

La interculturalidad construida por estudiantes y egresados de la MDE, UPN-Ajusco

GLORIA EVANGELINA ORNELAS TAVAREZ*

LUIS ALFONSO GARCÍA BUENDÍA**

RESUMEN

El texto sintetiza los resultados del análisis de las concepciones y prácticas que sobre la interculturalidad edifican en sus trabajos recepcionales, en su práctica profesional después de egresar (generación 2008- 2010) o en su estancia estudiantil (generación 2010-2012 de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), perteneciente al PNPC del CONACYT) tanto alumnos como egresados de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística. Dicha construcción se articula, entre otras concepciones, con las de identidad, cultura e ideología inmersas en los ámbitos de la educación, de la política educativa, el currículo y el sistema educacional/educativo nacional, en donde muchos de ellos han venido laborando, incluso antes de ingresar a la maestría, así como a estrategias estudiantiles, indagativas y de intervención profesional en el campo educativo.

Palabras clave: Interculturalidad / estudiantes de posgrado / egresados de maestría / educación superior.

ABSTRACT

The text summarizes the results of analysis of the conceptions and practices on intercultural both students and graduates of Line Sociocultural and Linguistic Diversity, 2008-2010 and 2010-2012 generations, build on their receptionales works and in their professional practice after graduation in the first case, also while staying student alluded to the second generation of/ in the Master of Educational Development, belonging to PNPC CONACYT. This construction is divided among other concepts, the identity, culture and ideology embedded in the areas of education, educational policy, curriculum and the national education system, where many of them have been working, even before entering the master and their student strategies, investigative and professional intervention in the educational field.

Keywords: Interculturality / postgraduate students / master's graduates / higher education.

30 / 31

En el tejido de la modernidad, la institución educativa de nivel superior genera para el sujeto un desacoplamiento manifiesto en su cultura y en su identidad e ideología, debido a la producción cultural y especificidad desarrolladas por las universidades, al regular su interdependencia de la realidad económica. El problema es la generación de realidades altamente diferenciadas para los actores, quienes han de adaptarse a los cambios provocados por el concepto dominante que establece una sola visión del mundo válida y correcta. Este proceso puede ser un acto consciente o no, que lleva a reproducir la cultura dominante o a mantener su manera de entender la realidad.

En este contexto, la interculturalidad no es vista equitativamente, sino mantenida como algo secundario, de ahí que los alumnos y egresados del posgrado (García, 2012), con su experiencia de vida y con los contenidos adquiridos en la escuela, no sólo reproducen los conocimientos hegemónicos, sino que también piensan y actúan en sentido contrario a la realidad existente, estableciendo estrategias de sobrevivencia mediante las cuales deliberan e inciden en la construcción social.

El hecho concreto de hacer y ser (García, 2012: 63) permite a los actores de la interculturalidad seguir siendo ellos mismos en cuanto a lo que dicen, piensan y realizan, pero a la vez actúan en un sistema que quiere

* Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Correo electrónico: gloriaornelas2002@yahoo.com.mx

** Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

someterlos, reprimirlos, controlarlos en sus espacios culturales, económicos y sociales; este acto consciente involucra al mismo tiempo la estrategia y la táctica.

La forma actual de la marginalidad (Certeau, 2000) ya no es de pequeños grupos, sino masiva; esta actividad de los productores de cultura es una actividad que se quiere plasmar sin firma, como algo ilegible, que no tiene símbolos y que permanece como la única posibilidad para todos. Dicha marginalidad se universaliza, se naturaliza y se convierte en una mayoría silenciosa.

La cultura articula conflictos y a veces legítima, desplaza o controla la razón del más fuerte, se desarrolla en medio de tensiones y a menudo de violencias, proporciona equilibrios simbólicos, contratos de compatibilidad y compromisos más o menos temporales. La trayectoria para los estudiantes evoca un movimiento de proyección y protección sobre un plano ya determinado, es una huella, un camino de reproducción, una vía para construir nuevas realidades. A través de este proceso educativo, tanto estudiantes como egresados del posgrado, identifican la configuración de la interculturalidad en su realidad inmediata y su praxis en el contexto profesional.

Los sujetos educativos de la generación 2008-2010, en su mayoría, laboran como docentes en los niveles básico o superior y, sólo algunos de ellos, cumplen funciones de orientación, de apoyo especializado o de supervisión académica, pero todos han tenido que incorporar en las aulas una línea transversal del currículo oficial y/u oculto: el reconocimiento de la interculturalidad y su tratamiento temático en la práctica cotidiana escolar. Desde su punto de vista, la formación en la MDE los ha llevado a procesos reflexivos sobre distintos temas educativos y representa un soporte para lograr una buena relación con/entre agrupaciones constituidas por personas con diferentes maneras de pensar y actuar, así como con actitudes diversas frente al respeto. Además, la maestría ha contribuido a fomentar actitudes de tolerancia entre los miembros de los grupos, ha facilitado el camino hacia la propia autodeterminación y ha promovido este enfoque con los alumnos y en su entorno (Alcántara, 2011).

Según Galicia (Ornelas, 2011):

“... en otro momento, no me hubiera sentido preparado para la supervisión de la zona escolar; después de la maestría, es otra visión que tienes como persona, tanto de tu trabajo como de otros conocimientos como el manejo de las cuestiones interpersonales, poder, autoridad; me ha permitido posicionarme y actuar desde

otras perspectivas... me dio no sólo la cuestión del individuo sino del contexto en donde éste se desarrolla... esa es la parte rica de la maestría...”

La MDE tiene muchos elementos fuertes que apuntan a la constitución de una democracia, a una formación ciudadana, de sujetos más críticos, profesionales de la educación preocupados por la interculturalidad y por la ciudadanía. Sin embargo, algunos estudiantes llegan con la idea de obtener un grado, lo cual se vuelve un problema porque en sus perspectivas teóricas no se refleja una formación política sólida (López, en Ornelas, 2011).

En el momento de egresar -cargado de grandes expectativas- a algunos se les dificultó la incorporación al ámbito laboral; Flores (Ornelas, 2011) percibe un corte entre su formación y lo que vive ahora como docente, debido a las condiciones de atraso en casi todos los ámbitos de la institución a la que está adscrito. Sin embargo, ha podido transformar su práctica cotidiana con sus grupos, los ve como seres humanos que junto a ella van aprendiendo a relacionarse a mirarse. La actividad que más influyó en ella fue reflexionar sobre y desde los libros porque, de lo contrario, hubiera seguido viendo a los alumnos con necesidades educativas especiales de manera tradicional, sin considerar la posibilidad de mirarlos de otra forma.

El posgrado ayudó, según Pantoja (Ornelas, 2011), a dejar de lado el sentido común, a enriquecerse a través de perspectivas filosóficas, históricas, de aprendizaje, así como a aterrizar la teoría a una realidad concreta, a través de del viaje de estudios que tuvieron en una comunidad indígena en Cuetzálán, Puebla, en las clases, talleres, seminarios o intervenciones educativas en proyectos financiados, con jóvenes, etcétera.

Otro elemento a destacar son los asuntos de la interculturalidad que se observaron en la escuela como algo complejo, por ejemplo, Leyva (Ornelas, 2011) comprende cuando se habla de exclusión o de vulnerabilidad, y se da cuenta de la necesidad de modificar las conductas no como un acto de bondad sino de justicia; esto implicaría vislumbrar la ciudadanía como una condición de vida republicana, con principios que se aprenden en la convivencia familiar y se afinan en la escuela, con los demás y con las instituciones.

Estos egresados reflexionan sobre la posibilidad que tiene la escuela de modificar o reproducir esas prácticas, así como el manejo de los discursos, empero les cuesta trabajo compartir esa información con sus colegas porque son reacios a profundizar, teorizar, conceptualizar desde otras referencias, tal como

Jackson (1975) plantea el tema de la inmediatez en el trabajo áulico, según Alcántara (Ornelas, 2011).

Durante la formación y la actualización docente no hay un proceso que ayude a investigar, sólo la MDE, según Leyva (Ornelas, 2011) le ha permitido hacerlo. Al egresar del posgrado pesnó que contaba con una información muy valiosa, pero este tipo de estudios no significa lo mismo para sus colegas, incluso la tesis les parecía un trabajo muy pesado, inalcanzable. En el ámbito laboral del magisterio, tampoco se dan elementos que permitan realizar la gestión escolar desde otra óptica que no sea la tradicional (Galicia, en Ornelas, 2011):

“... hubiera sido muy autoritario, si se presentaba algún conflicto hubiera impuesto mi punto de vista y sancionar; en cambio ahora, primero ver qué está pasando, entender que no es responsabilidad de la persona como tal sino que tiene toda una historia; conocer al otro en este sentido, sin llegar a ser un psicólogo. Entender las condiciones culturales, sociales y económicas, que estamos inmersos en cambios muy fuertes que están afectando mucho al profe. Los profes están necesitados de conocer, por la incertidumbre que se vive en las escuelas con el cambio de plan, programas y los enfoques, no saben cómo trabajar, cómo tomarlo. Si yo hubiera llegado con otra perspectiva sería como ¿por qué no lo sabes, si es tu obligación?...”

Algunas reflexiones sobre la interculturalidad, expresadas en torno a sus tesis de maestría, fueron:

Su tema, la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, la llevó a pensar en la autodeterminación de cualquier individuo, en una forma de vida independiente en donde la persona asuma sus propias responsabilidades y tome decisiones que generen relaciones más equitativas, horizontales, responsables y satisfactorias (Alcántara, en Ornelas, 2011).

Para Flores (Ornelas, 2011), conversar directamente con los maestros, con los familiares y con los alumnos, le ha permitido conocer sus concepciones y explicarse porqué actúan de la manera en que lo hacen y, a partir de este análisis, plantear propuestas en el marco de una educación en y para la diversidad. Ha podido distinguir situaciones presentes en los planos cognitivo y afectivo de los actores educativos: saben cosas, están conscientes de la situación, tienen la intención de mejorar, pero muchas veces no saben cómo llegar al plano conductual; es decir, cómo poder solucionar aquello que les aqueja.

Galicia (Ornelas, 2011) plantea: “Esta cuestión de violencia laboral me ha ayudado a entender también

cómo se va gestando, cómo uno tiene que intervenir desde antes en los conflictos con honestidad, siendo honesto con los otros.”

Ordoñez (Ornelas, 2011), expresa que su documento recepcional surgido por la inquietud sobre temas de género, durante su Especialidad en Modelos de Intervención con Mujeres, le ha permitido enfrentar su trabajo docente en una secundaria nocturna que en el último quinquenio:

“... se ha vuelto como un albergue de alumnos problema, que fueron corridos de la diurna a la vespertina, de ahí, a la técnica para llegar al anexo, de donde, por lo general, nos los mandan. La mayoría es de Pantitlán, un 80% se activa -consume droga-, es gente de escasos recursos, que vende en el metro, afuera del paradero... son chavos que padecen violencia intrafamiliar, de quince años para arriba, tenemos hasta señores de cincuenta años”.

Según Rubén Compañ (Ornelas, 2011), su tema se detona a partir de la relación entre la historia y los programas de estudio, y de cómo se legitima un cambio curricular, a través de un grupo de investigadores. La historia posibilita una identidad, la constitución del sujeto bajo determinadas formas, por lo que este programa de estudios no se puede dar teniendo como objetivo una cuestión de poder. Silos intelectuales, quienes saben, no pudieron defender esto: ¿qué va a pasar con el docente a la hora de enseñar historia?, ¿cuál es la historia que se va a contar?; esta historia que finalmente está atravesada por el poder, ¿qué es lo que están aprendiendo los alumnos a partir de esta reforma curricular?, si no se hizo una modificación pertinente que pueda aspirar a ser una historia para la interculturalidad.

De esta forma, los egresados citados reconstruyen su propia práctica docente y educativa, las interacciones generadas con sus grupos de alumnos o educandos, los contenidos curriculares o del programa, la gestión escolar y las políticas educacionales; lo que les permite tomar posturas teóricas, metodológicas e instrumentales frente a los discursos teóricos, políticos, curriculares, etcétera; así como frente a su propia experiencia educativa en contextos de interculturalidad.

A partir de los logros obtenidos durante la maestría prefiguran espacios desde los cuales pueden ayudar a que sus compañeros de trabajo, estudiantes, padres de familia e instituciones educativas busquen generar cambios más profundos y trascendentales para la educación intercultural en México y que ésta deje de ser un buen discurso.

La generación 2010-2012 se integró por 16 alumnos (11 mujeres y cinco hombres), del sector urbano, rural y de comunidades indígenas, que se avocaron al tratamiento teórico-metodológico e instrumental de la interculturalidad en los diferentes niveles y sistemas educativos de nuestro país.

Cuadro 1

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

Elaborado por: García (2012: 52)

La preparación académica de estos estudiantes se desarrolló en su totalidad en instituciones públicas nacionales. Para ellos, y de acuerdo con Sacristán (2004), la escuela es creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y que la educación es un medio para lograrlo. La universalización de la escolaridad se acompañó de la esperanza de que la cultura y el conocimiento actuarían de motores de la dignificación de la condición humana, bajo el supuesto de que el saber nos hace más libres y mejores, y posibilita la realización personal y social.

Del mismo modo, registran a la sociedad como el universo que engloba a los demás elementos y, a partir de ahí, surgen las necesidades de sus integrantes que han de ser satisfechas, dependiendo de la manera en que se organicen los distintos grupos que la componen, conforme al papel que cada individuo desempeñe desde su posición étnica y de clase. En esta organización se manifiestan distintas formas de comportamiento que casi siempre se corresponden con las maneras de ver el mundo, prácticas y concepciones que sintetizan la cosmovisión individual y colectiva (Ver Ornelas, 2005 y 2010) y es precisamente la imposición de la visión del mundo hegemónica, lo que genera el conflicto, pero también puede potenciar la riqueza intercultural.

En una sociedad masificada cada vez más personas en todo el mundo acceden a la información, la educación y la cultura, pero su estandarización implica menos participación de los individuos en la conducción de sus vidas y de la vida de sus sociedades. Al uniformar la cultura se dejan de lado las tradiciones,

las necesidades y los deseos de cada grupo. (Dascal, en Olivé, 2004).

En la vinculación social y académica de los estudiantes, se observan diferentes momentos de integración que dependen de la preparación educativa y de la trayectoria profesional de cada alumno; de la convivencia construida con integrantes de la misma línea de formación; del lugar de procedencia, de los roles que juega cada estudiante. Así, a partir de sus biografías, en el proceso cotidiano se van constituyendo individuos superiores e inferiores: los ciudadanos como los de mejor modo de vida cultural, económica y social, los otros, los provincianos, con menos recursos:

“... he visto personas ¡compañeros!, que ¡sí!, lo han hecho: ¡ay soy ciudadano! sé un poco más que tú y tú vienes de provincia,... ese tipo de diferencias se han marcado muchísimo... A mí en particular tal vez me lo han hecho...” (García, 2012:101-102).

La llegada a la Ciudad de México para estudiar el posgrado representa apertura:

“es otro ambiente prácticamente, por todas las relaciones personales, interpersonales, entre compañeros... te van dejando apertura a otras cosas. Como estudiante dejar ver otros horizontes y permitirme también mirar las cosas, de aquí hacia allá también. Me refiero de aquí a Oaxaca también, específicamente el lugar donde trabajo, esas cuestiones, como que te da, que ahora el panorama te da otras perspectivas, de cómo ver esa realidad” (García, 2012: 72).

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

La interculturalidad está presente en la escuela y aunque cada vez más educadores se muestran preocupados por las prácticas culturales excluyentes, por la defensa de las culturas minoritarias, las políticas oficiales -en la práctica- siguen tendiendo a la homogeneización, a la construcción de un conocimiento social válido; es decir, tendiente a imponer una sola visión e interpretación de la realidad, en la que no se toman en cuenta las necesidades de los distintos sectores.

La profesionalización en la práctica educativa representa una prioridad al estudiar el posgrado,

pues el aprendizaje no sólo es desarrollar los conocimientos que se imparten en el recinto educativo, la enseñanza intercultural se despliega, y es mayor, al convivir con los integrantes del grupo “ahora, creo que he aprendido más por mi cuenta... no tanto de las materias... de la convivencia con las personas, de la misma diversidad” (García, 2012: 66).

En los centros escolares la diferencia también se relaciona con el concepto de desviación: los alumnos se tienen que ajustar a ciertos parámetros establecidos (como ritmo de aprendizaje, tipo de conducta, desempeño académico) y si alguien no lo logra se le considera inferior (Alcántara, 2010). En la convivencia cotidiana entre discentes también se presenta este fenómeno, de acuerdo con la formación y preparación académica de los alumnos, los docentes valoran más su rendimiento educativo:

“Yo me he sentido mucho menos, precisamente por esa formación, de pronto como que sí, se ha valorado más ciertas formaciones que otras. Pues yo creo que también los maestros, porque los que hablan más, ya se les pone en un lugar alto porque se cree que saben más, entonces, personalmente a mí me han hecho sentir súper mal, porque en realidad yo no soy una persona que exprese mucho mis opiniones; me da la impresión que alumnos y maestros consideran que tal vez si no participo, pues no tengo nada en la cabeza, tal vez” (García, 2012: 100).

En este grupo no se marcan diferencias, existe cordialidad y respeto con los participantes de su comunidad de práctica

“... tenemos una gran ventaja... como grupo nos hemos unido y hemos podido saltar esa parte de los egos... no hay alguien que quiera estar arriba de los demás... los compañeros que vienen de otros estados, se han ido integrando... Los que son indígenas cómo han interactuado y nosotros también con ellos; ...esa parte tan diversa nos ha hecho en cierta forma tan iguales, no en cuestión de pensamiento ni formas de ser, sino de proyectarnos, que nos hace una línea dinámica, unida frente a las otras líneas” (García, 2012: 102).

Una contribución importante del posgrado para los alumnos son las aportaciones pedagógicas y la visión intercultural, para su desarrollo profesional y académico:

“a partir de las lecturas, de las visiones culturales que se han hecho, te permiten darte apertura de cómo ves

la realidad desde las perspectivas pedagógicas, y como poder interpretar de decir: pues yo he estado haciendo esto en la práctica, pues esto que estoy haciendo se fundamentó, que esto está planteado en esta teoría o que está en este autor o lo que está diciendo él, yo ya lo hice, pero de otra manera” (García, 2012: 86).

Los alumnos, a través de sus trayectorias educativas, reflejan su cultura escolar, su sentido de identidad y su ideología, mismas que se forman en dicho contexto histórico-sociocultural, en donde se construye, se interpreta, se reproduce y se resignifica la realidad social, a partir de un escenario con dos rostros. En uno está la libertad de hacer uso público de su razón íntegramente, el sentido de búsqueda, el cuestionamiento, la construcción de una visión crítica, es decir, el discernimiento de la relación entre los mecanismos de coerción y los contenidos de conocimiento; en el otro, existe la incapacidad, la dependencia, o sea, la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro.

Los estudiantes, piensan y actúan en sentido contrario a la realidad pre-existente, sin embargo, asumen una actitud que los lleva a reproducir la realidad impuesta por la clase dominante. En la modernidad, las instituciones se manifiestan generalmente en colectividades y abarcan grandes cantidades de gente; en su mayoría, la actividad humana se ha institucionalizado, es decir, se ha sometido al control social, al orden, a una sola visión válida; “las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckmann, 1992: 78).

En esta investigación, se puede ubicar a la escuela (la universidad), como un espacio en donde se conjunta la cultura, la identidad y la ideología que se adquieren a lo largo de la vida y se aplican en la vida de estudiante. Las trayectorias académicas intentan explicar la manera en que se da sentido personal y social al recorrido académico del individuo a partir del proceso de construcción social y de su vinculación con la institución educativa; esto representa un punto de retorno, con lo cual se hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio, se trata de experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones traducidas en virajes en la dirección del curso de vida, entre otras, la construcción del yo, la construcción social de la autoconciencia.

En la experiencia cultural, identitaria e ideológica, cuando el estudiante participa con los otros se puede presentar cambio o continuidad en los roles. Estos hallazgos argumentan la relevancia de varios

aspectos contextuales que confluyen en la conformación del sujeto; permiten conocer la configuración de los estudiantes universitarios como sujetos inmersos en un contexto escolar, con otros ámbitos que se entretrejen en la conformación del proceso de identificación personal y social, dicho en otras palabras, se observa la vinculación entre la realidad social y la construcción de sus campos culturales los cuales determinan la trayectoria tanto académica como social del estudiante.

Para Ochoa (2012), la identidad ofrece un marco de análisis cultural cercano a la forma en la que las personas hablan sobre sí mismas, las prácticas en que participan (trayectorias), destacando la formación de la identidad en el flujo de la interacción social construida, con los recursos disponibles en su contexto particular, esto representa su configuración simbólica y su desarrollo en el mundo social. Por ello, la identidad es la interface entre la construcción social, las instituciones y el yo como la construcción de sí mismo, es decir, la autoconciencia. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo y establecer un diálogo interno en el que se organizan las distintas voces expresadas en los discursos sociales y se genera una voz propia.

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

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

“En ese sentido pues me he sentido como muy contenta con la universidad y en el ámbito personal, pues con

los compañeros, pues también, muy agradecida porque, pues de alguna forma, de todos he aprendido y me han permitido conocer más allá de lo que mis ojos habían acostumbrado ver, estar diariamente. Regularmente en los trabajos siempre te relacionas con gente que tiene mucha similitud de vida con la tuya: viven en el distrito, trabajan dos turnos, van corriendo de un lado a otro y entonces tu vida se enclava pensando que todos vivimos esa misma realidad” (García, 2012: 229).

También conforma una visión más completa de la edificación de la diversidad y así se observa:

“la diversidad somos todos y que todos deberíamos tener esa noción de diversidad y no el dicho de que yo soy mestizo, soy indígena, marque nada más la diversidad, la diversidad está hasta en el carácter de cada uno, está en la personalidad, en la forma de ser, en la misma familia, aunque seas del mismo grupo étnico también ahí está la diversidad y es ahí pues en donde encaja la cuestión de la tolerancia” (García, 2012: 231-232).

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

En el marco de la interculturalidad, cultura, identidad e ideología están estrechamente vinculadas, pero se convierten en procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son al inicio procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, que al final son interiorizados (Dietz, 2003); mientras que los procesos y las prácticas ideológicas se encuentran al vincular las prácticas rutinizadas y la asignación que establece la identidad, lo cual supone un proceso de conciencia en los dos

primeros procesos y una definición consciente que se concreta en una práctica rutinizada, objetivada en el individuo y construida intersubjetivamente.

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

La ideología tiene su fundamento en evidencias sociales significativas, al alimentarse de la experiencia inmediata que posibilita la acción. Dichas evidencias estructuran y conducen la vida cotidiana que atraviesa varios campos (culturales, sociales y económicos), éstos son funcionales en tanto permiten una representación del propio grupo y su contexto; para su conformación se requiere la presencia de la autoridad sustentada en una institución (elemento básico de reproducción del orden para la internalización de las prácticas y conformación de hábitos).

En los discentes del posgrado (García, 2012: 234) se presentan distintos elementos que conforman su ideología, entre ellos destacan los siguientes: proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana; conjunto de ideas característico de un grupo o clase social; ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante; comunicación sistemáticamente deformada; toma de posición frente a un tema; tipos de pensamiento motivados por intereses sociales; pensamiento sobre la identidad; ilusión socialmente necesaria; unión de discurso y poder; medio por el cual dan sentido a su mundo de manera consciente; conjunto de creencias orientadas a la acción; confusión de la realidad fenoménica y lingüística; medio indispensable por el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social; proceso por el cual la vida social se convierte en una realidad natural.

Para los actores del estudio sus vidas carecen de sentido si se rompe toda relación con la comunidad de sujetos en donde pueden reconocerse. La necesidad de pertenencia y reconocimiento se satisface a través de varias formas de comunidades cercanas a sus vidas: la familia, los pequeños grupos en la escuela, el barrio donde viven, la empresa donde trabajan. Las comunidades a las que pertenece el individuo (Gilly, 1982), lo sitúan en un lugar preciso en el mundo, lo ligan a totalidades concretas en su vida y cobran un

sentido que rebasa el aislamiento de la subjetividad individual.

En la comunidad estudiantil, la construcción identitaria e ideológica se puede concretar colaborando en pequeños grupos, es decir, no más de cinco personas, esto se observa en la participación en los seminarios y en la convivencia cotidiana: “¡no podemos participar todo el grupo!”, o no sabemos participar en colectivo, es un significado presente en esta comunidad de práctica; sólo lo logran para no asumir compromisos y evitar la responsabilidad de no estar sujetado.

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

A manera de cierre podemos afirmar que a partir de la formación adquirida en el posgrado de referencia, los egresados perciben las lógicas institucionales y las cargas docentes como obstáculos para un mejor desarrollo personal y académico, para un intercambio docente que impida la exclusión y el conflicto e incida en el reconocimiento y tratamiento de la interculturalidad.

Ellos vislumbran la interculturalidad desde un plano conductual, como un programa de respuesta política, que en el aula representa una forma de interacción diferente a la manera dominante; sin embargo, según Compañ (Ornelas, 2011), el problema aparece cuando se institucionaliza, cuando el Estado hace alusión a la interculturalidad como un deber ser educativo actual y la introyecta en los sujetos a través de diferentes medios, cosificándola.

La educación en y para la interculturalidad en la formación inicial del magisterio no existe, a pesar de que en la actualidad en el discurso se encuentra ampliamente desarrollada: en las políticas nacionales e, internacionales, en el currículo, en programas de actualización docente y en un sinnúmero de textos. Sin embargo, las significaciones de los alumnos sobre la interculturalidad se construyen a partir de los significados reales y prácticos que tanto los maestros como los padres y el contexto social muestran a los niños, jóvenes y adultos, y dichos significados distan mucho de los discursos oficiales explicitados.

Ruth Moya (2011: 21-23) propone, entre otras cosas, construir, desarrollar y aplicar de manera colectiva nuevos paradigmas educativos, que garanticen

el acceso, culminación y continuidad; recuperar la identidad a través de la educación intercultural para que, a su vez, se rescate, desarrolle y reapropien de las lenguas ancestrales y las de comunicación amplia basadas en la comunidad, como soporte de resistencia; una participación social de calidad y para la calidad educativa; con una pedagogía por y para la vida; y una formación docente congruente.

Abrirse camino con herramientas de análisis de la sociología, la antropología y ubicarlas en el contexto histórico, permite conocer las características específicas de los actores en la universidad y en su accionar profesional, donde se observa que la institución educativa organiza el conocimiento, ahí sus relaciones esenciales estarán definidas por el significado que adquiere la tarea del conocimiento, que se construye sobre la base de la acción e interacción y subjetividad del hombre en la modernidad; existe una institución educativa rígida y coercitiva, pero a su vez la libertad como supuestos de innovación del conocimiento, lo que permite construir espacios de transformación.

Al incidir en el ámbito educativo es posible efectuar cambios duraderos profundos en el desarrollo social. Pero si realmente se quiere convivir respetuosamente se ha de poner al sujeto en el centro de la reflexión y de la acción política, así la práctica educativa ha de considerar la realidad intercultural, las complejidad de formas de vida éticas y políticas; es decir, asumir que la realidad no es fija; la liberación será romper con el paradigma bancario y lograr, mediante la reflexión, llegar a la praxis, donde se aplique una actitud respetuosa hacia cada visión del mundo y cada forma de vida en un universo plural y diverso.

RECONOCIMIENTOS

Al Área Académica 2: Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco por los apoyos recibidos para la realización del análisis documental y el trabajo de campo que sustentan estos resultados de investigación; así como a los estudiantes de las dos generaciones (2008-2010 y 2010-2012) de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística quienes posibilitaron la construcción de los datos empíricos.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, Norma (2010). La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con

discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40. (Tesis de maestría). México: UPN.

Berger, P. y T. Luckman (1992). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorroutu.

Certeau de, Michel (2000). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana/ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Dietz, Gunther (2011). Convocatoria al Congreso bianual de la Asociación Internacional para la Educación Intercultural (IAIE, 2012).

_____ (1999). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México. Quito-Ecuador; Ediciones Abya-Yala.

_____ (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.

García, Luis Alfonso (2012). Identidad e ideología en estudiantes de maestría frente a la diversidad. (Tesis de maestría). México: UPN.

Giménez, Gilberto (2002). "Identidades sociales, identidades étnicas", en: Eugenio Alcaman, *et al.* Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Gilly, Adolfo (1982). Historia ¿para qué? México: Siglo XXI.

Jackson, Philip (1975). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Miranda, Francisco (2001). Las universidades como organizadores de conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica. México: El Colegio de México-Universidad Pedagógica Nacional.

Moya, Ruth (2011). "Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de América Latina", Ponencia presentada en UPN-CIESAS, Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural México, 16 de mayo de 2011. 27 p. (Mecanograma).

Ochoa, Mirna (2012). Proceso identitario en estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN, Ajusco. (Tesis de maestría). México: UPN.

Olivé, León [Comp.] (2004). Ética y diversidad cultural. México: F.C.E.

Ornelas, Gloria (2005). Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria. México: Cámara de Diputados-LIX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.

(2010). "Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa", en: Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. México: CONACULTA- INAH Nueva Época, Vol. 17, Núm. 48, Enero-Junio 2010. p. 299-321.

(2011). Proyecto de investigación "Identidad social y trayectorias académicas en la

MDE" (Trabajo de campo). México, UPN, Área Académica 2.

Sacristán, Gimeno (2004). "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna", en: Por nuestra escuela. México: Editorial Lucerna Diógenes.