diversos grupos culturales, denotando algunas “culturas dominantes”, este hecho se sigue observando en el multiculturalismo que sólo aloja la diferencia ante el migrante, el extraño, el vulnerable, mientras que la constante de lo intercultural aboga por un simbolismo que nos permita pensarnos diferentes con condiciones justas y equitativas.

-A mí me tocó –comenta la maestra Lizbeth- que cuando llegué al DF, mi maestra muy amable les dijo a mis nuevos compañeritos que yo venía de otro lado y que no iba a permitir burlas ni comentarios extraños, ya luego me di cuenta, o así me sentí, hizo que de todas maneras me vieran raro y no fuera fácil hacerme de amigas porque no sabían cómo tratarme para que no las regañara, entonces de que me respetaban, me respetaban, pero me tuvieron lejos mucho tiempo porque la advertencia creo que también iba para mí.-

Mientras que nuestros sistemas educativos promuevan de manera clara y visible las jerarquías y la dominación entre los distintos grupos culturales a través de la competencia, la tolerancia y la coexistencia pacífica seguirán siendo ideales de marginación a través de la dominación de un grupo predominante. Al ser la condición intercultural una dinámica de movilidad social, esta estructura implícita de dominio es desafiada abiertamente o incluso de forma indirecta, apreciando que la tolerancia y la paz se evaporan rápidamente. Entonces se promueve la

participación social y la valoración de un yo intercultural y no pre-constituido de raíz.

Resulta entonces necesario reflexionar en torno a los alcances y la validez de los estudios de lo intercultural y particularmente de lo intercultural en educación, ya que podría ser insostenible, paradójico o incluso indeseable dentro de los parámetros de un sistema de gobierno nacional. Puede además extrapolarse a la formulación de sistemas interculturales que fijen los roles e identidades, fomenten la conformidad y supriman el crecimiento del yo individual. Además, al poner un gran énfasis en la adhesión a los objetivos colectivos, las comunidades pueden sofocar la dimensión creativa del ser humano.

-Es muy difícil poner en la balanza y agarrar el equilibrio –comenta el maestro Daniel- a mí me ha tocado viajar mucho y veo que somos bien diferentes de un lugar al otro, entonces no entiendo porque se habla de una nación cuando parece que somos muchos grupos bien diferentes, eso se ve en nuestro salón de clases acá en la UPN como maestros y se nota un montón en los niños, pero eso de entender la diferencia es bien difícil porque los papás inculcan una cosa y nosotros otra. Yo veo que los niños más chiquitos aprenden a convivir mejor y ya luego cuando van creciendo se dan cuenta de las diferencias y les cuesta más trabajo estar juntos, trabajar juntos, cooperar, colaborar. No sé si somos nosotros como maestros o de plano todos como sociedad hacemos que las diferencias sean más notorias-.

Antes este planteamiento que hace el maestro Daniel, considero que la respuesta radicaría en disolver el comunitarismo en lo intercultural y trasladarse a la comprensión de la dinámica de la minorización y la diferencia como constantes de cambio en las cuales todos nos movilizamos ante las más variadas situaciones no sólo educativas, sino también laborales, lingüísticas, familiares, etc.

Bajo esta lógica, nos podemos trasladar del racionalismo académico al análisis y observación de la vida misma y -a partir de ella- construir la experiencia. A este respecto Jorge Larrosa nos invita a que pensemos la experiencia a partir de mí mismo, de los otros, de nosotros:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, *callar mucho*, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2000, p.174).

Esta invitación implica salir de la “objetividad” y pensar en la interculturalidad como algo intrínseco al oficio del docente, reflexionando en torno a nuestra formación como estudiantes y como maestros. Estos detalles que refiere Larrosa bien pueden ser los hilos que tejen la convivencia y nos alejan de la cosificación de categorías para trasladarnos a una realidad no objetivizada. Ya que de otra manera corremos el riesgo de deslindarnos de nuestros gustos, creencias, intereses, saberes y a partir de ellos apreciar la convivencia y vivirla. Es así que como maestros corremos el riesgo de pensarnos ajenos dictando la normatividad, o podemos aventurarnos a ser parte de la dinámica de interacción de las escuelas y desde ahí promover otras formas de relacionarnos entre nuestros estudiantes.

Al respecto la maestra Melany mencionaba *–a mí me da miedo que los niños no me reconozcan con el paso de los años, que no les haya dejado nada y que resulte una extraña para ellos, así que trato de no perderme al oportunidad*

de jugar con ellos, de comer con ellos, pues de convivir y hacer cosas juntos siempre que tenemos tiempo-.

A mí al principio me generaba reserva acercarme a los niños en el recreo por ejemplo –comenta la maestra Norma- sentía que no tenía nada que decirles ni cómo jugar a lo que ellos querían, ya luego les fui agarrando el modo y entendiendo que cada uno de mis niños tiene formas bien diferentes de comportarse y de hacer relaciones de amistad entre ellos. Ya luego de todo lo que hemos platicado en la UPN, pues me doy cuenta que tienen muchos hábitos diferentes ya que nos llegan de ambientes bien distintos y hasta con diferencias culturales algunas más marcadas que otras-.

Estos comentarios nos permiten vislumbrar un juego entre la alteridad y cierta contra-alteridad, ya que si nos posicionamos como extraños, perdemos la capacidad de pensarnos en el lugar del otro y de asumirnos como el otro del yo de esos otros. En distintos momentos los maestros-participantes comentaron que muchos de sus profesores en la licenciatura les habían mencionado que debían ser objetivos ante las situaciones y ante sus estudiantes; sin embargo nos fuimos percatando que de esa manera nos alejamos de la situación en la que estamos y nos asumimos extraños ante cualquier lazo o vínculo como personas. Esto implica a la vez no asumir una responsabilidad social que sólo se gesta en la convivencia, la cual puede ser el mecanismo idóneo para romper prejuicios, disolver o por lo menos disminuir la discriminación, recuperar nuestra historia, reconocernos unos a los otros y reafirmar nuestra identidad.

De esta manera, la convivencia es la condición fundamental de la alteridad que nos confiere la socialización, la preocupación por los demás, la construcción de valores en acción y la movilidad social por la justicia y equidad. Para lograr esto, es necesario vivir y experimentar considerando los diversos puntos de vista, las concepciones de mundo de los demás, los intereses particulares, la ideología de cada persona y asumir que la mirada que tengamos del mundo no es la única

posible. Es decir, identificar y convivir dentro de la alternancia desde distintos ángulos, rompiendo con juicios de valor y entendiendo que cada persona tiene su propia historia de vida.

La maestra Claudia menciona al respecto: *-cuando entré a la preparatoria y luego a la universidad, me di cuenta que había mucha competencia entre la gente, luego para rematar nos dicen que hay un modelo o un enfoque por competencias. No sé si lo he entendido bien pero todo nos hace pensar que nos educan para competir, nos dividen entre niños y niñas, nos separan entre listos y “burros”, nos consienten a contentillo de los maestros, nos califican y ponen un número. Entonces cuando nos dicen de la convivencia y del respeto a los demás, pues nomás se nos escapa porque nos educaron para dividirnos y clasificarnos y yo creo que hasta hay valoraciones y juicios en todo eso. El problema es que los niños lo notan en nosotros sus maestros, en los juegos y actividades que les ponemos, hasta en sus casas cuando los comparan y les exigen que estudien en comparación a otros hermanos. Tal vez tendríamos que ir pensando cómo hacerle para evitar tanta comparación y tanta etiqueta y sólo estar ahí conviviendo-.*

Este comentario nos permite entender que más que consideraciones, se requiere tomar decisiones sobre la práctica, reflexionar acerca de la dirección que llevarán nuestras decisiones, los cambios que estas decisiones implican y sobre todo el beneficio para la vida escolar y –ambiciosamente- para la vida en general.

-Lo que he tratado de hacer –continúa la maestra Claudia- es pensar qué significa eso de ser diferente, y lo somos desde la forma de comunicarnos, pensarnos, comportarnos hasta el origen que nos identifica. Eso precisamente trato de hacer con los niños, que se den cuenta que son diferentes y luego mostrarles cómo todos valemos lo mismo con características propias y les voy preguntando ¿por qué no te cae bien esto o lo otro si no lo conoces? También

eso hago cuando entre ellos se tratan mal o se ofenden y pues me va funcionando de poco en poco-

Lo anterior nos muestra cómo hay que romper con la individualidad y mostrarnos como seres humanos con capacidad de aprender unos de los otros a partir del ser diversos (Vallejo, 2014). Como sugieren Skliar y Larrosa (2009), esto implica des-centrarnos, posicionarnos en otro lugar para poder construir y re-pensar de otro modo. Así nos pensaremos en la diferencia, pero para ello es necesario luchar contra el saber anquilosado y contra el poder que se ejerce cuestionando las políticas y reformas educativas, las cuales desafortunadamente quedan en discursos políticos y que a su vez pretenden homogeneizar nuestras más variadas formas culturales. Entonces siguiendo con la línea de Larrosa (2000) debemos pensar si estamos dispuestos a cuestionar y luchar contra la invisibilidad de las minorías, o si nos resulta suficiente pertenecer a los otros que pretenden homogeneizar para “salvar al que no sabe o no puede”. Lo importante es entonces deconstruir y reconstruir el tejido social a partir de la diferencia y combatiendo cualquier tipo de homogeneización con el fin de trascender a una interacción no marginadora sino basada en la convivencia.

De acuerdo a Gramigna (2005) es importante reconocer la diferencia en la propia identidad con el fin de comprender y contribuir a la disminución de la marginalización de “los otros”, siendo conscientes que nos podemos integrar a partir de las diferencias culturales en un entorno escolar o incluso en entornos socialmente más amplios. Para esta autora, la convivencia requiere dos condiciones básicas: la aceptación y la experiencia. La primera se construye cuando se reconoce al sujeto como es, por cómo se comporta y por su propia historia, asumiendo que se vuelve parte de una memoria social que permite recordarnos unos a los otros y que forman parte de nosotros en la constitución de nuestra identidad. La segunda condición no se construye a sí misma sino que involucra al otro o ese otro me involucra a mí o a nosotros, sin él no hay

experiencia y, por tanto, no se gesta ningún cambio, ni ninguna transformación, sin la aparición de alguien, un algo, o de un suceso (Skliar y Larrosa, 2009).

En el ámbito educativo, estas condiciones son de igual trascendencia, ya que a partir de ellas es posible hacer de la alteridad una experiencia constante de aceptación de la diversidad. De esta manera la convivencia no es sólo una cuestión de estar ahí, sino de aprender mutuamente y comprender que cada persona cuenta con una historia propia, formas culturales de actuar y sobre todo que la interculturalidad no alude a atender lo vulnerable, sino la dinámica social que da paso a la diversidad como condición de resistencia y movilidad en búsqueda de justicia y equidad.

5.2 La práctica docente en la construcción de un mundo mejor

El primer nivel de análisis consistió en discutir las voces de los maestros a partir de lo que la literatura ha construido respecto a la interculturalidad retomando básicamente la tradición en torno a lo étnico, lo lingüístico, el género, entre otras categorías de alto valor heurístico y sobre todo como fenómenos de trascendencia y movilidad social. Ese análisis ha permitido identificar las coincidencias entre las concepciones de los maestros con los estudios de interculturalidad, en este segundo nivel de análisis la lógica es diferente, ya que lo que se procura es recuperar las voces de los maestros, derivar temas como lo propone VanManen (1997) y a partir de esos temas, realizar una interpretación de los significados de los maestros participantes, tomando como fuente las autobiografías, las entrevistas, el grupo de discusión y principalmente los relatos documentados.

5.2.1 Democracia y diversidad en el hacer docente

-Hay que decidir dónde y cómo será la fiesta de graduación- mencionó Cecilia

-A mí eso no me gusta, mejor nos vamos a un bar o un restaurant y celebramos- intervino Verónica

-Pues a mí me da igual, que decida la mayoría- apuntó Daniel

-Entonces hagámoslo democráticamente- retomó Cecilia

-¿Democráticamente? Eso no es democracia- aclaró Silvia

-¿Verdad que sí profe? Hay que votar para decidir y así arreglarnos para la fiesta de graduación- alegó Alejandra mientras yo entraba al salón

Pensé que era un momento indicado para discutir este tema y aclarar algunas dudas que tenía sobre los escritos y las entrevistas con los maestros participantes. Así que, en lugar de contestar, lancé otra pregunta:

-¿Cómo le harán para atender el gusto de la minoría?

-Es lo que yo digo- intervino Silvia- *creen que la mayoría decide y los demás tenemos que acatar, eso no es democracia, eso es imposición...-*

-A mí me interesa mucho eso para mi proyecto- argumentó Martha con la seriedad que siempre la ha caracterizado... y continuó diciendo:

-La democracia no es un tema sin importancia, sino de carácter hasta internacional que paradójicamente se ve amenazado en su ideal de soberanía y colectividad por una noción de lo global y globalizadora del quehacer humano, sin que nosotros y la educación escapemos de ello. Si nos ponemos a pensar en lo que vivimos hoy en este mundo de tecnologías electrónicas, las tecnologías educativas se han usado más y más como recurso de interacción, empoderando la nación globalizada a través de la economía y difícilmente a través de la constante intercultural. Así que si lo pensamos con calma, esto nos lleva a políticas de consumo de toda índole en las cuales la mayoría se impone para decirnos qué hacer, qué comprar, cómo debemos comportarnos para pertenecer...-

A partir de esto comentamos que mientras los procesos globalizantes transforman velozmente las condiciones y posibilidades de democratización educativa, se observa cierta resistencia por romper con los regímenes

imperantes (desde la Unión Europea hasta los proyectos de unidad nacional en Latinoamérica con matices orwellianos).

Esta discusión resulta importante para comprender la interculturalidad en tanto la disuelve a través de la arriba comentada homogeneización de las democracias constitucionales derivadas de la tradición europea, perpetrando aun más el colonialismo. Este colonialismo persiste en la educación como mencionaba la maestra Rocío al mencionar que *-en nuestros libros no consideramos la visión mesoamericana... desde la filosofía socrática, para acá, dejando lo nuestro a un lado o visto sólo como referente poético a través de Nezahualcóyotl-*.

-Es curioso cómo nos han vendido el proceso de democratización, bajo la bandera de derechos humanos, identidad colectiva e identidad nacional- agregó Martha.

-Si recordamos con calma...- continuó Verónica *—...los movimientos indígenas y de los pueblos originarios surgen en buena medida por la imposición de una democracia derivada del eurocentrismo que nos muestra una forma muy diferente de hacer política en tanto entiende jerarquías y representaciones de poder no necesariamente compatibles con tradiciones más antiguas de las que muchos se han querido deslindar mientras que muchos no hemos querido deslindarnos... ahí está el caso de lo que sucede en Chiapas y en muchas comunidades de Guerrero, Tlaxcala, etc.-*

Este aspecto sin lugar a dudas impacta de manera directa en la construcción de la identidad nacional y la identidad ciudadana, las cuáles se permean y trastocan en la convivencia escolar. Esto sucede, como comentamos en el apartado previo, por la interacción del enraizamiento y el conflicto como condiciones de movilidad social en las cuales el ejercicio democrático que

practicamos en México, dista mucho de atender la palabra y mandato del pueblo para trastocarse detrás de la mayoría que difícilmente atiende a la minoría.

-Tal vez muchos de los movimientos sociales emanan de esa disparidad ¿no profe?- comentó Beatriz durante la entrevista. Precisamente esa disparidad puede ser fuente de acción, la dificultad primaria radica en la injusticia y la inequidad de derecho y acceso a una vida mejor.

A la vorágine de la democracia, hay que agregar los movimientos identitarios, la globalización, las crecientes metrópolis y con ello la cada vez más frágil y endeble construcción de nuestra libertad. El problema subyace en la poca probabilidad de disociarnos de eso ante lo cual requerimos formas democráticas compatibles con lo que hacemos en nuestra práctica social, es así que bien podemos trasladarnos a un “nosotros” sin aislarnos de los cambios globalizantes, sino atendiendo desde la globalización alterna. En este sentido, una democracia homogeneizante no permite la verdadera inclusión de todos hacia todos asumiendo la diversidad como constante, sino que genera alianzas de las aparentes mayorías.

Desde luego que la historia de la democracia ha implicado prácticas diferentes como es asumirse etimológicamente a partir de un “gobierno de la gente” hasta las prácticas contemporáneas que implican votar para que una mayoría no contemple a las minorías, en cualquiera de los casos, se necesita un nosotros que comúnmente se soslaya hacia las individualidades.

-Imagínense que los niños pudieran elegir qué estudiar y qué hacer en la escuela, cómo hacerlo y a qué hora hacerlo- mencionó Beatriz

-Pues pareciera que esa es la tendencia actual- comentó Martha *—quizá a nosotros nos cause ruido porque es muy disímil de lo que nos tocó vivir, pero en la escuela en la que yo trabajo, hay niños que por momentos me preguntan*

muchas cosas, mientras otros hacen algún tipo de proyecto. Al menos así lo intento, aunque debo cubrir ciertos objetivos y ciertos contenidos, es cuando recorro a las clases “tradicionales”-. Este aspecto que comenta la maestra Martha abre la discusión del alcance de la autonomía, respecto a la heteronomía en tanto la primera puede rebasar el alcance de la práctica conjunta si se traslada al individualismo, mientras que la segunda resulta una opción pertinente siempre que no se lleve al plano de la homogeneización.

-En dónde yo trabajo –acotó Cecilia- los maestros se ven más contentos y relajados gracias a este tipo de prácticas, lo cual además se transmite a los niños y sobre todo, ayuda mucho a disolver las diferencias entre ellos, porque no los pongo a competir o a pelearse, sino que entre todos participan-.

Al respecto, podemos observar lo que Claudia comparte respecto al juego colaborativo en el cual *-todos se divierten sin que necesariamente haya una competencia de por medio-*. En este sentido, el planteamiento se orienta a la actividad y el aprendizaje conjunto que permite la construcción de un “nosotros” indispensable para una verdadera democracia.

Precisamente Claudia nos habla del desarrollo de la voluntad a partir de la negociación conjunta de los actores educativos y eso empieza por considerar la distribución del aula, eliminando las filas y organizando las bancas en círculo, semicírculo, o pequeños grupos de tal manera que la construcción de conocimiento sea conjunta.

La primera vez que acomodé las bancas de una manera distinta –menciona Claudia- sentía que todo sería un desorden y más porque estaba acostumbrada, desde niña, a que los ejercicios de lectura se realizaban bajo el control del maestro y no de los alumnos... ya desde que los niños entraron todo cambió, se ajustaron a esa nueva organización y empezaron muy contentos a ver con quién se sentarían y que pasaría mirándose los unos a los otros... ya después todo se

salió de control afortunadamente: había grupitos leyendo en el suelo, otros se fueron a cobijar con los rayos del sol, otros hasta se sentaron sobre la mesa para compartir la lectura... ellos decidían, ellos participaban y así convivían-

Pareciera entonces que la ruptura de la formalidad que pudiéramos recordar de hace varios años cuando cursamos la educación básica se ha confrontado a nuevas formas de relación en las cuales se disminuye la tensión entre los estudiantes, el maestro y los contenidos. La autoridad del maestro entonces ya no se gesta desde el autoritarismo, el control de la clase y la transmisión univoca de los contenidos, sino desde una perspectiva más amigable en la cual el estudiante es protagonista de su propio proceso (Freire, 1973) en un proceso comunicativo más amigable.

De manera personal recuerdo cómo algunos maestros han hecho de la intimidación una forma de enseñanza sin permitir que las diferencias, la diversidad y la proximidad entre nosotros se constituyera como el eje de construcción en el aula. Quizá desde la escuela podemos fomentar el respeto de los roles de maestro y estudiantes, lo cual no implica que se trastoque la identidad de los agentes educativos, sino que se reconozcan como personas en un constante diálogo. Esto implica una mirada diferente al multiculturalismo europeo o norteamericano en el cual la noción de respeto puede ser riesgosamente gregaria y marginal en tanto se considera al otro en su propia lógica, acá de lo que se trata (López, 2009) es que en el reconocimiento confluyamos y no nos aislemos, sino que vivamos en la diferencia.

Comenta Alejandra que ante una disposición diferente del aula, las actitudes cambian y hasta se divierten más los niños, aunque *-quien termina más cansado por toda la atención que hay que poner es uno-*. Es interesante entonces ver una participación mayor, mayor interés y más ganas de hacer, quizá de eso se trate: una mayor acción.

Si bien la escuela democrática es una propuesta que ha llegado a nosotros como una alternativa y no como un modelo, la realidad es que los planes y programas de educación básica en tanto no mencionen cómo hacer el trabajo en el aula, dejan la posibilidad de que cada maestro (con las respectivas restricciones que se pueden dar en el contexto de cada uno) ejerza esta propuesta. Lo cual no se genera de un día al otro ya que hay una serie de prácticas arraigadas en los distintos agentes educativos, pero que a través del ejercicio conjunto y horizontal se construye el valor de la democracia, de la toma de decisión con todas las responsabilidades que ello implica.

Al platicar con los profes participantes de este proyecto, pueden identificarse distintos puntos convergentes respecto a la manera en cómo se concibe la democracia en la escuela entre los que destacan la libertad, el debate, la negociación, el soporte mutuo, la comprensión y sobre todo la convergencia de formas de actuar y vivir.

Pero eso es muy difícil profe –menciona Norma- porque aunque nos preocupemos por hacer más participes a los niños, la realidad es que muchos de ellos tienen bien arraigado lo que dicen en sus casas, como eso de que tienen que hacer todo lo que el maestro les diga y entonces siempre están a la expectativa de las instrucciones y de los permisos para hacer una cosa o la otra.

Pero eso no implica que no abramos los espacios para que los niños sean más participativos –agregó Silvia-... si lo vemos con calma, al menos se llevan la idea de que hay otra forma de relacionarse y aunque no cambiemos el mundo, seguramente habrá niños que vean la escuela de manera diferente y en una de esas hasta llegan a ser maestros movidos por esa forma diferente de relacionarse. Acuérdense cómo hemos cambiado nosotros y cómo hemos visto nuestro gusto por la enseñanza a partir de quienes nos dieron clase y nos movieron.

Lo que más hay que destacar –menciona Martha- es que no se puede hacer una escuela democrática de un día al otro porque a veces los directores no te dejan, los otros maestros te critican y eso también merma y hasta hay ocasiones en que los papás reclaman si no se hace lo apegado a los libros o a lo que ellos también han visto de costumbre. Lo que sí podemos intentar de inicio es nosotros tomar conciencia de los alcances que puede tener en los niños el ser extremadamente directivo con ellos, ya que eso es algo que van reproduciendo en sus vidas.

Esto que comenta Martha se puede relacionar al análisis de Bourdieu y Passeron (2009) respecto a la reproducción como recurso de preservación de prácticas que no necesariamente promueven la democracia sino que por el contrario, llegan a estar sustentadas en el maltrato físico y psicológico, así como a la imposición de reglas difícilmente negociadas, aun menos reflexionadas, sino impuestas e instituidas, lo cual es una forma de modelaje de los valores puestos en práctica. Por lo cual resulta imprescindible generar modificaciones en nuestras prácticas si consideramos que muchos de nosotros como maestros fuimos educados de manera más rígida y poco participativa.

Entonces una de las labores a desarrollar es la identificación del manejo de su propio aprendizaje que puede tener cada niño, pero no de manera aislada, sino a partir de los alcances del maestro en el manejo del grupo, su relación con los compañeros del grupo y el tipo de contenido a trabajar (ya que algunos requieren un carácter más dirigido). Esto permite que el estudiante –a partir de su interés- se mantenga más tiempo en la actividad y con resultados mejores, es posible verlos moviéndose con mayor independencia, logrando mayores habilidades y dominios. De esta manera podemos entender que la democracia en la escuela no sólo es una cuestión de quien decide, sino de cómo nos apoderamos de nuestra capacidad de aprendizaje decidiendo de manera conjunta.

Este empoderamiento del aprendizaje implica también una serie de responsabilidades que se aprenden en el hacer matemático, de la ciencia, de la lengua y no sólo desde una clase de cívica la cual a partir de la vivencia se puede trasladar a la vida de los estudiantes.

Lo que se requiere es el debate, la negociación, el consenso, entre otras mientras que el resultado es el cuestionamiento, la participación y el pensamiento crítico. Se fomenta además que la relación maestro-estudiante no sea desigual en términos de trato como personas, es ahí precisamente donde radica la importancia de la democracia: el poder pensarnos de manera diferente, asumirnos como diferentes y no por ello generar distanciamientos que rayen en la discriminación.

Al respecto Verónica menciona que *-...la manera en que nos vemos unos a los otros determina las clases y no siempre es fácil que llegemos a acuerdos o que todos aprendan de la misma manera...-* y es en ese desacuerdo donde debemos aprender a convivir y generar el espacio para que confluyan todas las expresiones culturales.

-Me he dado cuenta –argumenta Cecilia- que cuando los niños nos hablan de tú, se rompe una barrera y se muestran con mayor confianza y seguridad, quizá nos ven cómo personas mayores que los guían y los acompañan y no como quienes les dicen qué tienen que hacer, esa actitud nos permite inspirar, proveer herramientas, construir oportunidades de aprendizaje en lugar de complacer a los maestros dada su “autoridad”...-

-A mí eso me ha servido –menciona Lizeth- para involucrar más a los padres, ya que los niños sienten confianza y gusto por la escuela, al invitarlos a participar en las actividades escolares, pareciera que no se pueden negar al ver a sus hijos disfrutar y en la mayoría de los casos ellos también se llevan gratas experiencias-.

Si analizamos estos comentarios, podemos asumir que la escuela democrática genera un mayor espacio de confianza y amistad a partir del cual podemos construir un sentido de comunidad. Este sentido busca reducir las fronteras entre la escuela y el resto de la comunidad (asumiendo que la escuela es parte de la comunidad), generando una extensión de la casa en la escuela y una extensión de la escuela en la casa.

El reto didáctico para generar prácticas democráticas en el aula incluye flexibilidad y habilidad para responder, asumiendo como menciona Verónica que *-...uno aprendiendo a negociar y convencernos de cómo llevar las clases aun siendo ellos muy pequeños...-* y ello implica mayor comprensión del momento de desarrollo cultural de los estudiantes.

Resulta entonces interesante observar los alcances que pueden tener las prácticas democráticas dentro del aula, ya que justo ahí se aprecian las contribuciones de cada niño al proceso de aprendizaje además del desarrollo de habilidades de escucha y diálogo constante como puerta abierta para la sorprendente y compleja diversidad en el aula. En este sentido Guadalupe menciona que *-...bueno en la escuela primaria, ahora con el nuevo programa, yo creo que sí se trabaja con la diversidad porque se fomenta mucho el trabajo en equipo, entonces al trabajar en equipo, los niños intercambian ideas, entonces yo creo que sí se trabaja o se pretende trabajar de acuerdo a la diversidad-*.

En este sentido Sandra comparte *-...cuando pasamos a segundo año, se nos informó a nuestro grupo que las clases de Educación Física y Educación Artísticas, las tomaríamos en conjunto con el grupo de sordos que habían abierto en la escuela; porque éramos el grupo más aplicado y mejor portado. Al principio fue difícil trabajar juntos tanto para ellos, como para el grupo regular, así como para la Profesora de Educación física y el Profesor de Educación Artísticas, pues a pesar de contar con la ayuda de su profesora que sabía comunicarse de forma*

eficiente con ellos, en muchas ocasiones no se presentaba a las clases o no podía estar con todos a la vez. Pero después pudimos acoplarnos e incluso trabajar casi sin problemas. Escribíamos notas para poder hablar entre nosotros e incluso ello trataban de pronunciar más fonemas...- ante lo cual Claudia aclara que las prácticas democráticas implican -un compromiso de promover el derecho lúdico de cada niño para apropiarse del mundo-.

Estas palabras recuerdan tres sentidos teóricos: la psicología del juego (Elkonin, 1980), la antropología del juego (Huizinga, 1992) y la construcción simbólica a partir del juego (Mier, 1998). La relación del juego con las prácticas democráticas coincide en que desde la psicología del juego la construcción gradual de formas de socialización determina el ser ciudadano a partir de su relación primaria con los otros y con los objetos culturales para eventualmente interpretar roles, es ahí donde el nosotros se va construyendo desde el juego. Desde la antropología del juego, somos *homo ludens* y a través de esa constitución lúdica nos relacionamos con el mundo, no necesariamente somos sapiens, sino entes relacionales con el medio y con los demás. Finalmente el carácter simbólico del juego muestra la apropiación y representación del contexto en el cual figura la participación social constante. En los tres casos, el juego es evolutivo, constitutivo de la sociedad y por tanto el inicio de la construcción del aprendizaje colaborativo.

En esta lógica Beatriz nos comparte que: *-...estos pequeños, no han aprendido a regular y compensar su afectividad hacia cada uno de sus compañeros, se les complica un poco dialogar para disipar diferencias, esta competencia no esta todavía bien lograda por tal motivo creo que se les dificulta dialogar y la socialización, o quizá en otro de los casos puede ser que todavía les falta un poco de desarrollo en varias esferas. Sin embargo, en el juego he encontrado un recurso para que se traten, se lleven bien, aunque las diferencias no desaparezcan de buenas a primeras, aprendan a negociar y sobre todo que aprendan a convivir-.*

Cabe destacar también que esta propuesta no reduce al sujeto al conglomerado, sino que también es importante que se auto-descubran por momentos y que aprendan a reflexionar... en este orden de ideas, Claudia nos comparte: *-...me doy cuenta que a los niños les cuesta trabajo ponerse de acuerdo, comunicarse entre ellos para solucionar los problemas a los que se enfrentan, prefieren por momentos hacerlo solos.... y ya después se buscan para hacer otra cosa juntos-*.

Si consideramos esta apreciación de Claudia, podremos observar que la democracia también implica saber tomar distancia y eso conlleva un pensamiento reflexivo en el hacer. Es por ello que la competencia no es el mejor recurso de democratización, ya que enfatiza la diferencia, demarca los alcances del vencedor y el vencido, sin considerar su proceso de aprendizaje, descartando la posibilidad de diálogo, la posibilidad de resolución conjunta, la cooperación y soporte mutuo, aunado a las sanas relaciones que de ello surgen.

Considero que el estudio de lo intercultural en educación nos permite entender la lógica de interacción en situaciones de diversidad, sin moralizar o categorizar lo que es apropiado o no, sino desde el devenir de interrelaciones e intersubjetividades del hacer cotidiano. En este sentido, hemos comentado que el conflicto en sí mismo puede ser fuente de alternativas para negociar y llegar a acuerdos. De esta manera la intimidación, el bullying, las conductas disruptivas, etc. pueden ser vistas desde su complejidad social y no sólo desde actores aislados. Esto implica comprender cómo surgen estas dificultades y cómo nos pensamos en los espacios educativos en tanto generamos, promovemos y participamos en el mantenimiento de estos comportamientos.

Al respecto la maestra Claudia nos comparte cómo aprecia esta situación: *-...niños que están acostumbrados a escuchar un grito fúrico para poner atención o dedicarse a sus tareas que se les ha asignado en la escuela y hogar, niños que*

han convivido con padres y madres histéricas por desesperación de no contar con los ingresos suficientes para cubrir sus gastos de alimento, vivienda, vestido, calzado y educación escolar, lo cual sin duda son niños que de cierta manera sufren maltrato físico, psicológico y emocional repercutiendo en su conducta, interacción social, autoestima y expresión verbal....-

Precisamente la maestra Claudia menciona cómo identifica algunos de estos aspectos: *-...dentro del aula comienzo con las entrevistas a los alumnos al inicio del año, desde mi escritorio voy llamando a uno por uno, con estas entrevistas me doy cuenta de que la mayoría crecen solos, encerrados en casa sin poder convivir con otros niños, personas, razón por lo que los niños tengan seguido conflictos con sus compañeros para convivir y entender sus diferencias; simplemente no están acostumbrados a convivir con otros niños...-*

Este comentario nos invita a pensar en el papel de la familia y cómo se pueden repetir ciertas formas de interacción, tal como lo percibe la maestra Guadalupe ya en el aula: *-Uno de los problemas más notorios justamente es que el grupo se caracteriza por ser poco unido y hasta dividido en pequeños grupos que se aíslan de otros o quizá hasta se discriminan entre grupitos. Al interior de esos grupitos se observan algunas actitudes de cooperación grupal, reconocimiento de sus logros, pero no hacia afuera. Se encierran y se cubren entre ellos, a veces hasta se forman grupitos de los digamos maltratados que se vuelven tímidos y reservados, hasta los que también muestran rastros de maltrato en casa y lo convierten en violencia hacia sus compañeritos. Es curioso verlos en grupitos como si se pusieran de acuerdo para dar lata, o para estudiar o para cuidarse o para cualquier otra cosa...-*

Entonces podemos observar cómo las formas de interacción pueden provenir de pautas sociales más complejas y con una tendencia a pertenecer, a agruparse, en pocas palabras a generar pertenencia y membresía en la escuela (Czarny, 2007). El opuesto es otra forma de intimidación quizá más fuerte y más

compleja: la indiferencia, esa actitud que no permite agruparse, movilizarse, pertenecer e interactuar.

En este sentido, la maestra Lizeth menciona: *-...no recuerdo exactamente, pero en algún momento del año, se corrió el rumor de que una niña “olía muy feo”, así que, de alguna manera, por esa razón todos la excluíamos de nuestro grupo de amigos. La niña no regresó para el segundo año de secundaria y en realidad nadie nos preguntamos por qué no lo hizo, aunque alguna vez ya en tercero cuando estábamos a punto de salir de la secu nos llegamos a preguntar por ella y nadie la recordaba como su amiga...-*

Esto nos permite apreciar cómo la inmovilización paraliza y excluye, incrementando el riesgo de que la des-inmovilización o la movilización implique cambios en las pautas de interacción no necesariamente favorables para la convivencia. Precisamente la maestra Lizeth menciona: *-total que con el paso del tiempo yo me hice a la idea y aprendí a comportarme como ellos, desde ahí y más en tercero primaria empecé a defenderme y ponerlos en su lugar, y así fue como pude quitármelos de encima, claro no faltaba el chistosito que luego te andaba vacilando y te hacía sentir mal pero ya lo tomaba con más calma y les decía sus cosas igual-*.

Pareciera que al naturalizar las prácticas sociales de otros, logramos hacernos un espacio e interactuar con mayor fluidez. También pareciera que al incorporarse al ejercicio de la mayoría, entonces puede uno “adaptarse” sin importar las diferencias culturales como lo menciona la maestra Norma en una situación que podría pensarse un tanto desafortunada al referir a un estudiante proveniente de otro país: *-...a base de mucho acariciarlo, sentarlo y platicar, digo, aunque no nos entendiéramos, él hablaba chino, finalmente después ya era un niño normal, corría, hacía travesuras cuando yo me iba al baño, cuando veía ya estaba afuera con otros y adoptó la actitud de un niño mexicano-chino-japonés-*

Podemos observar que la mayoría determina el comportamiento de los demás y esto pone en duda la comprensión del ejercicio democrático. En el mismo tenor de la maestra Norma, la maestra Martha comenta: *-...y finalmente sacaron al niño de la escuela porque no pudo adaptarse. No, no se adaptó el niño...-*. Seguimos pensando que el diferente a la mayoría debe ajustarse y difícilmente realizamos el ejercicio de construcción de un “nosotros” en el que se conciba que unos y otros somos diferentes entre sí.

Cuando estas diferencias obedecen no sólo a lo cultural, sino a variaciones del desarrollo y a su diversidad funcional, pareciera que se vuelven aún más evidentes, comprometiendo el ejercicio democrático de manera más notoria. Al respecto la maestra Michelle habla en extenso de ello:

-Creo que de manera particular, la escuela es un contexto rico en diversidad, misma que tiene variables; algunas son diversidad cultural, geográfica, de género, religión, física, y así, esta última es la que más ha impactado en mi vida, específicamente cuando en la prepa, desde primer semestre tuve un compañero con discapacidad visual total. La relación de compañerismo y amistad con él me ha permitido además de aprender cosas asociadas a esta condición como algunas reglas básicas del braille, poder ejemplificar algunos conceptos que no hemos aprendido en nuestra formación ahora como maestros como integración, inclusión, diversidad, adecuación, etc. y a manera de reflexión darme cuenta que no siempre se cumple lo que se dice de eso quedando nomás como utopías ya que en varias ocasiones fui testigo de la descalificación de algunos compañeros a los comentarios que él hacía y la poca aceptación a que fuera parte del equipo cuando hacíamos un trabajo fuera de la escuela, las pocas adecuaciones a la clase por parte de los profesores, lo cual traía como consecuencia un bajo rendimiento y participación de quien ahora considero mi amigo. Su participación fue casi nula porque la anulábamos y no considerábamos su opinión casi para nada...-

A pesar de las dificultades que varios de los maestros-participantes han comentado, podemos también establecer que este ejercicio narrativo les permite reflexionar e identificar alternativas de relación intercultural.

De igual manera la maestra Michelle propone: *...que la escuela no sólo promueva la idea de una educación para “todos” sino que también la lleve a la práctica en sus propias aulas, inicialmente capacitando a su cuerpo docente y ¿por qué no? a todo su personal en general, posteriormente creo conveniente que brinde más apoyos acordes a las necesidades y características de las personas con discapacidad, por ejemplo, en este caso textos en braille. Así mismo cabe mencionar que no toda la responsabilidad es de la escuela sino también de nosotros como comunidad que no tratamos de ayudar a las personas con o sin discapacidad para hacerlas participes de la cultura institucional...-*

En otro momento, podemos observar también alternativas de movilización no instituidas pero que se gestan en la identificación de necesidades como en la experiencia que nos comparte Odín de cuando era estudiante:

-Los compañeros, padres de familia e incluso los profesores de la prepa hicieron una petición a las autoridades del plantel para solicitar rampas de acceso, baños adaptados y pasamanos de apoyo, la petición fue atendida y es así como al día de hoy los alumnos antes mencionados y jóvenes de nuevo ingreso con algún tipo de discapacidad hacen uso de las instalaciones y tienen acceso a todos los servicios de una manera más cómoda y sobre todo segura-

También podemos observar cómo los maestros han aprendido a apreciar lo intercultural en la cotidianidad a partir de dos experiencias:

La maestra Silvia nos comparte: *-El día de la kermés habían muchos juegos infantiles, puestos de juegos de destreza, de comida y bebida, sorteos, del registro civil y números artísticos. Aquí todos los alumnos estaban conviviendo*

con todos sin importar de que grupo, de qué edad, etc.... lo único que nos importaba a todos era disfrutar de ese convivio grande que nunca se había hecho en la escuela desde que había entrado como maestra pero que pensábamos ayudaría a que se conocieran y convivieran sin importar cuan diferentes somos todos. Todos podíamos elegir todas las actividades que quisiéramos, porque estaban adaptadas a todas las edades, no había problema. Habíamos algunos profesores encargados en cada puesto o cuidando a los alumnos para evitar accidentes. Considero que en esta ocasión se logró tener una diversidad escolar, ya que todos (maestros, alumnos y padres de familia) convivimos, compartimos, nos apoyamos en los juegos y nos conocimos más, porque aunque estábamos en la misma escuela parecíamos extraños al estar casi siempre encerrados en los salones.-

Por su parte, la maestra Beatriz menciona: *-me he dado cuenta que para poder llegar a soluciones en situaciones complejas de interacción, respeto y diversidad, pienso que en este caso el lenguaje es una de las mejores formas sobre la práctica docente, debemos pasar de lo cotidiano a un saber profesional, es decir como docente busco técnicas que me permitan llegar a mejorar mi saber docente en la práctica y tratar de llegar a una mejora que se refleje en la escuela, la casa a partir de las diferencias.-*

Entonces se llega a un nivel de mayor complejidad, el pensarse como maestro en situación de diversidad y proponer alternativas de acción a partir de ello. Los siguientes comentarios van precisamente en ese sentido, ejemplificando la transformación de la práctica docente:

La maestra Silvia menciona: *-...cuando hacemos alguna actividad en la que ellos tienen que elegir algo, es muy difícil que se pongan de acuerdo y entonces hay quienes tratan de imponerse y al negociar aparecen las diferencias, pero luego nos acordamos que todos los niños son diferentes y siempre vamos cambiando nuestra práctica justo por eso...-*

Entonces la maestra Cecilia nos comparte cómo es que el darse cuenta es un primer momento de transformación al referir: *-...fue mucho más padre cuando me di cuenta de que podía poner en práctica todo lo que había estudiado de animación, pues hacia mi propio material, a ellos les encantaba usarlo y les llamaba mucho la atención, pero además saltó algo en mí: no necesitaba la religión y la moral para imponerme, sino el trabajo conjunto para que avanzaran los niños en sus aprendizajes.-*

La maestra Claudia posteriormente comenta: *-...así que de esta manera fue que empecé poner atención en lo que hacían durante el recreo; pues al verlos diariamente en ese patio pequeño de la escuela descubrí que al jugar los niños se sentían felices, pude percibir que sólo en ese momento se sentían libres de expresar lo que sentían, tomar decisiones personales que les convenía o no, los niños podían establecer una comunicación de común acuerdo entre ellos y que tan importante era para todos los niños que el líder los dirigiera al jugar, sobre todo la influencia que ejercía sobre todos los demás para aceptar o no aceptar a otros compañeros, que con sólo faltar a sus reglas establecidas el líder se enojaba y daba por terminado el juego en ese momento, así como la manera en que hacían consensos haciendo uso de sus diferencias.-*

Esta toma de consciencia y la posibilidad de incorporarla en la práctica también la refiere el maestro Daniel: *-...al tener presente la noción de tomar en cuenta las ideas u opiniones de los demás, ha permitido que en mi grupo de preescolar, y como docente sea capaz de comprender que éste es culturalmente variado y al ser así tengo el compromiso de crear o desarrollar métodos con sensibilidad y criterio, para mejorar las estrategias de acuerdo a los requerimientos educativos, mejorando de esta manera mi práctica educativa.-*

En esta lógica, el mismo maestro Daniel comenta en otro momento: *-...la diversidad cultural siempre va a estar presente, no importa si es en niños o si es*

en adultos, pero va ayudar mucho esta diversidad a que las ideas que fluyan sean totalmente diferentes y esas ideas unificarlas para que a partir de esto, nuestros programas de trabajo se adecuen a esa diversidad cultural y que todos puedan aprender o desarrollar aprendizajes de acuerdo a nuestros programas, que todos tomemos la palabra y así nuestras opiniones tomen sentido...-

Todas las experiencias compartidas nos permiten realizar diversas reflexiones en torno al ejercicio democrático en la vida escolar. Tanto por la invención del otro como por lo violento que puede ser pensar en una escuela democrática desde la óptica de la mayoría que puede ser una imposición superflua. Esta superficialidad la refiero, no por la trascendencia de la democracia, sino por la carente o nula identificación de las necesidades y requerimientos culturales de cada uno de los agentes educativos que permitan formular metas colectivas que sean válidas para todos. Para ello se requiere escuchar las voces de todos orientados desde un “nosotros”, eliminando jerarquías y superioridades y disminuyendo al máximo la intención de homogeneizar la mirada de los estudiantes.

Esto implica además romper con asignaciones apriorísticas de lo que cada agente educativo debe o no de desempeñar en sociedad, predeterminando su identidad. De lo que se trata entonces es abrir ventanas para mirar otras formas de pensar y puertas para transitar por distintos espacios educativos siempre diversos que a su vez nos permitan pertenecer al grupo, no prefigurado ni necesariamente homogéneo.

Tomando en cuenta lo que nos comparten los maestros-participantes, podemos ver que la democracia ha sido un elemento de una ideología impuesta que busca la homogenización y no da paso a la diversidad generando el desequilibrio que a su vez abona a la desigualdad de oportunidades y de acceso. Pareciera que la democracia es la solución por su etimología, pero podemos apreciar que el discurso de una minoría en el poder, disfrazado de mayoría

popular reduce los alcances de la verdadera mayoría conformada por minorías en condiciones de vulnerabilidad.

Por la experiencia compartida con los maestros-participantes a lo largo de 4 años, asumo que se generaron una serie de cambios dentro de los que destaca el darnos cuenta de lo que sucede en nuestro contexto escolar, en el sistema educativo y en la confluencia de lo nacional e internacional. En este apartado podemos observar cómo los beneficios de las mayorías suprimen los derechos y la voz de las minorías, y al percatarnos de ello, los maestros-participantes generan cuestionamientos, reflexiones y propuestas de acción.

Hemos notado también cómo la democracia a menudo nos aleja de la alteridad porque requiere mayor esfuerzo social el atender a las minorías que acallarlas, esta condición implica la negación de la existencia de otras culturas, tradiciones y costumbres. Esto pareciera sustentar un imaginario en el cual la homogeneidad es la solución para controlar y someter a las minorías en situación de desventaja de acceso (a la educación, la cultura, la política, la economía, etc.), ya que al generar una falsa imagen de igualdad, la exigencia es la misma y en consecuencia más manipulable, en comparación a la diversidad cuya exigencia sería mayor y por lo tanto más difícil de atender.

El resultado es que los maestros-participantes nos muestran que la generación de alternativas sociales y prácticas educativas se logra desde la reflexión atendiendo las diferencias individuales de sus estudiantes no sólo en términos de capacidades cognitivas, sino por su variación cultural primordialmente. Todo ello en el marco de la pluralidad, la interacción y la agencia educativa que se extiende a la vida escolar y a la vida en general, asumiendo que la respuesta no está en homogeneizar las prácticas culturales, sino en pensarnos en diferencia y construir una nueva ideología intercultural.

5.2.2 Ideólogos de la interculturalidad

-Si en estos momentos me preguntan qué es lo que más recuerdo de la escuela, podría mencionar más datos negativos que positivos –comentaría Cecilia- como el mal trato de algunas maestras, que ahora pienso nos trataban así porque creían que ellas eran moralmente superiores. Tal era el caso de la maestra Lupita, que nos encajaba las uñas en la garganta o nos hacía menos con comentarios ofensivos por no sobresalir en simpatía, ocurrencia o en estudios, pero eso sí, todo en nombre de la formación de personas de “alta moral”-.

El tema surge de la reflexión que se generó en el grupo de discusión, en un primer momento no había percibido que los maestros-participantes se asumen como agentes educativos interculturales y como promotores de la misma. Es por ello que este apartado lo he titulado ideólogos de la interculturalidad, dado que sin que se les solicitara esa consideración, los maestros-participantes asumieron que juegan un papel trascendental en lo referente a lo intercultural en educación. Podremos identificar que las voces de los maestros nos llevan de la mano los diversos relatos ya referidos, desde que eran estudiantes hasta ahora como profesores. Este primer comentario que comparte la maestra Cecilia alude a su propia vivencia como estudiante y que más adelante referiría como un aspecto a evitar en su práctica docente. Esta lógica del quehacer docente permeada por su propia historia va de la mano de cierta reproducción de la diversidad cultural y simbólica (Bourdieu y Passeron, 2009), la cual no se escapa de un juego de dominación que puede conducir a una suerte de violencia simbólica.

Al respecto, el maestro Gustavo menciona un claro ejemplo con una maestra que tuvo en el bachillerato *-...me dijo riéndose que para que metía tantas materias si no las iba a pasar, que mejor me pusiera a trabajar, que me dedicara a otra cosa porque tenía muchas materias que debía, no le dije nada pero siempre lo recordé, me esforcé y estudié para pasar mis materias todos mis*

extras los pasé. Me empecé a apurar en la escuela y ya no reprobé materias, cuando terminé mi escuela y con mi certificado, fui a las oficinas y le dije: me dijo una vez que me dedicara a otra cosa porque debía materias, todas las pasé y ahora tengo mi certificado, por gente como usted que piensan que no puedo me esfuerzo más, si le hubiera hecho caso no hubiera terminado la escuela, solo quería eso enseñarle mi certificado y que lo viera con sus propios ojos que sí pude-.

Para Bourdieu y Passeron (2009) esta violencia simbólica estará determinada por el *habitus* como espacio de conjunción de lo físico-objetivista y la acción social de corte más subjetivista en donde se vierten las formas de actuar, pensar y sentir que surgen en dependencia de la posición que ocupa una persona en la estructura social, en este caso por el rol que se asume en la vida escolar, pero sobre todo por la simbología en que algunos maestros se piensan como jerárquicamente superiores. Siguiendo la metáfora de estos autores, los espacios escolares están ocupados por agentes educativos provenientes de distintos *habitus* que compiten por los recursos materiales y simbólicos del campo, lo cual hace de la diversidad cultural una suerte de jerarquización en tanto se le atribuyen un sinnúmero de variaciones que validan la jerarquización, no porque la vida misma lo sea sino por lo que llaman una complicidad ontológica. Esto permite entender los sistemas de relaciones dinámicas en los cuales las tendencias sociales se ven modificadas en dependencia del sistema jerárquico imperante. Al respecto ya hemos comentado que la tendencia hacia la homogeneización tiene un sentido de mayor control de masas y es así que la interculturalidad rompe con ese esquema de generalización y/o establecimiento de una cultura predominante.

En este sentido, el maestro Daniel comenta: *-...en la ciudad, nosotros como docentes podemos definir o decidir sobre nuestros planes o programas de trabajo, ya que nuestros programas no los podemos realizar acorde a una sola cultura sino que debemos “globalizarlo” a diferentes maneras de pensar y actuar*

de los muchachos, inclusive con las personas mayores les decía, también tenemos que actuar de acuerdo a las diversas culturas. No podemos utilizar un 2 de noviembre y decir que es día de muertos en todos lados, sino que también debemos enseñar qué es el Halloween. Y qué significado tiene el día de muertos aquí en México, en el Estado de México y en diferentes municipios o estados y de ahí formar criterios sobre cuál es su concepto, pero es nuestra responsabilidad saber y llevar bien a cabo esos programas para que exista un buen aprovechamiento de esa diversidad de culturas-.

Este comentario nos dispara a una contradicción o a dos posibilidades aparentemente reconciliables de la diversidad globalizada. Contradicción en tanto apuesta a la globalización basada en la diversidad, siendo que hasta ahora una se contrapone a la otra; o es la intención de extender la mirada de lo intercultural como condición universal que no necesariamente alude a la globalización como política de homogeneización. En este sentido, como maestros podemos asumir nuestro papel como ideólogos de la interculturalidad no sin dejar de considerar el escenario económico, cultural y social que la modernidad y la posmodernidad han dibujado en nuestras escuelas. Actualmente encontramos una serie de tensiones y retos que requieren ser apreciados desde la educación básica para reconstruir el tejido social en la medida que nos corresponda. Esto implica que la escuela asuma la educación del ser humano para ser reflexivos en la diversidad y que nos permita comprendernos como individuos, como pertenecientes a una sociedad y como seres que habitamos un planeta, sin descuidar nuestra identidad y nuestros valores regionales y comunitarios.

En este sentido, la maestra Cecilia menciona *-...yo siento que las tradiciones y costumbres del país se están perdiendo desafortunadamente porque nosotros como educadores no las sabemos implementar porque con las tradiciones de nuestro país no necesitamos seguir las tradiciones de otros países. México es un país que tiene diversidad en todo, en todo, en sus costumbres y tradiciones, entonces eso se ha perdido desafortunadamente por*

nosotros, lo único que necesitamos es apreciar lo que hay en otros países sin que ello sea el modelo a seguir, sino como referente para pensar y valorar lo que tenemos, somos y hacemos-.

Esto nos hace pensar que las dificultades actuales no nos exentan de intentar organizar los procesos educativos de tal manera que hagan frente a la vorágine de la globalización, atendiendo la diversidad a través de proyectos sustentables socialmente hablando. Para ello se requiere lo que Nussbaum (2005) denomina ser ciudadano del mundo, lo cual conlleva el reconocimiento de la vida humana donde quiera que se presente. Para esta autora, el reto de mantener la civilización no implica instruir sobre conocimiento tecnológico, sino entender la globalización como una experiencia histórica que puede ser trasladada a la cooperación entre partes en lugar de a la confrontación de las mismas. Esto implica hacer de la escuela un espacio donde nos reconozcamos y nos preocupemos por los demás.

La maestra Lizeth refiere -...ahora que tengo a una hermanita que estudia en la misma primaria en la que yo iba y va en primero le hago ver que las personas valemos lo mismo y que no importa la condición que tengamos, que hay que respetarlas y aceptarlas tal cual son-.

Por su parte la maestra Alejandra refiere esta preocupación por los demás cuando dice *-...debía entonces procurar acciones encaminadas a integrar a Juan Carlos a un grupo que tal vez lo discrimine, de una manera tal que el resto del grupo no me vea como que ese niño precisamente es mi consentido o que mis preferencias se inclinan más hacia ese niño de acento raro y que usa un lenguaje extraño y que a pesar de hablar español utiliza palabras que el resto de nosotros no conocemos y que no entendemos el significado que para él tiene, por ejemplo: cuando se refiere a los hijos de alguien les llama “los críos”, o a cualquier tipo o chavo le llama “ese tío” y así le llama de manera muy extraña a una infinidad de cosas, para nosotros tiene otro significado-.*

Entonces esa preocupación que nos lleva de la evidente globalización a la lucha intercultural por mantener y dar vida a nuestras formas culturales, se puede entender desde otra mirada, quizá aquella que Boaventura d'Sousa Santos (2008) denomina como la globalización alternativa. En ella se busca la articulación de distintos niveles de organización social que van de lo local, a lo regional y de ahí a lo nacional con miras a lo transnacional; se hace uso de los medios y modos de producción como objetos que permiten formas innovadoras de organización y acción basadas en la identidad; además se busca la confluencia de diversas tradiciones, usos y costumbres bajo marcos de interacción y movilidad social.

En esta lógica, la maestra Cecilia comenta que *-es responsabilidad de nosotros inculcarles tradiciones mexicanas, tradiciones de otros países, tradiciones de donde sea. Si el niño viene de equis lugar y se festeja de esa forma, invitar al niño a que nos muestre cómo se festeja de donde viene ¿no?, lo importante acá es que sigamos siendo mexicanos que pueden apreciar otras cosas de otros lados-*.

También la maestra Alejandra abona a lo anterior *-...cuando aprendes una lengua a parte de la materna, de la natal, aprendes también la cultura del país entonces eso también es diversidad. Si en el colegio en el que tú estudias, te enseñan además de tu lengua francés o inglés, también aprendes la cultura de los países y la puedes comparar con la propia, todo eso que están diciendo del día de muertos que en otros países es el Halloween, y también las fechas importantes para esos países: el día de acción de gracias, la libertad. También puedes conocer de la historia un poco o un mucho de la cultura del país de donde estás aprendiendo la lengua-*.

Podemos apreciar una vez más que los maestros se asumen como promotores y como ideólogos de la interculturalidad. En este sentido, Verónica

menciona que para ello es importante *-respetar la diversidad de ideas, formas musicales, gustos hasta de vestir, comida y sobre todo las diferencias entre las formas de actuar de los niños en la escuela-*

Las opiniones de las maestras Cecilia y Verónica nos regresan a la reflexión en torno a la globalización alternativa (Melucci, 2001), ya que se busca una mayor visibilidad pública que rompa con el detalle excluido y con las voces silenciadas, que permite hacer público lo privado. Esto implica movilización porque hace no muchos años estas propuestas no existían ni se difundían, y ahora con diversos medios de transmisión de la información así como las redes sociales, nos podemos enterar y entender. Al respecto la maestra Cecilia nos comparte una de sus vivencias:

-Fue, en el 2002, cuando cursaba el 2do año de secundaria, en la materia antes mencionada, en la que la Religiosa que la impartía, hizo más evidente, el hecho de que no se aceptaba la diversidad en esa escuela, ni si quiera de pensamiento, ya que sus clases se basaban en plantear escenarios hipotéticos, y nosotros teníamos que plantear cómo actuaríamos. Pero la diferencia con las otras clases del mismo tipo, en los años anteriores, era que con esta Madre, no podíamos opinar lo que queríamos. Sí no le parecía correcto lo que opinabas, te daba la respuesta correcta y te decía que así es como se deberían hacer las cosas. A mi parecer, en una escuela católica, es normal que te enseñen religión, y te den pautas de comportamiento o sugerencias, como yo las veía, pero con esta maestra, siempre fue una imposición mucho más directa y marcada, incluso nos decía qué programas ver y cuáles no. Creo que mi experiencia no ejemplifica la aceptación o rechazo de la diversidad de una manera obvia, por discriminación o inclusión; sino que se daba una situación de formar alumnos no capaces de reflexionar acerca de las consecuencias de las acciones por sí mismos, sino a actuar de la misma manera siempre y de acuerdo a lo que te decían en esas clases-.

Cabe destacar que aunque tengamos acceso a un espectro amplio de información, mucho de lo que se trabaja en torno a la interculturalidad sigue siendo académico y nos falta por trasladarlo a lo cotidiano en el entendido de no quedarnos en la abstracción, sino en la atención en la diversidad dentro de los espacios educativos en que nos desenvolvemos. Muy probablemente sea algo que realizamos constantemente en nuestra práctica docente, al respecto la maestra Silvia comenta que: *-siempre hacemos cosas que aunque no las veamos son interculturales, desde como hablan los niños, cómo aprenden, cómo se llevan entre ellos y con una como maestra, lo malo es que no se da una cuenta de eso hasta que no se pone a pensar en ello y escuchando a los demás me doy cuenta que es algo que ahí está-*.

Esta posibilidad de darse cuenta trae consigo la identificación de momentos que no siempre son favorables, que se convierten en conflictos en la práctica educativa, los cuales bien pueden ser re-elaborados desde una mirada social y a partir de ellos aprender, movilizarse y transformar, al respecto la maestra Beatriz nos comparte:

-...no se nos permite salirnos de los parámetros del programa establecido por la escuela, salen al recreo y toman el desayuno por grupo, entre otras actividades, que necesita el niño para obtener buena socialización, desarrollar más su lenguaje y a partir de ello relacionarse en la diversidad que hay en la escuela. Esta falta de interacción ha afectado en mi labor como docente en los últimos años ya que por lo anterior mencionado no he podido lograr que los niños interactúen y se respeten en sus diferencias-.

Los maestros-participantes refieren algunos de estos conflictos desde su vivencia como estudiantes y en algunos de los casos lo llevan a su quehacer docente. Este aspecto coincide con lo que Bourdieu y Passeron (2009) describen de la escuela como el espacio donde se gesta mucho del mundo social, donde se gestan las diferencias sociales, es un lugar donde se reproducen las estructuras

sociales con etiquetas “legítimas”. Pareciera entonces que el título de ser maestro le confiere a algunos la facultad de determinar qué sí es y qué no es desde la diferenciación discursiva, hasta la discriminación en la práctica, tal como lo podemos apreciar en la experiencia del maestro Daniel:

-...en una ocasión al principio de curso, nuestro tutor pidió asignar un jefe de grupo, el cual supuestamente elegiríamos entre todos, votamos todos por el Pechan (apellido del compañero de aula del maestro Daniel), y la verdad dijimos los testigos de Jehová son bien menso, el sería el jefe de grupo perfecto “jamás nos anotaría reportes”, al fin está en paz con dios, haciendo pequeñas burlas. El maestro contestó con un tono burlón “me parece perfecto el Pechan es la mano de derecha de dios y como dios tiene ojos en todos lados, dios le ayudará a vigilarlos a todos ¿o no Pechan?” nosotros nos comenzamos a reír, mientras que Pechan sólo bajó la cabeza... tardé mucho en entender eso, quien sabe porqué años después me acordé de esa situación y ya siendo maestro, llegaron unos primitos que son testigos de Jehová y pues pensé que lo del Pechan no tenía que volver a pasar con estos pequeños-

De manera similar, la maestra Norma comenta: *-me llamaba la atención lo que sucedía esos días durante la ceremonia, tenía un compañero que pertenecía a Los Testigos de Jehová y nos platicaba que “no podía cantarle a un trapo” o rendirle honores porque su religión no lo permitía, lo que hacia la maestra era pasarlo hasta enfrente de todo mi grupo y obligarlo a cantar. Cada vez que no lo hacía, él obligado por la maestra trataba de cantar los honores pero no se lo sabía y la maestra lo castigaba haciendo que pusiera en su cuaderno todo el Himno Nacional. Muchas veces la maestra se paraba a su lado para escuchar si cantaba o no, o si hacía el saludo correctamente con la mano, al grado de que cuando nos tocaba la ceremonia, a él lo ponía a cantar los honores frente a todos los grupos. Durante todo el año escolar faltaba constantemente, tiempo después se salió de la escuela y vi que sus papás fueron a hablar con la maestra, y no supimos más de él. Hasta que después el subdirector nos comentó que nuestro*

compañero no podía hacer algunas actividades que nosotros hacíamos y que por eso se había ido a otra escuela “especial” para él... un día algún otro compañero se lo encontró en la calle y le preguntó a qué escuela se había ido, me acuerdo que no era ninguna escuela especial, supongo que simplemente era otra escuela donde se le respetaba y se le daba su lugar, me imagino que es difícil ese tipo de situaciones porque como maestros creemos que todos debemos hacer que los niños se aprendan y canten el himno y como eso, seguro muchas otras cosas más...-

Estas condiciones de diferenciación tienden a promover un trato desigual, tal es el caso de lo que el maestro Odín refiere: *-...ya ni me acuerdo qué clase nos daba la maestra esa, sólo me acuerdo que tenía sus consentidos que eran los güeritos o los que le llevaban regalitos en navidad y día del maestro, el chiste es que en la materia manejábamos un libro y con base a ese libro trabajábamos. Ella no explicaba la gran cosa, sólo cuando tú tenías dudas te tenías que parar a consultar tus dudas con ella porque se la pasaba atendiendo a sus predilectos. Tomando en cuenta que era una materia un tanto complicada, aunque no recuerdo cuál era, pues requería de una guía, a muchos de los compañeros nos parecía complicado aprender, y más porque cuando requeríamos de su apoyo estaba platicando con otros profesores o explicándole a otro compañero de esos que le caían mejor. Sin embargo cuando queríamos apoyarnos entre compañeros era muy complejo puesto que a los pocos que explicaba les explicaba de diferente manera el mismo ejercicio. Muchas de las clases, la profesora solo hacía acto de presencia mientras nosotros, “hacíamos que respondíamos los problemas” por lo que esto causó un clima de apatía, incluso entre los mismos compañeros. Ahora entiendo que era pura simulación de unos y otros, no nos reprobó, no nos fue bien con la calificación, pero al menos no nos discriminaba si no le hacíamos caso-*

Este último comentario que nos comparte el maestro Odín muestra cómo, a pesar de las dificultades, se gesta la movilización social a diferente escala. Esto

resulta trascendental, ya que la manera en que se oriente el cambio depende mucho de lo que se promueve en la escuela como práctica de organización social. Los estudiantes arriba referidos se percataban de la discriminación y preferían callar para no sufrir represalias en su calificación. Sin embargo, hay muchos otros agentes educativos que optan por otras alternativas y actúan en correspondencia a lo que denominamos diversidad, probablemente sin necesidad del término, sino desde la vivencia humana. Tal es el caso de lo que nos comparte la maestra Sandra cuando comenta:

-Aunque llegaron a integrar niños con discapacidades (refiriéndose a la implementación de la integración educativa), estos eran evidentemente rechazados por otros padres, alumnos e incluso docentes. Poco personal parecía tener la calidad humana y conciencia para tratarlos empáticamente con respeto y honestidad. Afortunadamente había niños que “agarraban la onda” y trataban de convivir con esos pequeños, buscaban jugar unos con los otros, se establecían ciertas relaciones de amistad y compañerismo. Muchos papás ponían cara de extrañeza, pero a otros parecía que les daba igual y uno que otro buscaba platicar o bromear con los “nuevos” niños. Lo más raro fue el trato de nosotras como maestras, no hallábamos qué hacer porque aunque queríamos integrar e integrarnos, la verdad es que no estamos capacitadas para ello y de a poquito fuimos haciendo cambios y entendiendo cómo hacerle, pero de que ha sido difícil, ha sido difícil, más por la manera en que nos tratamos ahí en la escuela y en todos lados-.

Otro comentario muy relacionado es de la maestra Silvia quien refiere que ante estas políticas de supuesta integración e inclusión: *-...nos fueron a dar un dizque curso, que fue más bien una plática de cómo le haríamos con los chiquitos con algún problema o trastorno, entonces la cosa se dificultaba porque casi siempre las celebraciones eran dentro de las aulas y cuando eran festivales como el “día de la madre”, siempre hacíamos presentaciones por grupo, parecía que las maestras no querían juntarse con otros alumnos que no fueran los suyos*

y aún menos con estos chiquitos; lo que realmente les importaba era competir con los demás profesores para ver a quién era el mejor y le quedaba más padre el número que presentarían en la ceremonia, así que los chiquitos con alguna dificultad no participaban. Pero cambiaron de director en la primaria y todo fue diferente porque, se organizaron en la escuela para hacer una kermés, donde por grupo tenían que ponerse de acuerdo para cooperar con algo y todos teníamos que entrarle, incluidos todos los niños y los papás, así fue como empezamos a convivir mejor...-

Este comentario sigue mostrando cómo los maestros promovemos las diferencias, ya sea desde la discriminación o en la búsqueda de la convivencia. Entonces el problema no es la diferencia como ya hemos comentado, sino la manera en que tratamos la diferencia y nos pensamos *en* diferencia. Cabe destacar que mucho de esto no se promueve en la formación de los profesores y el caso del Distrito Federal es interesante, ya que difícilmente encontramos el espacio para recuperar la experiencia intercultural. Justo los maestros-participantes han comentado algunas vivencias por las que han transitado dentro de la misma universidad; tal es la situación que menciona la maestra Rocío respecto a una maestra cuyo nombre omitió, pero que les dio clases en los primeros semestres de la licenciatura en educación:

-La asesoría que nos daba tenía que ver con experiencias de su vida o consejos muy bizarros, recuerdo dos frases: La primera “Las niñas de primer año aún son muy bonitas, porque luego empiezan a comer cochinas y se ponen muy bofas y feas” y la segunda “Se sabe si una persona es limpia si entras a su baño y el cesto de la basura está vacío”. Todo ello me hacía suponer que no existía preparación para los profesores, me preguntaba si tenía yo que ser maestra con esas ideas, así que mejor pensaba en mis niños y trataba de hacer a un lado sus comentarios-.

En otro momento, el maestro Daniel refería otra maestra, cuyo nombre yo omito, a quien le escuchó decir: *-¡Mira que ridícula te vez! ¡Así das la clase a tus niños! Tú deberías estar de cajera en una tienda ya que no tienes vocación para esto-* el maestro Daniel continúa comentando: *-...muy apenada mi compañera toma su material y se sienta por lo que enseguida la profe comienza a sermonearnos acerca de las características físicas, de cómo debe de vestirse una docente para tener presencia ante sus alumnos, yo levanto la mano para opinar sobre lo que acaba de pasar y enseguida cambia la plática para comenzar otro tema de su clase y platicarnos del PEP2004, el cual noté en ella que era como su biblia particular ya que al parecer lo conocía al revés y al derecho y quería que fuéramos igual que ella, pero pienso que no se puso a pensar un segundo cuando menos y ver que todos tenemos diferentes maneras de pensar y que somos responsables de nuestras propias decisiones, pero en fin algo le aprendimos a esta profe.-*

La maestra Rocío menciona que *-...las escuelas están homogeneizando en este caso porque dicen “te vistes igual, te pones igual y todo hasta la ropa, zapatos, tus calcetas”, todo tiene que ser exactamente igual, ya sea para los niños o para los profes, nos han dicho cómo debe ser “un buen maestro” en apariencia pero no en el trato-*.

Pareciera complicado entender, como nos comparte la maestra Verónica, que *-...igual que con la diversidad, venimos de lugares y comportamientos distintos y nuestros hábitos se encuentran-*.

Este encuentro que menciona la maestra Verónica lo hemos referido en diversos momentos y está mediado por distintos recursos tales como el lenguaje y los procesos de socialización. En este sentido la maestra Beatriz menciona:

-La influencia del vocabulario con el que se relacionan hace difícil la comunicación entre los niños y así empiezo a detectar el problema en el manejo

de la diversidad en el aula, el cual puede ser por implicaciones sociales de cómo la sociedad les dice que deben ser o hacer, por la familia o por no tener idea propia de cómo comportarse con lo cual presentan un total desinterés al tratar de dar un significado a la diversidad, pero ahí estamos nosotros para hacer algo.

Esta intención de promover el cambio lo podemos también apreciar en la experiencia de la maestra Sandra de cuando era estudiante; en aquel momento la molestaban algunas de sus compañeras por ser más seria y reservada, ante lo cual menciona

-...cuando llegué a casa le mostré el recado que la profesora le había escrito en uno de mis cuadernos, mi madre me preguntó que qué había hecho para que la mandaran a llamar, le respondí que nada, pero no le conté lo que mis compañeras me hicieron; al día siguiente mi mamá fue a la escuela y preocupada le preguntó a la profesora que qué había hecho, la maestra le respondió: “ese es el problema señora, que su hija no hace nada”, mi mamá le contestó: “¿cómo?, ¿a qué se refiere con que no hace nada?, la profesora le dijo: “sí, es que su hija no se defiende cuando le hacen algo”, mi mamá le dijo que yo así era y que no podía hacer nada, que desde primero me molestaban y yo nunca les hacía ni decía nada; al escuchar a mi mamá, la profesora le respondió que me enseñaría a defender y que mientras yo estuviera con ella me iba a enseñar a defender de mis compañeros-

Esta intención de transformar la realidad viene desde los inicios de la trayectoria docente de algunos maestros, esto lo podemos apreciar cuando la maestra Cecilia comenta: *-Cuando comencé en mi papel de maestra estaba muy chica, yo tenía 19 años de edad, daba clases de inglés en el Centro Escolar Lancaster y mis alumnos eran los niños de primero, segundo y tercero de secundaria, les daba inglés, estaba muy entusiasmada pues era una experiencia nueva en mi vida, ahora noto que no sabía cómo dar una clase, pero también noto, que nunca dejé de buscar estrategias para hacerles entender a mis*

alumnos lo que quería transmitirles sin la necesidad de imponer creencias y evitar en ellos el aburrimiento y que lograran así tener aprendizajes significativos en ellos. Yo había estudiado con religiosas y no quería repetir mucho de lo que ellas me habían hecho sufrir en la escuela...-

El maestro Daniel corrobora estas ideas cuando menciona *-...somos buenos generadores de ideas para los niños y los docentes, y atendemos diferentes ambientes y estilos de aprendizajes, ambientes en los que desarrollan competencias, y que estos ambientes son estimulantes e inclusivos que favorecen la participación y la democracia con actividades innovadoras, y respeto a la diversidad-*.

Este espontáneo asumirse como ideólogos de la interculturalidad ha sido un tema relevante para este análisis, ya que da cuenta del papel que desempeñamos en la escuela y en la sociedad, muestra cómo podemos orientar nuestra práctica docente de manera consciente y dirigida hacia una mejor convivencia. La maestra Guadalupe menciona atinadamente: *-...entonces me di cuenta que tenía que fortalecer esa atención a la diversidad de la que algunos niños carecían, que les ayudaría a rendir más en las clases y a favorecer en su enseñanza-aprendizaje al pensarse de otra forma, ya que los padres de familia y los docentes que habían tenido anteriormente se percataban del problema, pero no daban solución a ningún problema que aparecía por ser diferentes unos de otros...-*

Asumirse como ideólogos de la interculturalidad, brinda evidencia de que la escuela es un espacio de diversidad hacia dos sentidos: por las prácticas pedagógicas que se promueven en su interior y por el tipo de factor pedagógico que representan para la sociedad en que se realizan. La relevancia de que los maestros-participantes, al igual que muchos otros maestros, se piensen en esta situación permite entender la vida en la escuela como un proceso autoformativo de la sociedad. En este proceso se entrecruzan conflictos y las más diversas

prácticas sociales, cuya temporalidad acentúa la necesidad de tener la mayor comprensión de la educación como fenómeno social y no sólo formativo.

Desde esta perspectiva podemos observar que los maestros-participantes promueven el redimensionamiento de lo popular, mas no como algo populista, sino por la identificación de los grupos considerados subalternos cuyas manifestaciones son contra-hegemónicas. El desafío de las interpretaciones que hacemos de los relatos y llevamos a las prácticas educativas consiste en abrir diversas categorías de lo intercultural a otros grupos sin perder de vista la importante conquista de una identificación propia. Siendo ideólogos de la interculturalidad, los maestros-participantes nos muestran que la articulación de las condiciones de movilidad social le otorgan a lo cotidiano un carácter multifacético basado en la experiencia.

Las experiencias interculturales en contextos diversos pueden alimentarse de la riqueza de la propia práctica educativa dada la herencia de muchos sectores de la sociedad puesta en un solo espacio educativo como es la escuela, asumiéndonos como protagonistas en la transmisión de lo intercultural determinados por nuestras pautas de enraizamiento y ruptura.

Las prácticas culturales emanadas de este enraizamiento, al encontrarse con las prácticas de otros agentes educativos pueden expresar conflicto, lo cual a su vez mantiene la constitución dinámica de la identidad cultural. En este sentido, resulta conveniente identificar el conflicto como la ruptura de patrones o procesos sociales hegemónicos, con el fin de disolver las limitaciones de los derechos de ciudadanía o como amenazas a la vida social. Desde la escuela podemos configurar y recomponer buena parte del tejido social para ampliar las posibilidades de realización humana a través de la conquista intercultural de los espacios educativos.

Aunado a lo anterior, es importante destacar el enraizamiento en la cultura de grupo expresada en lo que hacemos y hacia donde nos dirigimos. Ambas expresiones nos trasladan de las ideologías conservadoras a las movilizaciones sociales que eventualmente pueden instalarse como nuevas pautas fijas que quizá requieran de otra ruptura posterior. El enraizamiento entonces puede ser visto como el inicio interno de un movimiento social, lo cual hace del relato un mecanismo para saber que no estamos solos y que nuestros saberes, miedos y creencias reconfiguran la experiencia educativa, así como los significados y sentidos que de ellas surgen. De esta manera, nos damos cuenta que no se trata de una raíz desvinculada de proyectos colectivos, a veces utópicos, a veces ucrónicos, pero siempre como posibilidad latente de transformación.

El hecho de escribir, leer a otros, leerse a sí mismos es en sí un movimiento social que apela a lidiar con los conflictos en la sociedad circundante y generar estrategias para experimentar las continuidades y rupturas de cada contexto. Resulta un reto aprender también a enraizar las prácticas educativas en la cultura o en las culturas del lugar de la región, colocando la mirada en cuestionamientos sobre que se pretende recomponer desde la memoria. Los maestros-participantes nos muestran la impresionante riqueza y el vigor de los saberes producidos por los movimientos emergentes en la vida escolar que buscan recuperar su propio transitar, aprovechando los recursos metodológicos que hemos puesto en juego en este proyecto.

Considero que lo más relevante de que los maestros-participantes se asuman como ideólogos de la interculturalidad radica en la participación, siendo una acción colectiva, la escritura y lectura de sus experiencias interculturales mantiene la cohesión interna del grupo. Si bien este proyecto apenas genera cambios moleculares en un reducido grupo de maestros, la realidad es que constituye un esfuerzo de modificar en profundidad las prácticas educativas a partir de una ruptura compartida.

La participación de los maestros en este proyecto pretende no sólo ser un ejercicio de un momento, sino que se ha convertido en un principio metodológico para algunos de ellos. Este principio integra la pluralidad de ideas y de posiciones que no siempre son percibidas pero que bien pueden ser evocadas, convocadas y provocadas en una realidad llena de alternativas sociales.

5.2.3 La construcción del “nosotros” desde la interseccionalidad

-De todas maneras profe, si no es porque es indígena, es porque es niña o porque es pobre, de todas maneras hay algo con lo que muchos le buscan para andar discriminando- comentó Claudia con desánimo- hasta parece que de lo que se trata es de notar la diferencia a cada rato.

-A mí me tocó verlo a la inversa –agregó Norma- tenía un alumnito que era güerito en una escuela donde la mayoría eran morenitos y pues hasta se le veía diferente, siempre traía uniforme nuevo y bien cuidado, andaba bien peinadito, se veía niño de familia con más dinero que los demás y se la pasaban molestándolo como el riquillo y hasta nos enteramos que le quitaban su dinero en el recreo-.

Estas experiencias nos permiten plantear un tema de análisis que entreteje los temas anteriores: la interseccionalidad. Como mencionamos en el apartado de estudios de género, esta categoría alude al hecho de que no existe ninguna condición de diversidad pura o aislada de otras. Esta categoría surgió con los movimientos feministas interraciales y se ha recuperado fuertemente en la Teoría Queer para exponer cómo diferentes categorías de vulnerabilidad, probable discriminación y las más variadas condiciones de diversidad constituidas culturalmente interactúan y convergen en las notoriedades de la inequidad e injusticia social. Es entonces un depositario de pluralidad religiosa, sexismo, variante de género, diversidad sexual, racismo, variantes étnicas, clasismo,

discapacidad, diversidad funcional que muestra su expresión interactuante y que normalmente pone la discriminación y la exclusión en evidencia.

Podemos apreciar que la interseccionalidad alude a la multi-referencialidad reflejando los sistemas de convergencia sociales, los cuales no existen por una sola condición, sino por la integración de todas las ya referidas. En el ámbito educativo, esto no es diferente, ya que podemos apreciar en los comentarios anteriores cómo se vinculan diversas condiciones sociales, muchas de ellas como reflejo de la sociedad en general.

En este sentido, la maestra Claudia comenta que: *-...el hecho de que las madres sean las que salen a trabajar o en otros casos ambos padres trabajen, es motivo para que los padres se desatiendan de los niños y terminen por dejarlos a cargo de los abuelos, tíos, vecinos o dejarlos solos bajo la vigilancia del hermano mayor mientras ellos trabajan, esto ha afectado en las actitudes y conducta que los niños manifiestan al convivir entre compañeros, pues la falta de atención y tiempo con los niños repercute de cierta manera cuando los niños juegan, trabajan y conviven con sus pares, pues a la hora de los recreos cuando se encuentran jugando no respetan la variedad, distinción y diversidad que hay entre sus compañeros, entonces se empujan, pelean entre ellos, sin acatar las reglas pues he notado que los niños no les gusta que alguien les establezca reglas ya que terminan por hacer caso omiso de ellas, pero cuando ellos las establecen se esfuerzan por que se cumplan esto que me ha pasado me recuerda cuando sentada en el metro iba leyendo precisamente esto que decía en el libro de Jugar a pensar. Así fui viendo que los niños pueden integrarse unos a los otros, pero también la más mínima diferencia puede ser pretexto para descalificar y excluir, de repente los niños no querían jugar con las niñas, a la hora de hacer equipos, se eligen por más fuertes o mejores jugadores dejando de lado a los que menos pueden, a la hora de comprar en la cooperativa se juntan los que más tienen y no conviven con otros... creo que hay mucho por cambiar de todo eso, porque apenas atendemos una cosa cuando ya se están aislando por otra...-*

Precisamente esta experiencia da cuenta de un “nosotros” gregario que excluye al “otro”, pero eventualmente se pueden apreciar otras formas de convivencia. Este primer nosotros deviene de formas de organización a partir de la compatibilidad, lo cual puede hasta considerarse intrínseco a las relaciones humanas, pero que en este caso excluye al diferente.

Así mismo, la maestra Claudia al referir el lugar de origen de algunos de sus estudiantes, comenta que *-...otra parte no es nativa de este lugar, vienen de pueblos de Veracruz, Puebla, Chiapas, Hidalgo, Michoacán por lo que tienen un lenguaje sencillo, con un acento especial en el habla algo particular de sus comunidades, son personas que han sido educadas con una cultura anticuada, represiva donde sólo los padres son los que toman la decisión de su familia, donde sólo los hombres son los que hablan y la mujer no tiene derecho a opinar, expresarse, causa por lo cual repercute de cierta manera en las niñas y sólo algunos niños que han comentado que sus padres son muy agresivos con ellos, han sido afectados en su conducta y lenguaje oral, ya que no tienen seguridad al expresarse, opinar, argumentar, tomar decisiones propias y comunicarse con sus pares, porque en muchos de los casos les han advertido que han llegado a la gran ciudad, a México y aquí deben hacer lo que la demás gente hace y lo que en la escuela les digan, hasta dejar de hablar su lengua para ser parte de los de acá...-*

Es así que pareciera que hay vestigios de un nosotros en grupos muy reducidos y que ante el nuevo, el diferente, se agrupan y excluyen. Esto dependerá de la condición que se ponga en juego, podemos observar cómo el origen es una de esas condiciones, pero hay otras como el género. Al respecto la maestra Cecilia nos comparte: *-...en cuanto a la diferencia de cantidad entre hombres y mujeres, 30 a 2, al principio había un rechazo hacia los varones, por parte de las mujeres, eran excluidos, en el recreo jugaban ellos solos, etc. Conforme fue pasando el tiempo, por lo menos en mi grupo, fue habiendo una*

mayor aceptación, y yo le atribuí eso a que ya la mayoría de nosotras, de entre 12 y 13 años, estábamos entrando en la etapa de los cambios hormonales; por lo cual también los hombres ya se acercaban más a nosotras. Aunque me parece que eso no es tan anormal, ocurre en todas las escuelas mixtas, en algún momento...-.

Además de las diferencias de género, la conformación de un nosotros gregario se observa de igual manera en el rechazo ante la diversidad sexual. Como ejemplo, la maestra Sandra recuerda una experiencia en la que tuvieron un maestro en la preparatoria quien abiertamente les comentó ser homosexual con el fin de brindarles una mirada distinta respecto a la sexualidad, lo cual sirvió de burla para muchos, hasta confrontaciones directas al maestro: *-...no hubo un cambio radical en la actitud de estos cuatro chicos hacia el profesor, la verdad es que a partir de ese día fueron pocas clases a las que entraron, el grupo así como yo, sabíamos que aquellos cuatro chicos no sentían culpa alguna, lo manifestaban como mera diversión y el efecto que esto provocó en el profesor no era más que una actitud de “niña” en palabras de ellos...-* de esta manera podemos observar cómo se generan pequeños grupos que pueden mantener cierta organización para relacionarse con los otros, pero que no necesariamente implica aceptación y reconocimiento.

Otra condición que se entreteje en la vida escolar es la diversidad funcional, desde dificultades sensoriales, hasta condiciones de discapacidad como nos comparte la maestra Norma: *-el primer día que llegué al salón de clases con los anteojos, la primera reacción de mis compañeros de clases fue la de burla, comenzando a gritar “cuatro ojos” así como niñas y niños. Los que más gritaron fueron hijos de los comerciantes del mercado, así invitando a los demás compañeros a hacerlo mientras reían. De acuerdo a su vida diaria era asistir a la escuela y de ahí pasar el resto de la tarde en los puestos con sus papás o familiares, para ellos y la forma de convivir en ese particular sitio es normal la aplicación de apodosos así como las burlas cotidianas sin darse cuenta si estas*

burlas están agrediendo o lastimando a alguien más. Pero a mí no me iba tan mal como a un compañerito con problemas del desarrollo, no sé qué tenía pero su cara era medio rara, no veía bien, caminaba como de lado y tardaba mucho en entender las cosas que nos enseñaban o a veces creo que ni entendía mucho, a él le iba peor con los apodos. Ahora con los años creo que era una manera de relacionarnos y hasta de hacernos un espacio entre nosotros para no quedar fuera, pero en general era molesto y hasta doloroso...-

Una condición más es la pluralidad religiosa, de la cual nos comenta la maestra Cecilia: *-...fue así que sucedieron mil cosas a la vez, aún sin quererlo, empecé a replicar las estrategias de mis maestras religiosas y me di cuenta que no sólo por la manera en cómo les hablaba sino que hasta llegué a decirles que Dios los castigaría por no respetar a sus maestros y sobre todo a sus mayores como yo... lo triste ahora lo veo así, fue que me hicieron caso y logré imponerme, entonces ese día camino a casa dudé mucho de mis creencias y hasta he pensado que se han inventado para intimidar y atemorizar a los niños que después serán adultos. Ya no veo igual a la religión, ni las prácticas, ni la liturgia, hasta he llegado a pensar que tanta religión sólo sirven para que sean sacos a la medida y a cada quien le queda la religión que más le convence. Ya no importa lo sagrado, sino la conveniencia para ser de una u otra secta...-*

Todas estas condiciones pueden suceder en un solo espacio: la escuela. Es importante entonces identificar cómo interactuamos, ya que como comenta la maestra Lizeth: *-...yo creo que en la mayoría de los planteles educativos se hace a un lado la diversidad cultural, se toma más en cuenta yo creo que la cultura que trae la escuela, como que se le da más importancia a esa cultura...-* . entonces la escuela pareciera como un centro de homogenización que en sí misma no permite la confluencia de la diversidad. También la maestra Melany menciona: *-...cuando me cambiaron a esa escuela, empecé a bajar mi promedio y me sentía desmotivada, por las reglas que tenían, las sentía ya muy de convento, que si la falda cinco dedos abajo de la rodilla, que el color de las calcetas no era, que si la*

mochila no era la que nos habían dado, la evaluación de los padres cada mes con respecto a nuestros valores, por mencionar algunos, así que la institución decidió llamar a mis padres para darme las gracias porque esa condición de la calificación era parte del trato y había de dos opciones; quedarme con carta condicional y pasarme al turno de la tarde o irme, y opté por la segunda...

Entonces la vida escolar no siempre brinda el espacio de desarrollo y construcción de metas comunes, pareciera una vez más que el mundo orwelliano impera y basta con encontrar otros distractores para que veamos en la individualidad la alternativa para evitar la diferencia. Este comentario surge por lo que nos comparte la maestra Claudia: *-...los ha empujado a que la mayor parte población infantil recurra al mal uso de la tecnología como lo son los videojuegos, celulares y las computadoras para jugar en ellos, al involucrarse con la tecnología los niños no tienen oportunidad de hablar, pensar, conversar, dialogar, proponer ideas, comunicarse con otros niños, sólo viven por la emoción y enajenados de querer ganarle a los video juegos y su concentración sólo permanece ahí sobre una pantalla, entonces el juego colaborativo no es algo que tenga arraigado, me dicen que los juegos de escondidas, stop y esos que yo jugaba de niña son aburridos...-*

Considero que aunado a esta interseccionalidad, en el ámbito educativo, al igual que en cualquier sistema social, lo intercultural va de la mano de formas de organización social que delimitan la vinculación con los otros y esas experiencias compartidas dan sentido y significado a lo diverso. De esta manera nos congregamos y nos confirmamos a partir del otro; sin embargo, difícilmente reconocemos nuestra otredad, pensándonos como el mismo otro.

La maestra Silvia menciona al respecto: *-...la confluencia de ideas, formas de actuar y de pensar y más si venimos de costumbres diferentes, todo eso aparece en los juegos de los niños, en las cosas que se dicen y lo curioso es que ellos solitos se organizan, ya luego se hacen grandecitos y empiezan a volverse*

más como los adultos, discriminando...- más adelante agrega: -...lo difícil es darnos cuenta que todo el tiempo pasa, ya que se ve hasta en los juegos y en la música que cada quién escucha y de la que te hablan, hacemos cosas diferentes, pero no le ponemos mucha atención a lo que le gusta a los otros y creemos que sólo lo nuestro está bien hecho o que tiene más sentido...-

Cuesta trabajo entonces darnos cuenta de los otros, pero la vivencia que se convierte en experiencia permite avanzar y romper con obviedades. Skliar y Larrosa (2009) nos hacen pensar que justo la experiencia nos ayuda a reconocer “eso que me pasa”, lo cual en sí mismo supone un acontecimiento o el pasar de algo que no soy y algo que no soy yo significa también algo que no depende de mí, y eso, es el principio de alteridad, o también el principio de exterioridad, o el principio de alienación, porque no hay experiencia sin la presencia y participación social de un alguien o de un algo, de un acontecimiento exterior a mí y a un nosotros, extranjero a mí, que esta fuera de mí mismo, no pertenece a mi lugar, está fuera de lugar.

Surge la incógnita de cómo es que ese otro desempeña algún papel en eso que me pasa y que nos pasa, entonces la respuesta puede estar en el encontrarnos como otro para los otros, y al cumplir con cierto reconocimiento social, mantenemos un lugar en eso que pasa, haciéndolo parte de nuestra experiencia, en este caso, de nuestra experiencia educativa. Romper la obviedad implica cuestionarse sobre lo que la maestra Alejandra agrega al decir: *-.../la verdad es que no se si considerarlo como una discriminación o solo ignorancia, así nos educaron y así nos educamos...-*. Entonces mantenemos una estrecha relación con el “otro” y el “otro” a su vez para con “nosotros”, pues estos forman parte de nuestra “otredad” y de nuestras experiencias, dan sentido a nuestro actuar educativo.

Como agentes educativos, este reconocimiento del otro y este reconocimiento de la alteridad desde nuestras experiencias nos permite escuchar

al otro dentro de sí. Escuchar entonces, en el sentido hermenéutico, nos ayuda a reconocer-nos y dar-nos voz, lo que en palabras de DeSousa (2007) sería la sociología de las ausencias a través de la cual miramos los silencios del pasado y las emergencias, expandiendo el presente y reconociendo las historicidades, lo cual podría modificar nuestras prácticas pedagógicas entrecruzando la participación y el reconocimiento del otro.

Este reconocimiento se gesta de una u otra manera en la cotidianidad como lo muestra la maestra Cecilia al compartir que: *-...después de unas semanas, me integré con otras chicas, con ellas me llevaba muy bien y pienso que de cierta forma, teníamos características en común, éramos reservadas, nos dedicábamos a estudiar y a cumplir con todas nuestras tareas. Sin embargo, al juntarme con ellas, mis compañeros nos molestaban, nos decían feas, a mi “gordita chistosa” y otras cosas. Las experiencias anteriores, las comenté con mis papás mucho tiempo después de que sucedieron, no quería que ellos fueran a la escuela y hablaran con los profesores, quería evitar un conflicto. Entonces junto con mis amigas hicimos frente a las molestias y groserías, lo comentamos con maestros y también les empezamos a contestar, no sé si estuvo bien que también entráramos al juego, pero poco a poco dejaron de molestarnos y luego hasta hubieron momentos en los que hicimos trabajos juntos...-*

Esta experiencia ejemplifica las vicisitudes que se pueden enfrentar ante la diferencia con lo cual nos preguntamos quién es verdaderamente el otro. Partiendo de la idea de Skliar y Larrosa (2009), no resulta ser una pregunta cuya respuesta pueda conducirnos a la apacible conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros” o bien “todos somos, en cierto modo, diferentes”, ya que se corre el riesgo de caer en la individualización de aquella “otredad” que se ha mantenido hasta ahora, donde no cabe el verdadero reconocimiento y donde nuestra práctica educativa es visualizada de manera individual, sin un verdadero reconocimiento de ese otro dentro de sí. Porque, intentar reconocer al otro dentro de uno mismo, dentro de sí, nos llevaría a reconocer como es que en la multi-

determinación la alteridad se vuelve parte de nuestra identidad, a partir de lo cual *el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad* (Larrosa y Pérez de Lara, 1997).

Esta multi-determinación se complejiza en la realidad educativa en la que bien podemos preguntarnos si la figura de alteridad se establece a partir de individualidades coincidentes, es un entrecruzamiento caótico de figuras múltiples, son sujetos específicos en condiciones específicas o simplemente son relaciones en constante movimiento y en permanente cambio. Si consideramos entonces nuestra experiencia educativa y pensamos que otro puede hacerse desde nosotros mismos, podremos comprender que la alteridad está constituida por esas relaciones dinámicas y cambiantes que otorgan la posibilidad de escuchar al otro dentro de sí.

Al respecto, la maestra Guadalupe menciona: *-la interculturalidad es una posibilidad de reconocerse a sí mismo en los otros, quizá se nota más cuando se cruzan las miradas y tienen que ponerse de acuerdo en algo como cuando hay que ver lo de las tradiciones y festivales como en navidad, día de muertos, día de las madres, los niños hacen cosas diferentes en sus casas, las traen a la escuela y hasta pareciera que establecen nuevas formas de entender sus tradiciones-*.

Este comentario nos permite comprender que el otro, no se muestra como otro yo, sino otro sí mismo con quien comparto una existencia común, una experiencia al margen del contexto. En este sentido *...la relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio* (Skliar y Larrosa, 2009).

Es quizá en el conflicto, en la diferencia, pero sobre todo en la acción donde podemos encontrar sentido a estas palabras. No se trata de pensar que la identificación del otro nos conduce a un nosotros inmediato, sino que otorga movilidad como en la experiencia que nos comparte Cecilia:

-Mis papás me comentaron que cuando yo estaba en la primaria yo dejaba que me humillaran, me molestaran de muchas formas; pero que lo curioso o extraño era que yo defendía a otros compañeros que igual molestaban, uno de ellos era un niño con sobrepeso y como era alto, él también me defendía, lo mismo ocurría con otro niño al que molestaban porque tenía canas y usaba lentes de contacto, sinceramente yo no recordaba esto, fueron mis padres quienes me lo dijeron. Ahora sigo sin entender por qué defendía a otros y no me defendía de los insultos, groserías o humillaciones que me hacían los demás, tal vez me reflejaba en mis otros compañeros y me era más fácil defenderlos a ellos que poner un límite a los que me ofendían-.

Esta experiencia nos permite entender que el otro nos lleva de ida y vuelta a nuestra alteridad, esa posibilidad de relacionarnos como otro y también nos remonta de nuevo a Skliar y Larrosa (2009) quienes mencionan que en estas relaciones se manifiesta un sinfín de divergencias transitorias que no nos permiten limitar ni ordenar el devenir. La experiencia se va dando en la identificación de nosotros, nosotros en sistemas de actividad y en sistemas de relación.

Al respecto la maestra Sandra nos comparte: *-...chaparrita con lentes y demasiado flaca y con la obsesión de mi madre que tenía por peinarme de 2 colitas y siempre le salían chuecas pues eso remataba el porqué de las risas, nunca me sentí mal y fue porque no le daba importancia a lo que me decían, me gustaba y gusta ser pequeña, muchos de mis compañeros me protegían, quizá porque no me dejaba intimidar, eso hacía que me pudiera relacionar porque yo también les sacaba sus trapitos al sol y nos reíamos unos y otros de nuestras*

aparentes deficiencias, pero sobre todo porque no las veíamos como tales, sólo eran motivo de risa y ya...-

Este reconocimiento que comparte la maestra Sandra sólo podría darse en la intersubjetividad y como parte de un proceso de subjetivación, reconociendo que hay otras maneras de desenvolverse en los más diversos contextos que no implica un deber ser, sino un poder hacer compartido. Esto toma aun más sentido en la exploración conjunta de la experiencia y esta experiencia se ha planteado a través de la narrativa como recurso metodológico en el que alguien es cualquiera que desea mostrar algo. De esta manera hemos visto algunas consideraciones que pueden demarcar la ausencia de identificación de la alteridad, pero también en las voces de los maestros podemos identificar un sinnúmero de reflexiones que eventualmente pueden dar paso a la transformación de nuestras prácticas interculturales.

Tal es el caso de la experiencia de la maestra Cecilia cuando refiere: *-creo que sí, efectivamente no hay que perder las costumbres que ya tenemos en nuestro país que son muy bonitas y que son muy variadas y que en otros lugares no las tenemos, pero también es bueno conocer qué es lo que hay más allá de nuestra propia cultura ¿no? entonces a eso yo creo que se le llama diversidad. Creo que con esa diversidad podemos no sólo entender a los demás, sino entendernos a nosotros mismos porque aunque no queramos comparar, notamos cosas que tenemos y otras que nos faltan-*. Aquí podemos apreciar otra forma de reconocimiento, en la interacción, en la puesta en escena de lo que hacemos como acto representativo de nuestra cultura y de nuestras formas de entender el mundo.

Otra forma de reconocimiento se genera en los cambios de sí mismo, como lo identifica el maestro Odín: *-...ya no estoy acogiendo la mía (refiriéndose a la cultura mexicana respecto a la influencia norteamericana), estoy haciendo que la de él del otro lado entre, pero que no es la mía y como dice la canción “no*

soy de aquí ni soy de allá". Ese es el problema, entonces ahí no hay diversidad de cultura, hay una imposición mediática, entonces nos toca defender nuestra cultura, entender todos los comportamientos culturales que varían entre pueblos, comunidades, familias, personas de nuestro país para darle fortaleza, pero debemos empezar de uno en uno, por uno mismo...-

El reconocimiento del otro lo plantea el maestro Odín a partir de sí mismo como un punto de partida, lo cual implica una defensa de nuestra cultura, de nuestras formas de actuar, sin dejar de comprender que los cambios sociales siguen su marcha por fenómenos que ya hemos mencionado como la globalización y la democratización en cuya base está la homogeneización con miras al control social, entonces surgen otras formas de actuar y de pensar como es la globalización alternativa, la cual no rechaza el contacto e interacción a nivel macro, sino que apunta a un mundo que aprecia la diversidad en todos y cada uno de nosotros como refiere la maestra Joanny: *-...en los grupos siempre va a haber una diversidad aunque sean niños de la misma comunidad o de la misma colonia incluso, siempre va a haber diferencias porque a cada quien lo han criado de una manera diferente en su contexto familiar. Eso sí llega a enriquecer bastante de hecho porque aprenden varias cosas, otros valores y entre ellos mismos sus interacciones son más ricas y les ayudan a ir regulando incluso sus conductas porque a veces hay niños que se ponen límites o establecen sus propias reglas... sí, a lo largo del día nosotros estamos sujetos a eso mismo, digamos que nos tocamos unos a los otros porque también una aprende y vamos ajustando las forma de relacionarnos con nuestros niños.-*

Esto que comenta la maestra Joanny una vez más nos remite a Skliar, ya que la experiencia compartida entre nosotros mismos, como maestros, nos muestra *aquello que sabemos que no podemos, al sabernos provisorios en todos los tiempos, finitos en todos los espacios, dóciles de casi todo, seguros de nada, vulnerables a cualquier palabra, a cualquier caricia, a cualquier otro.*

Para llegar a este reconocimiento del otro, intentamos mostrar un reconocimiento a través de nosotros mismos, quienes a pesar de conocernos, encerramos en nosotros mismos alteridades que conforman lo que somos y que al ser expuestas nos llevarían a un reconocimiento no solo vivencial, sino también de nuestro mismo reconocimiento de otras alteridades encerradas en esta experiencia y que conforman parte de lo que nos hace ser agentes educativos. Dichas experiencias retoman parte de nuestros acontecimientos en la vida escolar, donde cada uno de nosotros tiene la constante oportunidad de vivir lo intercultural.

En este sentido podemos observar aspectos de la cotidianeidad en la escuela, que configuran el nosotros aun en situaciones disruptivas; tal como nos comparte el maestro Gustavo: *-...un día saliendo de la secu, íbamos caminando mis amigos y yo cerca de un deportivo que está en la colonia y pudimos notar un alboroto desde lejos. Lo que había era una bolita de chavos, al parecer armando una pelea. Cuando llegamos a ver lo que pasaba, le estaban propinando una golpiza a un compañero de nosotros, él era muy tranquilo y siempre se iba solo y rapidito a su casa y quizá por eso iba por delante de nosotros, la verdad ni siquiera era nuestro cuate, pero en esos tiempos había un código entre chavos de secundaria, por lo menos en la mía y en mi tiempo, el código aunque no explícito todos lo sabíamos, las peleas eran de uno a uno. Esos que le estaban pegando a este chavo, ahí se había roto el código, y aunque no era nuestro amigo, “saltamos” por él, es decir le ayudamos y nos peleamos con el otro grupo de chavos estábamos parejos, seis contra seis, ahora que lo recuerdo que buena pelea la verdad, ganamos, y además otra cosa que debo mencionar es que este chavo a la hora de los golpes no se “abrió” se mantuvo firme y aguantó “vara” es decir, se aventó con los que tenía enfrente sabiendo que iba a irle mal, aunque ahora no apruebo las peleas, en ese entonces eran un común denominador en mi secundaria y no lo veía mal. Cuando toda la escuela se enteró que sí le entró a los golpes, ya no lo molestaron, además él se comenzó a juntar con nosotros y nos hicimos buenos amigos...-*

Resalta entonces cómo una situación desafortunada, se reorganiza ante la participación voluntaria de los demás, se mencionan códigos y formas de acción que modifican los vínculos con ese otro que no pertenecía, pero que fue visto diferente e integrado, integrándose los otros a la par en la construcción de un nosotros.

Podemos observar que las relaciones sociales que se entretienen en la escuela, se trasladan a distintos espacios y el conflicto puede ser detonante de acción social, como en la experiencia que nos comparte la maestra Alejandra respecto a un estudiante proveniente de España: *-Es curioso ver aquel conjunto, aquel grupo de niños que procuraba que para Juan Carlos las penas se hallaran más lejos, y nuevos vientos mexicanos llegaban a su cerebro de niño, trayendo en su avalancha, una nueva inspiración, un nuevo paisaje, el olor a otra tierra, y la añoranza de los días bellos en su amada Galicia irremediablemente se diluirían, quedarían rotos en las alas del recuerdo, y en sus labios comenzarán a dibujarse nuevas sonrisas que escapan y se confundirá con el eco de las risas de mis niños mexicanos-*.

En esta experiencia la maestra Alejandra refiere la manera en que gradualmente los niños se fueron integrando unos a los otros, no se eliminaba la diferencia, sino que se convivía en la diferencia. El estudiante no dejaría de ser proveniente de España ni se convertiría en mexicano, sino que los usos y costumbres de este pequeño, fueron motivo primero de burla y eventualmente de admiración por el cambio tan radical en su manera de vivir. Al respecto la maestra Alejandra menciona más adelante: *-La nobleza de los niños no se hizo esperar todos dijeron que sí, que no habría problema que lo aceptaban bien que no contarían chistes de gallegos y no se burlarían de él, que era bienvenido es más le pedí al grupo que alguno de ellos manifestara una palabra de bienvenida para Juan Carlos, como dato curioso las niñas fueron las más apuntadas, inmediatamente después se escucho al unísono el clásico uuuuuuu!!! Como*

señal de que les gustaba a las niñas-. Este es un ejemplo más de interseccionalidad en el que no sólo la etnicidad se pone en juego, sino que también interviene una variante lingüística y el género como condiciones convergentes.

En una situación previa, ya habíamos comentado sobre un maestro, cuyos estudiantes rechazaban y se burlaban de él por su preferencia sexual. La maestra Sandra refería que un grupo de compañeros molestaban y se burlaban de ese profesor a tal grado que los familiares de esos estudiantes, quizá con el fin de defender a sus hijos se quejaron con la directora y se extendió entre muchos de los compañeros: *-Los comentarios que se escuchaban entre los alumnos de la prepa era sólo quejas sobre la homosexualidad del profesor ¿por qué dejaba la directora que dieran clases los homosexuales? y no de la manera que se desarrollaban las clases, fue entonces que algunas compañeras nos invitaron a hacer algo que no se me hubiera ocurrido. Todas las clases empezamos a preguntar sobre sexualidad, así fuera la clase de mate, cálculo o algo así. Algunos maestros se veían forzados a contestar, pero otros entendieron que tenía la finalidad de apoyar al maestro y así los muchachos se dieron cuenta que todos tenían una posición, digamos más liberal y de respeto a eso que no nos competía a nosotros porque era la vida del maestro-*.

En otro espacio, la maestra Cecilia mira con cierto optimismo su andar por una escuela religiosa: *-Todo esto que aprendí fue sin darle un sentido, sin relacionarlo y lo peor de todo sin entenderlo. Realmente no era importante para mí o más bien no me ayudaron a hacerlo importante, más allá de la relevancia que los rezos, catecismo, liturgia y todo lo religioso tuvieran. Lo que me llevé de la escuela fue la manera de hacer frente con mis compañeras de lo que sucedía con esas monjas como maestras, aprendimos a organizarnos, a no hacerles caso, a vivir al margen de lo que ellas nos decían que era la vida y después, ya de grande he tratado de hacer dos cosas: vivir al máximo y no tratar así a mis niños, con ellos trato de mostrar muchas formas de ver la vida y aunque son*

pequeños de preescolar, ellos preguntan y así me doy cuenta que les interesa, que sí me entienden y ellos mismos quizá se cuestionan sobre la manera en que unos y otros vivimos. Eso me ha servido para que sean más activos en clase, los siento más libres, más participativos y hasta más alegres...-

A partir de estas experiencias podemos identificar cómo la escuela es un espacio donde se entrecruzan las más variadas situaciones interculturales, la interseccionalidad nos permite entender que no hay condición pura y aislada, todos nuestros marcajes identitarios pueden ponerse en juego y a partir de ello generar un espectro muy amplio de diversidad. Pero la escuela no es sólo un lugar de confluencia, también es un espacio de reflexión y de construcción de metas conjuntas que derivan en un nosotros en acción y movilidad social.

5.2.4 ¿Entonces es posible un mundo mejor?

-Los niños cuando se han enterado que tengo tatuajes- comenta Verónica-, a algunos les gusta y otros me preguntan que por qué hasta hay quienes comentan que eso es malo o que sus papás les han dicho que no está bien y menos en una maestra, entonces yo platico con ellos y les pregunto si la pasan bien en la escuela conmigo, si aprenden, si los maltrato, si los regañó y entonces se dan cuenta que el tatuaje es lo de menos...-

El diálogo ha sido una constante de reformulación de la práctica docente a lo largo de este proyecto, los maestros-participantes han dialogado entre ellos, conmigo, con sus estudiantes y consigo mismos. Ese diálogo interno que se hace público a través de la narrativa ha sido una herramienta fundamental en este proyecto para darnos cuenta de las problemáticas emergentes de lo intercultural en educación, nos ha permitido reflexionar conjuntamente y nos ha llevado a preguntarnos sobre nuestras prácticas educativas para generar la transformación

de nuestra vida escolar. Es así que este último apartado recupera algunos cuestionamientos que han derivado en esta transformación siempre bajo la constante de un mundo mejor. Este intento de un mundo mejor no parte del optimismo, sino de la posibilidad de seguir trabajando y formulando nuevas alternativas de actuación pedagógica.

Este diálogo interno en la construcción de significados y sentidos lo corrobora la maestra Norma cuando dice: *-...la diversidad está dentro de uno, eso sale a relucir cuando ya hay una interacción social, de nosotros depende que tenga un buen cause y que actuemos pensando en los demás...-*

Esta intención de pensar en los demás no es materia sencilla, ya que como hemos comentado, hay arraigos difíciles de modificar y algunos innecesariamente modificables. Al respecto, la maestra Lizeth nos comenta que: *...todo ese ciclo escolar ha sido como muchos otros, me ha tocado ver como maestra muchas formas de interacción, aunque algunas niñas empezaban a hacer clara amistad y convivir más, eran pocos los niños que de inicio se llevaban muy bien, pero en general no había problema, en ese salón había como en todos los que he tenido de maestra niños gorditos, flacos, chimuelos, morenitos, güeritos, altos, chaparritos, niños con escasos recursos y otros que no los tenían y se pasaban presumiendo que tenían dinero y de que sus padres les hacían muchos regalos, entonces eso me remontaba al pasado y yo me preguntaba porque si en mi pueblo todos los niños y niñas nos llevábamos bien y jugábamos porque aquí no pasaba lo mismo, cuál era la diferencia, ¿por qué los niños de ahora se faltan tanto al respeto, se burlan, se pegan, y hacen menos a unos? La verdad sí me ha costado mucho trabajo adaptarme a la ciudad y entender si lo que se vive es generacional o es cosa de las grandes ciudades. A todo esto le veo el lado bueno y me quedo pensando que en mis manos está cambiar todo eso. Me gusta dar clases en primero de primaria porque siento que desde ahí puedo cambiar algunas cosas que ya traen de casa o de prepi, los pongo a trabajar juntos, trato de disolver las diferencias, trato de tener presente cómo era*

mi vida de niña y así disminuir las dificultades. No trato de que sean iguales, sólo que no se maltraten y aprendan a respetarse conviviendo en paz...-.

Podemos apreciar que la experiencia de los maestros-participantes es sobresaliente, ya que siendo ellos los expertos de su práctica docente, se permiten reformular sus sentidos y significados en torno a la lo intercultural en la vida escolar recuperando momentos, flashazos que dan vida a este proyecto. Pero lo más importante es la disposición a la transformación de su andar por la escuela.

Otro ejemplo de ello es en materia de diversidad funcional, la maestra Michelle nos comparte que a la luz de la política de supuesta integración educativa: *-...considero que también hay parte de la comunidad estudiantil interesados en apoyar a las necesidades que pudiera presentar el menor (refiriéndose a un niño invidente), como describirle las imágenes y/o textos que aparecen en presentaciones, carteles, letreros, títulos, pantallas de computadoras etc. Orientarlo cuando no conoce alguna ubicación dentro de la escuela (aunque la conoce mejor que muchos de nosotros), leerle los textos cuando no cuenta con el material digital (ya que no cuenta con el material en sistema braille), de lo que se trata es que aprendamos juntos. No me parece la mejor manera de integrar a estos estudiantes, pero ellos no son responsables de estas políticas y algo tenemos que hacer, al menos vamos flexibilizando el currículum y tratamos que los demás niños se den cuenta que ellos tienen otras formas de aprender y pues yo ya hasta aprendí un poquito de braille y ya me va cayendo el veinte de cómo enseñarle mejor...-*

Otro caso de diversidad funcional que se da en la escuela, lo comenta la maestra Raquel: *...cerca de la secundaria, había una escuela para niños sordos, luego nos enteramos que un compañero de mi grupo se hizo novio de una chica de la escuela de sordos, era interesante verlos a la hora de la salida intentar hablar entre ellos, ella enseñándole señas y él tratando de mover los labios*

lentamente o escribiéndole notas. Ya luego nos enteramos que empezó a tomar una clase especial, a lo que la maestra de español que teníamos reaccionó, tratando de que aprendiéramos algunas señas que también eran difícil para la maestra porque no sabía...- En esta experiencia es evidente cómo de las actitudes pueden surgir intenciones y de ahí acciones sociales que movilizan y permiten una mejor convivencia.

Una experiencia más al respecto implica la reflexión en el acto mismo de escritura, tal es el caso que nos comparte la maestra Claudia: *-...por último considero que en el grupo existió la equidad, ya que fue muy notorio que no existía una igualdad, pero se logró una dinámica de equidad al prestarles mayor apoyo a los alumnos no regulares logrando así el que se pudieran desenvolver de manera “eficaz” con los regulares, permitiendo así que los regulares también pudieran desenvolverse adecuadamente. Ahora que lo escribo dudo de eso que hemos llamado “regular”, es más ya no sé si la igualdad tendría que darse, porque todos somos diferentes con o sin discapacidad...-*

Otra condición relevante es la pluralidad religiosa, en este caso la maestra Silvia se pregunta: *¿cómo manejar esa situación para que el niño no se sienta excluido ni tampoco para decirle “es que tu mamá está mal”? aquí la cuestión es muy delicada porque por un lado está recibiendo cierta formación de su familia y su religión no les permite participar en homenajes ni en ciertos juegos, o al menos eso nos decía el niño. Yo trataba de respetarlo pero el director me exigía que lo obligara a participar por respeto a la bandera y a los demás compañeros, los papás por otro lado decían que no debía participar, así que un día pedí una reunión entre el director, los papás y los maestros de inglés y educación física para que pudiéramos llegar a acuerdos. Hubieron varios que le permitieron al niño no sentirse excluido porque parecía que él no entendía la situación pero sí la sufría...-*

Respecto al clasismo, hemos comentado que las llamadas clases sociales, en realidad son grupos con diversos accesos económicos, eso que se llama clase alta o baja depende del acceso que se tenga en ciertas circunstancias. Al respecto la maestra Norma menciona que *...no buscan entender a un niño que realmente pudiera necesitar más tiempo para adaptarse a cierto nivel social o a nuestra comunidad y somos una institución grande que se supone que tiene varias estancias y que deberían estar regidas por un patrón de educación y no se fijan en eso, entonces hemos tenido niños que no cuentan con los mismos recursos que otros, pero lo difícil para nosotros es hacerle entender a los demás niños que eso no es un determinante de discriminación. Ya luego van conviviendo y ciertas conductas desaparecen, pero desafortunadamente muchas otras se quedan, ahí nosotros como maestros bien podemos generar el cambio y eliminar o al menos disminuir el rechazo de unos a otros...-.*

En esa misma lógica, la maestra Lizeth nos comenta: *-Con el paso del tiempo las cosas cambiaron, y lo que en un principio se veía como toda amabilidad y libertad, dio un giro de 360 grados, ya que los administrativos comenzaron a hacer exigencias a los padres, de una serie de pagos injustificados los cuales si no los realizaban tomaban represarían con el alumno, al grado que los profesores lo sacaban del grupo sin decir nada. Esta situación me desconcertaba mucho porque yo era la nueva maestra y no me parecía justo. Esta situación colmó la paciencia de varios padres y también de algunos de nosotros como maestros, en mi caso me llenaba de coraje al ver en esos momentos que la economía de mi familia no era buena y que podía entender por lo que pasaban los padres de los niños que no podían cubrir esas cuotas injustificadas, muchos niños tenían a sus padres con un salario mínimo, ellos hacían el esfuerzo por cumplir pero no era suficiente. Estos niños eran exhibidos en la explanada y los marginaban los demás compañeros, esto provocó las riñas entre todos, pues los insultos no se hacían esperar, esto duró unos cuantos meses hasta que algunos de mis compañeros maestros, muchos papás y sus respectivos hijos realizamos asambleas fuera de la escuela, para poder hacer*

que esos pagos fueran retirados, pues no eran obligatorios y ni utilizados en las mejoras de la escuela por lo contrario iban a parar a los bolsillos de unos cuantos, esta información que salió a la luz por medio de uno de los profesores que fue sacado del juego, permitió que se realizaran investigaciones para al final destituir al director y su comitiva de delincuentes de cuello blanco...- una vez más podemos apreciar la movilización social a partir de un conflicto y la unión de escuela y comunidad para modificar aquello que les afecta.

Respecto al origen y la etnicidad, la maestra Alejandra comenta: - *Entonces, llega a mi mente un torrente de inmensas dudas: ¿cómo puedo defender a un niño español?, ¿qué hacer para que se sienta integrado a la clase, a los juegos a su adolescencia?, ¿cómo hacer para que su estancia en el colegio no le resulte una pesadilla más fuerte?, ¿cómo destacar y aprovechar su influencia extranjera y así conocer más de su país de su ciudad de origen y sus aportaciones?, ¿qué debo hacer para que los niños de la clase no se burlen de él y sea respetado y aceptado íntegramente?-* estos cuestionamientos hablan de una preocupación legítima y como hemos visto en los fragmentos de relatos de la maestra Alejandra, se ha ocupado por hacer algo junto con los niños de este grupo.

En materia de diversidad sexual, la maestra Beatriz nos comparte la siguiente experiencia: *...a raíz de las pláticas que hemos tenido aquí, me han caído veintes de cosas que antes no entendía. Yo siempre he sido bien burlona porque en mi familia nos llevamos bien pesado. Pero un día que nos enteramos que una de mis primas es lesbiana, pues no hice ningún comentario ni burla. La familia la aceptamos como es, no la juzgamos y nos damos cuenta que no por tener gustos diferentes cambia su persona, todos pensamos diferentes y somos totalmente diferentes. Lo que yo noté en ella que a lo mejor buscó un apoyo y no se individualizó de la situación. Ahora mi prima se siente libre sin esconder nada, la convivencia no cambia y nos enseñó que las diferencias involucran un cambio de pensamiento en cada persona, ya no se discrimina a los gay porque lo vivimos*

en la familia y vemos que no por ser lesbiana cambia la persona sino es la misma pero con diferente gusto. En la historia que cuento se relaciona que mediante pasa el tiempo la perspectiva de ver a los gay ha cambiado.-

La maestra Michelle nos comparte una experiencia de movilidad social: -
Cuando empezaba como maestra, me callaba de muchas cosas que veía y aunque no me parecían, pues no sabía qué decir porque otra compañera me decía que me podían correr si me metía. El punto es que el personal docente aunque llevaba un alto nivel académico la maestra de primero era fría y dura en trato pues incluso los alumnos podían ver cómo se enojaba con su hijo que estaba estudiando ahí en esa escuela, azotaba el escritorio de madera y con un manotazo de gran estruendo tomaba al niño de la oreja para sacarle del salón y regañarle. Además, se decía y lo pude ver que a los niños morenitos los regañaba más feo y algunas maestras decían que a las niñas siempre les iba peor con ella ¿Cómo hacer que un agente externo lograra cambios pertinentes en el trato a los alumnos?. Quizás todos ellos acostumbrados a ese sistema pues procedían del mismo preescolar y con un tradicionalista modelo sin la intervención de un experto para apoyar u orientar. Luego me enteré que la maestra era familiar de la directora y pues menos me atreví a decir nada. Un día vi cómo hacía llorar a sus niños y me enojé mucho que hasta le grité. Parece ser que el cambio si implica un ideal pues aunque hubieran podido surgir miedos, se hizo... busqué a otras maestras con quienes ya habíamos platicado de esa maestra. La directora al final aceptó a correrla porque comentó que ya muchos papás se habían quejado y hasta había bajado la cantidad de niños cuando tomaban clase con ella... quizá la directora sólo lo vio por el negocio pero nosotras lo vimos como un gran logro porque ya no veíamos niños atemorizados y nos dimos cuenta que no debíamos tener miedo a la directora, tal vez porque fuimos juntas nos dimos valor y logramos algo diferente en la escuela...-

En esta misma lógica, la maestra Alejandra nos comenta que los cambios sociales son difíciles, ya que -...creo que muchas veces estamos encerrados en

nuestro propio egoísmo que nos cuesta trabajo reconocer y respetar a los demás, tenemos miedo de ser los débiles pero solamente lo que se necesita es el valor para enfrentarte al miedo, debemos tener en claro que no solo es ver tu interés, si no el de todos o el de la mayoría con las minorías para que funcione para ti, para ellos y para nosotros...-.

Pero entonces bien podemos pensar en lo que la maestra Silvia menciona en sus relatos: *-...es necesario respetar lo que no es igual a uno entendiendo que eso siempre pasa porque así es como podemos convivir...-* más adelante menciona *-...la diversidad nos obliga a transformar lo que hacemos y cómo lo pensamos, no es el otro el que debe cambia, sino nosotros en nuestra forma de actuar...-* En ese mismo sentido la maestra Guadalupe argumenta: *- ...necesitamos saber que somos diferentes y podemos estar unos con otros, esto de la interculturalidad es la posibilidad de mirarnos unos a los otros y convivir en paz...-*

Estas aportaciones nos remiten a la necesidad de un cambio actitudinal y sobre todo en nuestras acciones. Cada una de ellas ejemplifica dos o tres condiciones convergentes, pero la experiencia que comparte la maestra Guadalupe entrecruza muchas aristas de la diversidad: *-La comunidad seguía haciendo peticiones al municipio para que les donará un terreno que no tenía dueño con la finalidad de construir la escuela pero no se obtuvo respuesta, después de varios años de insistir por fin una persona decidió donar un terreno y con ello la comunidad y el Municipio participaron en la construcción de la escuela. El profesor que llegó a la comunidad y se interesó en el proyecto se convirtió en el director. Se pudo notar el interés de la comunidad, del profesor, de las autoridades municipales, de las autoridades educativas al prestar atención y ayuda a las necesidades inmediatas de los alumnos, sin embargo, en la construcción de la escuela no se tomaron en cuenta las necesidades de las personas que tienen una discapacidad ya que la escuela no cuenta con las adecuaciones que se requieren. Puedo inferir que la comunidad no hizo las*

adecuaciones correspondientes por falta de información e ignorancia de los temas de inclusión e integración de personas con NEE, pero ¿qué podría decir de los profesores o de las autoridades educativas? No lo sé, o era tal vez que no pretendían aceptar a personas con estas características, de ahí salió una mamá que quién sabe qué estudiaba, pero empezó a ponernos al tanto del trato y atención a la diversidad. Ya después me hice maestra y pude trabajar ahí con la escuela más avanzada, la constante eran los talleres para entender la diversidad sexual, las discapacidades, la integración y muchas cosas que ahora vemos con usted en la UPN...-

Al respecto, los maestros-participantes han comentado que el ambiente en clase en la UPN ha sido más fluido. Considero que hemos logrado establecer un buen clima de comunicación, ya que hemos puesto en evidencia nuestros saberes, nuestras creencias, nuestros miedos, nuestros aciertos y desaciertos. De esta manera Daniel comenta: *-...cada una de las clases son como si el profesor fuera parte del grupo, ya que siempre desde el primer día de clases así ha sido, como si no existiera esa jerarquía o poder sobre nosotros, brindando confianza y rompiendo con el esquema profesor-alumno, mostrando de esta manera respeto a la diversidad de ideas, aunque en ocasiones se presenten conflictos en las opiniones, nadie en el grupo está por encima de los demás al imponer sus ideas u opiniones, por el contrario las opiniones e ideas nos han llevado a la reflexión para poder aplicarlas en nuestra práctica docente...-* más adelante menciona: *-...además de no solo oír vagamente sino entablar una conversación más estrecha para atender la diversidad de opiniones, y para los diferentes casos respetarlas y dejar de ser el centro o foco de atención al impartir su clase dentro del grupo, sino ser parte del grupo para ampliar la interacción de éste. Manteniendo de esta forma una convivencia, diálogo y respeto a la equidad y diversidad.-*

Todas las experiencias arriba referidas guardan un común denominador: el cambio dado por la movilidad social. El conflicto, la diferencia y la aparente

disparidad fueron el detonante para la transformación, una vez más podemos constatar que la escuela es un espacio idóneo para encontrarnos, para convivir y para poner en juego nuestra identidad intercultural. Entonces la pregunta sigue en pie: *¿es posible un mundo mejor?*, considero que hay mucho por trabajar, pero la apertura de una puerta, puede ser el acceso a un horizonte mucho más amplio. Los maestros-participantes nos muestran que los pequeños cambios pueden ser trascendentales en la vida escolar y en la cotidianeidad.

Me queda claro que a pesar de los intentos de muchos sectores de la sociedad y la academia, las situaciones de desigualdad e injusticia poco han cambiado, a pesar de que vivimos en una enorme sociedad globalizada, los gobiernos argumentan que debemos ser interculturales ya sea con los mismos ciudadanos de su país o a nivel internacional, se promulgan leyes, normas, legislaciones, pero siempre pensando en homogenizar, y cuando no lo logran es cuando la marginación se hace latente. Pareciera que la intención de fondo es que al ser diferentes, se pierden las posibilidades de lo que anuncian como superación y se justifica la exclusión. Sin embargo la sociedad ha dado muestra de movilización y cambio a pesar de las condiciones opresoras.

Precisamente la educación y la vida escolar son espacios de confluencia en los cuales se vierten todas las condiciones de diversidad ya expuestas. Así que desde ahí podemos promover nuevas alternativas que van de la mano de una pedagogía crítica y la constante recuperación de la práctica docente, con el fin de no caer en la trampa del estado benevolente que se asume como impulsor del desarrollo humano y social de los grupos en desventaja por su origen étnico o por las más variadas cualidades como género, diversidad funcional, preferencia religiosa, etc.

Entonces, la idea de “vivir mejor” no está planteada por el poder capital, sino por el potencial humano de aprender a convivir en paz a partir del cual derive una comprensión de nuestra sociedad y de un “nosotros” en diversidad. El

reto continúa siendo promover esa conciencia social y para ello la escuela es un espacio muy sensible en el cual podemos generar cambios radicales.

Al respecto, los maestros-participantes han brindado a partir de sus voces la posibilidad de asumir que sí es posible un mundo mejor y que precisamente la escuela lo permite y que depende de nosotros promoverlo. Recientemente (Junio 2015), en conversaciones directas con algunos de ellos, he logrado recuperar sus opiniones luego de un par de años de haber concluido este proyecto y comparten lo siguiente:

Respecto a su práctica docente, Daniel menciona que la interculturalidad - *la he utilizado como una herramienta para aprender a aprender, y para aprender a convivir, en ese sentido, he observado las acciones individuales y veo que permiten el respeto a la dignidad de los compañeros, alumnos y personas, así también he observado buenos tratos, diálogo, aprecio por la diversidad entre los compañeros del grupo.*

En ese sentido, Verónica comenta: *-Las conversaciones acerca de interculturalidad en la UPN fueron las mejores ya que anteriormente no había tenido puntos de vista diferentes y a la vez enriquecedores que me permitieran analizar mejor lo importante que es en mi labor pedagógica...-* más adelante agrega *-...en mi actual trabajo como docente frente a grupo he tenido oportunidad de llevar a la práctica los conocimientos que adquirí de esas conversaciones.*

En esa misma lógica, Alejandra comenta cómo percibe la interculturalidad en su práctica docente a partir de su relato: *-Desde mi punto de vista los niños no tuvieron mayor problema de adaptación al nivel académico del Colegio ni a la convivencia con los alumnos, con su peculiar acento y su lenguaje que a todos nos parecía raro, pero a la vez bello se hacían entender y trataban de entender las cosas que vivían en su vida cotidiana dentro de Colegio, eso sin dejar atrás*

las costumbres tan arraigadas de su casa... ...Juan Carlos aportó tantas cosas útiles a la vida de los niños que lo rodeaban, entre otras influyó a los niños para que siempre llevaran el lunch preparado en casa, no se valía desperdiciar nada de comida, ni se permitía lo desechable, ni comida chatarra, bueno de repente compraba dulces o pedía algo regalado para probar, el agua y las áreas verdes del colegio las cuidaba como oro molido, me daba la impresión que era un niño bastante agradecido por tener las cosas que tenía en el colegio, sea lo que fuera, cuando jugaban football, su deporte favorito, siempre se ponía su camiseta de Real Madrid sobre la playera del uniforme, fue un niño bien querido y bien aceptado por los niños, pero sí le hacían burla de sus cosas, de cómo hablaba, en fin, pero él se defendía y les inventaba apodos-

Respecto a los cambios observados en el salón de clases y en la escuela donde trabajan, Daniel comenta: *-He visto ajustes en el comportamiento de cada uno de los alumnos dentro del salón de clases donde trabajamos, ya que al interactuar entre sí ejercen sus derechos y deberes escolares sin afectar los derechos de terceros; reconociendo igualdad de derechos y oportunidades, sin importar condición social y económica. Encontrar lo intercultural nos ha permitido generar ambientes de convivencia inclusiva, democrática y pacífica sin importar la religión, etnia o nacionalidad, condición social, edad, género, preferencia sexual, discapacidad, condiciones de salud, opiniones o cualquier otra característica personal-*

Verónica comparte un poco de su experiencia actual y cómo la percibe a lo largo de los años: *-La zona donde se encuentra la escuela tiene una característica diferente a los otros centros de trabajo en que he estado y es una gama extensa de costumbres y prácticas que tienen los alumnos lo cual hace un tanto complicado en ocasiones el tener una clase general, aunado a esto mi grupo es multigrado y dentro de éste se dan muchas situaciones de conflicto pero esto también me permite poner en práctica los conocimientos a la vez que me hace estudiar y analizar más el porqué de estas situaciones y cómo manejarlas*

de manera que se respete a todos los alumnos sin alterar ni intervenir en sus costumbres... más adelante menciona: -En la escuela existe un respeto hacia todos aunque lo complicado es la variedad de costumbres y maneras de pensar, debe existir una aceptación lo cual en ocasiones es difícil sobre todo con la población de padres de familia, he podido observar que hay quienes toleran mas no aceptan, tal vez no lo hacen de manera directa pero al interactuar con todos es visible cómo hay una lucha porque las ideas de algunas personas sean las de todos, la interculturalidad siempre va a existir queramos o no, aceptemos o no y es peligroso a la vez porque la discriminación pende de un hilo y en ocasiones lo hacemos sin darnos cuenta-.

Podemos entonces recuperar un sinnúmero de vivencias a lo largo de los relatos que han elaborado los maestros-participantes, de las cuales podemos interpretar que hay mucho por trabajar para lograr un mundo mejor. nos falta mucho para ser conscientes que nos movemos entre la finitud de nuestro cuerpo y nuestra subjetividad y lo infinito de la intersubjetividad y la relación con los otros. Estas relaciones van creando expectativas, huellas, motivaciones y nos permiten construir un nosotros del cual también debemos tomar consciencia y llevarlo al plano de la convivencia armónica.

Esta pretensión de convivir armónicamente nos traslada al plano de lo ético en el ámbito educativo, en el cual es necesario que el yo se traslade al tú interpeándose mutuamente (Lévinas, 1999), con el fin de que la mirada conjunta nos lleve a un nosotros con objetivos sociales compartidos desde un aprendizaje colaborativo de la vida en sociedad. Con el fin de no sólo estar con el otro, sino hacer con el otro, hacer en el espacio educativo como parte integral de un sistema educativo y de una sociedad que necesita que nos comprendamos.

¿Qué nos falta por hacer?

Convencionalmente pensamos en la discusión como un apartado en el que se vierten de manera abreviada los resultados de todo estudio, pero ¿qué mejor discusión puede haber que la recuperación de las voces de los maestros a lo largo de todo el texto? Entonces cabe hacer algunas apreciaciones y reflexiones respecto al objeto y al propósito de este estudio a partir de los resultados que se fueron mostrando en cada apartado.

El trabajo consistió en relatar las vivencias con maestros de educación básica en proceso de formación inicial y actualización y otros maestros que no necesariamente fueron los participantes del proceso de escritura y narración de experiencias interculturales, sino otros maestros quienes me han brindado su amistad y me han apoyado en la construcción de este proyecto. Es así que en el inicio de este texto se planteó el problema y el objeto de estudio, los cuales surgen de la convivencia con los maestros en el proceso de elaboración de sus proyectos de titulación. Entonces se analizaron algunos documentos oficiales que dieran cuenta de cómo se está pensando la educación intercultural y discutir si permiten entender lo intercultural en educación, a partir de lo cual ha asumido que los documentos estudiados no dan cuenta de una realidad educativa, sino que están plagados de discurso político pero carecen de propuestas para proceder y hacer de las escuelas espacios educativos interculturales.

Lo anterior sirvió de precedente para desarrollar una justificación teórica y una metodológica que permitieran entender el procedimiento para alcanzar los propósitos de analizar e interpretar los significados y sentidos de los maestros participantes en torno a la interculturalidad y la diversidad que pueden encontrar y vivenciar en su práctica docente y en la convivencia escolar.

A partir de lo anterior, logramos hacer uso de la autobiografía como

recurso de apreciación y valoración de sí ante las más diversas situaciones escolares. En este segundo momento de la tesis echo una mirada hacia mí mismo con el fin de construir un objeto de estudio narrado desde la vivencia y como recurso empleado en la escritura conjunta con los maestros-participantes, ya que ha resultado trascendental escribir con ellos en un ejercicio de “leernos e interpretarnos”. Este espacio autobiográfico lo trasladamos a la trayectoria docente y eso me permitió compartir cómo el estudio de una disciplina me fue conduciendo a otra hasta llegar a la pedagogía habiendo transitado por el trabajo escolar en diversas comunidades de la República Mexicana.

Una vez planteado el trayecto personal y profesional hacia este proyecto, pude dar cuenta de cómo el programa de doctorado permite la apertura de otros espacios, como fue el caso de un seminario que autogestivamente diseñamos con unas compañeras de los seminarios y que dieron vida al análisis teórico y conceptual de la interculturalidad. Estas compañeras además han sido maestras de educación básica en sus respectivos países y eso brindó a este proyecto un repertorio de voces invaluable, aunado a que matizaron social y políticamente el discurso pedagógico de esta investigación, ya que se analiza la distinción de lo multicultural respecto a lo intercultural. Se toma entonces lo intercultural como la condición de movilidad social que procura la transformación social a partir de la resistencia ideológica e identitaria que se pone en juego en situaciones de diversidad y particularmente cómo se viven en la escuela.

En este momento del texto se revisó de manera particular la situación de promoción de lo intercultural en educación en la UPN 095, con lo cual se recuperó y se entró directamente a la historia compartida como trama de este proyecto con los maestros-participantes. De esta manera fue posible dar cuenta de cómo se vive el oficio de maestro-investigador destacando la importancia del registro de las vivencias escolares como recurso para la construcción de la experiencia. Estas experiencias se recuperaron y se relató la manera en que asumí el reto que los maestros lanzaron de escribir junto con ellos y hacer un

proyecto educativo.

Posteriormente se analiza la manera en que los maestros compartieron sus opiniones en el grupo de discusión. Si bien fueron varias sesiones, reporto lo más significativo de ellas en un solo proceso interpretativo procurando mostrar cómo se iba construyendo desde sus participaciones un significado compartido en torno a la diversidad y la interculturalidad en la vida cotidiana y específicamente en su práctica docente.

Habiendo logrado la claridad en torno a lo que los maestros habían significado hasta entonces como lo intercultural en educación, inicié la reflexión del porqué de la narrativa ya que ese apartado sería el parteaguas para la interpretación de las entrevistas, los relatos y mucho de sus voces en la convivencia que tuvimos durante 4 años. En este momento del texto doy cuenta de cómo la identidad laboral tiene un peso importante para las actividades de formación y actualización docente. En la mayoría de los relatos, desde la autobiografía hasta la documentación de sus experiencias pedagógicas en situaciones interculturales aparecía en uno u otro punto el impacto de su situación laboral, enfatizando cómo se percibían como docentes respecto a ser trabajadores. Este aspecto ha sido de suma importancia para este proyecto ya que cierta resistencia al cambio está determinada por la manera en cómo se ha generado una representación social en torno al quehacer docente, lo cual merma anímicamente a varios de ellos, lo cual se contrapone al interés académico de ellos por hacer las cosas bien, actuando con responsabilidad social y ética.

Finalmente se llegó al análisis e interpretación de las voces de los maestros-participantes. Para ello se utilizaron básicamente dos recursos: el análisis de categorías y el análisis temático. En el primer caso se hizo uso de categorías que aparecen constantemente en la literatura con lo cual se buscó dar cuenta de las coincidencias entre la literatura y las voces de los maestros. Las categorías analizadas fueron: etnicidad, diversidad lingüística, género,

discriminación y convivencia. En el segundo caso, se abstraieron los temas que recurrentemente aparecían en los relatos independientemente de que no fuesen nombrados por los maestros como tales, ya que en el análisis de significados, las palabras quizá no logran decir todo lo que se quiere, pero puede ser interpretado entre líneas. Para este análisis temático se interpretó la importancia de la democracia y la diversidad en el hacer docente, la construcción de la otredad y la alteridad a la luz del “nosotros”, la expansión identitaria y los cuestionamientos que los mismos maestro se hacen en temas de justicia y equidad social.

De manera más puntual podemos apreciar que la etnicidad y la diversidad lingüística van muy de la mano, no sólo por la tradición académica y la historia de ser estudiadas a la par, sino porque precisamente confluyen en las variantes dialectales, sociolectales e idiolectales. Además se han generado diversas posturas que apuntan a que cada lengua genera particularidades en la cosmovisión de la comunidad que la usa y ello implica formas de pensar el mundo y actuar en el mundo diferentes. Al entrar en contacto estas formas de interpretar el mundo y relacionarse en él, es que surge lo intercultural. En el caso particular de los maestros-participantes podemos observar que ellos refieren estas categorías como constantes en sus relatos desde la vivencia autobiográfica hasta lo que les ha tocado vivir en las aulas. Manifiestan las implicaciones de las mayorías étnicas y/o lingüísticas ya sea de sus estudiantes o de ellos mismos respecto a sus estudiantes. Resulta entonces interesante apreciar cómo es que a pesar de las muchas políticas en torno a la educación intercultural sostenidas en estas dos categorías, sigue habiendo un ejercicio de poder de las mayorías, marginando a las minorías y cómo algunas minorías se empoderan en un ejercicio constante de verticalidad y jerarquización. A pesar de que varios de los maestros ha vivido estas diferencias, en un inicio las asumían como un ejercicio de poder naturalizado en el que también participaban.

Respecto a los estudios de género, este modelo se aborda ya que en la actualidad es un recurso que ha brindado muchas categorías, nociones y

métodos para aproximarse a la diversidad cultural, reflexionando en torno al feminismo, las masculinidades, la teoría queer, los roles socialmente representados, partiendo de la diversidad de género y la diversidad sexual. A pesar de que no son categorías ampliamente comentadas en los relatos, son una constante de apreciación de las diferencias entre los estudiantes y entre ellos mismos como maestros, es así que este apartado es breve por el contenido de las voces de maestros, pero otorga muchas rutas como la interseccionalidad que facilitan la comprensión de la convergencia de lo variado de nuestra identidad-multi-yo o de nuestro self-identitario, asumiendo que cada persona cuenta con distintas aristas que lo pueden insertar en minorías o en mayorías en dependencia del marcaje identitario puesto en juego.

En el apartado de discriminación se analizó el riesgo que se corre a la luz de un discurso incluyente que deriva de la integración educativa. Se comenta cómo es que la integración educativa (por su previa emergencia) tan sólo “ponía” a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con alguna capacidad diferente en un salón de la llamada escuela regular y con ello parecía que resolvía su inserción en la sociedad que no atendía sus diferencias individuales. Con el paso del tiempo se propuso la inclusión, que con un discurso renovado, partía del mismo paradigma que la integración educativa con la diferencia de la atención personalizada para atender las diferencias individuales de los estudiantes; sin considerar los recursos formativos de los maestros. En cualquiera de ambos casos, lo arriesgado ha sido no contar con una mirada que atiende otras diferencias como la etnicidad, el género, la diversidad lingüística, la pluralidad religiosa, etc. y que las ponga como constante interseccional que apele a la convivencia en una lógica que no sea *a pesar de* la diferencia, sino *en* la diferencia, asumiéndonos como ese otro diverso ante los ojos de los demás, pero siempre con el potencial de convivencia y construcción cultural conjunta. De esta manera se pone énfasis en la tradición multicultural de la tolerancia y el respeto en tanto sus resultados han conducido a una marginación y segregación que hacen de lo diferente un recurso de exclusión dentro y fuera de las aulas aun “sin

la intención” de rechazo por parte de diversos agentes educativos.

En lo concerniente a la democracia, se discute cómo ha sido rebasada la etimología del *poder o el gobierno del pueblo* para avalar la imposición de las mayorías. De esta manera lo que se interpreta es que el ejercicio democrático puede atropellar el derecho de la minoría en tanto se ha manejado como una condición de voto por cantidad sin atender a la minoría. A partir de esto se muestra el alcance de la democracia con respecto a la autocracia de los grupos y la complejidad de la no transgresión al otro por el contraste entre la autonomía y la heteronomía. En términos de la práctica docente de los maestros-participantes, se pudo observar cómo estas reflexiones los hacían pensar en sus situaciones de aula y cómo hemos naturalizado la democracia de las mayorías como algo positivo sin importar la lógica y los intereses minoritarios, para después reflexionar acerca de las formas que tenemos para ejercer nuestra voz ante situaciones grupales.

Respecto al apartado de la construcción de un “nosotros”, quizá se plantea una de las situaciones más relevantes en este proyecto en términos de la transformación educativa, ya que los maestros parece que transitaron de la mirada de diversos “yo en aislado” por una cultura de la individualidad, para después trasladarse a la comprensión de la otredad y una vez instalados ahí, se percataron de las limitantes de la otredad para la convivencia y lograron acceder a la alteridad que eventualmente los trasladó a la reflexión del nosotros como elemento fundamental para la comprensión de la responsabilidad social que tenemos como agentes educativos y como ideólogos interculturales implícita o explícitamente asumidos como tales. Además se discutió el papel que el quehacer docente conlleva en la transmisión de valores, la ejemplificación de acciones interculturales, la puesta en marcha de la movilidad social y la resistencia cultural ante las variaciones y la diversidad de formas de actuar en la vida escolar.

En el apartado de expansión identitaria se encuentra la manera en que los maestros participantes se asumen como agentes susceptibles de ser tocados por la globalización, cómo su minoría en cierto marcaje identitario los puede hacer vulnerables o les puede conferir recursos de movilidad social. En este apartado se pone en juego la manera en que los profesores contextualizan lo físico, lo social y lo simbólico y cómo trasladan su mirada de la vida escolar a la vida en comunidad, asumiendo la escuela como parte de esta última. A partir de ello, muestran cómo el papel que tiene la convivencia escolar puede ser la punta de lanza para la transformación social.

Finalmente en el apartado titulado ¿Es posible un mundo mejor? se recuperan los cuestionamientos que los maestros participantes hacen respecto a este proyecto, respecto a lo que les deja y respecto a lo que les queda por hacer. Este apartado se titula en forma de pregunta porque precisamente recopila las preguntas de los maestros como directrices para lo que podría o no hacerse a corto, mediano y largo plazo.

Desde esta óptica, esta tesis da cuenta de los retos y las oportunidades que implica el estudio de lo intercultural en educación y gracias a los maestros-participantes tenemos respuestas preliminares para seguir adentrándonos y comprender la sinergia de los agentes educativos en situaciones interculturales. Sin embargo, hace falta mucho por hacer, ya que la resistencia al cambio es una constante que a muchos les puede conferir bienestar y seguridad epistémica, pero que no deja de sugerir la necesidad de abrir espacios de reflexión y discusión hacia la disminución de la desigualdad en términos de justicia social y a la vez convivir con la desigualdad en términos de valores, normas y creencias. Necesitamos ser más creativos para potencializar la convivencia en diversidad reconociendo la complejidad de la dinámica cultural, lo cual a su vez implica un largo camino de aprendizaje, adaptación y transformación.

A pesar de haber aprendido mucho acerca de la dinámica de interrelación entre lo cultural, lo social, lo individual y las relaciones interculturales en educación, así como su impacto en la sociedad, aún queda mucho por explorar y conocer. Esto sucede porque este estudio es de tipo particular intensivo, con lo cual se busca que una situación específica de un contexto particular sea comprendida. Mientras aquí proponemos el contacto intercultural como favorecedor de una mejor comprensión del mundo y una mejor calidad de vida en diversidad, quizá genere dificultad ejercerlo en tanto rompe con nuestra zona de confort y nos remite a la movilización social que pareciera cada día más acallada. Resulta interesante pensar en la comprensión de múltiples perspectivas culturales convergiendo, pero puede causar reluctancia el pensar en enfrentar el conflicto, por lo cual se pretende no subestimar el valor de la palabra y del trato constante asumiéndonos como diferentes y no por ello ni mejores ni peores antes cualesquiera situación.

Pienso que no sólo surge este aspecto como limitante, ya que también en términos de investigación, resulta complejo girar epistémica y metodológicamente dado que la narrativa normalmente se ha empleado como una herramienta para que el investigador abstraiga a partir de su propio marco contextual, teórico y referencial; sin embargo, en este proyecto, la narrativa es herramienta y fin en sí misma ya que busca generar una condición de análisis y reflexión constante por parte del maestro-participante.

Para los gustos canónicos de la homogeneidad del grupo muestra, podemos decir que debido al escenario en el que se desarrolló este proyecto, las condiciones de conservación de los participantes varió, ya que la población en sí misma no cumple con criterios de homogeneidad, más allá de ser profesores en servicio; es decir, algunos trabajan en escuelas particulares y otros en escuelas oficiales, la antigüedad de cada uno frente a grupo es muy variada, se encuentran en distintos niveles de educación básica. Afortunadamente los

paradigmas interpretativos no se preocupan por este criterio, pero es importante comentarlo y no dejarlo por omisión.

Otra probable limitación de este proyecto es que las formas de valoración de la narrativa no están del todo consensuadas, si bien existen formas y recursos de evaluación cuantitativa, cualitativamente no se ha sistematizado, lo cual resulta un punto importante a trabajar, ya que aquí se expuso la narrativa por su viabilidad teórica y metodológica y se empleó desde la interpretación de categorías y temas, pero siempre a criterio de subjetivación y de apropiación mía.

Consideraciones finales

El propósito de este trabajo versa sobre el análisis e interpretación de los sentidos y los significados que los maestros participantes han construido en torno a sus experiencias interculturales en el ámbito escolar y cómo en el devenir de hacer público lo privado a través del relato, han reformulado su mirada y sus prácticas docentes. A partir de este propósito podemos derivar diversas conclusiones basadas en las experiencias compartidas con los maestros-participantes y con la experiencia que pude construir a partir de este proyecto.

Respecto a este último aspecto, quisiera comenzar este apartado mencionando la trascendencia que cualquier estudio participativo conlleva. En primera instancia, al generar un proyecto que surge en la práctica educativa real, es posible y quizá necesario romper con apriorismos ya que la cotidianeidad me obligó a identificar una situación concreta y poder incidir en ella. De esta manera el presente proyecto no se centra en un diseño de intervención, ya que asumo que cuenta con los requerimientos para ser un proyecto de investigación. Esta doble condición sentó las bases para la elección de un paradigma interpretativo en el que pudiera desplazarme del diseño a la cotidianeidad y que abriera el sendero para “dejarme llevar” por la dinámica educativa en la que me encontraba recuperando las voces de los maestros en torno a la diversidad y la interculturalidad. Cabe entonces recordar que este proyecto inició como parte de una práctica educativa con maestros en la que me había propuesto que los hallazgos y problematizaciones que ellos generaban no tuvieran una connotación deficitaria sino de apreciación de la lógica intercultural en la que se encontraban.

A mi ingreso al doctorado fue que pude acotar esta práctica en un proyecto y eventualmente en este escrito. El hecho de optar por un paradigma interpretativo radica entonces en el alcance que éste tiene para partir de la cotidianeidad, recuperar las voces de los maestros participantes, recuperar su experiencia docente en la construcción de una pedagogía crítica desde la

vivencia escolar, y resignificar junto con ellos los conceptos, categorías y sobre todo acontecimientos interculturales.

Este paradigma interpretativo además me permitió trazar una ruta metodológica que recupera las autobiografías y las trayectorias de los maestros participantes como base para identificar la mirada que tenían en torno principalmente a la diversidad. Posteriormente y *ex profeso* para este proyecto tuvimos algunas sesiones de grupos de discusión que permitieron identificar y explicitar sus nociones a la luz de un espacio de aprendizaje y reflexión compartida. Esta técnica de grupo de discusión fue el guión para más adelante tener entrevistas-charla con cada uno de los maestros-participantes a partir de las cuales pudimos esclarecer todo eso que en grupo es difícil acotar. Estas entrevistas sirvieron de detonante para los relatos de experiencias pedagógicas en situaciones de interculturalidad y de ahí el análisis e interpretación conjunta (entre los maestros-participantes y yo) como recurso metodológico de “poder leernos” y como ejercicio de horizontalidad.

Bajo esta mirada, este proyecto me permitió cumplir tres roles: maestro, escritor-acompañante e investigador. Como maestro, recordemos que tenía a mi cargo ser quien les impartía las asignaturas del eje metodológico ya referido; poder iniciar este proyecto me brindó herramientas didácticas que rompieron con viejas prácticas que había construido a lo largo de aproximadamente 14 años de docencia (ahora ya 20), en tanto me vi inmerso en una lógica de comprensión diferente gracias al programa de acompañamiento de la UPN para la realización y conclusión de los proyectos de titulación de quienes eventualmente serían los maestros-participantes de este proyecto.

Como escritor-acompañante pude apreciar la vida escolar desde una óptica abismalmente diferente de lo que había concebido, el reto de los maestros-participantes de que también escribiera en un primer momento no estaba orientado a este proyecto, sino a estar en la misma situación de escritura.

Ya con este proyecto dentro del doctorado, entendí la importancia de escribir para ser leído e interpretado y así tener recursos de situación compartida para también leer a los demás. Me percaté que en ocasiones pedimos a los estudiantes que hagan tal o cual tarea que quizá nosotros mismos no hemos logrado o que no nos hemos atrevido a hacer y aquí estaba mi caso, lo cual afortunadamente cambió, ya que no sólo los escuché, sino que me escuché a mí mismo y me sentí escuchado en mis propias creencias, miedos y supuestos.

Como investigador, sin lugar a dudas este proyecto no sólo fue la pauta para cursar el doctorado sino que generó en mí diversos giros epistémicos, teóricos, metodológicos, conceptuales. Han sido tantos giros que no terminaría de dar vueltas, pero lo más importante es haber entendido y haberme apropiado de una nueva (para mí) forma de hacer investigación.

Este tipo de investigación que procura que los “sujetos” se conviertan en participantes y que el mismo investigador sea uno de ellos, nos permite mirarnos ante las situaciones pedagógicas como dinámicas socioeducativas y no sólo como abstracciones academicistas de una realidad desdibujada por los apriorismos epistemológicos. Este proyecto me ha permitido trazar rutas metodológicas en concordancia con la realidad de los maestros, recuperar sus voces y así construir desde la experiencia de ellos. Este tipo de investigación, además de los logros disciplinares, me permitió integrar aspectos sociales y políticos que desde otras miradas no se podrían comprender en aras de “un” objeto de estudio disciplinar y no de la vida escolar.

Al respecto, las implicaciones sociales y políticas versan sobre hacer público lo privado y así promover el protagonismo educativo de los agentes involucrados y que finalmente son los expertos de la vida escolar: los maestros. En un mundo cambiante y en el pedacito de realidad en el que nos encontramos, no podemos dejar de lado cómo los cambios constantes poco han favorecido a nuestro sistema educativo. Muchas de estas consideraciones no se incluyeron en

el cuerpo del proyecto dada su temporalidad, pero este apartado de cierre es el espacio propicio para hacer algunas acotaciones que han marcado buena parte de la política educativa contemporánea. Ya desde hace muchos años han existido un sinnúmero de movimientos y movilizaciones que buscan la equidad en términos de justicia y el respeto no marginador de la diversidad cultural en Latinoamérica y en nuestro país, se han logrado escritos, acuerdos, tratados y pseudo-reformas. Sin embargo, poco de eso se hace realidad ya que se carece de una intención de universalidad; en este caso el EZLN nos ha dado la muestra del alcance que la sociedad organizada puede lograr. Han generado escuelas que más que cumplir con un diseño curricular escalonado, procuran un currículum basado en “cómo” apropiarse de esta realidad a través de la construcción de saberes y no en la simple adquisición de conocimientos. La dificultad radica en que no hemos sabido escuchar sus propuestas y seguimos bajo un régimen que poco apoya la expansión de otras formas que no sean las tecnócratas que han permeado nuestro sistema educativo desde hace ya bastantes años.

De ahí nos podemos trasladar a lo que ya hemos referido de las escuelas rurales y su importancia para la educación bilingüe y la educación intercultural en México; sin embargo, sigue quedando en el papel ya que eso que se denomina “rezago educativo” no es responsabilidad de los maestros o de los padres o de los estudiantes o de cualquier otra disyuntiva; sino de las políticas educativas que poco logran y mucho anuncian. Nuestro papel como sociedad civil es seguir generando los espacios en los que podamos cambiar nuestra mirada y así transformar, desde la mirada educativa y particularmente desde la UPN en donde se desarrolla este proyecto: Educar para Transformar.

El problema es que nos siguen faltando 43, 43 futuros maestros y aun muchos miles más de compatriotas. Esta política basada en el terror genera formas trastocadas de la realidad y el caso de los maestros no es la excepción. Si bien *el maestro luchando también está enseñando*, la idea que se ha

construido vía el cuarto poder es la desvalorización del gremio, busca la legitimización de la privatización de la educación. Ya que no todo el gremio es de “revoltosos”, no los maestros de escuelas privadas, sino los maestros provenientes de comunidades muy golpeadas por este sistema quienes exigen no sólo un mejor salario sino mejores condiciones de vida, impulso a la educación como el reactor del cambio político, económico, laboral. Luchan por igualdad de derechos y por espacios educativos de calidad, pero no de esa calidad empresarial que busca el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, para quienes los maestros no están bien “capacitados” , sino la calidad de vida que redunde en todas las esferas de la sociedad.

Podemos entonces observar que hay programas gubernamentales de tipo asistencial en diversas comunidades del país como paliativo que siempre se queda pasos atrás de la realidad educativa. Todo esto aparentemente lejos de lo que se vivió con los maestros-participantes de este proyecto y precisamente ahí es donde está la relevancia de este tipo de proyectos: que los de la ciudad no nos veamos como salvados de “eso otro que pasa lejos”, sino como algo que nos pasa como sociedad y que nos impacta dentro de la vida escolar.

Entonces nos faltan por lo menos 43 y nos sobran actores políticos que prefieren un pueblo sumido en la ignorancia para continuar detentando el poder a costa de la miseria de la gente. Ahí va de por medio la educación a la que poco apuestan y que a través de nuevas normativas, los maestros no acaban de digerir una cuando ya está presente otra. Recientemente escuchaba una discusión de la política educativa “alta” con respecto a la “baja”, me parecieron términos que siguen promoviendo las jerarquías que debemos eliminar pero que aluden a algo concreto: la alta aludiendo a eso que se escribe en las esferas del poder y la baja aludiendo a lo que pasa en la base, en la cotidianidad, eso que hacen los maestros para resolver el día a día de la vida en la escuela.

De esta manera debemos (*debemos* más que por prescripción, por

compromiso social y moral) seguir promoviendo espacios de reflexión entre los diversos agentes educativos. Más que para justificar este proyecto en la academia, es para sustentarlo en una realidad que nos avasalla y nos obliga a actuar.

Estas implicaciones sociopolíticas nos regresan al inicio de este proyecto, pensamos entonces en la carga valoral con la que de manera naturalizada actuamos; sin embargo en el ámbito de interacción educativa, esto resulta un gran riesgo. Riesgo en tanto podemos actuar a través del prejuicio, el estereotipo y de ahí a la marginación y la segregación. Hemos comentado que esto no es exclusivo de las diferencias entre etnias y grupos con diversidad lingüística, sino sobre todo de lo que promueven los distintos grupos de poder, o que se asumen con cierto poder en la estratificación social en la que desafortunadamente nos encontramos. Éste es el caso del ejercicio vertical de algunos profesores y cómo se diluye a la luz de la idea que niega lo intercultural en las ciudades. Esto hace de la interculturalidad un tema sensible y de la atención en la diversidad una problemática trascendental que bien puede ser abordada desde la pedagogía.

En este sentido, la pedagogía nos permite entender las relaciones que se suscitan entre agentes de cualquier espacio educativo, tal es el caso del manejo de las diferencias interculturales. A lo largo de las vivencias que dieron sustento a este proyecto, hemos encontrado una carga valoral por parte de los profesores participantes hacia las diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas, de género, culturales a partir de las cuales trataban de generar la comprensión de las posibles dificultades de aprendizaje y de adquisición de conocimientos como si en la diferencia existiera la base de lo que ellos presuponían como errores dentro de la vida académica. De manera inversa, algunos profesores asumían que quienes tienen un mayor acceso económico, tienen en consecuencia un mayor y “mejor” capital cultural, asumiendo una mejor calidad de vida por esta causalidad.

Gradualmente fuimos descubriendo a través de los grupos de discusión,

las entrevistas y los relatos que los logros académicos de sus estudiantes no están unideterminados por accesos económicos sino que atraviesan las más variadas condiciones de interacción social entre las cuales, la labor docente juega un papel fundamental. Esta labor docente trasciende el ámbito de la enseñanza y se inserta en una condición de interacción social, representacional, atributiva, etc. que pueden en sí mismas generar conductas de aceptación hasta las más disruptivas al ser ideólogos interculturales, al principio sin saberlo y eventualmente asumiéndose como tales. Esto posibilitó la transformación de la práctica educativa al generar la identificación de las pautas de acción y los vínculos que se entretajan al asumir ciertos valores y actuar en consecuencia a ellos.

Esas pautas de acción y esos vínculos analizados al final dieron como resultado la descentración de la mirada del aparente déficit en el estudiante y se trasladó a la interrelación social que se gesta en la escuela. Esto le permitió a los maestros darse cuenta que la vida escolar no es de individuos en aislado sino de agentes interactuantes, responsables entonces de los logros sociales comunes.

Además, los maestros notaron que no sólo sus representaciones de los niños demarcan la interacción en el aula, sino que los estudiantes también construyen una representación de los maestros que puede o no interferir en la dinámica relacional y con ello afectar la vida escolar. Este aspecto puede parecer una obviedad; sin embargo, los maestros participantes al inicio de la convivencia atribuían cualquier dificultad a sus estudiantes y poco a poco asumieron una responsabilidad social ante cualquier relación entre ellos, ya fuese del orden de lo académico hasta los vínculos personales.

Los maestros reportaron una mejor interacción con sus estudiantes conforme iban relatando sus vivencias, ya que esto les permitía escucharse los unos a los otros y poner en evidencia sus propios alcances, sus creencias, sus aspiraciones, sus prejuicios, sus afectos, etc.

Se logró entonces que los maestros generarán un sistema de significados compartidos en torno a las normas, los valores, los símbolos y los guiones conductuales que tenían prefigurados y que eventualmente fueron puestos en duda al compartir sus historias, sus íconos culturales, sus tradiciones y sus prácticas docentes. Esto de igual manera permitió construir y reconstruir su mirada en torno a lo intercultural de la educación y así construir puentes de mayor interacción y reorganización de la vida escolar.

Lo anterior le facilitó a los maestros participantes una suerte de re-integración a la vida escolar y el manejo de las situaciones áulicas a través de una heurística cultural. Esta heurística cultural permite transitar del self-identitario a la idea de un nosotros más allá de la inmediatez objetal para vincularse con las tradiciones, los valores y las creencias a partir de la colaboración social expuesta en el relato.

Algunos de los maestros participantes comentaron que encontraron nuevas formas de relacionarse con sus estudiantes, confrontándose a menudo con la imposición ideológica unidireccional a una puesta en marcha de la reflexión conjunta desde las diversas prácticas educativas vertidas en el aula, como tomar decisiones, colaborar y sobre todo entenderse mejor sin perder de vista las diferencias individuales en un mejor esquema de convivencia.

Además comentaron que los esquemas culturales con que contaban les permitían “moverse” o actuar de cierta forma quizá hasta rígida, pero eventualmente flexibilizaron su actuación ya que su seguridad epistémica se alteró a la luz de la lectura constante de las nuevas situaciones en el transcurrir cotidiano, invitándolos a encontrar nuevas respuestas de cara a la incertidumbre. Aquí precisamente radicaba la intención de transformar la mirada segregadora de lo multicultural como grupos alejados con sus propias respuestas a una mirada de mayor interacción entre visiones del mundo quizá distantes pero sujetas a la

situación con lo cual se demanda mayor comunicación e interculturalidad.

Al encontrar ciertos atributos culturales como una constante, es posible observar la estabilidad de las relaciones que se mantienen; sin embargo, en un mundo siempre cambiante y socialmente movable, puede resultar en la poca interacción social con lo diferente. Es así que el trabajo con los maestros participantes nos ayudó a abrirnos a experiencias novedosas y entender diferentes sistemas culturales a través de las prácticas docentes y educativas en general a lo largo de nuestra vida.

Podemos entonces asumir que al compartir relatos y resignificar nuestras experiencias, logramos adquirir nuevas estrategias docentes y distintas herramientas interculturales que condujeron a la construcción de un “nosotros”. Esta posibilidad permite interiorizar nuevas formas de relacionarse aceptando perspectivas y miradas del mundo distintas provenientes de sus estudiantes, inclusive manifestaron mejores recursos de enseñanza en tanto estaban abiertos a las opiniones, intereses y propuestas de sus estudiantes.

Todo esto ha implicado una mayor conciencia cultural, sensibilidad intercultural, y el compromiso con la justicia social. Estas cualidades se observan en las preguntas y reformulaciones que los maestros se han hecho, en la manera en cómo ellos comparten los logros de su práctica y en la transformación de cómo se significan en situaciones de diversidad e interculturalidad.

El logro más representativo de este proyecto alude a la posibilidad de hacer de la ruta metodológica expuesta y del espacio comunicativo que abrimos con los maestros-participantes un apoyo para representar la interculturalidad y representarse en diversidad de manera diferente de acuerdo con cómo veníamos asumiendo.

Fue así que al hacer de la narrativa nuestro recurso primario para

recuperar las voces de los maestros, pudimos encontrar lo intercultural de la educación expresado en acciones y prácticas docentes susceptibles de ser representados. Estas acciones y prácticas son significativas al referirse a algo que no es parte de su inmediatez concreta, y que se trasladan a la relación con otros objetos, acciones, sucesos, hay un “acerca de”, un “*inter alia*”, un “respecto a”. El primer momento en que recurrimos a la narrativa pudimos prefigurar lo constituyente de lo vivido en la escuela (desde que los maestros participantes eran estudiantes hasta su labor como docentes) brindándonos una comprensión parcial e implícita de su significado. En este sentido, sus acciones fueron lo interpretable y a la vez el intérprete de lo significado en tanto ofrecieron ciertas regularidades discursivas para ser leídas desplegando las intersubjetividades a través de las relaciones de intención, mediación y socialización puestas en juego.

Eventualmente la narrativa nos permitió transitar hacia una configuración y reconfiguración de los eventos para generar una trama argumentativa que le otorgó coherencia a lo vivido en las experiencias pedagógicas en situaciones interculturales. Aunado a la interpretación a la que se sujeta una transfiguración y resignificación en términos de su propia producción y no como reproducción de lo vivido. De esta manera, los significados que poníamos en evidencia, que hacíamos públicos se construyeron poco a poco para transformar la dimensión simbólica de la realidad escolar, para aportar a la lectura que hacemos de la realidad, pero no para hacer una realidad en abstracto sino para transformarla en conjunto. Esta transfiguración diluye la distinción entre el mundo de los otros como separados del maestro y el mundo interno de los miedos, las apreciaciones, los valores, los saberes, eliminando de facto el “versus” de estos mundos para hacer un significado compartido en torno a la interculturalidad.

Esta mirada narrativa no debe ser entendida como un mero acto pasivo de escribir y ya, sino como un mecanismo de apropiación cultural, ya que cada maestro fue descubriendo el afecto y el efecto que del acto de escritura surge para sí y en relación a los demás. Gradualmente se amplió el repertorio de

respuestas y sobre todo de circunstancias en las que la narrativa resultaba pertinente, para saber qué contar, a quién relatarlo y atreverse a compartirlo con lo cual se enriquece la comprensión del mundo escolar circundante a través de la integración de sí y de lo social que nos permitió apreciar los vínculos entre agentes educativos y el entramado del proceso de significación.

Los significados en torno a lo intercultural en educación se pusieron en juego en la vivencia para ser construidos y resignificados en la experiencia relatada. Esto nos permitió modificar el sentido de sí mismo, el sentido del otro y el sentido de un “nosotros” en un continuo ideal de socialización que inevitablemente se configura en la multireferencialidad de la personalidad, la intersubjetividad y la identidad del hacer docente. Es así que lo significado es representado y en consecuencia se significa la parcialidad de lo representado, transfigurando la realidad educativa a un plano simbólico de sí mismo en alteridad a partir de los marcos interculturales de inserción situacional.

De esta manera lo significado en torno a la interculturalidad es indisociablemente subjetivo pero sobre todo subjetivizado en tanto es parte de nuestra intuición de lo experimentado, con lo cual se genera una condición de autoconciencia no intelectual-racional sino vívida. Esta condición pone a prueba “eso que sucede interculturalmente” y verifica el impacto social en dependencia de las pautas culturales en las que se encuentra inserto.

Resultó entonces interesante que los maestros generaran otras formas de intencionalidad como precedente de un hacer distinto el cual encontramos en sus relatos manifestando una ruptura a la pasividad que promueven los programas oficiales, construyendo entonces un repertorio de apreciaciones ante la diversidad dado por el enriquecimiento cultural dando paso a la agencia como cualidad de establecer un protagonismo de la propia acción educativa.

Esta agencia se mostró en los relatos en tanto el maestro se asume como

protagonista de sus prácticas y sus significados construidos. Es así que el significado y su impacto en situaciones interculturales brindan las condiciones de una práctica que se interioriza, se naturaliza y se plantea como elemento orientativo de la práctica docente y de la convivencia escolar.

Podemos entender también que *representar* y *representarse* los hechos y fenómenos de la vida escolar en situaciones de interculturalidad requiere de una construcción que de manera conjunta, como una comunidad de práctica, lograron los maestros-participantes. Las estrategias hermenéuticas y la producción dialógica durante la lectura y revisión de los relatos, como métodos de aproximación, nos permitieron acceder a los significados en torno a la interculturalidad y ejercer su efecto transformador. Este proceso no sólo se sostiene por la palabra, sino por la significación y resignificación de lo ya configurado, haciendo de los procesos de interiorización, conceptualización y subjetivación de lo intercultural en educación una suerte de atribución de un proceso que primordialmente procesa, construye, recrea, significa y da sentido a lo vivido; lo cual a su vez, es vivencia que emana de la vida escolar interculturalmente representada.

De esta manera podemos asumir que se logró el propósito general de analizar los sentidos y significados que se construyen en torno a la interculturalidad en la práctica docente, a través de la narrativa de experiencias pedagógicas con el fin construir un espacio de diálogo para la reflexión sobre las mismas.

Además logramos identificar conjuntamente la manera en que los maestros-participantes desarrollaron el concepto de interculturalidad a lo largo de sus vidas y particularmente en sus trayectorias en el trabajo escolar. Esto sentó las bases para poder analizar las prácticas docentes en situaciones de interculturalidad a partir de grupos de discusión y entrevistas; para finalmente interpretar cómo significan y dan sentido a la interculturalidad y la diversidad a

través de la narrativa en sus prácticas docentes. Estas prácticas fueron modificadas y transformadas a partir de la resignificación que hicieron al no pensar la diversidad, sino al pensarse *en* diversidad.

Referencias

- Álvarez, F. (2002) *La respuesta imposible*. México: Siglo XXI.
- Anderson, G. (1991) La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas, en Rueda, M. et al. (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE/UNAM.
- Aranguren, G. y Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad: un proceso educativo en torno a la diferencia*. España: Anaya.
- Arasaratnam, L. A. (2013) A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR. *International Journal of Intercultural Relations*. 37, 6, pp. 676–685.
- Arnau, J. (1999) La enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos. *Infancia y Aprendizaje*, 86, pp. 3-12.
- Artigal, J. M. (1999) La construcción de actividades significativas en L3 en la etapa infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 86, pp. 27-40.
- Austin, J. (1980) *How to do things with words*. UK: Oxford.
- Azuela, M. (1916) *Los de abajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baker, D., and G. LeTendre (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. USA: Stanford University Press.
- Bakhtin, M. (1981) *The dialogic Imagination. Four Essays*. USA: University of Texas Press.
- Baliñas, C. (2006) Conversaciones con Paul Ricœur. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25/2: 171-182.
- Bamberg, M., Damrad-Frye, R., (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18, 689–710.
- Banco Mundial (2005) Grupo del Banco Mundial: Igualdad de género es clave para alcanzar los ODM. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/odm/mujeres-igualdad.html> el día 14 de abril de 2015.

- Banks, J. & C. M. Banks (2010), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.).(pp. 3-30). USA: Wiley.
- Banks, J. A. (2001a). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives (4th ed.)*.(pp. 3e30). USA: Wiley.
- Banks, J. A. (2001b). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives (4th ed.)*. (pp. 225-246). USA: Wiley.
- Banton, M. (1983) *Racial and Ethnic Competition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Bárcena, F. y Mèlich, JC (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Col. Papeles de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Barley, N. (1983) *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*. España: Anagrama.
- Barth, F. (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little, Brown.
- Baumer, S., Ferholt, B. y Lecusay, R. (2005) Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Bell, D. (1975) "Ethnicity and Social Change" in *Ethnicity*, N. Glazer and D.P. Moynihan, eds., Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975, pp. 141-174.
- Bell, L. (2002) Sincere Fictions: The Pedagogical Challenges of Preparing White Teachers for Multicultural Classrooms. *Equity and Excellence in Education*, 35 (3), 236-244.
- Bello, J. (2010) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: Castellanos/ Cerpo.
- Bentley, C. (1987) "Ethnicity and Practice", *Comparative Studies in Society and History: An International Quarterly*, Vol. 29: 24-55.
- Berger, A. (1997) *Narratives*. In: *Popular Culture, Media and Everyday Life*, Sage Publications, London.

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bigelow, B., Christensen, L., Karp, S., Miner, B. y Peterson, B. (1994) *Rethinking our classrooms, teaching for equity and justice*. Wisconsin: Rethinking Schools.
- Bliss, L., McCabe, A., & Miranda, A. (1998) Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of communicative disorders, 31, 347-363*.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 1, pp. 40-65*.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2009) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bradbury, R. (1972). *The Halloween Tree*. Colorado Springs, Col.: Gauntlet Press.
- Brescó, I. & Rosa, A. (2012) Memory, History and Narrative: Shifts of Meaning when (Re)constructing the Past. *Europe's Journal of Psychology. Vol. 8(2), 300–310*.
- Butler, J. (2005) *Vie précaire. Les pouvoirs du deuil et de la violence après ñe 11 septembre 2001*. París: Éditions Ámsterdam, pp. 161-185.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014) *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Diario Oficial de la Federación, recuperado el día 22 de mayo de 2015 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cantoral, S. (2005) *Identidad, cultura y educación*. México: UPN.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

- Castañeda, A. (2009) *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Castoriadis, C. (1989) *El imaginario social y la institución*. España: Acracia.
- Chávez, M. (2007) *El grupo de discusión*. México: Universidad de Colima.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia, Contus, Universidad de Antioquía.
- Contreras, J. (2009) Prologo de Skliar, C. Y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: FLACSO.
- Contreras, J. (2010a) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 241-271) Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010b) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86) Madrid: Morata.
- Cortina, R y Stromquist, N. (2001). *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México: Pax.
- Cummins, J. (2010) Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways. *Linguistics and Education*, 21, 1, pp. 77-79.
- Czarny, G. (2007) Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, Vol. 12, Núm. 34, 921-950.

- Davis, D., Landry, P. Peng Y. and Xiao, J. (2007). Gendered Pathways to Rural Schooling. *The China Quarterly* 189: 60–82.
- De Bleser, R.; Dupont, P.; Postler, J.; Bormans, G.; Speelman, D.; Mortelmans, L. & Debrock, M. (2003) The organisation of the bilingual lexicon: a PET study. *Journal of Neurolinguistics*, 16, 439–456.
- De Sousa, B. (2007) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO-CIDES-UMSA-Plural Editores.
- De Sousa, B. (2008). El rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa en: *La educación superior en el mundo 3. Desafíos institucionales y sus implicaciones en las IES: transformación, misión y visión para el siglo XXI*, pp. 169-171.
- Deaux, K., Wiley, S., 2007. Moving people and shifting representations: making immigrant identities. In: Moloney, G., Walker, I. (Eds.), *Social Representations and Identity: Content, Process and Power*. Palgrave Macmillan, New York, pp.9–30.
- Delory-Momberger, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Argentina: CLACSO.
- Díaz-Polanco, H. (2010) *Elogio de la Diversidad*. México: Siglo XXI.
- Dreier, O. (1999) Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3, 1, UNAM.
- Duarte, E. M., & Smith, S. (Eds.). (2000). *Foundational perspectives in multicultural education*. New York: Longman.
- Dyer, R. (ed.) (1986). *Cine y homosexualidad, Barcelona: Laertes. Gays and Film*. London, British Film Institute, 1977.
- Eaton, J., Collis, G., Lewis, V., (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language* 26, 699–720.
- Edwards, S., & Kuhlman, W. (2007) Culturally Responsive Teaching: Do We Walk Our Talk? *Multicultural Education*, 14, 45-49.
- Elkonin, D.B. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Editorial Visor.
- Engels, F. (1966) *El origen de la familia*. Moscú: Editorial Progreso.

- Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- Escarbajal, A. (2010) Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 95-103.
- Essomba, M. (1999) *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Biblioteca del Aula.
- EZLN (1996) *Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*. México: Planeta Tierra, Montañas del Sureste Mexicano.
- Fabbro, F. (2001) The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages, *Brain and Language*, 79, 211–222.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), 193-217.
- Flores, D. (2009) *Magisterio femenino: resistencia, reproducción y transformación, un estudio desde la perspectiva del género*. Tesis de Doctorado en Pedagogía; FES-Aragón, UNAM.
- Foucault, M. (1967) *Madness and Civilization*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1976) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (2012) *Los derechos de los trabajadores*; conferencia presentada en el Congreso “El estado de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Most-Unesco, México, D.F.
- Galperin, P. (1992). Human Instincts. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, (4), 22-36.

- Galperin, P. (1992). Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, (4), 81-91.
- Gans, H. (1979) "Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America", *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 2: 1-20.
- García-Canclini, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2010) *Educación sexual, la asignatura pendiente*, en Ortiz, G. et al *Educación Especial: Aportaciones de la Neuropsicología*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Geertz, C. (1963) The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States, in *Old Societies and New States*, C. Geertz, ed., New York: Free Press, pp. 105-157.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós/Studio.
- Gollnick, D. (1992). Multicultural education: Policies and practices in teacher education. In C. Grant (Ed.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 218 239). Washington, DC: Falmer Press.
- González-Rey, F. (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González-Rey, F. (1999). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad*. México, D. F.: Thomson.
- González-Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vygotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. México: Noveduc.
- González-Rey, F. y Mitjás, A. (1999). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

- Gramigna, A. (2005) La epistemología de la diferencia en la formación educativa. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 70-94.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2006). *Doing intercultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Gray, D. (2001) Accommodation, resistance and transcendence: three narratives of autism. *Social Science & Medicine*, 53, 1247–1257.
- Greenman, N. P. Y Kimmel, E. Y Ellen, B. (1995) The Road to Multicultural Education: Potholes of Resistance. *Journal of Teacher Education*, 46: 360-368.
- Grinter, R. (2000). Multicultural or anti-racist education? The need to choose. In E. M. Duarte, & S. Smith (Eds.), *Foundational perspectives in multicultural education* (pp. 135e154). New York: Longman.
- Grondin, J. (2002) *Introducción a la hermenéutica*. España: Herder.
- Gurin, P, Peng, T., López, G. & Nagda, B. (1999) Context, identity and intergroup relations. In D. Prentice & D. Miller (Eds.), *Cultural Divides: The social psychology of intergroup contact*. New York: Russell Sage.
- Gutiérrez-Turbo, E. et al. (2005) *Propuesta educativa para escuelas rurales quechuas*, documento de trabajo como propuesta educativa en el marco del EBI. Perú.
- Hale, A., Snow-Gerono, J. & Morales, F. (2008) Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24, 6, pp. 1413-1425.
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R., (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1985) *Ethnography, Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Harris, D.N. & Herrington, C.D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), pp. 209-238.

- Harvey, D. (1996) *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Hemphill, L., Picardi, N., Tager-Flusberg, H., (1991) Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics* 12, 263–279.
- Hoerl, C. (2007) Episodic Memory, Autobiographical Memory, Narrative: On Three Key Notions in Current Approaches to Memory Development. *Philosophical Psychology*. Vol. 20, No. 5, pp. 621-640.
- Huizinga, J. (1992). *Homo Ludens: V teni zavtrashnego dnya*. Moscú: Progreso.
- Ilgaz, H. & Aksu-Koc, A. (2005) Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development* 20, 526–544.
- Illes, J.; Francis, W.; Desmond, J.; Gabrieli, J.; Glover, G.; Poldrack, R.; Lee, C. and Wagner, A. (1999) Convergent Cortical Representation of Semantic Processing in Bilinguals. *Brain and Language* 70, 347–363.
- Isaacs, H. (1975) "Basic Group Identity: the Idols of the Tribe" in *Ethnicity: Theory and Experience*, N. Glazer and D.P. Moynihan, eds., Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 29-52.
- Jares, J. (2001) *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Jodorowsky, A. (2012) *Donde mejor canta un pájaro*. México: Siruela.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helms (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Lacan, J. (1975) *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité suivi de premiers écrits sur la paranoïa*. Paris, Editions du Seuil.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: complexities, boundaries and critical race theory. In J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.),

- Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). (pp. 50e65)
San Francisco: Jossey-Bass.
- Lambert, W., Moore, N. (1966) Word-association responses: Comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 3, pp. 313-320.
- Lander, E. (2003) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Larrosa, J. (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1997) *Imágenes del otro*. Barcelona: Editorial Virus.
- Lecours, A. R. (2002). Languages and Aphasia. *Brain and Language*, 71 (1), January, 141-144.
- Lenoir, H. (2002) Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale. *Éducation Permanente*, 150, 63-78.
- Lenoir, H. (2014) Formation initiale et formation continue : L'imposture de la dichotomie.. *Éducation Permanente*.
- Leonard, T. & Leonard, L. (2006) Exploring diversity in nursing education: research findings. *Journal of Cultural Diversity*, 13, 2, 87-96.
- Leong, C. (2014) Social markers of acculturation: a new research framework on intercultural adaptation. *International journal of intercultural relations*, 38, pp. 120-132.
- Leontiev, A. N. (1969) *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Lever, R. y Sénéchal, M. (2011) Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*. 108 (2011) 1–24.
- Lévinas, E. (1999) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Levinson, B, Sandoval, E. y Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, Vol. 12, Núm. 34, 824-828.

- Levinson, B. (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México, Aula XXI, Santillana.
- Lewis, M.A. y Lockheed, M. E. (2006). *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What to Do About it*. Washington, D.C.: Center for Global Development.
- López, L. E. (1998) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. España: Morata.
- López, L. E. (2009) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes / Plural Editores.
- Lun, J., Sinclair. S., & Cogburn C. (2009). Cultural stereotypes and the self: A closer examination of implicit self-stereotyping. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(2),117-127.
- Luria, A. (1982) *Introducción evolucionista a la psicología* (3ª ed.). Barcelona, España: Fontanella.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, Grupo y Poder. Psicología Social desde Centroamérica II*. El Salvador: UCA.
- Martinez, S. (1982) Preschool policy and bilingual education in the United States. *Studies In Educational Evaluation*, 8, 3, pp. 291-297.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: a qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53, 433-443.
- McDiarmid, G. W. (1990a). *What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles Unified School District*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University, East Lansing, Michigan. Research Report 90-11.
- McDiarmid, G. W. (1990b). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking'? *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Cambridge, MA: Blackwell.

- McLuhan, M. (1968) *War and Peace in the Global Village*. USA: Bantam Books.
- McLuhan, M. (2015) *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Medina, P. (2009) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: UPN- Plaza y Valdés- Conacyt.
- Meerman, J. 2005. Oppressed People: Economic Mobility of the Socially Excluded. *Journal of Socioeconomics* 34 (4): 543–67.
- Melucci, A. (2001). *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes.
- Mercado, E. (2007) *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves*. México: Colectivo Cultural de Nadie – ISCEEM.
- Met, M. (1999) Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos. *Infancia y Aprendizaje*, 86, pp. 13-26.
- Mier, R. (1998) Reflexiones sobre el juego. *Rev. Investigación documental*, pp. 269-285.
- Mier, R. (2000) El concepto de diferencia. La mirada de Deleuze: hacía una filosofía radical. En Carrizosa, S. (2000) *La diferencia: sus voces, ecos y silencios*. México: UAM-X.
- Mier, R. (2007) La experiencia estética como recreación de lo político. *Versión 20*, pp.101-121. UAM-X.
- Monge, F. (2009). A vueltas con el relativismo cultural. En T. Aguado, y M. Del Olmo (Coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. (pp. 105-118). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S. A.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N. Pacheco, M. Y Stillman, J. (2002) Teachers as activists: teacher development and alternate sites of learning. *Equity and Excellence in Education*, 35 (3), 265-276.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, Vol. 5, No. 5, pp. 9-35.
- Mórtola, G. (2006) Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. IV No 4 , pp. 83-104.

- Mórtola, G. (2011) *La socialización laboral de los maestros como espacio formativo*, en Alliaud, A. y Suárez, D. El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Argentina: CLACSO.
- Moscovici S. (1984) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Moya, R. (2009) La interculturalidad para todos en América Latina, En López (ed) *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Bolivia: Plural Editores.
- Munne, F. (1996) *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. España: EUB.
- Nagata, J. (1974) "What is a Malay? Situational Selection of Ethnic Identity in a Plural Society", *American Ethnologist*, Vol. 1: 331-350.
- Navarro, B. (1979) Working with the bilingual community: National Clearinghouse for Bilingual Education. *International Journal of Intercultural Relations*, 6, 3, pp. 325-327.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity and critique: moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 9-12, 35-37.
- Noriega, M. (2009) *Migración, ciudadanía y escuela. Miradas del Norte y del Sur: México, Francia, Argentina, Italia*. México: UPN.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. España: Paidós Ibérica.
- Oppenheimer, A. (2010) *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. México: Debate.
- Ornelas, G. (2005) *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN-Porrúa.
- Ortiz, G. (2010) Identidad y funcionalidad en el niño con necesidades educativas especiales. *Educación Especial: Aportaciones de la Neuropsicología*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, G. (2011) Breves consideraciones en torno a las condiciones educativas de los bilingües en México. *Revista Entre Maestr@s*, 11, 37: 46-53.
- Ortiz, G. (2012) Un poco de lectura en la Xicohtencatl: una experiencia bilingüe, *Revista Entre Maestr@s*, vol. 12, no. 43, pp. 24-29.
- Orwell, G. (1945) *Animal Farm*. USA: Signet Books.

- Özyildirim, I. (2009) Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41, 1209–1222.
- Peterson, C. & McCabe, A., (1983) *Developmental Psycholinguistics*. Plenum Press, New York.
- Prada, F. y López, L. E. (2009) *Educación Superior y Descentramiento Epistemológico*; en López, L. E. (Ed.) Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas. Bolivia: Plural Editores.
- Préneron, C., Salazar-Orvig, A., Kugler-Lambert, M., David, J., (1994) Conduites narratives : récits d'enfants non-lecteurs. In: Préneron, C., Meljac, C., Netchine, S. (Eds.), *Des enfants hors du lire*. Bayard, Paris, pp. 191–230.
- Protágoras (1977) *Fragmentos y Testimonios*. Argentina: Orbis.
- Rebolledo, N. (2007) *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Rex, J. (1997) The Concept of an Intercultural Society. In *The Ethnicity Reader*. Guibernau and Rex (Eds.). USA: Blackwell Publishers.
- Richardson, L. (1990) Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography* 19, 116–135.
- Ricœur, P. (2005) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2008) *Ideología y utopía*. España: Gedisa.
- Ricœur, P. (2013) *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y R. Mercado (1988) La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela* 4: 65-78. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ross, J. (1982) Urban development and the politics of ethnicity: a conceptual approach. *Ethnic and racial studies*, 5, 4, pp. 440-456.
- Russell, S., Pollitt, A. & Hoenig, J. (2015) School environment for LGBTQ / sexual minority youth. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2Ed, 86-90.

- Sacristán, G. (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Mórata.
- Schank, R. (1990) *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois.
- Secretaria de Educación Pública. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- Semali, M. y J. Kincheloe (1999). *What is indigenous Knowledge? Voices from the academy*. Nueva York: Falmer Press.
- Serrano, J. y Ramos, J. (2011) *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.
- Shannon, S. (1995) The hegemony of English: A case study of one bilingual classroom as a site of resistance, *Linguistics and Education*, 7, 3, pp. 175-200.
- Shiro, M. (2003) Genre and Evaluation in Narrative Development. *Journal of Child Language* 30, 165–195.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: FLACSO.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (4th ed.). New York: John Wiley.
- Stack, John F. (1986) *The Primordial Challenge*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Stavenhagen, R. (1980) Comunidades étnicas en el estado moderno. *América Indígena*, Vol. XLIX: 11-34.
- Suárez, D. (2002) *Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar*. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf
- Suárez, D. (2011) *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: Fundamentos Teóricos*. Curso-Taller impartido en la FES-Aragón de la UNAM en el marco de las actividades de intercambio académico con la Universidad de Buenos Aires.

- Suárez, D. (sin año) *Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar*. Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD] y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005), Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en: *Revista Nodos y Nudos, Vol. 2; N° 17*, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarrés, M. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa-El Colegio de México-FLACSO.
- Taş, E. Reimão, M. & Orlando, M. (2014) Gender, Ethnicity, and Cumulative Disadvantage in Education Outcomes. *World Development Vol. 64*, pp. 538–553.
- Touraine, A. (1999) *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Vozes, Petrópolis.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2005). *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2001) *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html el 20 de mayo de 2015.
- Valentine, G. (2000) Exploring children and young people's narratives of identity. *Geoforum 31*, 257-267.

- Vallejo, S. (2014) La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigo de Colombia*, 1(2), 40-51.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press & Albany Suny Press.
- Van Manen, M. & Shuying, L. (2002) The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education* 18, 215–224.
- Velasco, S., & Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez, L. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México, Lucerna Diogenis-SEIEM.
- Velázquez, L. (2011). *Los estudiantes y la violencia*. México, Eikon.
- Verloo, M. (2008) Una atenta mirada a les desigualtats múltiples, a les seves interseccions i com es tracten a Europa en E. Bodelón, P. Giménez: *Construint els drets de les dones. Dels conceptes a les polítiques local*, p.17-36, Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Vezub, L. (2009) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Argentina: UNESCO-IIPE.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S., Leontiev, A. N., Luria, A. R. (1994) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Brazil: Icone.
- Walsh C. (2001). *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación. Lima. (pp.3-11). Recuperado de www.bvsde.paho.org/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf
- Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.
- Wolcott, H. (2004). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia, Contus, Universidad de Antioquía.

- Yousafzai, M. (2013) Discurso dirigido a la Asamblea de la Juventud de la Organización de las Naciones Unidas, Julio 27.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina, Editorial Brujas.
- Zibechi, R. (2015) *Decolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. México: Bajo Tierra.
- Zibechi, R. (2015) Entrevista realizada el 6 de junio de 2015 a Raúl Zibechi: *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Recuperada el día 14 de agosto de 2015 en <http://www.wambraradio.com/entrevista-a-raul-zibechi-descolonizar-el-pensamiento-critico-y-las-practicas-emancipatorias-2/>
- Zimmerman, L. (2004). *Teacher Perceptions of Multicultural Education in the United States*. Recuperado de <http://www.edu/factor/mountainrise/archieve/vol13no2/html/Zimmerman.pdf> el 20 de mayo de 2015
- Zirkel, S. (2004). What will you think of me? Social integration and educational achievement among White students and students of color in elementary and junior high school. *Journal of Social Issues*, 60, 57–74.

a

