

VIII

FORMACIÓN E INCLUSIÓN

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

ENRIQUE RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ

COORDINADOR DEL VOLUMEN





VIII

FORMACIÓN E INCLUSIÓN

ENRIQUE RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ
COORDINADOR



COLECCIÓN
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION



Primera edición:
Diciembre 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7048-5 (Vol. VIII *Formación e inclusión*)

ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección “Formación de Profesores y Profesionales de la Educación”)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
REVISITANDO LA FORMACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	11
PRESENTACIÓN	
<i>Enrique Ruiz-Velasco Sánchez</i>	31
PRIMERA PARTE FORMACIÓN INCLUSIVA	
¿EDUCACIÓN E INCLUSIÓN? RETO PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES	
<i>Bertha Orozco Fuentes</i>	41
INVESTIGAR EN COMUNIDAD: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INCLUYENTE	
<i>Rocío Elizabeth Salgado Escobar</i>	53
RETOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA	
<i>Gloria Deenise Ortiz Hernández</i>	65

DIALÉCTICA DE LA INCLUSIÓN. ATISBOS EPISTEMOLÓGICOS DESDE
LA INTEGRACIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Arlet Rodríguez Orozco 77

SENDEROS CON EQUIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS
DEL ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO
Gabriela Irene Gutiérrez Galicia 93

RELACIONES INTERCULTURALES DESDE LA ACTIVIDAD LÚDICA
Silvia Chávez Venegas 105

SEGUNDA PARTE
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN INCLUSIVA

LA PROBLEMÁTICA DE LA TRANSCULTURACIÓN INDÍGENA
Yahani Padierna Avendaño 121

APRECIACIONES DE LAS EDUCADORAS RESPECTO AL TRABAJO
CON MADRES DE FAMILIA EN ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA
Leticia Montaña Sánchez 133

UN DOCENTE, SUS ALUMNOS Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA:
UNA VISIÓN DESDE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA CULTURA DE PAZ
Octavio Tixtha López 145

LA PERTINENCIA CULTURAL EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULO
DE LA UNIVERSIDAD NAHUATLACA: REFLEXIONES
DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL
Romary Rodríguez Moreno 157

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LA TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO
ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO
Adriana García Meza 171

LA FORMACIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS
EN LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA DE LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO
DE PUEBLA (UIEP)
Laurentino Lucas Campo 183

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia”, registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

REVISITANDO LA FORMACIÓN

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Educarse es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): “[...] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación [...]”. Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 “La educación es educarse” (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la “fusión de horizontes” (Gadamer, 1990: 156):

[...] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro [...]

En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina “fusión de horizontes”, es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): “[...] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande [...]”. De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de “fusión de horizontes”, en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. “La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defi-

nidos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: “La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica”.

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): “[...] es como hemos empleado aquí el concepto de ‘hermenéutica’. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo”.

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: “proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso” (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptualizar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

La hermenéutica [...] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas “están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo” (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: “El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX [...]” (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas sería, entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación”, contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor deno-

mina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza [...], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. [...] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptualizada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo [...]

Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es el que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, “revisitar” la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multi-referencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculado con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que, en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y

Colombia. Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal

de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* —comprendida como el cultivo de sí mismo— y de la *Paideia*, en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada “Acercamientos a la noción de formación”; la segunda, “Prolegómenos de la formación”; y la tercera, “Interrogantes en torno a la formación en educación”.

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de “lo político” en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuando a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: “Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también poder ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones”.

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: “La política internacional. Un tejido de significantes”; “Condiciones sociales e impulso de la política nacional” y “Disposiciones políticas y desafíos institucionales”.

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): “La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo”. Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra

comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, “Notas de reflexión sobre la formación de profesores”; la segunda, “Formación de profesores”; la tercera, “Formación de profesionales de la educación”.

Bajo el título de *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos, a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad, a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual, igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptualizada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como “La interpretación de una mutación”, lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor,

la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de “identificaciones contingentes” y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), “pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos ‘interiores’ entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones ‘exteriores’ entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona”, es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: “Identidad profesional y formación”; “Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación”; “Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional”, y “Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación”.

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: “Educación básica y reforma educativa”; “Agentes y currículum”; “Saberes docentes y currículum” y “Formación profesional”.

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que

se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: “La formación docente” y “La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado”.

El séptimo volumen, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones

desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática, en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de “evaluación” se instituyeron no sólo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el

rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el incabamiento.

La autora organizó el capitulado con base en dos partes: “Impacto de la evaluación en la formación” y “Programas institucionales de acreditación y formación”.

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptualizada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de *For-*

mación e innovación. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente al reconocer que la sociedad, tanto como el conocimiento, están en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz-Velasco Sánchez invita a “repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido [...] y desarrollar comunidades de aprendizaje” y, sobre todo, de comunidades interdisciplinarias. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una “inteligencia colectiva” entre todos los actores de la educación y la formación.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, UNESCO-Troquel.
- ARDOINO, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes*. Le cas des universités. París, Matrice ANDSHA.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París, Editions de Minuit.
- DUBAR, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.
- DUBAR, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París, Presses Universitaires de France.
- GADAMER, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

- GADAMER, Hans-Georg. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*, trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.
- GRONDIN, Jean. (2007). “La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de *La Adaequatio rei et intellectus?*”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pp. 23-42, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>>, consulta: 6 de mayo, 2020.
- HONORÉ, Bernard. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, Harmattan.
- MILLÁN, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, UNAM.
- MORIN, Edgar. (2006). “Les sept savoirs nécessaires”, *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, París, No. 28, <<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>>, consulta: 14 de mayo, 2020.
- MORIN, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). “L'éducation, une arme puissante pour changer le monde”, en *ONU Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <<https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>>, consulta: 12 de abril, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*, París, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

PRESENTACIÓN

ENRIQUE RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

La inclusión es un tema que ha suscitado mucho interés para combatir la falta de intervención y participación de algunos segmentos de la población en el ejercicio pleno de derechos, recursos y capacidades. Actualmente existen muchas iniciativas públicas y privadas que surgen en la lucha contra la falta de oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas de la sociedad. Uno de los lugares en donde surgen principalmente estas iniciativas son las escuelas y centros de acción educativa. Es aquí, en donde se gestan los procesos de inclusión que atienden principalmente la discapacidad y la diversidad. Por lo tanto, formar a los docentes y profesionales de la educación, para que sean capaces de establecer una política de integración en sus quehaceres cotidianos, y hacer posible que todas las personas de la sociedad participen, contribuyan y se beneficien de su pertenencia a ésta.

La formación docente y de profesionales de la educación para la inclusión, es una actividad continua y personal que se aprende, y los involucrados, deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Durante su formación, las áreas de competencia se relacionan con la propia práctica reflexiva de los docentes y de los profesionales de la educación. La formación de docentes y de profesionales de la educación para la inclusión, es instada en asuntos relativos a la inclusión cultural, étnica, lingüística, sexual, religiosa, de edad, entre otros. De esta manera, se han concebido y combinado nuevos objetos de estudio que están

relacionados con la inclusión educativa, como la equidad y la diversidad, referidas a atender necesidades de aprendizaje de todos los grupos sociales, haciendo especial énfasis en grupos vulnerables, marginados y excluidos socialmente.

La educación inclusiva como enfoque educativo considera las necesidades especiales de enseñanza-aprendizaje de todas las personas en condiciones de vulnerabilidad y marginación. Como educación inclusiva, se caracteriza por combatir la marginación y proporcionar todos los derechos y oportunidades educativas a las personas considerando la diversidad y equidad, como elementos potenciadores de su puesta en marcha, gestión y éxito. Por lo tanto, al otorgar las condiciones necesarias para la inclusión-solvencia de las necesidades de las personas, con ello, se podría asegurar una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva, equitativa y diversa, debe ser para todas las personas y es menester considerar las diferencias de cada una de ellas. Se trata de lograr el desarrollo autónomo y la independencia de las personas, principalmente de las que tienen necesidades especiales. Esta perspectiva debería privilegiar la creación e integración de comunidades inclusivas en todos los ámbitos de actividad. Existen valores fundamentales y áreas de competencia de formación e inclusión, que pueden ser aplicables a la formación docente y de los profesionales de la educación. Estas áreas circunscriben preparación para docentes en educación inclusiva que envuelve todas las formas de diversidad. Los docentes y los profesionales de la educación deben tener claro que la inclusión es esencialmente un enfoque de la educación basado en principios y derechos, respaldados por valores fundamentales.

La inclusión propicia atender las necesidades de aprendizaje de todas y todos, independientemente del nivel educativo o la edad de las personas, haciendo énfasis especial en los grupos más vulnerables a la marginalidad y a la exclusión social. Educar en la inclusión implica necesariamente, atender las insuficiencias y diferencias individuales, zanjando entre otras, las condiciones culturales, económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género.

Se vuelve imprescindible entender la inclusión educativa, comprenderla y, sobre todo, integrarla de la mejor manera como nuevo objeto de estudio, como nuevo recurso educativo susceptible de compartirlo y reflexionarlo de manera continua para lograr así, una transformación educativa de inclusión que realmente trascienda.

Hasta la fecha, la formación de docentes refleja un cierto descuido con relación a la inclusión de temas centrales tales como las diferencias sociales, étnicas, económicas, religiosas y también de diversidad sexual.

Por lo tanto, las cuestiones de inmigración, idioma, diversidad y discriminación necesitan estar más presentes en los esquemas generales para la formación docente.

Algunos de los trabajos e investigaciones presentados aquí, se abocan a la comprensión del propio término “inclusión” en el contexto de la formación docente y de profesionales de la educación. Otros trabajos se inclinan por investigar sobre los programas de formación de profesores y de profesionales de la educación, por la equidad y la diversidad, haciendo variar las condiciones y tendencias de inclusión *versus* exclusión, por la dialéctica de la inclusión, la problemática de la transculturación y la formación indígena, etcétera.

En muchas ocasiones, tan sólo en el contexto de atención a personas con discapacidad se propicia la conmoción en las escuelas generada por la propia complejidad del fenómeno. Es por ello por lo que el Protocolo Facultativo de La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,¹ entre sus múltiples objetivos, persigue el de asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad. Esto quiere decir, que cualquier persona independientemente de sus singularidades, debe asistir a la escuela más próxima y contar con personal capacitado para la prestación de los servicios garantizados por estos derechos. Tener la posibilidad de ser atendido por personal capacitado, es una insoslayable necesidad que implica necesariamente tener en cuenta una formación de calidad para los docentes y profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad. Así pues, estos trabajos pretenden contribuir con sus distintos enfoques y miradas, a la solución de la problemática educativa de la formación docente y de profesionales de la educación para la inclusión en los innumerables contextos educativos.

Este libro está dividido en dos partes, en la primera parte, titulada “Formación inclusiva”, están integrados trabajos que respaldan cómo se realiza la investigación sobre la inclusión para la formación docente y de profesionales de la educación. Estos trabajos, muestran formas de investigación para la formación inclusiva, algunos retos y desafíos de formación para la educación superior inclusiva, la dialéctica de la inclusión desde el punto de vista epistemológico y de integración transdisciplinar, así como, senderos que se han trazado y que se deberían seguir para lograr una educación más inclusiva en educación superior. La segunda parte, llamada “Experiencias de formación inclusiva”, corresponde al desarrollo de trabajos que representan ejemplos de inclusión atendiendo problemáticas relativas a la violencia, a la transculturación, a la pertinencia cultural, y a la transversalidad de género, entre otras.

Los trabajos que aquí se presentan, tienen como principal objetivo apoyar la sensibilización de todos los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre formación e inclusión. Pretenden también, redimensionar la visión que se tiene sobre

¹ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2018), Comisión Nacional de los Derechos Humanos, <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>>, consultado el 10 de agosto, 2019.

la formación-inclusión, para vislumbrar la importancia y el valor de la inclusión, en todos los grupos involucrados en la educación y en la investigación, para la formación docente y de los profesionales de la educación. Se hace patente volver ostensibles las necesidades y dificultades de la inclusión, sobre todo, durante la formación inicial de los docentes y de los profesionales de la educación, para una mejor comprensión de este fenómeno y complejizarlo lo más posible, para darle el tratamiento preciso.

El trabajo “¿Educación e inclusión? Reto para el campo de la formación de educadores”, desarrollado por Bertha Orozco Fuentes, abona al debate de la formación de educadores ante el discurso y el reto de la inclusión en educación en un sentido amplio. Despliega un análisis analítico-reflexivo sustentado en dos supuestos. El primero, lo fundamenta en la emergencia del significante inclusión en la política educativa actual que data de los años noventa del siglo pasado, y, en este siglo, a través del discurso político educativo que incluye al significante inclusión. El segundo supuesto, lo basa en la formación de educadores ante la relación exclusión/inclusión, con la idea de que el formador a su vez debe formar-se siempre en la relación con el otro, esto es, en relación con la alteridad y el otro que niega la propia identidad sedimentada del educador-educadora, incluida la del Estado educador como institución y como agencia institucional encargada de impulsar las políticas educativas. Queda claro el contraste o la tensión analítica de estas dos perspectivas, una como la hegemónica oficial de la política de la inclusión educativa, frente a la otra que escudriña otros ángulos del problema –lo distingue desde su estructura histórica y compleja–, desde planos sociales amplios. Incluye un análisis detallado de la política educativa que opera los modelos y los programas de la educación inclusiva. Lo anterior, posibilita una mirada disímil sobre el campo de la formación de los y las profesionales de la educación. Finalmente, destaca que la formación es una apuesta para comprender el problema vigente de la exclusión estructural educativa. Propone abrir la discusión para asumir el tema de la formación como compromiso ético de pensar que la formación no se limita a la instrucción y a la capacitación instrumental de los y las profesoras, sino que la formación de uno mismo, del sí mismo, es un compromiso ético con la educación de nuestro tiempo.

Rocío Elizabeth Salgado Escobar en su contribución “Investigar en comunidad: una experiencia de formación incluyente”, propone discutir la categoría de experiencia de formación como travesía contingente de lo pedagógico interceptada por la condición histórica, social, cultural y política. A través de esta experiencia describe el modo en que el diálogo e interacción con jóvenes y adultos, permitió la comprensión crítica de la etapa que guarda hoy el vínculo jóvenes-escuela-comunidad. A través de la palabra y la memoria examina el lugar e interpela la historicidad, para volver reflexivas las formas de construir y cogitar el co-

nocimiento para la educación de las nuevas generaciones. Lo anterior, atendiendo formas positivas y hegemónicas, pero también disruptivas y contrahegemónicas.

El apartado “Retos de formación para la educación superior inclusiva”, de Gloria Deenise Ortiz Hernández, saca a colación el problema histórico de la falta de preparación pedagógica de los docentes en todos los niveles educativos, agudizándose en el superior. Plantea que la formación docente para la atención de la inclusión y la diversidad podría llevarse a cabo en un ambiente de hiperconectividad. Plantea siete retos que podrían mejorar la formación docente para la educación superior inclusiva. El primer reto sería una comprensión cabal por parte de los docentes sobre la cultura digital, con el objetivo de reestructurar su práctica docente. El segundo reto es establecer propuestas educativas pertinentes, para promover el respeto a ser diferente, aprender a vivir juntos y a garantizar la participación de alumnos. El tercer reto es tener un referente epistemológico mediado y potencializado por el uso de las tecnologías, esto es, una filosofía derivada de la hiperconectividad de los jóvenes. El cuarto reto es mejorar las prácticas comunicativas de y con los estudiantes, la escucha y la conversación son acciones imprescindibles para poder comprenderlos. El quinto reto, corresponde al proceso de formación ética y crítica; reflexionando en la acción, pero sin perder de vista la conformación de una experiencia humanizante. El sexto reto es atender y propiciar el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. El tácito es el que está implícito en el pensamiento y experiencia de cada persona, mientras que el explícito se puede expresar, representar simbólicamente y divulgar. Finalmente, el séptimo reto es implantar el logro de la justicia social dentro del aula para lograr una educación inclusiva.

Arlet Rodríguez Orozco muestra en su contribución, “Dialéctica de la inclusión. Atisbos epistemológicos desde la integración transdisciplinaria en educación superior”, el desarrollo de dos cursos de integración articulando una didáctica reflexiva que implica la formación del pensamiento integrador desde una perspectiva transdisciplinaria. En su Modelo Transdisciplinario del Campo Semántico de la Integración (MTCSEI), desvela la continuidad del proceso dialéctico de los fenómenos que discurren en distintos niveles de la realidad social. Sus resultados muestran que el pensamiento integrador se configura a partir del cuestionamiento de la lógica del acontecimiento a la luz del proceso dialéctico (interrogación de la disruptiva) y que la integración se produce dentro de un sistema social de investigación. Su análisis, permitió examinar la inclusión como una paradoja. La inclusión, desde la lógica de la dilución semántica, núcleo de la integración disciplinaria (IT), es consecuencia del proceso contradictorio que ocurre entre las distintas esferas involucradas en el proceso educativo. Este resultado es un aporte de reflexión sobre el complejo proceso de la inclusión desde el ámbito educativo.

“Senderos con equidad de género a través del enfoque intercultural e inclusivo”, es el capítulo que nos comparte Gabriela Irene Gutiérrez Galicia. La autora destaca la importancia del hecho de desarrollar en las escuelas actividades educativas con un enfoque intercultural e inclusivo. Señala que el objetivo de llevar a cabo estas actividades es prevenir la violencia de género en niñas y niños. Su propuesta se basa en una intervención de investigación-acción, privilegiando el diálogo y la interacción a través del intercambio de ideas. Sus resultados intentan abonar para mejorar el conocimiento de los aspectos relacionados con el enfoque intercultural e inclusivo, así como una disminución de los mitos y concepciones erróneas que subyacen al fenómeno de la violencia de género.

Silvia Chávez Venegas contribuye con su estudio “Relaciones interculturales desde la actividad lúdica”, al señalar que la integración de la actividad lúdica a la escuela representa una problemática, puesto que se le circunscribe únicamente como juego o diversión para pasar el tiempo libre. La autora concibe el desarrollo infantil como un proceso altamente complejo, compuesto por una amplia gama de factores, como la movilidad, la actividad lúdica, la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo, entre otros. También considera que la actividad lúdica puede resultar en un aspecto crítico de la educación inclusiva y nos orienta a mirar la necesidad de transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado. Concibe la interculturalidad como un evento de construcción en conjunto con reconocimiento de la autonomía dentro de una comunidad, en la que se requiere enarbolar los propios derechos y reconocer los de los otros en un proceso multirreferencial. Termina agregando que la interculturalidad debe ser comprendida como política educativa.

El trabajo de Yahani Padierna Avendaño, “La problemática de la transculturación indígena”, muestra el fenómeno de interculturalidad y de la situación de transculturación indígena de una comunidad de Colombia. Esto lo hace, a partir de una semblanza histórica y del análisis de la experiencia de contacto con esta comunidad. Plantea de manera clara que no se pueden fomentar creencias y costumbres anacrónicas retrasando el desarrollo intelectual de los individuos de la comunidad, en aras de respetar su identidad cultural, poniendo en riesgo la salud psicológica de los miembros de la comunidad. Resalta claramente el hecho de evaluar las políticas de transculturación, en condiciones de igualdad humana, respetando el valor tradicional y folclórico, desde una perspectiva sana y culta. Lo anterior, lo desarrolla asumiendo la transculturación como la recepción de la cultura moderna de manera tersa y racionalizada.

Leticia Montaña Sánchez, a través de su contribución “Apreciaciones de las educadoras respecto al trabajo con madres de familia en actividades para la enseñanza”, hace patente que las relaciones de trabajo entre docentes y padres

de familia son muy importantes en el desarrollo de la profesión docente. Menciona que es por esta relación, que se pueden consensuar las actividades áulicas. Realiza un estudio etnográfico en donde analiza la participación de las madres de familia en las actividades de enseñanza. Como un corolario importante de su trabajo, la autora destaca que la participación de las madres y docentes se efectúa, cuando con capaces de reconocerse mutuamente en la acción educativa, logrando resignificar los sentidos del trabajo con los niños. Esto lo logran, gracias a reconocer que las relaciones padres-docentes son una fracción esencial del entorno escolar.

“Un docente, sus alumnos y la violencia en la escuela: una visión desde los derechos humanos y la cultura de paz”, es el trabajo que desarrolla Octavio Tixtha López. Indica que el abordaje de la violencia en la escuela requiere de un posicionamiento personal, para garantizar la inclusión educativa, sintiendo como propio el fenómeno de la violencia. En la medida en que lo comprendemos, logramos una intervención asertiva, mejorando de este modo nuestra práctica docente. Esto implica tener una posición comprensiva del fenómeno sin ejercer el poder de manera coercitiva o transgresora. Considera que la toma de decisiones frente al conflicto debe ser una construcción social que se puede resolver sin dejar de lado la visión de los derechos humanos y respetando la dignidad de todos. Concluye que la cultura de paz a través del reencuentro con uno mismo y con los otros desde una mirada horizontal, abona al bienestar colectivo y resulta ser una alternativa para luchar de forma asertiva contra la violencia y discriminación existentes en la escuela y en nuestra sociedad.

Romary Rodríguez Moreno en su colaboración “La pertinencia cultural en el diseño del currículo de la Universidad Nahuatlaca: reflexiones desde un enfoque intercultural”, se cuestiona sobre la pertinencia del diseño curricular de la Universidad Nahuatlaca con relación a las características culturales de los jóvenes aspirantes a educación superior. Para ello, nos pone en antecedente que el plan de estudios de la Universidad Nahuatlaca está consagrado a privilegiar la preservación de la cultura, la lengua y los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Empero, este proyecto de universidad se encuentra en una disyuntiva entre ser una Universidad indígena o una Universidad intercultural. Después de realizado el estudio, se nota que el currículo está pensado bajo un enfoque intercultural dirigido a educar para interactuar y empoderar, sin embargo, aún no se llega al punto de educar para descolonizar. Por otra parte, existe el riesgo de que la interculturalidad quede plasmada en la parte teórica del currículo a través del plan y los programas de estudio pero que la institución, se inclina a tener una perspectiva indigenista.

“Formación inicial de docentes y la transversalidad de género ante la implementación del nuevo modelo educativo”, es el trabajo realizado por Adriana García

Meza. En esta investigación, presenta un análisis del modelo educativo (2017), de la ruta para la implementación del modelo educativo (2017) y de los planes y programas de la licenciatura en educación secundaria (1999). La autora esboza que la transversalidad de género en algunas de las asignaturas más importantes como son las de desarrollo de los adolescentes, se presenta como una alternativa de incorporación para la equidad de género. Realiza su análisis en función del eje inclusión y equidad con los conceptos de género y transversalidad de género, al mismo tiempo se incluye el feminismo como base e inicio de estos. Plantea la necesidad de la revisión y la actualización de planes y programas para la licenciatura de educación secundaria bajo una mirada crítica que permita atravesar la perspectiva de género en materias de formación común como la línea de desarrollo de los adolescentes. Concluye que para garantizar la igualdad de género en el sistema educativo debe introducirse desde la formación inicial en las escuelas normales un planteamiento curricular incluyente que promueva un cambio verdadero en la cultura escolar. Esto es, la transversalidad de género en la educación, la transversalidad de género en las estructuras escolares, porque permitiría resolver elementos críticos de un sistema que es insatisfactorio, que reproduce injusticias y genera desigualdades.

Finalmente, el trabajo de Laurentino Lucas Campo, “La formación de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Lengua y cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)”, presenta una reflexión acerca de los procesos formativos de jóvenes indígenas egresados de la licenciatura de Lengua y cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), que se han insertado en el ámbito laboral de la educación. Su trabajo permite vislumbrar a la UIEP, como una institución de educación superior formadora de jóvenes indígenas en la licenciatura de Lengua y cultura. Además, reflexiona en torno a uno de los reclamos de los pueblos originarios, tener acceso a una educación en la propia lengua materna como un medio de fomentar la equidad e inclusión educativa con pertinencia cultural. Ultima señalando algunas características en torno a los logros, dilemas y retos que tiene el modelo de las universidades interculturales en la formación de jóvenes indígenas cuya inserción laboral se ha dado en el sector educativo. Entre ellas, se puede mencionar que no existen metodologías probadas para la enseñanza de las lenguas maternas de pueblos originarios. Por lo tanto, resulta un reto para la UIEP, establecer los contenidos por semestre escolar para determinar cuáles serían los conocimientos y habilidades lingüísticas que deben alcanzar los estudiantes para medir su dominio de la lengua en nivel básico, intermedio y avanzado. Concluye que se reproduce nuevamente la exclusión de la diversidad cultural, especialmente la lingüística en el proceso formativo a nivel superior de los jóvenes hablantes de sus lenguas maternas.

PRIMERA PARTE
FORMACIÓN INCLUSIVA

¿EDUCACIÓN E INCLUSIÓN? RETO PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

BERTHA OROZCO FUENTES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Presentación

Este trabajo se aproxima al debate de la formación de educadores ante el discurso y el reto de la inclusión en educación en sentido amplio, sin particularizar en ámbitos o niveles de la formación.

Asumimos una perspectiva y *mirada*¹ (Pérez, 2008) pedagógica, lo que implica un posicionamiento analítico-reflexivo, a partir de dos supuestos, los cuales configuran la estructura del trabajo.

Desarrollo del contenido

1er. Supuesto. La emergencia del significativo inclusión en la política educativa actual es relativamente reciente, aunque se reconocen sus huellas históricas desde el inicio de la década de los noventa del siglo pasado, a través de las políticas educativas que promovieron la atención a las necesidades especiales de los educandos

¹ Entiendo la mirada como el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, de las categorías y conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprender los problemas; tiene que ver con la incorporación de todos estos elementos a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir, tomar decisiones éticas, políticas y personales en relación con un objeto de estudio y/o una práctica social (Pérez, 2008: 19).

y al discurso de la diversidad-integración en los grupos escolares. En este siglo, el discurso político educativo incluye al significativo inclusión el cual se teje con los anteriores. Este juego relacional de ideas y propuestas no está exento de tensiones.

En el presente siglo, el discurso de las políticas educativas, tanto en el nivel internacional, como en el regional y nacional, abiertamente reconoce a la diversidad de las personas diferentes y la riqueza de las diferencias étnica, lingüística, sexual, de edad, etc., para ser incluidas en los programas educativos.

El discurso político educativo comenzó a insistir en la riqueza de la diversidad, sin que por ello se dejara de lado la atención a las personas con necesidades especiales para aprender. Ahora la integración e inclusión se articulan discursivamente a la diversidad en los procesos y las prácticas educativas, junto con algo muy importante el avance y fortalecimiento del discurso de los derechos humanos, el cual se incluye en la trama que se va tejiendo con estos términos o conceptos.

Si ponemos atención en la inclusión como uno de los ejes de la política educativa actual, podríamos ensayar la idea de que el significativo *inclusión* entra y penetra al discurso de estas políticas de manera persistente en la transición de los siglos xx al xxi, periodo que coincide con el auge de la globalización económica y del neoliberalismo ideológico, político y social.

En este mismo periodo, se insiste en los derechos humanos, al tiempo que, paradójicamente, se potencian las formas de exclusión e injusticia social. Es precisamente el escenario de la era global y del auge del neoliberalismo económico, donde se acrecientan las llamadas brechas sociales, las inequidades y las injusticias, relegando a grandes sectores y grupos sociales a la condición de vulnerabilidad.

Por esto sostenemos que el discurso de la diversidad y de la inclusión social y educativa entra en tensión por la condición de la exclusión y de las brechas sociales, por lo mismo, el discurso de la inclusión sólo se entiende desde la tensión exclusión/inclusión.

La desigualdad entre extrema riqueza y pobreza y la injusticia social, son algunas de las condiciones actuales que enfatizan la exclusión social y el incumplimiento del derecho a la educación, por esto, la UNESCO en su política educativa, bajo un discurso incluyente, sostiene desde el año 2000 el principio de una educación para todos.

La marginación y las exclusiones sociales estructurales no sólo condicionan al mundo en este presente, ya desde la época de la colonia comenzaron a gestarse, sólo que ahora aparecen en los nuevos rostros y voces de sectores sociales que se manifiestan con movilizaciones, con reclamos y mediante la organización de acciones, lo cual penetra a las agendas de las políticas públicas, las educativas entre

ellas, en gran medida por las luchas emergentes y los movimientos sociales de los tiempos más recientes.

Este movimiento neoliberal, contextual e histórico, determina a la vez que es determinado por la aparición de diversos discursos sobre la exclusión social y la necesidad histórica, ética y política de pensar a la inclusión social como respuesta o salida discursiva a nivel internacional, regional y de las naciones.

La respuesta desde nuestro punto de vista resulta parcial e insuficiente aún, sin dejar de reconocer los avances de los discursos de la inclusión social y educativa en las experiencias y prácticas en las escuelas, con grupos de maestros y maestras que sin formación conceptual y metodológica previa, han comenzado a construir algunas propuestas que materialicen el principio de la inclusión.

Ahora bien, resulta imposible hablar de la inclusión desconociendo sus raíces históricas. Y aquí retomamos el supuesto de que la inclusión emerge en medio de la tensión histórica con la exclusión social amplia y estructural, la cual conceptualmente ya había sido tratada con anterioridad por Karl Marx o Emile Durkheim, por citar a autores reconocidos, quienes, desde sus propios campos de reflexión y momentos históricos, tematizaron y problematizaron a la exclusión como un fenómeno propio de la sociedad capitalista (Chuaqui, 2016).

Así, al hablar de la inclusión social y educativa, pasa por recuperar su problema de raíz que es la exclusión y el juego del poder en la trama de las relaciones e interacciones sociales, trama en la que se produce la tensión exclusión/inclusión.

Dado que el tema que analizamos en este trabajo es la inclusión en el campo de la educación, resulta imposible desconocer que a ésta le subyace el antecedente estructural, histórico y contextual de la exclusión, el cual se acentúa, sostiene Chuaqui (2016: 1) a partir de la desaparición del *Estado de Bienestar*.

Centremos nuevamente la atención en el discurso de las políticas educativas a partir del nuevo orden social de la economía de mercado y del neoliberalismo, que es cuando se ha debilitado o desaparecido el Estado de Bienestar, sin que por ello deje el Estado de ejercer la centralidad de la función estatal de la educación que la ley le asigna. Sigue siendo el mismo Estado el que rige la política educativa nacional, ahora para responder en algunos aspectos a las determinaciones de políticas educativas internacionales.

Esta situación determina que los Estados nacionales sigan las nuevas tendencias globales de la educación, pues en ello se juegan entre otras cosas, los recursos externos para las reformas y los cambios sociales y educativos.

En medio de estas tendencias, aparece la idea de la inclusión educativa, persistentemente en los años noventa del siglo pasado como se sostiene líneas arriba. Ahora bajo programas específicos de organismos internacionales (que por espacio

no podemos detallar), y la expresión de estos como ejes definitorios de las reformas educativas de las naciones.

Los programas derivados de estas políticas educativas plantean metas y tiempos precisos para una educación integral de las personas “diferentes”, con “carencias” y “necesidades de educación especial”, o de sectores sociales en situaciones de desventaja social, cultural, educativa, etc. Lo mismo se promueven ahora los programas específicos para el desarrollo de prácticas de inclusión en los centros educativos.

México es un caso particular donde las políticas educativas en el presente siglo comienzan a incorporar la tendencia de la inclusión en educación, como ocurre en otros países latinoamericanos. La idea de la educación inclusiva es una respuesta discursiva a la acentuación de las diferencias de las personas, que, bajo un sistema de economía de mercado altamente competitivo, excluyente y generador de enormes desigualdades, marginación, brechas sociales y culturales de todo tipo, motiva a problematizar el tema de la inclusión en educación.

Sin demérito del trabajo y esfuerzo de grupos de maestras y maestros, de las escuelas públicas y de educadores en general por operar estas políticas de la inclusión educativa, sostenemos que hace falta un debate con una mirada amplia desde la pedagogía como disciplina, que supone un abordaje de la complejidad de lo educativo.

Bajo esta intención indagamos en el sector académico y de los y las educadoras en activo, para conocer algunas líneas de problematización sobre lo que subyace conceptualmente en los discursos político-educativos sobre la inclusión.

Líneas de pensamiento crítico se producen acerca del discurso instituido por las políticas, y analizan, reflexionan y descentran el sentido de los fundamentos conceptuales de la educación integral e inclusiva y sobre el bondadoso supuesto de la atención a la diversidad y las diferencias, para el cumplimiento de los objetivos del milenio.

Esta postura reflexiva la diversidad es la manifestación de un conjunto de rasgos diferenciales de “los otros” que son los diferentes al sistema establecido o al *statu quo* de la educación de la era moderna, basada en un sistema único para todos, cuya institución central es la escuela pública.

En esta línea, Carlos Skliar sostiene que, en esta mirada oficial de las políticas educativas de la diversidad, se excluye la dimensión de la alteridad y del reconocimiento de que todas las identidades son diferentes, incluida la del *statu quo* que es una diferencia más en el conjunto del *establishment*. Esto no se cuestiona, se representa como lo normal, como la normalidad de la educación, a la cual los “diversos” y los “diferentes” a ese sistema normalizado tienen que ser incluidos e incluir-se, para estar en el parámetro de la normalidad (Skliar, 2005).

Entonces hay que normalizar a los anormales, pero sin poner en cuestión la normalidad misma, que bajo un análisis de ciertas dimensiones excluidas (como es el caso de la dimensión de la alteridad) del discurso de la política educativa oficial, tendrían que rendir cuentas y cambiar las reglas del juego legitimadas (Skliar, 2005).

En consecuencia, las políticas educativas de la inclusión se convierten en una prescripción normada desde lo dado instituido, de manera vertical hacia las escuelas, el magisterio, hacia las familias y hacia los y las educandos.

Skliar propone leer críticamente las prescripciones de la política educativa en relación a la integración y a la inclusión de los diferentes o los especiales, propone situar a las políticas no como el punto de partida, sino como una postura más en el conjunto de las diferencias, este giro en el planteamiento, pondría la discusión en otros términos, no en la actitud normativa o normalizadora de las políticas, sino asumir que la educación y sus particulares ángulos de abordaje, como en este caso la educación especial, integradora e inclusiva, debería responder a proyectos emanados de los movimientos sociales, o de los grupos organizados de las familias y de las comunidades escolares.

Una educación incluyente como postura parte de conocer y comprender las condiciones de la exclusión, y con base en ello plantea sus agendas y programas de inclusión en las escuelas. Esta otra mirada, no es la que más se práctica definitivamente, pero los estudios comienzan a analizar experiencias que podrían aportar el conocimiento de formas de vida y organización que emana de los consejos escolares o grupos organizados de educadores que piensan y operan desde sus propias lecturas de la realidad, no sólo acatando prescriptivamente a las políticas y sus programas de inclusión en las escuelas.

Esta otra vía parte de las iniciativas de los grupos organizados de educadoras y educadores, de maestros, de los consejos escolares inmersos y en constante relación con las necesidades sociales de sus comunidades, porque la educación no debiera ser terreno patrimonial de un solo sujeto educativo (normalizador), sino de la sociedad y de los ciudadanos en conjunto.

Que tenemos visiones e intereses particulares, sí; que priorizamos intereses y acciones, sí; pero ahí es donde se entabla el juego de las luchas, los debates con argumentos y propuestas, y es con proyectos y su direccionalidad política, cultural y educativa por donde podremos avanzar hacia una práctica de inclusión realmente incluyente en educación.

Esta otra mirada sostiene que lo instituido, lo dado de los gobiernos, de los sistemas educativos, de las políticas para la inclusión de la diversidad y de las diferencias de los diferentes, valga la redundancia, en ningún momento duda o pone en juego su propia diferencia.

No asumir que el sistema normalizado es una diferencia en el conjunto de las diferencias, conlleva el efecto de legitimar la idea de que lo instituido responde al deber ser de lo educativo y como el modelo ideal o canon cultural para la formación de los sujetos sociales, de las personas de cualquier edad, sexo, grupo étnico y lingüístico.

Al no asumir que lo normal puede verse desde otra mirada, la del otro o la alteridad, admite que el conocimiento instituido en el currículum escolar, es el válido y legítimo y así excluye o margina a lo social de las familias, los barrios y sus comunidades, de todo aquello que representan los contenidos culturales seleccionados como los contenidos legitimados para la educación instruccional de niños, jóvenes y personas adultas (Goodson, 1995, 2003).

Estas breves ideas muestran un hito de reflexión para profundizar en el complejo problema de la tensión exclusión/inclusión educativa. Con base en esto es que sostenemos que la formación pedagógica de los educadores es un hito para problematizar, comprender y presentar propuestas sobre el tema de la inclusión y su incorporación al lenguaje de los educadores.

Una ruta de trabajo que se propone en el siguiente supuesto es dedicar atención a la formación pedagógica de los educadores para abordar el objeto de la educación que es multideterminado, multirreferencial y complejo.

Advertimos de entrada que no apuntamos a un modelo de formación particular, siguiendo la idea del ensayo, tan sólo presentamos algunas interrogantes para repensar la formación de profesionales de la educación.

2º Supuesto. La formación de educadores ante la tensión exclusión/inclusión, por la idea de que el formador a su vez debe formar-se siempre en la relación con el otro, esto es, en relación con la alteridad y el otro que niega la propia identidad sedimentada del educador-educadora, incluida la del Estado educador como institución y como agencia institucional encargada de impulsar las políticas educativas.

Lo anterior plantea que la formación de los y las profesionales de la educación, es un campo necesario en donde se incorporen líneas de formación que doten a estos profesionales con herramientas conceptuales y procedimentales que les permitan –nos permitan– aceptarse –aceptarnos– como una diferencia más en el conjunto de las diferencias sociales, culturales e identitarias; abrirse a lo distinto o al diferente, a lo que no se sabe aún o que puede verse desde otras ópticas pasa por interrogar el saber propio e instituido, ya sea para afirmarlo o para plantear nuevas interrogantes y nuevas prácticas educativas.

La inclusión en educación se constituye, históricamente, en medio de la tensión con la exclusión social y educativa; los *curricula* para la formación docente, en

el caso de México, apenas comienzan a tomar en cuenta el tema de la inclusión de manera sistemática, inicialmente aparecen acciones, más como propuestas prácticas para cumplir los mandatos de la política educativa para la inclusión, que como debates necesarios y líneas para la formación docente. Toca ahora interrogarlas.

La historia nos recuerda que la inclusión educativa ha sido pensada en la región latinoamericana, como utopía posible, como posibilidad educativa con esperanza de justicia social, como proyecto de formación y como proyecto educativo, quizá con otros términos, con otros propósitos y lógicas. Baste recordar la idea de educación y el proyecto educativo para los *desarrapados* (los excluidos sociales, los esclavos, los indígenas, las mujeres, entre otros) en quienes pensó Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar en los albores del siglo XIX (Puiggrós, 2005).

Simón Rodríguez pensó a la educación con una mirada de largo alcance social, político y cultural, la planteó como un proyecto político cultural cuando propuso que con educación e instrucción, los *desarrapados* serían formados y habilitados como personas para el trabajo digno, para impulsar el desarrollo de las naciones independientes, y a la par, para construir un tejido social a partir de las expectativas de sectores sociales excluidos de las pocas escuelas, o espacios de enseñanza reservados en la época colonial para las clases poderosas, terratenientes, políticos, el alto clero y militares.

Durante el siglo XIX, con grandes esfuerzos en los países latinoamericanos se crearon escuelas para el trabajo. No obstante, ese proyecto educativo liberal se debilitó al paso del tiempo, por eso el proyecto de la inclusión educativa para el trabajo y la dignidad humana persiste como horizonte utópico. Adriana Puiggrós propone abrir el baúl de la historia y reactivar los *saberes socialmente productivos* que recogen aquella tradición de educación para construir nación y tejido social con ideales democráticos (Puiggrós, 2005), y por qué no decirlo, incluyentes de los que no han tenido oportunidad de cubrir su derecho a la educación.

Si damos un salto histórico y volvemos a la temporalidad que este ensayo sitúa en su inicio, esto es, en el tránsito del siglo XX al XXI, como educadores podemos rescatar pedazos de la historia del pensamiento educativo latinoamericano y caribeño que es nuestro contexto más cercano para problematizar el asunto de la exclusión/inclusión educativa, podemos afirmar que el tema de la inclusión educativa, pensada desde la pedagogía como disciplina social, sólo puede abordarse desde sus diversas aristas multidimensionales y mutirreferenciales (Pontón, 2011), desde sus planos macro y micro, como procesos con historia y como procesos institucionales y formativos.

Una visión pedagógica posibilita abrir un campo de problemas en torno a la problemática de la exclusión/inclusión educativa; no podemos hablar de inclu-

sión educativa aislada de la realidad social y de las realidades educativas con sus enormes asimetrías y brechas por saldar.

Una mirada pedagógica sobre el reto de la inclusión en las instituciones educativas, implica no caer en las acciones ya ensayadas de los modelos de educación inclusiva que se han convertido en la prescripción de la inclusión en educación, sino de abrir la mirada y ampliar el análisis sobre lo que han puesto sobre la mesa los discursos de la política para la inclusión, se puede comenzar desde el espacio social educativo mismo, sin desconocer las políticas educativas y sus grandes directrices, sin desvalorizar tampoco las iniciativas que vienen elaborando propuestas para el trabajo de la inclusión de la diversidad y de las diferencias en las escuelas.

Se trata más bien de analizar e interpretar a tales políticas y a esas iniciativas dentro de sus alcances y sus límites, para contar con un juicio razonado en la realización o materialización de los esfuerzos educativos, así como abrir nuevas rutas de trabajo en las escuelas, una muy importante es la formación de los y las educadores.

En México está por concluir un sexenio gubernamental, cuya apuesta educativa fue el planteamiento de la reforma, como parte de las reformas estructurales del Estado mexicano, un proceso de reforma que comenzó por el final, la evaluación del magisterio antes que por la formación docente.

Se planteó evaluar a los maestros bajo la premisa de que de ellos depende el óptimo aprendizaje de los estudiantes, y que de los logros de aprendizaje se desprenden los indicadores de una educación de calidad de la educación básica y media superior, hasta los posteriores niveles del sistema educativo.

En medio de la vorágine y complicaciones de la evaluación del magisterio, ¿dónde queda la formación de los maestros para enfrentar una política que sigue un supuesto ideal de inclusión de los diversos?

Al revisar las actuales propuestas y planes de educación inicial del magisterio, o las de actualización permanente de profesores, nos encontramos que el tema de la inclusión, como problemática teórica y en su complejidad pedagógica, en ocasiones aparece con tratamientos iniciales e insuficientes.

Formar-nos como educadores desde la perspectiva de la tensión exclusión/inclusión, implica incorporar en los procesos formativos de los profesionales de la educación, algunos elementos conceptuales y metodológicos que permitan una lectura de la realidad social y educativa compleja y la comprensión de la tensión de la exclusión/inclusión social y educativa, para desmontar, analíticamente, el problema de la insatisfacción en el cumplimiento de los derechos humanos, de las personas, de sus derechos elementales como es el de la educación.

Al mismo tiempo, junto con la formación teórica, es de suma importancia atender la formación de profesionales de la educación en los procesos prácticos, lo cual

lleva a pensar la formación en la práctica reflexiva que involucraría la organización de talleres de producción de experiencias y el análisis de sus procesos y puesta en práctica, tendientes a ser talleres con buenas dosis de autogestión educativa. Los consejos escolares bien pudieran ocuparse como espacios para estos talleres.

En una revisión de los programas de la formación docente, encontramos que estos temas están ausentes. La formación de educadores actualizada exige una mirada y posicionamiento desde la Pedagogía como disciplina social, construyendo dispositivos pedagógicos para trabajar con las diferencias y la alteridad.

Algunos maestros y maestras están muy comprometidos con su formación, y comienzan a documentar sus experiencias, más desde sus intereses propios y profesionales, que son complejos y van más allá, o en otra dirección pedagógica que lo que el sistema de formación les ofrece. Hacen falta estudios que las sistematicen y foros de debate que los difundan.

¿Cómo nos hemos formado como educadores y docentes, para enfrentar el reto de pensar y trabajar la educación a partir de la alteridad?, pongamos como punto de partida la hipótesis de que mi yo educativo se constituye en la relación con el otro que es diferente, y que, en el encuentro de las diferencias, en medio de diálogos y debates es como se construyen los proyectos educativos propios y autónomos.

¿Hemos sido formados en las nuevas lógicas de razonamiento para comprender las prácticas sociales? ¿Cómo se movilizan nuestras identidades si contamos con nuevas *epistemes* que nos permitan observar el sentido conceptual de la diferencia? ¿Qué posibilita en nuestra formación docente nuevas formas de lectura de la realidad social y educativa, y a partir de ello tener una lectura de la realidad en términos de una alfabetización crítica y analítica como lo propuso Paulo Freire?

¿Hemos incluido en los currícula de la formación pedagógica de los docentes temas como la formación para la autonomía junto con el reconocimiento de la alteridad? ¿Cómo trabajar la diferencia de uno mismo en relación con las diferencias de los demás?, ¿qué tensiones y posibilidades podrían generar algunas prácticas educativas basadas en la justicia social, los derechos humanos y el derecho a la educación?

Estas preguntas rebasan indiscutiblemente el ejercicio de este ensayo, pero constituyen puntos de reflexión de partida para pensar el campo de la formación de los profesionales de la educación y de los docentes desde una mirada pedagógica compleja, social y práctica.

Estas preguntas y otras que ustedes lectores podrían proponer, podrían sintetizarse en una gran pregunta a propósito del tema de este ensayo: ¿cómo entrar a decantar el desafío de la formación de profesores y de profesionales de la educación bajo el principio de la inclusión, los derechos humanos y el derecho a la educación?

Vale la pena que los docentes recuperemos el principio freiriano de la comunicación *vs* el extensionismo educativo de las prescripciones de las políticas verticales y normativas de la inclusión, y organizar talleres de recuperación de experiencias de manera sistemática y con rigor metodológico para argumentar las propuestas de inclusión educativa a partir de los saberes necesarios para la enseñanza que proponen educadores que nos ayudan a pensar otros modos de mirar a la educación.

Reflexiones para continuar la discusión

En síntesis, poner en contraste o en tensión analítica a estas dos perspectivas, una como la hegemónica oficial de la política de la inclusión educativa, frente a la otra que escudriña otros ángulos del problema, es ver el problema desde su estructuralidad histórica y compleja, desde los planos sociales amplios, pasando por el análisis minucioso de la política educativa que opera los modelos y los programas de la educación inclusiva, y posibilitaría una mirada alterna sobre el campo de la formación de los y las profesionales de la educación.

La formación sería una apuesta para comprender el problema vigente de la exclusión estructural educativa de millones de mexicanas y mexicanos, todos diversos, pero con el derecho universal a ser consideradas y considerados como personas dignas, que merecen un mundo con justicia, en donde se vayan dando acciones de equidad para construir con acciones afirmativas concretas el camino a la igualdad, dignidad y autonomía de las personas.

Cerramos esta idea, o más bien proponemos abrir la discusión, al recordar el interés de este debate, de asumir el tema de la formación como el compromiso ético de pensar que la formación no se limita a la instrucción y la capacitación instrumental de los y las profesoras, sino que la formación de uno mismo, del sí mismo, es un compromiso ético con la educación de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

- CHUAQUI, Jorge, David Mally y Ruby Parraguez. (2016). “El concepto de inclusión social”, *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 69, pp. 157-188.
- FREIRE, Paulo. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.
- GOODSON, Ivor. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (Joseph M. Apfelbäume, trad.), Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- GOODSON, Ivor. (2003). *Estudio del currículum. Casos y Métodos* (Horacio Pons, trad.), Buenos Aires, Amorrortu.
- PÉREZ, David. (2008). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*, México, IISUE-UNAM-UAG- UASLP-Plaza y Valdés.
- PONTÓN, Claudia. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- PUIGGRÓS, Adriana. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, Colección Confluencias.

SKLIAR, Carlos. (2005). “Juzgar a la normalidad, no a la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 3, pp. 21-31, <<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/508>>, consultado el 12 de abril, 2019.

INVESTIGAR EN COMUNIDAD: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INCLUYENTE

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Presentación

Coloco parte del itinerario de una investigación en el campo educativo cual experiencia de formación en un contexto comunitario rural. Propongo discutir la categoría de experiencia de formación como travesía contingente de lo pedagógico interceptada por la condición histórica, social, cultural y política de quienes en ésta participamos. La planteo como categoría abierta a la que he de dar contenido empírico-teórico a través de las vivencias y conversaciones con los otros en una comunidad del sur del estado de México bajo una perspectiva crítica de la educación.

Esta experiencia de formación describe el modo en que el diálogo e interacción con diversos agentes comunitarios jóvenes, adultos y ancianos fue convocándonos e incluyéndonos en la comprensión crítica del estado que guarda hoy el vínculo jóvenes, escuela, comunidad (Salgado, 2015). A través de la palabra y la talla de la memoria fuimos reconociendo el lugar desde donde hablamos y nos relacionamos, interpelando nuestra historicidad, haciéndonos conscientes de la manera en que hemos venido pensando el mundo, las formas de construir conocimiento y la educación de las nuevas generaciones; de las formas positivas y hegemónicas; pero también de formas disruptivas y contrahegemónicas, pues la investigación en cuanto experiencia de formación, también constituye movimientos, quiebres,

desplazamientos que nos trans-forman, al confrontarnos con nuestro propio discurso y pensamiento, al espejarnos con otros logos, a través de la teoría, pero también del diálogo, la horizontalidad epistémica y la interculturalidad.

En el contexto de esta experiencia de co-formación dimos rostro y rastro al vínculo de la juventud y la comunidad con la escuela en un tiempo de escasa dependencia social, en donde la exclusión y la violencia, trastocan las relaciones, sentidos y proyectos de las nuevas generaciones estructural y localmente. A través del encuentro convocante con la memoria y la corresponsabilidad del nosotros, fuimos colocando nuestras voces, códigos simbólicos e intergeneracionales, así como la *praxis*, ante el desafío por la configuración de una *escuela otra*, fundada en la participación de los jóvenes en y con la comunidad como protagonistas de procesos educativos incluyentes, y por supuesto también de procesos de investigación que favorezcan el ejercicio cotidiano del derecho a la educación.

El trabajo sistematiza una experiencia de formación a partir de la investigación con jóvenes y agentes comunitarios de una localidad rural del sur del estado de México concluida en 2015. Si bien, este ejercicio de inteligibilidad sucede en otro tiempo y espacio, permite una reflexión crítica acerca y desde la práctica al detenerme a pensar sobre eso que se hizo, reflexionando acerca de las relaciones que establecemos, sobre cuál es nuestro logos, en tanto pensamiento, palabra, lógica de aproximación, el sentido con que lo hacemos, cómo lo hacemos, cuál es el *locus* de una investigación en el campo de lo educativo, y en este caso, con juventudes en una escuela y comunidad rurales.

El planteamiento de estas cuestiones me ha llevado al terreno de la experiencia, más allá de la idea del conocimiento acumulado, para adentrarnos en las huellas de la formación y la *praxis*. Discutir la práctica de la investigación social, y particularmente educativa como experiencia de formación, conlleva pensar una categoría abierta que va adquiriendo contenidos desde un hacer social situado que coloca frente a retos epistémicos, teóricos y metodológicos, en mi caso al encontrarse con las lógicas comunitarias que tensaron paradigmas, conocimientos y saberes al entrar en interacción con otros modos de pensar, estar y hacer el mundo, la comunidad y la escuela.

El objetivo del trabajo es discutir cómo la práctica de investigar con los otros, bajo el talante del nos-otros, de comunidad, constituye una experiencia de formación incluyente en tanto camino pedagógico, que como diría Freire (1970), también es político. Asumiendo que lo pedagógico alude a una metodología imprescindible dentro de y para la lucha social, política y epistémica contra la desigualdad e invisibilidad histórica. Así debate a la investigación más allá de un protocolo positivista fijado de antemano, revelador de hallazgos, para colocarla como formación, cual proceso histórico-cultural-ético en el que el sujeto se vuelve otro

(Yurén, 1999) a través de las mediaciones sociales, culturales e intergeneracionales. En este tenor, he de colocar mi práctica de investigación como experiencia de formación asumiendo que

[...] la formación contiene y supera al cultivo, a la socialización y a la enculturación si favorece que el particular participe mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto; si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades radicales —que son necesidades sociales—; en suma, si es determinación de la eticidad (Yurén, 1999: 35).

Al colocar la práctica investigativa como experiencia de formación reconozco que he tenido que movilizar la certidumbre, el vicio de lo cierto en mi pensar y decir, lo que me ha posibilitado aperturar hacia una práctica de investigación incluyente, en la que reconozco la construcción social del conocimiento no sólo acerca de los otros, sino con los otros, desde su presencia histórica, de su memoria y modos de *praxis*, su decir, saberes, proyectos y corresponsabilidades generacionales, como cuando los ancianos de la comunidad narraban la experiencia y compromiso de *hacer escuela para los muchachos y muchachas* de su localidad. Así lo incluyente, está más allá de una condición atribuida normativa o discursivamente en este caso para ejercer el derecho a la educación, abro el debate en un diálogo de saberes desde la pedagogía y sociología contemporánea (Freire, 1970; Karsz, 2004) y las epistemologías del sur (Santos, 2010), pero también desde la realidad concreta para discutir lo incluyente en términos de construcción, de ejercicio dialógico y político que evoca y convoca a la responsabilidad por la existencia de y con los otros (Skliar, 2010) y lo otro históricamente invisibilizados, excluidos, en el marco una racionalidad y orden social etnocéntricos.

Dicho posicionamiento me interpela desde la investigación y la educación incluyente al plantear importantes desafíos de poder en una dimensión micro social e intersubjetiva, como es la comunitaria y escolar, donde particularmente los jóvenes y otros actores educativos han sido depositarios del proyecto de la escuela moderna, pero poco visibilizados en la decisiones y organización de los centros, relaciones y dinámicas escolares.

Lo anterior ha demandado un reto epistémico y político incluyente de mi propio mirar y palabra, de reconocer mi propia historicidad, mi condición y apuestas de mujer, esposa, madre y profesora e investigadora en el sur, geográfico, simbólico y político, asumiendo la investigación como una práctica lugarizada (Escobar, 2005) de producción de conocimiento y pedagógica que se extiende a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales en los que colectivamente orien-

tamos nuestra acción en el mundo. Por eso la investigación es una experiencia de formación lugarizada y política.

Así el trabajo articula la dimensión epistémica, metodológica y política a través de una experiencia situada en una comunidad rural del sur mexicano donde con los jóvenes, profesores y otros agentes comunitarios, como el delegado y los integrantes del comité que construyó la escuela a finales del siglo pasado, reconstruimos las huellas del vínculo jóvenes, escuela, comunidad en la llamada sociedad del riesgo (Beck, 2000). En un primer momento me detendré en el ejercicio reflexivo de cómo esta investigación fue configurándose cual experiencia de formación incluyente en lo epistémico-metodológico, para posteriormente reconocerla como un proceso de formación política con los otros al visibilizar la *praxis* comunitaria y filiaciones intergeneracionales. Cierro con algunas reflexiones de cómo la investigación se anuda como experiencia de formación en cuanto comprensión intersubjetiva y política que apertura espacios de la memoria y de alteridad, visibiliza formas de poder y agencialidades que nos sacuden de los lugares comunes, que nos enseñan otros modos de producir conocimiento social, que nos transforman.

La investigación como experiencia de formación epistémico-metodológica incluyente

Colocar a la investigación de lo educativo desde la perspectiva de la experiencia nos convoca a la reflexión de distintas dimensiones de esta práctica social y también de las relaciones educativas. Particularmente en este apartado he de referir a la experiencia de investigación en su dimensión epistémico-metodológica en un ejercicio de reflexividad (Giddens, 2011) que coloquialmente consiste en detenerse a pensar lo que se piensa y pensar por qué se piensa de ese modo, qué es lo que tradicionalmente consideramos en ese pensamiento y lo que éste deja fuera de foco cuando emprendemos una investigación.

Al plantear la investigación como experiencia retomo el planteamiento de Contreras y Pérez (2010) para situar eso que se vive en un tiempo y espacios concretos, momentos, lugares, relaciones, corporalidades, que sitúan a la experiencia como posición intersubjetiva, sentida, vivida, narrada por diversos sujetos, de ahí que la investigación sea más que producción objetiva de la realidad de otros, pues el diálogo, el encuentro, las presencias y la interacción, la colocan como un proceso de construcción de conocimiento intersubjetivo en tensión con la razón, la reflexión, el conflicto, la emoción y por supuesto el posicionamiento político, como proceso de co-formación de los sujetos.

Desde mi experiencia puedo advertir que formarse en la investigación implica aprender a leer críticamente el mundo, lo que provoca y convoca a trazar rutas

analíticas en la generación del conocimiento social y lo educativo para avanzar en el reconocimiento y la inclusión de voces y realidades históricamente invisibilizadas en las tramas de poder, la desigualdad y la diferencia (Santos, 2010). Asumir esto me llevó a un ejercicio reflexivo en torno a mi propia noción de realidad desde mi lugar histórico, y el modo en que desde ahí planteaba las preguntas de configuración en torno al vínculo jóvenes, escuela, comunidad en la sociedad actual.

He de reconocer que una coyuntura en el proceso fue mi presencia, los diálogos e interacción en campo en las territorialidades e interacciones de y con la comunidad, entonces me di cuenta que la mirada teórica construida desde mi realidad, resultaba *chata* e insuficiente para enunciar y comprender esa categoría que pude resignificar a partir de mi des-encuentro con las realidades de los jóvenes, profesores y otros agentes comunitarios como los ancianos y figuras de autoridad civil y moral como el ex delegado o el párroco del lugar. La mirada desde la comunidad se desplazó a través del diálogo y reconocimiento de sus categorías y el lugar social y cultural de su enunciación, acción e interacción; por su puesto eso exigió construir otros modos de encuentro más allá del papel hegemónico de investigadora erudita frente a los otros, los jóvenes, los agentes comunitarios y profesores de la localidad salinera y campesina de San Miguel Ixtapan, al sur del estado de México.

Ese fue un momento de quiebre en el que pude reconocer que la experiencia muestra la insuficiencia e insatisfacción de nuestro anterior pensar (Contreras y Pérez, 2010) para volver a pensar a partir de lo vivido y que al implicarte en el mundo con los otros no te deja indiferente, te incluyes en modos distintos de pensar, teorizar y conocer. Con base en mi experiencia de investigación puedo apuntar que la dimensión epistémica conlleva un proceso pedagógico/político en la producción de conocimiento, que demanda reconocer y remover el lugar social y político desde donde se investiga.

Tal planteamiento lo recupero de Escobar (2005) quien apunta que el lugar, geográfico y simbólico, conecta no sólo la ecología, los cuerpos y los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que materializan la colonialidad del poder; sino que también conecta con otras formas de producción de lo social, los conocimientos, la productividad o lo educativo, que dan cabida a miradas y actores históricamente invisibilizados, como han sido, en este caso, las comunidades rurales del sur mexiquense, quienes con sus teorías y políticas locales históricamente han desmontando el poder excluyente para ejercer su derecho a la educación, por ejemplo, decían los ancianos de la comunidad *–haciendo escuela que los muchachos y muchachas tenga otra vida–*, al referirse a la corresponsabilidad intergeneracional que simboliza la escuela secundaria de San Miguel Ixtapan inicialmente gestionada, construida y solventada por cooperación comunitaria y oficializada a finales del siglo xx.

Como experiencia de formación epistémica enfatizo la coyuntura de mi encuentro con los *logos y locus* comunitarios de esa localidad sureña, mismos que me implicaron en un desplazamiento teórico y metodológico hacia la apuesta de una ecología de saberes (Santos, 2010) en torno al vivir y hacer en comunidad, de la educación como práctica, trayecto y proyecto comunitario, de los saberes sobre la tierra y los modos de pertenencia y solidaridades fuerza, configurando filias intergeneracionales, filosofías de vida y metáforas para entender las poliformas y las polifonías y del vínculo jóvenes, escuela, comunidad (Salgado, 2015).

Entre la teoría legitimada de occidente y una pluralidad de conocimientos, prácticas y saberes comunitarios, la investigación visibilizó, como apunta Santos (2010) gente y visiones del mundo desde el Sur, no sólo geográfico, sino también metáfora de globalización contrahegemónica, que permite advertir las tramas del poder dominante y excluyente de sujetos y comunidades; pero también formas *de poder desde abajo*, que involucra gestión, lucha social y praxis comunitaria, que constituyen prácticas pedagógicas intergeneracionales, modos de organización, jerarquías, convicciones políticas y éticas, proyectos y apuestas colectivas.

En ese tenor, las miradas y voces convocadas en esta experiencia de investigación dejaron de ser “datos recolectados en el campo”, para constituirse en claves teórico-epistémicas que en diálogo potenciaron modos y lugares para repensar las dinámicas actuales de configuración del vínculo jóvenes, escuela y comunidad rural (VJEC), cual construcción que se estudia desde el presente y que no resulta mecánica, homogénea y muchos menos neutral en los contextos históricos, y particularmente rurales, del país y el hemisferio.

Una investigación incluyente demanda hacer frente a las agudas condiciones desiguales en el acceso a la educación, en donde particularmente los jóvenes y las comunidades rurales han sido depositarios del proyecto de la escuela moderna, pero históricamente excluidos de sus lógicas y dinámicas. En tanto práctica de construcción de conocimiento incluyente, la investigación tiene como sentido epistémico y político dar cuenta de esos procesos de invisibilización, pero también de *praxis* que permiten a dichas juventudes y comunidades el ejercicio del derecho a la educación.

Si bien en la investigación de la educación existen métodos y técnicas legitimados por distintas comunidades científicas, vale aclarar que éstos no son predefinidos y aplicables de modo de manual, sino que demandan hacer explícitas una serie de posiciones y posesiones, como diría Bourdieu, académicas, epistémicas, teóricas, culturales y políticas de quien investiga; de ahí que más allá de aplicar un método y usar técnicas de investigación, la formación metodológica exige reconocer cómo pensamos la realidad social y educativa, el modo en que te posicionas en ésta, qué decisiones, interacciones, intereses y fines la motivan.

En esta experiencia de investigación he planteado y replanteado una perspectiva metodológica incluyente que favorezca la ecología de saberes (Santos, 2010) desde estrategias interculturales a partir del diálogo y empatía con los otros, las *epistemes* y las teorías. En esa tarea fue necesaria una constante reflexión y contextualización de las técnicas de investigación que, en este proceso, pasan a ser tecnologías de investigación, las cuales dinamizan *logos* y *locus* individuales y colectivos de todos aquellos que participamos en la investigación (Salgado, 2015).

Bajo esta lógica fue planteada una investigación interpretativa (Webber, 1971) y dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012). La estrategia metodológica para construir respuestas a las preguntas de investigación fue el establecimiento de relaciones interculturales a través de dos tecnologías de investigación: las conversaciones y un encuentro comunitario denominado *Voces y memorias que hacen nuestra historia*, organizado con el director escolar y llevado a cabo en la secundaria de la localidad sureña de San Miguel Ixtapan y al que acudieron los jóvenes estudiantes, padres de familia, el ex delgado municipal encargado de la construcción de la escuela, ex alumnos, como la enfermera de la localidad, así como el párroco y profesores. Colectivamente convocamos al diálogo y a la talla colectiva de la memoria, visibilizando la *praxis* al reconstruir la experiencia comunitaria y pedagógica de *hacer escuela* y dislocar el orden hegemónico para favorecer el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes en una comunidad campesina mexiquense.

El encuentro constituyó una experiencia metodológica para lugarizar desde el presente las formas de configuración del vínculo jóvenes, escuela, comunidad. La comprensión de las narrativas y las evoca-acción (Salgado, 2015) que ahí nos convocó demandó un anudamiento teórico-empírico donde fue fundamental el encuentro y diálogo con autores, obligándome a una vigilancia constante de las condiciones en las que se conversa con los otros, en el entendido de que el diálogo es un encuentro horizontal (Freire, 1970) de dos o más lógicas, proceso en el que además se apertura la reflexividad (Giddens, 2011) de los participantes cual capacidad de interrogar el orden establecido, así como lo dicho, hecho y pensado. En esa reflexividad dialógica (Ghiso, 2011) un *logos* no se sobrepone a los otros, sino se reconoce que todas las partes involucradas aportan a la construcción del conocimiento, a través de la lectura, autoría e interpretación de la realidad desde la experiencia, saberes y *praxis*.

Reconozco que epistémica, metodológica y políticamente repasar el pasado en un espacio dialógico intergeneracional como fue el encuentro comunitario posibilita ensayar y reaprender formas emergentes e incluyentes de investigar mientras construimos *teorías otras* fundadas en el reconocimiento, en cuanto la horizontalidad epistémica que pone al centro la lucha contra un poder hegemónico excluyente como fundamento pedagógico intergeneracional. Dando cabida a otras voces,

historias, miradas y esperanzas compartidas contra un futuro que muchas veces parece anticipado para las y los jóvenes de los contextos rurales.

Lo anterior me permitió resaltar el proceso de formación como investigadora quien no sólo hace trabajo de campo, sino en el campo, un cambio no sólo de preposición, sino de perspectiva metodológica fundante para reconocer las teorías, gestión, jerarquías y organización de lo educativo y comunitario, de su *praxis*, memoria y vínculos de corresponsabilidad y solidaridades intergeneracionales y educativas. Pero, sobre todo, me permitió reconocer con los jóvenes, profesores y agentes comunitarios la experiencia del *poder desde abajo*. Otro momento en que la investigación como experiencia en el campo educativo es campo de acción, que propicia situaciones, relaciones, con las que asumimos un compromiso ético, y por supuesto co-formativo en el proceso de construcción social del conocimiento.

Investigar en comunidad, una corresponsabilidad ético-política

Retomo el planteamiento de que investigar en el campo de lo educativo no se circunscribe a describir, explicar o comprender una realidad cual si fuera algo externo a nosotros y además que esté esperando a que lo hagamos, por el contrario investigar conlleva implicaciones que afectan nuestra historicidad, en mi caso, como profesora e investigadora en el sur; pero también como hija de padres de origen rural, de ascendencia campesina y de una lucha constante de ellos, mis hermanos, mía y ahora de mis hijos, por ejercer el derecho a la educación en espacios públicos, que como hemos visibilizado con la investigación no son una disposición vertical del Estado sino una lucha histórica y cotidiana de viejas y nuevas generaciones.

Hacer escuela como decían los ancianos de San Miguel Ixtapan conlleva una experiencia pedagógica cual lucha social y política en el contexto latinoamericano en donde según cifras del Fondo de Población de las Naciones Unidas, el 25% de los y las jóvenes de este continente menor de 15 años no puede satisfacer sus necesidades mínimas (CEPAL-UNFPA, 2011); y en un país donde, datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación señalan que en las localidades rurales más del 22% de los jóvenes en edad de estudiar la secundaria está fuera de las aulas (INEE, 2012). Entonces, *hacer escuela* como decíamos en el encuentro conllevó también un ejercicio epistémico-pedagógico a través del cual una comunidad con sus jóvenes se colocó como agente social capaz de reconocerse a través de su acción transformadora de la historia, al irrumpir un presente y futuro precarizado y un orden hegemónico excluyente.

La construcción de una perspectiva epistémico-metodológica tiene que ver con el reconocimiento de los otros y otras con quienes investigamos como interlo-

cutores, protagonistas y autores de una historia común. Una historia que juntos re-hacemos, y reflexionamos denunciando desigualdades históricas de la escuela rural mexicana visibilizando colectivamente las enunciaciones locales y construcción de posibilidades para otra realidad social y educativa; lo que por supuesto rebasa la idea unidireccional de la inclusión como bien que se otorga, para colocarla como construcción y ejercicio del nos-otros.

La investigación en tanto práctica y experiencia pedagógica de quien investiga y con los sujetos que investiga trae consigo desplazamientos, cuestionamientos, tensiones, rupturas y modos de *praxis* que alteran la construcción de nuestro mirar y los modos de comprender y nombrar la realidad social y educativa, lo que constituye en sí un proceso de formación, de crítica y corresponsabilidad con presentes y futuros no anticipados. Si bien es un modo de visibilizar las formas del poder que domina, también visibiliza el poder que posibilita descolocar el orden existente tallando la memoria y las palabras para enunciar sujetos de *praxis* y ejercicio de derechos.

La investigación comunitaria es una experiencia de formación que se hace posible a partir del encuentro y re-conocimiento, en este proceso reconocemos al otro, a los otros, como sujetos epistémicos y reconocemos la producción social de conocimiento, colocando categorías con quienes investigamos y con quienes producimos o podemos ser capaces de coproducir una lectura y *versión otra* de la realidad social, comunitaria y educativa, dejando abierto el debate sobre la autoridad y autoría en la investigación.

Desde mi experiencia puedo advertir que formarse en la investigación implica aprender a leer críticamente el mundo lo que provoca y convoca a trazar otras rutas analíticas en la generación del conocimiento social y educativo que nos permitan avanzar en el reconocimiento de voces y realidades históricamente excluidas, lo que por supuesto te lleva a repensar tu lugar histórico, recolocar la historicidad e intersubjetividad en y frente a lo que investigamos y los contextos donde y con quienes lo hacemos; un proceso que demanda vigilancia epistémica, una continua reflexividad, lo cual también constituye parte de nuestra formación y re-creación del sentido y experiencia de investigar y articula el plano de la objetividad del conocimiento y las subjetividades de quien y con quienes se produce, convocando a *hacer investigación no sólo de, sino con sujetos*.

Conclusiones

El ejercicio de sistematización de esta experiencia de investigación en un contexto comunitario del sur mexiquense, me permite sostener la relevancia de una continua reflexividad de nuestro hacer en la investigación que nos con-mueve, es decir,

nos mueve con los otros a plantear preguntas a la realidad, a desplazar el lugar desde donde hemos preguntado, a cuestionarnos a nosotros mismos; lo que nos pone en crisis, *nos enfrenta a nuestro no saber*, como dice Contreras y Pérez (2010), pero también nos empuja, nos transforma en el intento de extender nuestra mirada, de aprender y responsabilizarnos de y con los otros.

Investigar sucede en el diálogo e interacción con los tutores, los autores, y los sujetos con los que investigamos, ellos y ellas con sus realidades diversas, veladas, excluidas o de lucha y emergentes, por lo que resulta básico aprender a escuchar y mirarnos con aquellos y aquellas con quienes vivimos cotidianamente. Así también investigar es una experiencia, en cuanto proceso intersubjetivo y de interacciones que pone en juego corresponsabilidades éticas, motivaciones y pasiones, es decir una experiencia de aprendizaje; la cual, como dice Bárcena (2000) es más que sólo acumular conocimiento, resulta una travesía que te transforma y es siempre inacabada.

En cuanto proceso sistemático y metódico, exige hacer claro no sólo el protocolo de investigación, sino el *logos* y *locus* de dicha investigación (Salgado, 2015), la concepción de realidad social y educativa, el reconocimiento de nuestro ser y hacer en ésta, condición que la aleja del sentido instrumental para dar lugar a decisiones epistémico/políticas.

Sin duda, la investigación es una experiencia de alteridad en la dimensión de lo epistémico, lo metodológico y la formación, que sitúa a los sujetos y sus posibilidades de pensamiento, conocimiento y acción en y frente a su contexto y el poder, provocando su reflexión en diálogo e interacción para andar caminos que potencien reconstruir no sólo otro mundo, sino *un mundo otro*.

Como proceso de formación incluyente la investigación conlleva diálogo, encuentros, tensiones y desplazamientos teóricos, epistémicos, metodológicos y políticos, que hacen de ésta una experiencia compleja al potenciar la construcción co-reflexiva de otras maneras de estar, pensar, sentir, mirar, escuchar y vivir con los otros. Así también de plantear procesos pedagógicos incluyentes como procesos de construcción entre lo común y lo diverso, en las fronteras de lo escolar, una cultura de acogimiento y la apuesta de comunidades educativas intergeneracionales fundadas en el reconocimiento, las solidaridades y la interculturalidad. De ahí que una experiencia de investigación comunitaria incluyente no es sólo medio para la producción de conocimiento, sino te implica en una experiencia de formación cual acción, lucha y corresponsabilidad ético-política bajo el talante de la comunidad.

REFERENCIAS

- BÁRCENA, Fernando. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender, *Enrahonar*, núm. 31 pp. 9-33.
- BECK, Ulrich. (2000). *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- CEPAL-Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2011). *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe. Invertir en juventud*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3130-informe-regional-poblacion-america-latina-caribe-2011-invertir-juventud>, consultado el 15 de agosto, 2019.
- CONTRERAS, José y Nuria Pérez de Lara. (2010). “La experiencia y la investigación educativa, en José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 21-33.
- CORONA, Sarah y Olaf Kaltmeier. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, México, Gedisa.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2010). “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”, en Boaventura De Sousa Santos (ed.), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.
- ESCOBAR, Arturo. (2005). *Más allá del Tercer Mundo Globalizado y Diferencia*, Bogotá, ICAN.
- FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

GHISO, Alfredo. (2011). “Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, núm. 9, pp. 129-140.

GIDDENS, Anthony. (2011). *La constitución de la sociedad*, Argentina, Amorrortu.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2012). *Panorama Educativo de México*, México, INEE.

KARSZ, Saül. (2004). “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”, en Saül Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*, Barcelona, Gedisa, pp. 133-214.

SALGADO, Rocío Elizabeth. (2015). “El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: Evoca-acción, solidaridades fuerza y utopías”, tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

SKLIAR, Carlos. (2010). “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 22, pp. 101-111.

WEBER, Marx. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Península.

YURÉN, María Teresa. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*, México, UPN.

RETOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

GLORIA DEENISE ORTIZ HERNÁNDEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La formación docente ha sido uno de los puntos que han tratado de ser atendidos en México a lo largo de la historia, pues la falta de preparación pedagógica ha sido una constante a través de los años, quizás el problema de la falta de formación se agudiza en el nivel superior, debido a que cada universidad cuenta con autonomía suficiente para hacer la contratación de su plantilla docente, siendo frecuente la búsqueda de profesionistas en su área, pero con grandes carencias en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos pedagógicos y la puesta en práctica de los mismos.

Si a lo anterior se agrega la necesidad de atención a la diversidad que presenta el alumnado y la falta de entendimiento sobre lo que implica la educación inclusiva, se tendría que comprender que hay que estar en constante formación, pues siempre habrá retos que afrontar en educación; si bien se podría comenzar por la sugerencia de Piaget de “Empezad por estudiar a vuestros alumnos porque seguro que no les conocéis lo suficiente” (Santana, 2017: 31).

En el siguiente trabajo se plantea la tesis de la necesidad de la formación docente para la atención a la diversidad y la inclusión educativa en un ambiente de hiperconectividad; a partir de la cual se identificarán, los que para la autora son, los siete retos dentro de la formación docente para la educación superior in-

clusiva, cuya pregunta central es ¿estamos preparados como docentes para hacer frente a las problemáticas que, en la segunda década del siglo XXI, presenta en la educación superior?

Marco conceptual

Por inclusión debemos entender “la actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (Barradas, 2014: 5) “entendiendo que la diversidad no es un problema sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad” (UNESCO, citado en Saldarriaga, 2011: párr. 2). Por lo tanto, cuando se habla de inclusión se hace referencia a generar espacios en donde todos los seres humanos aprendan entre sí, convivan y se respeten, además de adquirir habilidades y actitudes para afrontar la vida.

En el Programa Sectorial de Educación en México 2013-2018, en el objetivo 3, se menciona que se debe “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013: 54). Sin embargo, presenta un vacío pues sus líneas de acción o estrategias se observan para la educación obligatoria, aunque se haga mención de todos los niveles educativos; este mismo documento indica la necesidad de “construir nuevas formas y espacios para atención educativa en cuestión de inclusión, que deberán pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos y formación de capacidades en maestros” (SEP, 2013: 30). Por lo anterior se puede inferir que la educación superior, en cuanto a la integración, depende únicamente de lo dictaminado por cada institución universitaria.

Problemática: Modelo educativo fuera de la realidad actual de los estudiantes de educación superior

En las Instituciones de Educación Superior (IES) se está presentando un fenómeno que debe ser analizado a profundidad, pues es ahí en donde se revelan los retos de la formación docente vista en prospectiva. En la actualidad existe la presencia de diversos elementos dentro del proceso de formación universitaria como son: los actores protagónicos del proceso educativo (catedráticos y universitarios); el impacto social de la globalización entendida y extendida gracias a las tecnologías y aplicaciones digitales utilizadas en los dispositivos móviles; junto con una cultura digital que, sin duda, llegó para quedarse.

Uno de los grandes problemas que se presenta en las IES es que el modelo educativo imperante en las universidades continúa siendo el de la revolución industrial, como lo menciona Peter Senge, catedrático del Massachusetts Institute

of Technology (MIT); para el país (Torres, 2017), él hace una crítica muy fuerte al señalar que “los colegios en diferentes partes del mundo continúan replicando un modelo de aprendizaje pasivo, en el que los docentes hablan y los estudiantes permanecen sentados y callados, como si se les estuviese entrenando para trabajar en una fábrica” (párr. 1); es decir se observa al profesor como la persona que tiene el control y no promueve la proactividad de los estudiantes; Senge propone que los catedráticos creen nuevas fórmulas pedagógicas, creando un entorno en el que los directamente involucrados puedan aprender, unos de/y con los otros; dicho de otra manera, hay que establecer un diálogo interactivo e igualitario, como ya lo había mencionado en su momento Paulo Freire (2003). La propuesta de Senge indica que es indispensable que los profesores puedan plantear retos reales, de preferencia relevantes para la comunidad en la que se desenvuelven todos los actores, mientras que los estudiantes aportan posibles soluciones.

Siguiendo con las observaciones de Senge, el catedrático debe ser innovador pues debe enseñar lo que no sabe, comenzando por desaprender y dejando de lado los métodos pedagógicos tradicionales en donde predomina la clase magistral con una única voz, la del docente; la interacción en el aula se ve inmersa dentro de un patrón “Tecnología moderna y pedagogía anticuada” (Torres, 2017, párr. 11). El catedrático debe comenzar a diseñar su propia metodología y cambiar su rol de docente a facilitador, respetando la diversidad en edades, capacidades, inteligencias, estilos y ritmos de aprendizaje de los matriculados.

Reconocer la diversidad de los sujetos a través de la educación superior inclusiva mediada por las tecnologías

En formación docente existe una disrupción entre realidad y escolaridad que se irá profundizando con la atención en las aulas de las diferentes generaciones. El escenario universitario en la actualidad presenta una población intergeneracional en donde conviven en la cotidianidad, personas pertenecientes a cuatro diferentes grupos conocidos por los siguientes nombres: *BabyBoomers*, Generación “X”, *Millennials* y *Centennials*, cada uno de estos grupos presentan características que los definen, si bien, estos cuatro grupos no se ven diferenciados tanto por la edad como por la actitud que presentan los individuos; es decir, podrán presentarse algunas excepciones, observando que hay personas que no presenten las características correspondientes a su grupo cronológico, sin embargo, en la generalidad se puede identificar a cada grupo, según sus características demográficas, exposición a eventos históricos, sociales y culturales.

Los *BabyBoomers*, nombre que hace referencia al repunte de la tasa de natalidad, nacieron entre 1945 y 1964, para ellos el trabajo es su modo de ser y de

existir, viven con un ideal de familia tradicional, aunque con ciertos dejes de ruptura de estructuras, crecieron en un mundo con pocos cambios tecnológicos.

Las personas pertenecientes a la Generación “X”, nacen entre los años 1965 y 1981, se caracterizan por trabajar mucho, les tocó el nacimiento de Internet y los avances tecnológicos, así como grandes cambios sociales, buscan el equilibrio entre tecnología y vida social activa, crecieron con la idea de encontrar un empleo que les proporcionara seguridad.

Millennials o generación “Y”, nacieron entre 1982 y 1994, se adaptaron a las tecnologías al grado que la vida virtual es una extensión de su realidad, son *multitasking*, son emprendedores y creativos, aficionados a la tecnología del entretenimiento, no buscan un trabajo que les dé estabilidad, sino uno que llene sus expectativas, por lo que duran en promedio dos años en un puesto de trabajo.

Centennials o generación “Z”, nacidos después de 1995 a la fecha, desde pequeños usan Internet, tienen un manejo claro de tutoriales, incorporan rápido los nuevos conocimientos, están sobreinformados lo que no es sinónimo de “bien informados”, utilizan todo tipo de redes sociales, pues un alto porcentaje de su vida social ocurre ahí, su éxito se mide en “compartidos” y en *likes*, por consiguiente, pasan mucho tiempo expuestos a los dispositivos tecnológicos.

Por lo anterior, se puede inferir que se pueden presentar choques generacionales, pues lo que ha caracterizado su vida en lo real y en lo académico presentan grandes diferencias que deben ser consideradas.

Para el catedrático ya no basta contar con conocimientos teórico-prácticos de su área; sino que además deben contar con conocimientos pedagógicos, que en algunas ocasiones no terminan de quedarles claros, pues suelen ser profesionistas en el área del conocimiento que imparten; no obstante conocen de aspectos que deben considerar en su clase como son: el uso de una planeación didáctica, en donde deben considerar los diversos estilos de aprendizaje y las diferentes inteligencias, señaladas por Gardner (2005); sin embargo, hoy también se les pide que sean inclusivos y que sean capaces de atender a la diversidad intercultural incluyendo a personas con algún tipo de discapacidad; en la actualidad se les invita a pensar en un público meta compuesto por una diversidad de personas que viven inmersos en la internet, en datos del (INEGI, 2017) en el 2016 el 59.5 por ciento de la población de seis años o más era usuaria de internet, siendo el 68.5 por ciento los internautas menores de 35 años, el atractivo de internet se debe a que “es un fenómeno social que permite a los jóvenes ser creadores de nuevos espacios” (Álvaro, 2015: 11) además de ser intuitivo y lúdico, predomina en su realidad, pero a su vez, distorsiona o entra en conflicto, con la burbuja creada en el ámbito académico de las IES, pues como señaló Margaret Mead (citado en Reig, 2015: 22), “han llegado los tiempos en que debemos enseñar a

nuestros hijos lo que nadie sabía ayer y preparar las escuelas para lo que nadie sabe todavía hoy”.

¿Qué retos enfrenta en la actualidad el docente de educación superior?

El *primer reto* que se nos presenta como profesores de una IES, es el análisis y comprensión de una cultura digital, que permita reestructurar la experiencia académica desde una perspectiva que se acerque más a la experiencia de cada estudiante de tal manera que se pueda sentir incluido, pues hablar de inclusión es señalar la necesidad de una formación integral, generando dinámicas de reconocimiento y comprendiendo las formas en que interaccionan, apropian y construyen el conocimiento los universitarios de hoy. Hay que considerar que “la inclusión parte del supuesto de que todo ser humano es especial a su manera, y que requiere una respuesta educativa singular que transforme el potencial de aprendizaje que todas y todos abrigamos, en una realidad gratificante y sustentable” (Acevedo, 2015: 43).

Hoy asistimos a un proceso de transformación que, como docentes, no sabemos cómo hacer frente, pues conlleva cambios cognitivos, sociales y culturales que, hasta cierto punto, han rebasado nuestras propias habilidades; pues ¿cómo hacer frente a un par de generaciones que quiere atender varias tareas de forma simultánea (*multitasking*) sin prestar la debida atención a cada una de ellas? Un estudiante que se distrae fácilmente con cualquier novedad, desde un mensaje en redes sociales, un nuevo meme o llamados por WhatsApp; lo anterior tiene una razón de ser y es que el atractivo de estas actividades recae en ser tareas que requieren de bajas dosis de atención, pero que además les proporciona diversión y grado de pertenencia; entonces para contrarrestar esto ¿qué ofrecemos los catedráticos en el aula?

Los universitarios están presentando nuevas demandas formativas que van de la mano con el paradigma tecnológico que impera en la economía y en el empleo. La realidad es, en palabras de Álvaro (2015: 10), que “las herramientas tecnológicas ofrecen a los jóvenes nuevos espacios y tiempos virtuales, que facilitan el contacto con otras realidades e interactuar con personas que no están en su entorno cercano”, y los catedráticos ¿cómo le hacemos frente a esta evolución tecnológica que nos rebasa dentro del salón de clases? De hecho, hay que establecer que los universitarios a pesar de hacer uso de las TIC de manera natural y ser dependientes de la hiperconectividad permanente, no tienen bases para sacar el mejor provecho de ellas. Por lo tanto, los profesores de asignatura debemos comprender que existe una necesidad de alfabetización digital o informacional, pues no es solamente utilizar las tecnologías sin un propósito claro, en voz de (Ortiz,

2015: 2023) “hacer buen uso de las TIC no significa tener acceso permanente y hacer uso indiscriminado de éstas, sino realizar cambios en todos los ámbitos que influyen en la calidad de la educación, incluyendo los aspectos éticos y filosóficos que deben sostener el empoderamiento digital”. La alfabetización informacional requiere también del desarrollo de habilidades lectoras, escritas y verbales, para que sea posible aprovechar todas las aplicaciones informáticas, de tal manera que puedan ser críticos con lo que leen, pero también puedan expresar sus opiniones siguiendo normativas éticas para el respeto de los derechos de autor.

Por lo anterior, es menester atender los siguientes cinco elementos: atención, participación, colaboración, conciencia de red y consumo crítico (Álvaro, 2015); lo que a su vez generará, como ya se mencionó, nuevos entornos cognitivos, sociales y culturales. Si bien, se debe comprender que la cognición es la forma en la que los seres humanos adquirimos el conocimiento a través de cada proceso mental que llevamos a cabo (Casafont y Casas, 2017); por ende, los nuevos entornos cognitivos deben compaginar estas herramientas tecnológicas pero con un apoyo en el discernimiento de la información de la que se hace uso, así como la forma de presentarla y publicarla.

Cierto es, que la crisis que se vive en las instituciones educativas se origina por no dar respuesta a las demandas de inmediatez y socialización, así como a prácticas de aprendizaje abierto y conectado, puesto que la realidad virtual y contextual de los estudiantes no corresponde con la ofertada en las IES; por lo tanto, los docentes tenemos que ser capaces de dar un valor agregado, no para competir con todo este entorno virtual, sino para aprovecharlo y atraer la atención comprendiendo y atendiendo las necesidades de los matriculados, señaladas con anterioridad, al mismo tiempo que reconocemos que el cerebro requiere de una alta exigencia cognitiva para procesar una tarea, un ejercicio que suele ser poco practicado por los jóvenes; por lo tanto, nos queda apostar por el desarrollo de habilidades como son la de síntesis, disciplina, creatividad, respeto y ética como lo señaló en su momento Gardner (citado en Reig, 2015) y propiciar así la posibilidad de que cada estudiante pueda generar su propio conocimiento.

¿Qué tanto apoyamos la cátedra con el uso de Cursos Masivos Abiertos en Línea mejor conocidos como MOOC?

Si bien, la efectividad de los MOOC se sigue discutiendo (Brass, 2016), es plausible señalar que estos cursos pueden ser una buena herramienta para hacer frente a algunas de las carencias presentadas por los universitarios, así como para afrontar los nuevos retos educativos, siempre y cuando se le brinde una guía de seguimiento al alumno y se complemente con lo que cada docente tiene planeado para su

asignatura, se trata entonces, de reestructurar las propuestas pedagógicas y metodológicas, al flexibilizar la cátedra atendiendo a los procesos de aprendizaje en la diversidad de identidades; Acevedo (2015: 43) “implica superar la desconexión de los currículos y las propuestas de los programas académicos con los contextos sociales culturales y digitales de los universitarios”.

El *segundo reto* que se nos presenta es establecer propuestas educativas pertinentes, sin perder de vista que éstas son y deben permanecer dinámicas, por lo tanto, deberán estar en constante cambio, sin perder de vista que la inclusividad en educación implica promover el respeto a ser diferente, aprender a vivir juntos y a garantizar la participación, lo que a su vez significa aprender a hacer malabares con aspectos como la inclusión, la equidad, la participación, la calidad, la interculturalidad y el carácter holístico de cada persona y de cada grupo de alumnos.

El *tercer reto* es tener un referente epistemológico claro que coadyuve en la práctica pedagógica mediada y potencializada por el uso de las tecnologías, una filosofía derivada de la hiperconectividad de los jóvenes, por ello la formación docente se debe enfocar a que el profesor reconozca en este contexto que es un agente potenciador de la transformación social y que su responsabilidad radica en promover el cambio en pro de un proceso de concienciación, entendido como lo mencionaba Sanders en 1968:

Despertar la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender de forma realista la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente las causas y sus consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una “praxis de libertad” (como se citó en Acevedo, 2015: 44).

El *cuarto reto* es investigar sobre las prácticas comunicativas de y con los estudiantes, la escucha y la conversación son acciones imprescindibles para poder comprender a los jóvenes, siguiendo con la investigación de Acevedo (2015), es necesario asumir los principios de las relaciones dialógicas mediadas por las tecnologías de la comunicación, potencializando así la creación y la producción generada por todos los participantes en los procesos formativos; los jóvenes de hoy son capaces de hacer uso de tecnologías para crear objetos útiles, debemos admitir que las redes sociales han empoderado al usuario en este caso al alumno, pues permiten transformar a las personas y propiciar el cambio general en que se vive, hoy es un aprendizaje de la participación dentro de esto nuevos medios, por lo tanto, es importante orientarlos para que amplíen su sentido democrático y el pleno derecho a la libertad de expresión; siendo conscientes de que los medios po-

sibilitan no sólo que los universitarios estén mejor informados, sino que además persuaden e influyen en la creencia de otros; surgiendo aquí otro punto que se debe analizar, como lo es la importancia creciente de los medios hacia la organización de acciones ciudadanas, en donde la generalidad de las personas se mueven de la participación a la colaboración, pero como docentes debemos asegurarnos que los alumnos lo hagan de manera juiciosa y responsable.

El *quinto reto*, corresponde al proceso de formación, el cual se debe sustentar en bases sólidas conformadas por la formación ética y crítica; reflexionando en la acción pero sin perder de vista la conformación de una experiencia humanizante; hay que partir, como bien lo dice (Luna, 2000: 2), “del hecho de que todas las relaciones y la interactividad que tienen lugar en Internet son ejecutadas por individuos que transportan a este medio su ética y cultura para convivir con los demás”, entonces se debe regular y disciplinar la conducta que cada universitario tiene en su participación, coperación, consumo y uso de la información en las redes, hay que recordar que a la sombra del anonimato se puede caer en riesgo de sobrepasar los valores que fundamentan el respeto y las buenas relaciones de convivencia; por otro lado, es necesario reconocer que no siempre, los jóvenes universitarios, reflexionan a profundidad sobre la calidad de los contenidos que se presentan en las redes y se corre el riesgo de ser mal informados y en muchas de las ocasiones “manipulados”, pues la tecnología se produce y diseña por los intereses, valores o visión del mundo de terceros, por lo que no solamente se ve implicado el análisis del uso que se haga de éstas, sino también de la reflexión sobre las lógicas de uso (De Rivera, 2017), por consiguiente, es indispensable que los alumnos puedan conocer entre otras cosas los criterios que permiten identificar cuáles son páginas confiables en Internet, así como la posible tendencia de la información; dicho de otra manera, es esencial alfabetizar a los universitarios para que puedan discernir por qué y quién es digno de confianza en Internet, identificar la información tendenciosa de tal manera que sea posible discernir que todo lo que encuentran no siempre es información útil, además deben aprender a hacer uso correcto de las citas, y así respetar los derechos de autor en todas sus participaciones escritas.

El *sexto reto* es atender y propiciar el crecimiento del conocimiento tácito y el conocimiento explícito, hay que recordar que el conocimiento tácito es el que está implícito en el pensamiento y experiencia de cada persona; mientras que el conocimiento explícito se puede expresar y representar simbólicamente, y se tiene que divulgar en diversos medios, ya sean impresos o digitales, para que se generen nuevos conocimientos.

Hoy por hoy, los procesos mediativos y los entornos educativos se están convirtiendo en los protagonistas en el proceso de aprendizaje, pues es más fácil

aprender desde la realidad virtual observando videos que otras personas suben a la red; si bien, hay que observar que la asimilación del conocimiento que se está generando en los entornos digitales y a través de las diversas redes tiene que pasar por todo un proceso para que puedan generarse nuevos conocimientos, que puedan dar como resultado, a su vez, nuevos proyectos. Por lo anterior, es indispensable enseñar a los universitarios a gestionar el conocimiento, pues no basta con tener ideas, experiencias, destrezas, habilidades, costumbres, valores y creencias, si no se cuenta con la capacidad de expresarlas para que otras personas las comprendan, aprendan de ellas y generen nuevas participaciones. En esta gestión del conocimiento, Acevedo (2015) indica que se debe pasar por cuatro diferentes tipos de procesos, como son: el de socialización, es decir, se aprenden nuevos conocimientos cuando se da una interacción directa con otros, sin importar si se comparten el mismo tiempo y el mismo espacio; el de exteriorización, se aprende mediante el diálogo y al utilizar metáforas, modelos o analogías; el de combinación, en donde se mezclan diversas formas de conocimiento como son las narraciones, los documentos, las diferentes bases de datos; y el de interiorización, cuando las personas interiorizan el conocimiento haciendo un balance con su propia experiencia.

El *séptimo reto*, como docentes, debemos estar preparados para concretizar el logro de la justicia social dentro del aula y de las IES en las que participamos, de lo contrario no se podría considerar como educación inclusiva, los jóvenes en la actualidad están viviendo muchos conflictos sociales en donde se ve reflejada la injusticia social y la falta de equidad, misma que puede ser enfrentada a través de las redes, tal como lo señala Prensky (2016) (creador del término nativos digitales en 2001) quien, de viva voz, menciona como unos adolescentes afroamericanos, fueron visitados por error, en su domicilio por la policía de su localidad; los agentes aprovechando la visita hicieron una revisión en Internet de cada elemento de esa familia para verificar sus antecedentes penales; los chicos consideraron la acción como acoso y su respuesta fue diseñar y colocar en la red una aplicación que permitiera hacer una valoración del trabajo de la policía, lo que dio como resultado que cualquier persona que necesita hacer uso de esta App, pueda consultar la calificación obtenida de los agentes al momento de realizar su trabajo, además de colaborar al hacer su propia evaluación del cuerpo policiaco en su entidad. Y así como este ejemplo, existen muchos.

Conclusiones

Para concluir este ensayo quiero agregar tres puntos que le dan sentido a la educación y que no se deben perder de vista.

- Como ya se mencionó, la educación es dinámica, pues se percibe como una realidad viva y activa, por lo tanto, el método didáctico implementado por el catedrático debe considerar que los universitarios no son simples receptáculos de conocimientos como ya lo había mencionado Freire en su momento.
- El catedrático debe generar grandes retos para sus estudiantes, en donde éstos puedan ser creativos e innovadores para dar respuesta a problemáticas de la realidad, lo que implica que el docente debe seguir un rol activo en el proceso educativo para desarrollar la proactividad en los alumnos, de tal manera, que puedan descubrir, qué son capaces de hacer por sí mismos.
- La educación debe ser social, responsable, ética y cívica, pues se está hablando de apoyar el desarrollo de las habilidades y conocimientos en un mundo en donde la influencia y el uso de las tecnologías está por delante de todo, por ello hay que enfatizar la necesidad de educar al ciudadano en toda su magnitud, para que sea socialmente responsable.

Con todo lo analizado en este ensayo, puedo señalar que la necesidad de la formación docente para la atención a la diversidad y la inclusión educativa en un ambiente de hiperconectividad, existe y es indispensable que sea atendida a la brevedad, pues desde mi perspectiva, las problemáticas que se presentarán en la educación superior a partir de la segunda década del siglo XXI, nos pueden rebasar fácilmente, por lo tanto, es menester pensar en una formación en prospectiva, lo que implica formar para atender los problemas futuros.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Sandra. (2015). “Perspectivas necesarias sobre educación superior inclusiva con tecnologías de la comunicación en la formación de jóvenes”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 108, pp. 41-50.
- ÁLVARO, Adolfo. (2015). “Horizonte 2020: ¿esperanza o advertencia?”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 108, pp. 9-18.
- BARRADAS, María Esther. (2014). *Educación Superior Inclusiva en México. Una verdad a medias*, México, Palibrio.
- BRASS, Ismene. (2016). “Los MOOC en números, un análisis para comenzar la reflexión”, *Revista Digital Universitaria*, núm. 1 vol. 17, <<http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art01/>>, consultado el 11 de febrero, 2019.
- CASAFONT, Rosa y Laia Casas. (2017). *Educarnos para educar. Neuroaprendizaje para transformar la educación*, Barcelona, Paidós.
- FREIRE, Paulo. (2003). *La Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- GARDNER, Howard. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito del día mundial de internet*. <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/internet2017_Nal.pdf>, consultado el 21 de abril, 2019.

- LUNA, Issa. (2000). “La ética en Internet”, *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, núm. 072, pp. 38-45.
- ORTIZ, Gloria. (2015). “Uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ¿qué es eso?”, en José Antonio Hernanz Moral y María de Lourdes Watty Urquidi (coords.), *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto*, Xalapa, Veracruz, México, Fundación para la Educación Superior Internacional/ Universidad Veracruzana, pp. 2023-2032, <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/e-book-tdie.pdf>>, consultado el 23 de mayo, 2019.
- PRENSKY, Marc [Productor]. (2016). “¿Cómo debemos educar a los nativos digitales?”, 11 de mayo, <<https://www.youtube.com/watch?v=Sr5ZF62-nXs&t=18s>>, consultado el 17 de abril, 2019 (video).
- REIG, Dolors. (2015). “Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 108, pp. 21-32.
- SALDARRIAGA, Concha. (2011). “¿Qué es inclusión?”, *Red PAPAZ*, <http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=75>, consultado el 27 de junio, 2019.
- SANTANA, Lidia. (2017). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*, Madrid, Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf>, consultado el 11 de febrero, 2019.
- TORRES, Ana. (2017). “El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe”, *El País*, 23 de enero, <https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html>, consultado el 26 de noviembre, 2018.

DIALÉCTICA DE LA INCLUSIÓN.
ATISBOS EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA INTEGRACIÓN
TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ARLET RODRÍGUEZ OROZCO
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El proceso de inclusión refleja un estado de desarrollo en el que se articulan las esferas sociopolíticas y ambientales suponiendo cierto grado de armonización dentro del cual formar parte implica ser a plenitud. Incluir pasa, sin embargo, por mecanismos de agrupamiento en los que el sujeto no logra expresar sus necesidades particulares. La inclusión es un proceso dialéctico que puede dar consistencia a la cohesión social o interrumpir los procesos de diversificación, expresión y creatividad que subyacen cual núcleo que resuelve la contradicción entre individuo y sociedad. ¿Por qué puede un proceso de inclusión resultar controvertido? ¿Cuáles mecanismos dan sentido a la dialéctica de la inclusión? ¿Qué características requieren los instrumentos metodológicos para permitir comprender las paradojas sin desestimar los alcances, ni negar los desatinos?

Como parte de un ejercicio educativo realizado durante dos cursos de integración en la Universidad Nacional Autónoma de México Campus Morelia se introdujo una didáctica de reflexión que planteara la formación del pensamiento integrador desde una perspectiva transdisciplinaria. La integración transdisciplinaria se sostiene en tres axiomas, el ontológico, el lógico y el de la complejidad. En el Modelo Transdisciplinario del Campo Semántico de la Integración (MTCSE) se organizaron éstos en un enfoque semántico cuya naturaleza desvela la continui-

dad del proceso dialéctico de los fenómenos que discurren en distintos niveles de la realidad social. Los resultados de las experiencias muestran que el pensamiento integrador se configura durante el cuestionamiento de la lógica del acontecimiento a la luz del proceso dialéctico (interrogación de la disruptiva) y que la integración se produce dentro de un sistema social de investigación (procesos de reciprocidad). Estos resultados se refieren a la formación del pensamiento integrador y su traducción en la *praxis* de la educación socioambiental (Rodríguez, 2018). Su discusión permitió explorar la inclusión como una paradoja. Vista desde la lógica de la dilución semántica, núcleo de la integración disciplinaria (IT), la inclusión es producto del proceso contradictorio que ocurre entre las distintas esferas involucradas en el proceso educativo. El objetivo de este trabajo es presentar un aporte de reflexión sobre el complejo proceso de la inclusión desde el ámbito educativo.

Educación inclusiva, una educación con los brazos abiertos

La educación inclusiva (EI) responde a la necesidad de resolver los obstáculos de la discapacidad en el educando resaltando el matiz enriquecedor socializante que supone el derecho a la educación. Una tarea que se retoma en la esfera internacional a partir del diseño universal y se concreta en el aula (Ávila y Esquivel, 2009). Con el fin de superar las implicaciones de la segregación, la EI pone sobre la mesa dos temas nucleares de la filosofía pedagógica: reconocer la diferencia individual como derecho a la singularidad del sujeto y hacer disponible la instrumentación para la formación de la autonomía. La inclusión significa, en esencia, asumir la diversidad en su grado más exacto. Encontrar qué parte de este todo se es en el presente en el que el todo es. Para lograr abordarla un entramado estratégico de siete principios se teje mediante prácticas y ajuste de inclusión que atraviesan el diseño arquitectónico, el desarrollo tecnológico y la actuación ética relacional propiciando el acceso, uso y apropiación libre de los espacios y del saber, y el reconocimiento de una otredad constitutiva en su diferencia de todo lo que la formación de lo social conmina. La EI traza un horizonte sobre la diversidad de largo alcance porque una vez instalados en el reconocimiento de lo diverso que implica la discapacidad iniciamos el reconocimiento de lo diverso *per se* que todo sujeto posee y es en ese momento que la inclusión iza velas. Es de la EI el marco referente del abordaje de lo diverso.

El discurso de la inclusión ha mostrado avances significativos en el concepto transdisciplinar concretando el pertenecer, que implica el ser incluido, en la práctica. Ha de verse la pertenencia como universal social y el marco de referencia más avezado a la propia EI. La EI reviste una experiencia de cooperación, integración y apoyo que se despierta en todos los sujetos del círculo educativo: el individuo

sin discapacidades se enriquece con las posibilidades y fortalezas de un individuo con discapacidades que se desarrolla en un medio donde ya se han resuelto los problemas surgidos por la discapacidad que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) se refiere a la interrelación entre la deficiencia y limitación en la actividad y restricciones en la participación y según el Banco Mundial al entorno indiferente con las diferencias de funcionamiento individual. La inclusión pasa por un proceso de integración que sucede por la transformación de distintos planos, por lo tanto, los estancamientos obedecen a la incompatibilidad que se da entre ellos. Ya Sverdlick, Ferrari y Jaimovich (2005) hacían una lectura sobre la distinción del contexto educativo y el contexto socioeconómico como escenario origen de la exclusión en la educación superior sin llegar a producir una síntesis integradora para comprender la construcción compleja como un fenómeno multidimensional de implicaciones transdisciplinarias. Este texto muestra una perspectiva teórica sobre la mecánica de la integración para tratar de aportar una explicación sobre por qué la inclusión puede producir ciertas incompatibilidades.

El contexto de la integración en la UNAM Campus Morelia

La Universidad Nacional Autónoma de México incorpora en sus líneas curriculares actividades, prácticas y materias encaminadas a cubrir la necesidad de coherencia al conocimiento transmitido en la lógica disciplinaria. Lo mismo se ha optado por articular distintas materias que reunir la diversidad de conocimiento contenidas en éstas. Dichas iniciativas van perfilando, sin embargo, piezas de un rompecabezas que amerita completarse para trascender a ser algo más que la reunión de partes de la totalidad.

La búsqueda de integración en el campus, primero como ejercicio introducido en las asignaturas de prácticas, fue tomando forma hasta llegar a instituirse como una materia curricular en el ciclo 2016-1. A pesar de ello los resultados no superaban el logro de reducir los presupuestos asignados a realizar la práctica educativa, ni la compilación de investigaciones escolares que se desarrollarían con el único rasgo común de compartir un escenario regional, sin llegar a producir horizontes de comprensión. La tarea de la integración continuaba siendo un campo con desarrollo epistemológico y pedagógico pendiente que den sentido a los ejercicios de compilación y reunión y den paso a la dilucidación que representa la comprensión de la trascendencia de los elementos en interacción.

Para contribuir en la tarea la materia de Integración se dictó en dos ocasiones bajo una perspectiva transdisciplinaria. La primera durante el segundo semestre del año 2015 en la Licenciatura de Ciencias Ambientales, y la segunda en el primer semestre del año 2016 de la Licenciatura en Ciencias de Materiales Sustenta-

bles. La primera experiencia en el marco de la formación universitaria, la segunda en el marco de la formación técnica. Con ambas experiencias se desarrollaron conceptos, dinámicas y mecánicas pedagógicas útiles a la formación del pensamiento integrador sobre las que se reflexiona a continuación.

El referente teórico de una integración transdisciplinaria

Tres axiomas sostienen la lógica transdisciplinaria (Nicolescu, 2006b), estos son el axioma ontológico referido a los niveles de realidad y su correspondencia con los niveles de percepción, el axioma lógico cuya incidencia del Tercero Incluido produce el paso de un nivel de realidad a otro, y el axioma de la complejidad que alude a la simultaneidad de la existencia de todos los niveles de realidad.

Los niveles de realidad corresponden a los estados de la materia y la energía en los cuales los elementos del entorno producen su propio acontecimiento. Podemos considerar un correlato acertado al pensar que un ente se transforma en estados estudiados por las disciplinas que pudieran corresponder a la Física, la Química, la Biología, las correspondientes a las Ciencias Sociales y las no académicas avocadas a la comprensión de las prácticas del orden religioso o espiritual.

El Tercero incluido de Lupasco citado por Brenner (2010) es un constructo enigmático que contradice la lógica clásica al dar una nueva lectura de la realidad. Lupasco, artífice indudable, confronta la propuesta aristotélica considerando que al centro de la dicotómica del Tercero excluido existe todo lo que existe. Aristóteles proponía que una cosa no puede ser él mismo su contrario. El sí mismo, como su contrario, sin embargo, son parte de un ser que contiene la posibilidad, la conexión, la interacción, la dilución. Lupasco dice que en cualquier fenómeno hay un evento, un juicio, una propuesta y un signo que le asocia a su propio contrario. Podemos verlo en su tesis central:

De manera general se debe vincular lo racional y lo irracional, la identidad y la no identidad, lo permanente y lo variable [...] por la relación constitutiva de la complementariedad contradictoria, de una dualidad de términos dinámicos con un doble aspecto principal, que incluye, para cada término, pasar de lo potencial lo real y viceversa, actuando uno en el otro (Libre traducción de Lupasco, 1951 citado por Brenner, 2010: 249).

El Tercero medio de Lupasco es retomado por Nicolescu (2005), lo mismo que los niveles de realidad, delineados tempranamente en 1942 por Heisenberg (1998), y construye un modelo en el que el Tercero incluido, de naturaleza epis-

temológica, es un puente comprensivo en la transformación de la materia y la energía a través de los niveles de realidad.

Hacia una integración transdisciplinaria

La integración y la inclusión parecen ser campos designados de la evolución que tiene la reflexión sobre la cohesión social. Es tan común encontrar las iniciativas de integración referidas a las condiciones de la educación para estudiantes con necesidades especiales, como designar con el epítome de la inclusión a los sistemas educativos de las comunidades interculturales y receptoras de núcleos sociales marginados, sin hacer mayores distinciones entre inclusión o integración, pero ambos campos contienen un horizonte semántico profundamente polisémico de gran alcance.

La inclusión conlleva mecanismos subjetivos de factura social que los marcos económicos, políticos, educativos definen y que se producen en un encuentro constante de otredad (Habermas, 1999). La integración, allende la educación especial, recorre los escenarios nacionales e internacionales mostrando ciertos ajustes a una inercia de desarrollo.

Esta encrucijada de significantes fue sistematizada semánticamente en un despliegue conceptual que articula tanto la continuación gradual del acontecimiento como la simultaneidad de procesos interactuantes, éste es el Modelo Transdisciplinario del Campo Semántico de la Integración (MTCSI) cuyo objetivo es apoyar la comprensión de la capacidad polisémica que conlleva los significantes dentro del campo de la inclusión e integración.

La experiencia como ensayo

En el primer curso citado los conceptos clave para abordar la integración fueron la evolución, el origen, la coincidencia, entre otros que se trabajaron a partir de conversatorios que enriquecieron las perspectivas individuales siguiendo la proposición valorativa inclusiva de la posibilidad empírica como antecedente de autonomía y racionalidad del pensamiento (Feyerabend, 1977). La exploración conceptual dio paso al desvelo de una categoría que articula la dialéctica en la integración, ésta se refiere a la disrupción.

Cuando un nivel de realidad no se desarrolla en una continuidad integrativa y alguna de sus etapas irrumpe se produce la disrupción que es el cambio de dirección y no significa por sí misma que sea en pro o en contra de un estado equitativo o integrado (Rodríguez, 2016a), todos hemos visto que de la empatía se puede pasar al conflicto fácilmente cuando un recurso del entorno es limitado y

la organización social no se fundamenta en procesos de fortalecida cohesión social que propicie el compartir.

En la segunda experiencia la reciprocidad fue enmarcada en un proceso de reciprocidad construida por varios ciclos y que tuvo una fase más en esta experiencia de formación técnica como opción universitaria que incluyó realizar una práctica en la que la educación fue la estrategia de investigación. Ésta se desarrolló con estudiantes de nivel secundario cuyo efecto produjo una relación recíproca en la que se compartieron conocimientos sobre la elaboración de filtros caseros de agua y medición de calidad del agua.

Ambas experiencias arrojaron luz sobre la forma en que los principios transdisciplinarios pueden ser retomados en pro de la formación del pensamiento. Como siguiente paso se llevó a la proposición de categorías de estudio necesarias al discurso transdisciplinario de ahí la disrupción como constructo transdisciplinar y la reciprocidad como Tercero medio.

Aforismos transdisciplinarios en formaciones conceptuales

La dilucidación semántica del MTCSE consiste en organizar los procesos que ocurren en distintos niveles de realidad presentes en la formación del pensamiento integrador. Estos niveles fueron el socioambiental, el ético, el político, el cognitivo y el propiamente referido a la integración.

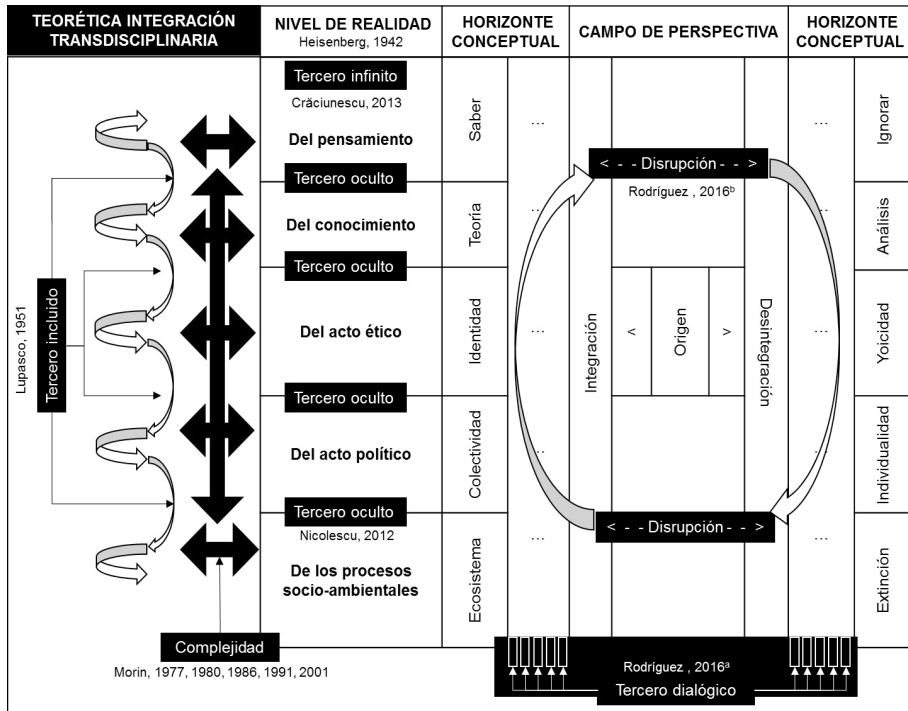
La integración se produce en un sistema dinámico del que la desintegración también es parte. De igual manera cada uno de los estados de integración son resultado de la interacción sinérgica o entrópica que ocurre entre una serie de estados propios de cada uno de distintos niveles de realidad, o dimensiones, constituyentes del proceso socioambiental que también representan momentos en apariencia contradictorios. A su vez, estos niveles independientes representan momentos de integración que se manifiestan según la naturaleza de su dimensión, así el saber representaría el grado máximo de integración del pensamiento, la teorización de los procesos cognitivos, la pertenencia de la experiencia ética, la colectividad de la construcción política y el ecosistema del escenario socioambiental.

Lo preliminar de los resultados

La teórica de la integración transdisciplinaria abre un horizonte a la perspectiva que de sí detenta una gran capacidad heurística tanto para la investigación como el desarrollo de prácticas pedagógicas, del estudio de los procesos socioambientales y del abordaje de la dialéctica de la inclusión. En la Figura 1 se esquematiza el planteamiento del campo semántico en la lógica de la integración transdiscipli-

naria considerando, a manera de ejemplo, sólo cinco niveles de realidad: procesos socioambientales, política, ética, conocimiento y pensamiento.

FIGURA I
Esquema del campo semántico para la integración transdisciplinaria.



Fuente: elaboración propia con base en Lupasco (1951), Heisenberg (1998), Nicolescu (2012, 2006a, 2006b, 2006c), Crăciunescu (2013) y Rodríguez (2016a, 2016b).

Estas experiencias han dado lugar a una primera sistematización de los principios de la integración que abarcan al ser, sujeto y materia, al conocimiento, procesamiento e implicaciones y a la dialéctica, contradicción, totalidad y dinámica del proceso.

Principios para la formación del pensamiento integrador

De estas prácticas que forman parte del proyecto de Sustentabilidad e Integración en el que otras experiencias pedagógicas y diferentes actividades de investigación se desarrollan, pueden proponerse como centrales en el debate de la integración los siguientes principios.

Principio ontológico. El acontecimiento se produce en una condición integrada. Cualquier acontecer socioambiental se produce con una articulación de componentes, procesos e interacciones resultantes en hechos que en la dimensión existencial no suceden de forma fragmentada o aislada.

Principio epistemológico. El conocimiento como correlato de la integración dinámica requiere de nuevas aproximaciones pedagógicas. Aquello que busca conocerse es concebido como realidad. La realidad es transformada en conocimiento a partir de mecanismos analíticos en los cuales la percepción, la interpretación y la sistematización configuran el discurso científico. Este resultado ha de suponer el correlato fiel al acontecimiento por lo que tanto las estructuras cognitivas que se forman, como las construcciones conceptuales incorporarán interacciones, secuencias, disrupciones y demás implicaciones coevolutivas.

Principio dialéctico. La naturaleza de la integración no es en sí misma positiva a los principios del desarrollo sustentable, pero la incorporación de niveles de realidad en dinámicas disruptivas, desvelan la lógica contradictoria en la construcción de estados integrados, justos y equitativos.

Mecánica para la dilución semántica transdisciplinaria.

La implicación en la inclusión

Entender un concepto inicia por trascender su significante en una graduación conceptual que tienda a la integración o desintegración en función de la correspondencia con los conceptos que en otros niveles de realidad tienden a su vez con la disciplina. Es ver el fenómeno como un proceso en continuación o disrupción. La siguiente etapa que es la articulación es encontrar un concepto de mayor generalidad de carácter ontológico (Tercero Dialógico) que permita visualizar la dialéctica que existe y conecta procesos contradictorios aparentemente inconexos. El tercer paso es encontrar los grados en que evoluciona un proceso y que al mismo tiempo presente una coherencia interdimensional.

En ambos cursos la inclusión se produjo en la vivencia al tenor de distintos procesos éticos y políticos cuyo grado de integración determinó el grado de realización que la inclusión significa al sujeto. Pero en este proceso también, y paradójicamente, se produjeron rasgos de exclusión.

La inclusión y la exclusión son extremos que se articulan por el Ser. Si el Ser tiende a la integración se produce en la pertenencia, en el reconocimiento y la participación. Si el ser tiende a la desintegración se verá envuelto en un proceso

de desinterés, negación y aislamiento hasta llegar a la exclusión. Este incluirse o excluirse son ambos extremos de la socialidad.

La dialéctica de la inclusión representa un verdadero reto para el abordaje semántico. La inclusión puede tener un grado de integración en el que se produzca la articulación, pero si ocurre que en la dimensión política el proceso no logra un grado de congruencia o unificación, y en la dimensión ética no ocurren procesos de empatía y al incluir a alguien se hace en la lógica de la desigualdad, del rechazo tolerado, de control vestido de uniformidad, podemos ver que la inclusión sucede, pero como un grado elemental de un agrupamiento. Para que una inclusión sea orgánica, se hacen necesarios procesos de reconocimiento, empatía, colaboración, consenso, conexión, solidaridad, pertenencia, reciprocidad, equidad e interdependencia y otros, propios de las esferas ética y política, que den coherencia y congruencia integrativa a una situación de diversidad.

Reconocer que el ser puede ser incluido o excluido es entender la paradoja de manera muy clara. La inclusión en sí misma es, en cambio, un sistema dialéctico cuyas contradicciones, dinámicas y totalidades (Engels, 1961) sustentan un abordaje ante el cual la indagación es una tarea de definiciones de gran precisión y detalle. Un desafío conceptual resulta la dialéctica de la inclusión. En la Figura 2 se ilustran las características de los niveles de realidad ecosistémico, ético y político que contribuyen en la construcción de la inclusión orgánica.

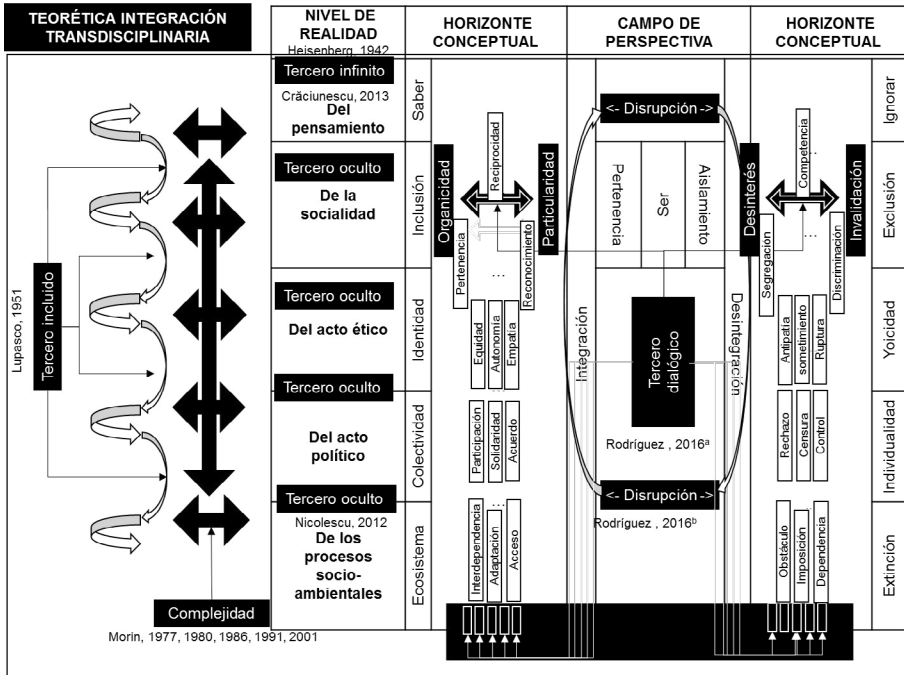
La proposición del campo de perspectiva radica en la construcción de una mirada panorámica de la realidad. La lectura de la dinámica de cualquier nivel de realidad puede hacerse a partir de la comprensión de la interacción que ocurre entre ellos. Al interior de las distintas dimensiones ocurren procesos complementarios y contradictorios en una evolutiva difícilmente determinista por la naturaleza multifactorial y de temporalidad compleja que subyace a la realidad.

En este modelo la integración es considerada en su carácter ontológico, tomando como eje la capacidad de algo de ser en su contradictoria y cambiante totalidad. La inclusión se concibe como una etapa de la dimensión social a la que se llega por un proceso de integración sustentada en la coevolución socioambiental, la colectividad política, la interdependencia, la unidad y la justicia ética.

A manera de ejemplo veamos en la adaptación que se muestra en la Figura 2 el concepto de dependencia como un grado de excluyente que se observa en el nivel de realidad de los procesos socioambientales. La dependencia es sumamente ilustrativa. Lejos de pensarse como un grado de consolidación de un sistema integrado e incluyente como podría imaginarse por la connotación de apego a la que alude, es una etapa de suma fragilidad porque si en el nivel de realidad ético se produce un acto de ruptura que coincida momentáneamente con una dinámica de dependencia, se salta automáticamente de la dependencia hacia la

FIGURA 2

Despliegue del horizonte conceptual de la inclusión como parte de la dimensión de socialidad. Adaptación del Modelo Transdisciplinario del Campo Semántico de la Integración (MTCISI).



Fuente: elaboración propia con base en Lupasco (1951), Heisenberg (1998), Nicolescu (2012, 2006a, 2006b, 2006c), Crăciunescu (2013) y Rodríguez (2016a, 2016b).

extinción, individualización, o exclusión. Todos ellos mecanismos entrópicos de lo social. Si ocurre un proceso emergente de solidaridad el sujeto se conduce en un proceso de inclusión que conlleva rasgos del reconocimiento y formación de autonomía.

El contexto (Nivel de los procesos socioambientales) como entorno es social, material, cultural. Es la expresión de los recursos en sistemas de inclusión e integración.

El Modelo Transdisciplinario del Campo Semántico de la Integración (MTCISI) es una propuesta inacabada, pero muestra ciertas luces sobre el abordaje de la complejidad en la inclusión. Una interrogante que surge muy clara es la referente a la subjetividad: ¿cómo distinguir, sin dispersar, lo ético de lo social, en otras palabras, la formación del yo y la construcción del colectivo, con todas sus contradicciones, dado que es un eje articulador fundamental en la educación incluyente?

Constructos transdisciplinarios para introducir la discusión de la dialéctica en la inclusión

Siete constructos de la integración transdisciplinaria facilitan la discusión de la dialéctica de la inclusión. El primero de ellos es la Disrupción (Rodríguez, 2016b) que nos permitiría explicar por qué un proceso de inclusión revierte su continuidad al admitir el control y dominación. La disrupción operacionaliza las naturalezas de los dos siguientes constructos, el Tercero Dialógico (Rodríguez, 2016a) que muestra el punto de articulación, en este caso el Ser, y la lógica dialéctica del Tercero incluido (Lupasco, 1951) de índole epistemológica que se expresa en la significación conceptual e inserción de los rasgos correspondientes a otras dimensiones. El cuarto constructo es el Tercero oculto (Nicolescu, 2012), su carácter ontogénico es concebido en la reflexión epistemológica que buscaría superar la disyuntiva entre sujeto y objeto representando una proposición argumentativa a la formulación del citado Tercero incluido de Lupasco. El Nivel de realidad (Heisenberg, 1942, citado por Nicolescu, 2006c, que revisara la recuperación hecha por Chevalley, 1998) es el quinto constructo y da un cuerpo teórico al fenómeno de la dimensión. La Complejidad (Nicolescu, 1996 citando a Morin, 1977, 1980, 1986, 1991, 2001), sexto constructo, alude a la simultaneidad con la que ocurren los procesos a través de los Niveles de realidad. Por último, el Tercero Infinito (Crăciunescu, 2013) es un constructo que alude a la construcción conceptual, esta categoría emerge en la dimensión del pensamiento refiriéndose a la multiplicidad asociada a la significación y producción de significantes. La integración transdisciplinaria estructura todas estas propuestas en un horizonte semántico cuyo propósito es presentar un paisaje conceptual que ofrezca posibilidades teóricas para desvelar las interacciones que ocurren en distintos procesos de la realidad a la luz de la dialéctica integración.

Atisbos en la dialéctica de la inclusión

Ya que la integración es la contraportada de la desintegración, convengamos en que su dilución semántica encierra una gradualidad posible de ser conceptualizada. En ella la inclusión se constituye como un grado de integración expresado en el nivel de realidad de la socialidad. Es decir, la integración puede concebirse como un estado del ser que en su fase social puede llegar a la inclusión o exclusión por la vía dialógica y contradictoria de la dialéctica clásica griega que deviene en un paisaje de conceptos graduales desplazantes del ser en etapas evolutivas de integración y desintegración.

El horizonte de la inclusión se manifiesta en procesos que van desde la particularidad hasta la organicidad o desde lo simple hasta lo complejo, según el salto

cualitativo que la dialéctica hegeliana dispone. Desde la constitución subjetiva de lo diverso hasta la comprensión social de este ser diverso en la formación de una colectividad.

Ser distinto y formar parte estructural y orgánica de una comunidad pasa por un sinfín de contradicciones entre sujeto y sociedad, entre sistema e ideología, entre educación y aprendizaje, entre aprendizaje y creatividad y da lugar a la síntesis de emergencias teóricas y afectivas, de completitudes conceptuales y experienciales y de cambios relacionales y estructurales, que Piaget ya reconocía en la abstracción reflexionante y Hegel desvelaba en el ascenso cualitativo.

Reflexiones finales

No es el Modelo Transdisciplinario del Campo Semántico de la Integración una proposición cartográfica que suponga niveles de jerarquía entre integración e inclusión, sino una articulación de horizontes que permitan visualizar los ejes que le dan consistencia.

La diada de la integración y la desintegración como correlato de la diada entre inclusión y exclusión es útil en términos pedagógicos, pero representa un riesgo epistemológico por la posible generalización descontextualizada.

REFERENCIAS

- ÁVILA, Ana Lucía y Victoria Esquivel. (2009). *Educación Inclusiva en Nuestras Aulas*, San José, Coordinación Educativa Cultural Centroamericana.
- BRENNER, Joseph. (2010). “The Philosophical Logic of Stéphane Lupasco (1900–1988)”, *Logic and Logical Philosophy*, vol. 19, pp. 243-285, <<http://apcz.pl/czasopisma/index.php/LLP/article/viewFile/LLP.2010.009/967>>, consultado el 19 de enero de 2019.
- CRĂCIUNESCU, Pompiliu. (2013). “The Infinite Third”, *HSS*, vol. 2, núm. 2, pp. 107-117.
- ENGELS, Federico. (1961). *Dialéctica de la Naturaleza*, México, Grijalbo.
- FEYERABEND, Paul. (1977). *Cómo ser un buen empirista. Defensa de la tolerancia en cuestiones epistemológicas*, Valencia, Universidad de Valencia.
- GADAMER, Hans. (2000). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*, Madrid, Cátedra Teorema.
- HABERMAS, Jürgen. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de Teoría Política*, Buenos Aires, Paidós.
- HEISENBERG, Werner. (1998). *Philosophie – Le manuscrit de 1942*, París, Gohao Gabriel.

- LUPASCO, Stéphane. (1951). *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie - Prolégomènes à une science de la contradiction*, Mónaco, Rocher.
- NICOLESCU, Basarab. (1996). "Niveles de Complejidad y niveles de realidad", en Bernard Pullman (ed.), *La Emergencia de la Complejidad en Matemáticas, Física, Química y Biología*, Ciudad del Vaticano, Pontificia Academia de Ciencias, pp. 393-417.
- NICOLESCU, Basarab. (2005). «Stéphane Lupasco et le Tiers Inclus de la Physique Quantique à L'ontologie». *Revue de synthèse*, núm. 126, pp. 431-441.
- NICOLESCU, Basarab. (2006a). "Transdisciplinariedad: Pasado, Presente y Futuro", *Visión Docente. Con-Ciencia*, año V, núm. 31, <http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm>, consultado el 8 de abril, 2019.
- NICOLESCU, Basarab. (2006b). *Transdisciplinarity – Past, Present and Future. Moving Worldviews - Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development*, Holanda, COMPAS Editions.
- NICOLESCU, Basarab. (2006c). "Heisenberg and the levels of reality", *European Journal of Science and Theology*, vol. 2, núm. 1, pp. 9-19.
- NICOLESCU, Basarab. (2012). "Transdisciplinarity: the hidden third, between the subject and the object", *HSS*, vol. I, núm. 2, pp. 13-28.
- PIAGET, Jean y Robert Campbell. (2001). *Studies in Reflecting Abstraction*, Philadelphia, Psychology Press.
- RODRÍGUEZ, Arlet. (2015). "Reciprocidad: tercero incluido del modelo transdisciplinario a posteriori en EA", en Victorino y González (Presidencia), *V Congreso Internacional de Educación Ambiental para el Desarrollo, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso de la Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Universidad Autónoma Chapingo, Veracruz, México.
- RODRÍGUEZ, Arlet. (2016a). "La disrupción como categoría sintética en Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad", en Fernández (Presidencia), *Segundo Congreso Internacional de Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad*.

Simposio o conferencia llevada a cabo en el congreso de la CIECAL, Toluca, México.

RODRÍGUEZ, Arlet. (2016b). “Pensamiento propio e integración transdisciplinaria en la epistémica social”, *Revista Andamios*, núm. 31, vol. 13, <<http://www.redalyc.org/pdf/628/62846700005.pdf>>, consultado el 15 de julio, 2018.

RODRÍGUEZ, Arlet. (2018). “Síntesis transdisciplinaria en la integración de la praxis socioambiental. Método en un estudio de caso”, *Acta Universitaria*, vol. 28, núm. 5, pp. 1-10.

SVERDLICK, Ingrid, Paola Ferrari y Analía Jaimovich. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*, Buenos Aires, PPCOR-OLPED.

SENDEROS CON EQUIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO

GABRIELA IRENE GUTIÉRREZ GALICIA

Universidad Pedagógica Nacional 094, Ciudad de México

Introducción

Este trabajo destaca la importancia de implementar actividades desde un enfoque Intercultural e inclusivo, con “Equidad de género”. Este tema es importante, para la prevención de violencia de género en niñas y niños, ya que forma parte de un problema de carácter social que se está viviendo en México. En una Escuela Primaria los niños y niñas se expresan con ciertos comportamientos mostrando una socialización diferencial que tienden a generar estereotipos de género, facilitando o inhibiendo las mismas conductas. Dichos comportamientos tienen como influencia, la incidencia de diferentes autoridades presentes en la vida de los niños y niñas; como la propia familia y la institución. Se trata de situaciones negativas y comunes que se han “invisibilizado” y “naturalizado”, además de que dejan fuera la visión con perspectiva de género y enfoque intercultural. La educación básica, constituye parte de un espacio de construcción social, para su prevención e intervención. La calidad de ésta será importante para aminorar su crecimiento. Es importante la realización de esta investigación si se demuestra que se logra desarrollar el pensamiento crítico, basándonos en la propuesta desde el rigor mayéutico (preguntas y respuestas, buscando encontrar contestaciones de tipo racionales mediante el intercambio de ideas y propiciando el diálogo). Finalmente, esta propuesta de intervención fue diseñada por medio de una in-

investigación-acción, a partir de una observación directa e implementación de una serie de cuestionarios que arrojaron diversas percepciones, para conformar un producto de información objetiva basadas en situaciones reales.

Desarrollo del contenido

Hablar de perspectiva de género como una herramienta de análisis, nos permite identificar las diferencias entre mujeres y hombres para establecer acciones tendientes a promover situaciones de igualdad y equidad. Entender que la desigualdad es un hecho cultural, es importante porque es a partir de esa conciencia que puede darse un cambio paulatino evitando acciones negativas en nuestra sociedad.

El análisis sobre la perspectiva de género que tiene el Plan y programas de estudios 2011 de Educación Primaria y materiales educativos del mismo, son un importante sustento. Por lo que implica considerar los enfoques pedagógicos de las asignaturas, los aprendizajes esperados, los diferentes campos formativos, los contenidos, actividades y orientaciones para conducir a cada uno de los niños que se enmarcan en ello, pero en específico el enfoque por competencias. Algunos elementos sobre el Enfoque Pedagógico por Competencias que nos menciona la RIEB, el cual gira en torno a la modificación de planes y programas de estudio del trabajo docente. Este tema ha impactado como un intento más para mejorar la educación, tanto como para que el docente sea un actor principal del cambio y posteriormente como un agente socializador del alumno. En este sentido surge una práctica subjetiva del docente al diseñar las herramientas básicas, aterrizándolas a su uso de forma interactiva en el entorno.

Díaz Barriga (2006), nos habla del enfoque y refiere que existen dos alternativas para el diseño curricular por competencias. La primera es el enfoque integral que aplica al pie de la letra la pedagogía por competencias. La segunda se denomina mixta, ya que vincula el enfoque con otras perspectivas de diseño y dónde efectivamente al revisar el Plan y Programas de Estudios (SEP, 2011) se observa que se identifican cinco competencias para la vida (para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para la vida en sociedad) que son de carácter genérico.

Pero estas competencias también tienen una relación muy significativa con los cuatro pilares de la educación que nos enuncia (Delors, 1998) y que nos da una idea o visión de lo que pretende o debe presentar la educación.

Todo ello derivado de una serie de conceptualizaciones donde se alcanza a cubrir lo que plantea la articulación de una reforma integral entre preescolar, primaria y secundaria, dónde las asignaturas se agrupan en campos formativos

que atraviesan toda la educación básica y esto se manifiesta en algunos cambios en el mapa curricular. Sabiendo que los cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia. Así el enfoque por competencias propone un proceso de formación activo a través de que el alumno aprenda y utilice sus conocimientos en situaciones de la vida común, con la intención de desplazar la formación memorística, acumulación de información y sistemática. El docente como pieza clave para poder concretar los cambios de la reforma curricular, tiene que tener los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales (Fortoul, 2014) y generar cambios en las formas de enseñanza y en el mismo currículum, como lo menciona Gimeno Sacristán que denomina en

La calidad de la educación se relaciona con los contenidos del currículum en un sentido amplio cuya significación pedagógica real depende de las prácticas a través de las que se plasman en las aulas. El currículum se convierte así en un campo privilegiado para analizar la interacción entre teoría y la acción, en educación, entre las aspiraciones y la práctica (Gimeno Sacristán, 1991: 127).

El currículum se traduce en actividades y adquiere significados concretos a través de ellos, estos contextos son producto de tradiciones, valores y creencias muy asentadas que muestran su presencia y obstinación, en cambio cuando una propuesta metodológica alternativa se pretende instalar en unas condiciones ya dadas para que promuevan la construcción del conocimiento y de cara a las reformas curriculares, es porque el docente es el factor clave de este modelo y quien le dice sí o no a la propuesta curricular; si le dice sí, habrá que ver si la asume, entonces la reforma se ve reflejada como una necesidad para el sistema educativo y debe ser un proyecto compartido. El docente refleja un reto, dentro de las metas a cubrir está el conocer los problemas que giran en torno a temas de relevancia social, como es la atención a la “equidad de género”, que tiene el sistema educativo, proponer una estrategia de cambio viable, lograr que los docentes asuman el reto del cambio en el salón de clases y éste se convierta en una realidad.

Uno de los objetivos principales del Plan y Programa de estudios 2011, es impulsar la transversalización de la perspectiva de género hacia los distintos ámbitos donde deberán involucrarse, incluyendo la equidad de género. La promoción de relaciones igualitarias entre los sexos debe constituir un eje que atraviese la educación y formación desde las edades más tempranas repensando los planes de estudio y las prácticas cotidianas.

En el Plan y Programa de estudios la categoría género aparece planteada desde este marco, en sus contenidos, la incorporación del tema construcción de la identidad de género y la sexualidad, desde las etapas preescolares hasta sexto año.

A pesar de la definición, el plan y programa no desarrolla una estrategia pedagógica para cuestionarse como agente reproducción de modelos existentes. Las áreas disciplinarias contenidas en el programa no se interrogan sobre los roles de hombres y mujeres en la sociedad, acerca de la división sexual del trabajo y la distribución de la reproducción como responsabilidad de las mujeres. Además, se cuestiona la ausencia de discusión teórica aportada hacia y desde los colectivos docentes en la incorporación de nuevas temáticas que requieren de reflexiones analíticas para el abordaje de los nuevos contenidos.

Este tema radica una vez generadas estas iniciativas en ¿cómo se instrumentan estas propuestas en la práctica cotidiana? ¿Cómo se plantean a nivel conceptual? En donde incluso no alcanza con incorporar los contenidos, sino que se requiere de un acompañamiento en el abordaje de los mismos, cuando se está hablando de nuevas perspectivas conceptuales que implican cambios profundos en las estructuras culturales.

Es así como el análisis y propuestas, con relación a la perspectiva de género se señaló que la categoría de género se ha venido incluyendo en el discurso cotidiano y hasta moderno. Sin embargo, esta perspectiva no se ha traducido en cambios efectivos en las prácticas ni en las relaciones de poder existentes. Asimismo, una de las limitaciones en la producción de estos cambios está relacionada con la utilización confusa de la categoría género.

Por consiguiente, existe la necesidad de recuperar la construcción conceptual de la categoría género, ya que permitiría abrir nuevos debates sociales y políticos para la implementación de esta perspectiva en las políticas públicas que generalmente carecen de este enfoque.

Ya que el sistema educativo actual, es el que reproduce de una manera inequívoca el sistema de género tradicional que establece relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, niños y niñas, identificando como una de las causas posibles la escasa representación de las mujeres en los espacios de decisión en el sistema educativo.

Igualmente, las visiones teóricas educativas que privilegian la relación en la persistencia a la no perspectiva con equidad de género contribuyen significativamente a reforzar los roles de género tradicionales depositando en las mujeres la responsabilidad de la crianza de los hijos/as y eximiendo de ella a los hombres. Desde esta perspectiva las mujeres dejan de ser sujetos con necesidades propias y disponibilidades recortadas y son concebidas en tanto “madres” debiendo cumplir con las tareas complementarias, invisibles y gratuitas del sistema educativo.

Es así como el desarrollo de políticas transversales las cuales tuvieran como objetivo impactar en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza en temáticas de alta relevancia social. A pesar de estos avances, hasta la fecha, si bien se ha mejorado el lugar y la condición de la institucionalidad de género dentro de la estructura del país, todavía no alcanza a satisfacer las demandas existentes de diferentes organizaciones que trabajan en la incorporación de la perspectiva de género en diferentes ámbitos, porque aún no cuenta con las condiciones necesarias para ser un factor que transversalice la temática mucho más a fondo. E incluso se requiere desarrollar actividades conjuntas, destinadas a fomentar la participación de docentes en las actividades de capacitación. Nos detenemos aquí a analizar desde dónde y cómo se articulan estas reformas propuestas con los desafíos que implica el abordaje de las inequidades de género y la necesidad de abordarlas desde el ámbito educativo. Indagar sobre las reformas educativas que apuntan a la equidad y calidad de los aprendizajes en la construcción de identidades en la infancia, supone incorporar la perspectiva de género como eje transversal en los nuevos programas. Cabe preguntarse de qué manera se incorpora tal perspectiva en los discursos y planes actuales tomando en cuenta los planteamientos de atención a la igualdad de oportunidades que se proponen atender.

Partiendo desde este análisis, consideraremos las ausencias y aspectos críticos en este enfoque y desarrollo de situaciones de aprendizaje con perspectiva de género que están vinculadas a las prácticas en el mismo. Tales actividades con perspectiva de género no están distantes de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural en las cuales los niños y niñas puedan desarrollar capacidades como establecer y lograr diálogos e incluso argumentar sus formas de pensar entre otras capacidades.

Desde tal perspectiva, nos estamos refiriendo a un trabajo con la interacción dentro del aula, rompiendo con la idea de superioridad de una persona sobre otra. Se trata de evitar una educación de tipo bancaria (desde el enfoque freireano) e impulsar la participación-acción dialógica entre el educador y el educando. Es por ello que habremos de poner énfasis en el diálogo, la interacción y la construcción de relaciones interculturales basadas en el respeto a la diversidad cultural, con el objetivo de favorecer la integración y la convivencia armónica entre todas las personas. De modo que, en cada una de las diferentes posturas que encontremos dentro del aula, utilicemos sencillas herramientas filosóficas que eviten acciones negativas o prejuicios, promoviendo el pensamiento constructivo, de modo que puedan generarse mejores respuestas a través del asombro, las construcciones de preguntas, la investigación, el análisis, el punto de vista sustentado, etc. Con

tales elementos podemos trabajar en clase promoviendo el respeto, el diálogo y la concertación. Utilizando en enfoque intercultural cómo punto de partida y la equidad de género cómo una herramienta.

Donde la transformación interna comienza a partir de creaciones primero locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido, primero a algunos individuos, por lo tanto, las pequeñas acciones aportan a las modificaciones, contextualizándolo a la política educativa nacional, la práctica docente es capaz de impactar en los estudiantes en este caso desde la perspectiva, así como la práctica intercultural, manifestada a través de las acciones y no de los discursos y prácticas homogenizantes (Morin, 1999: 40).

Tener una mirada es

el reto más grande de la interculturalidad: en no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos (Walsh, 2009: 10).

Un trabajo con las diferencias muy particulares que observamos en nuestros alumnos que se presentan en la escuela, se expresan en diversas dimensiones, como la cognitiva, la dimensión afectiva y emotiva, en relación evidente a las relaciones entre nosotros mismos como docentes/niños y las expectativas de cada uno. “Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural” (Dietz, 2011: 24). Ya que prohibir “la diferencia supone únicamente afirmar la mismidad. Instalarse en un tiempo donde sólo ocurre lo mismo” (Sklair, 2002: 33).

Por lo tanto, la educación requiere implementar un proyecto acompañando de aprendizajes o potencialidades, pero siempre y en todo momento pensando en el otro. Esta perspectiva se tiene que construir de manera que nos aporte como herramienta la equidad de género, porque la diferencia será una fortuna que a todos nos enriquecerá. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno. Por eso resulta imprescindible cambiar de concepción, romper la tendencia uniformadora. Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese. “La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores. La escuela de las diferencias hace posible que todos

podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por contra, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas” (Santos, 2006: 11-12).

Metodología

Con el fin de recabar los datos para el proceso de investigación acción, se utilizaron los siguientes procedimientos. La información se recabó a través de una observación participante directa, “la observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad” (Latorre, 2008: 57).

Una vez terminada la etapa de la observación participante, se elaboraron dos cuestionarios para conocer las concepciones de los niños/as en tres grupos; el primero de donde se parte del problema que es el segundo año, uno de tercero y uno de sexto año. El segundo cuestionario fue destinado para los padres y madres de familia. El cuestionario permite un uso como instrumento para la investigación cualitativa “donde se obtiene información básica que no es posible alcanzar de otra manera” (Latorre, 2008: 66), y asimismo, permite ampliar la base de datos a obtener en conjunto con las demás técnicas utilizadas en esta investigación, como es el caso de la observación participante. De la misma manera sirvió como un soporte ya que es “el instrumento más utilizado para recolectar datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998: 217).

Para la elaboración del cuestionario se considera además de ello un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Estos cuestionarios tienen el propósito de favorecer una práctica más objetiva, basada en el saber y el convencimiento, favoreciendo el análisis reflexivo sobre la consideración del valor de la equidad de género. Para su elaboración, representaron oraciones que han sido la base desde la que se generaron las distintas categorías.

El contenido está dividido en tres dimensiones de análisis: “dimensión institucional, dimensión social-didáctica” (Fierro, Fourtoul y Rosas, 1999: 37) que gira en torno a las creencias personales de la equidad de género en el hogar y perspectiva que tienen los alumnos y alumnas. En la dimensión social las preguntas pretenden obtener información respecto a la transmisión de estereotipos y discriminaciones de género.

Diagnóstico

Con este estudio se muestra los principales resultados en cuanto a los niños y niñas en espacios del recreo, educación física, el aula y contexto familiar. Se pudo

detectar que existen formas de interacción y manifestación entre niños y niñas hacia el rechazo tales como:

- En primer lugar, apreciamos una clara diferencia entre las interacciones y lenguaje utilizados por los niños y por las niñas. Los niños demuestran, por lo general, unas formas de comunicación verbal y gestual más violentas. Las niñas muestran menor agresividad física en sus interacciones; dentro de estas formas de interacción nos parece interesante resaltar las formas de expresar la aceptación y el rechazo hacia otros niños y niñas.
- Se comprobó que numerosos momentos a la hora del recreo, educación física y en el aula, lo que empieza siendo broma acaba en un problema más intenso, incluso en pelea. Los niños agredidos suelen contestar con más agresión, y así se va generando un ciclo que se cortará normalmente con la intervención de alguna docente en la escuela. Cuando alguien se siente agredido éste recurre al docente para que intervenga.

Al observar diariamente todas estas conductas en los niños y niñas, se tiene la incidencia de una socialización agresiva y diferencial, que los obliga en su diario vivir a permanecer en un mundo de injusticias, donde tienen que sacrificar sus propios valores en beneficio de lo humano, esto lleva a los infantes a perder su propia identidad e ir formando una personalidad que se refugia en la violencia como medio para establecer relaciones que se van “normalizando”. Como cuando a la hora del recreo los niños dedican su tiempo a actividades socialmente valoradas, como el deporte, de manera particular cuando juegan ajedrez y hay competencias como el fútbol. Asimismo, la clase de educación física y el recreo, los niños ocupan áreas mucho mayores que las niñas. Las niñas utilizan espacios más reducidos. Finalmente, estas actitudes generan segregación y jerarquización en los espacios. Estos rasgos se aprecian en los juegos tradicionalmente practicados por niños y por niñas. Mientras que los juegos de niñas demuestran momentos muy diferenciales a los de los niños. Es decir, van asumiendo un papel secundario y van entrando en la inactividad o en la práctica de actividades menos complejas.

Por otro lado, las familias de cada uno de los niños y niñas del grupo conforman una diversidad notable pues existen diferentes factores sociales y ambientales que han influido en el desarrollo de sus hijos/as. Cómo el nivel de educación de los padres y madres que van desde aquellos que apenas saben leer y escribir, hasta profesionistas; se observa un ingreso económico de medio a bajo pues algunos se dedican al comercio y otros son empleados federales. En casi toda la diversidad de familias los padres y madres trabajan fuera de su casa en horarios

de jornadas largas de trabajo y solamente pocas madres de familia se dedican a labores del hogar.

Intervención

Esta propuesta de intervención fue diseñada, basándonos desde el rigor mayéutico de Sócrates. Donde la mayéutica es el método por excelencia de enseñanza/aprendizaje, preguntas y respuestas, buscando encontrar respuestas de tipo racionales mediante el intercambio de ideas. Es decir, no se puede lograr todo esto, si no hay preguntas de ambas partes alumno/docente empujando a pensar correctamente; utilizando la ironía y constructivismo con los niños. Problematicando como punto de partida a través de una serie de preguntas y posteriormente se propicia el diálogo filosófico.

El desarrollo de esta intervención pretende una participación de los niños y niñas, utilizando el pensamiento crítico ya que es importante que empiecen a tener criterio, desarrollando la inquietud por contrastar la información y elaborar su propia opinión sobre diferentes temas. Al escuchar y respetar las opiniones de los demás y al encontrar en grupo la solución a los problemas planteados, promoviendo así el aprendizaje mediante el diálogo y la cooperación. Con la finalidad de proponer algunas herramientas de mediación para la lógica en un nivel muy básico y lúdico, de modo que se incentive el pensamiento abstracto, a través de diversas preguntas, la crítica y el juicio en los niños para argumentar dichas respuestas.

Objetivos generales

- Propiciar un espacio en el aula o en el patio de la hora del recreo, para el ejercicio del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.
- Cultivar las habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación con base en la reflexión y el buen juicio.
- Crear en todo momento momentos de reflexión y expresión con base en las ideas que surjan.
- Argumenten de forma sencilla sus elecciones, a través de los juicios de valor.
- Corroborar que, mediante el uso de mediadores exteriores, se puede representar el andamiaje para el establecimiento de diferentes criterios en los niños.
- Introducirlos en los conceptos que conlleven a la equidad de género, mediante un enfoque intercultural.
- Incitar a estructurar su articulación y su desarrollo de una serie de preguntas en base a diferentes temas.

- Invitar a ver que los argumentos en los niños sean claros o sencillos, debiendo resaltarse, así como las problemáticas clave.

Estrategias para el desarrollo de intervención

Momento 1. “El asombro” ¿cómo soy y qué soy yo? Arrancar en base al entusiasmo de modo que incluyamos el ingrediente sorprendente que detone una serie de preguntas.

Momento 2. El amor a mí mismo ¿y qué hago con las diferencias?

Momento 3. “Introducción al cuento Rosa Caramelo” Desarrollar un pensamiento crítico que permita analizar los estereotipos sexistas. Desarrollar la capacidad de identificación positiva en el aprendizaje de los roles sexuales y de las relaciones entre los sexos. Diferenciar los espacios ocupados y utilizados por niños y niñas en los juegos, por ejemplo, en el patio del colegio.

Momento 4. “Aprendamos ajedrez” y “Juguemos con Lego”. Reflexionar sobre si debe haber una diferencia en los juegos.

Reportes de resultados parciales de la intervención

Mediante la intervención que se ha implementado hasta ahora, se pretende que los niños y niñas puedan tomar conciencia de la problemática asociada a la violencia de género, reconocer los límites y fomentar la empatía con el fin de evitar relaciones conflictivas y/o discriminatorias para su prevención. A pesar de que en las escuelas niñas y niños realizan las mismas actividades y escuchan las mismas explicaciones, no se puede asegurar que reciban la misma enseñanza. A la hora de educar, la escuela parece tener un papel neutral en cuanto a la discriminación del género femenino, pero no es lo que realmente ocurre: la discriminación se manifiesta a través de los contenidos de enseñanza, del uso del lenguaje, de la ocupación de los espacios, de la actuación del docente, entre otros (Subirats y Tomé, 2007).

Los resultados obtenidos parciales y lo que faltan por aplicar, indican que, durante el desarrollo de cada uno de los momentos, se registraron actitudes que justificaban y sustentaban la violencia de género en las niñas y niños participantes. Los materiales trabajados y las actividades realizadas han intentado incrementar el conocimiento de los aspectos englobados en esta problemática y una disminución de los mitos e ideas erróneas subyacentes al fenómeno de la violencia de género que ya empezaban a ser ampliamente cuestionados o negados. Estos resultados deberían estar en la línea de los conseguidos por otros programas preventivos de la violencia de género llevados a cabo en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

- DELORS, Jacques. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, México, Santillana-UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2006). “Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 7-36.
- DIETZ, Gunther. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- ESCOBAR, Miguel. (1985). *Paulo Freire y la Educación Liberadora (antología)*, México, SEP-Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica.
- FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. (1999). *Transformando la práctica docente*, México, Paidós.
- FORTOUL, Bertha. (2014). “La reforma integral de la educación básica y la formación de los maestros”, *Revista Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, suplemento, pp. 46-55.
- GIMENO, José. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. (1998). *Metodología de la investigación*, México, Mc-Graw Hill.
- LATORRE, Antonio. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, España, GRAO.
- MORÍN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- SANTOS, Miguel Ángel. (2006). “La formación del profesorado, piedra angular del sistema educativo”, *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, núm. 5, pp. 11-12.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Planes y programa de estudio, México, SEP.
- SKLIAR, Carlos. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Argentina, Miño y Dávila.
- SUBIRATS, Marina y Amparo Tomé. (2007). “La violencia de género en los centros educativos”, en Miguel Ángel Essomba (coord.), *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 87-101.
- WALSH, Catherine. (2009). *La interculturalidad en educación*, Perú, Ministerio de Educación.

RELACIONES INTERCULTURALES DESDE LA ACTIVIDAD LÚDICA

SILVIA CHÁVEZ VENEGAS

Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

La educación desde la infancia más temprana es una condición crucial del desarrollo humano, ya que a través de ella se promueve el desarrollo personal, social, emocional y cultural del niño (Vygotsky, Leontiev y Luria, 1994; Vygotsky, 1995). Si bien existe un amplio abanico de literatura al respecto, los cambios sociales, económicos, políticos registrados invitan a reformular muchos estudios en virtud de las recientes transformaciones en los estudiantes, así como en sus formas de involucrarse y participar en las experiencias educativas (García y Murga, 2012). En consecuencia, estas transformaciones remiten al surgimiento de nuevos desafíos en el pensamiento pedagógico, siendo la relación entre la educación, la inclusión y la interculturalidad una de las más importantes actualmente (Hsu, 2015; Mier, 1998).

Abordar estas relaciones nos permite reconocer la necesidad de que todos los alumnos, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas; detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas e involucra el desarrollo de escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado (SEP, 2008).

En esta lógica encontramos una doble preocupación creciente: los propósitos y alcances de la educación y la manera en que ésta les permite vivir en sociedad, atendiendo a la diversidad cultural cada vez más heterogénea y demandante de movilidad social. Desde la cotidianidad de la vida escolar este dilema se manifiesta fuertemente en las relaciones entre alumnos, maestros y familias que ponen en relieve los innumerables vínculos socioeducativos dentro de la escuela (Holmes y O’Neill, 2012). Estas relaciones se expresan de diversas formas y en diferentes escenarios, pero es la actividad lúdica una de las que más fielmente refleja la diversidad de miradas con las cuales los niños y jóvenes andan en el mundo.

La integración de la actividad lúdica a la escuela es problemática mientras se acote al juego por diversión y al tiempo libre, para ser sustituida por el “trabajo” en la escuela. Por ende, el aprendizaje se ha visto como un esfuerzo o “trabajo”, mientras que la actividad lúdica se define como lo opuesto, como tiempo libre, que conduce a sentimientos positivos, y no necesariamente para el aprendizaje (Barab *et al.*, 2012). El aprendizaje a través de la actividad lúdica es una actividad planificada que ha contribuido a la creación de una orientación teórica y metodológica en la pedagogía: la pedagogía del juego (Garfella, 1997; Shultz y Colby, 2008).

Podemos entonces apreciar que el desarrollo infantil es un proceso altamente complejo, determinado por una amplia gama de factores, desde el principio de la vida. El proceso de desarrollo incluye la movilidad, la adquisición del lenguaje, el desarrollo cognitivo, y, gradualmente, el desarrollo de las capacidades únicas humanas. Este proceso de desarrollo se enriquece a través de la educación, incluyendo como práctica todos los tipos de apoyo que un niño necesita para ejercer explícitamente su derecho a la vida, a la protección y el cuidado que necesita para el desarrollo óptimo de acuerdo con la edad y para su convivencia en sociedad.

Actividad lúdica y relaciones interculturales

A pesar de los intentos innovadores de la pedagogía del juego, la pedagogía crítica y otras alternativas pedagógicas, se hace evidente la tensión respecto a la pedagogía clásica y la inclusión de la actividad lúdica como herramienta de aprendizaje y experiencia de aprendizaje, sobre todo en la institución educativa formal, donde hay una clara tendencia a sobre-estructurar el tiempo y el programa del niño y de ubicarlo en los mismos términos con edades posteriores.

Una consecuencia de esto es lo que ocurre en la educación infantil al estar bajo escrutinio considerable. Los sistemas escolares –y algunos maestros dentro de ellos– están dispuestos a demostrar que la educación que ofrecen es de alta calidad y que todos los niños están aprendiendo.

Sin embargo, también existen profesionales de la educación que en su práctica han incluido el papel y el lugar de la actividad lúdica y la necesidad de que los profesores articulen su uso en su práctica. Al considerar la actividad lúdica como una condición intrínseca a la educación pensada desde el desarrollo infantil, se hacen evidentes los principios fundamentales sobre los cuales se sustenta (Shultz y Colby, 2008):

- Reconocer a cada niño como personalidad única;
- Respetar las características de desarrollo naturales;
- Individualización de la actividad educativa;
- Centrarse en la actividad lúdica como actividad primaria;
- Reconsiderar la relación entre el niño, adulto y escuela.

Estos principios implican dar respuesta a las múltiples necesidades del niño, relativas a diferentes aspectos del proceso de desarrollo: salud, nutrición, bienestar emocional, contacto con el ambiente externo y desarrollo social. Este último aspecto implica, entre otras cosas, la construcción de recursos socioeducativos de convivencia para la paz, relación con el medio natural y social, desarrollo de su identidad, establecimiento de relaciones interculturales y de diversidad.

De esta forma la actividad lúdica nos acerca a reconocer un aspecto fundamental de la educación inclusiva, es decir nos orienta a mirar la necesidad de transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado teniendo como concepto estelar las barreras para el aprendizaje y participación, concepto que hace referencia a que las problemáticas son extrínsecas al alumnado y que éstas se encuentran en los contextos generadores de estas barreras.

Para ello es importante comprender cómo hoy en día en materia de política y política educativa, la interculturalidad remite a una lucha constante por erradicar los abusos y la discriminación por medio de prolongadas presiones, reclamos, recursos legales como normas, reformas, leyes, 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 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 que a su vez promuevan la tolerancia y el respeto a la diversidad, así como a la interculturalidad.

A razón de esta lucha constante por erradicar la discriminación se posiciona en la Secretaría de Educación Pública (SEP) un abordaje de la educación inclusiva como un proceso basado en la diversidad como característica inherente a los

grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada integrante de la Comunidad Escolar, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todas/os las/os alumnas/os (SEP, 2008). Lo anterior visto primordialmente desde los documentos oficiales, ya que, en la realidad, sigue habiendo mucho por hacer, desde la reflexión en torno a nuestra cosmovisión, hasta la movilidad social.

En este sentido, los pueblos de América Latina no han generado una observación estática y pasiva, 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 (de lo *multi* a lo *inter*), una forma de ver la diferencia cultural desde la lucha, la resistencia y la constante movilidad social.

Gradualmente la UNESCO ha ido reconociendo e incorporando nuevas propuestas entre las que destacan garantizar a los pueblos educación a todos los niveles, y que ésta debía prestar especial atención a su historia, conocimientos, técnicas y sistemas de valores, además de sus aspiraciones económicas, sociales y 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 de debían eliminar todos los prejuicios con respecto a los distintos pueblos. Para ellos el material de historia, por ejemplo, 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: 2).

Walsh (2005) menciona que la interculturalidad no es sólo un simple contacto entre culturas, sino un intercambio y permanente relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas con la finalidad de crear respeto y desarrollo de las capacidades de las personas sin importar las diferencias culturales y sociales.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) ha retomado los enfoques de la interculturalidad en la educación como un esfuerzo por reconocer las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existe en el mundo. Es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo orientada a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones. En este sentido, es que

consideramos que es la educación la condición social primaria para lograr este cometido, y es la actividad lúdica el mecanismo en el cual se vierten las más diversas posibilidades de los niños y jóvenes para relacionarse interculturalmente.

Al respecto 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. Por lo tanto, el interés crítico no está en la educación intercultural en sí misma, sino el registro, la comprensión y la interpretación de *lo intercultural que se expresa en la actividad lúdica*.

Esto nos invita a descentralizar de la discusión lo étnico y lo lingüístico como únicas condiciones interculturales, sino integrar otras unidades de análisis de alto valor heurístico como el género, la pluralidad religiosa, la promoción ideológica, los marcajes identitarios, la inequidad, etc. Además, este análisis de la cotidianidad en los espacios educativos nos permite transitar hacia lo que la Teoría Queer denomina la interseccionalidad (Salas, 2014); esto es, cómo estas distintas condiciones se entrecruzan en diversos momentos, en diversas situaciones y pueden o no ser condiciones de vínculo con los otros, con uno mismo y con un *nosotros*.

La actividad lúdica y la construcción de un nosotros

No hay que plantear la interculturalidad como algo que está fuera del contexto social, sino como la cualidad que constituye al sujeto mismo y al contexto mismo. La interculturalidad, en tanto que dimensión constitutiva de la contextualidad en la que estamos y somos, se logra o se malogra en los procesos de subjetivación, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos (Fornet, 2009).

El *nosotros* puede expresarse muy bien en la dinámica de interacción que se gesta en la actividad lúdica al establecer, imponer o construir las reglas de participación, la dinámica a seguir, quiénes y por qué participan, cómo se distribuyen los roles, etc. (Kılıçgün, 2014), y en ello buscamos a través de la etnografía educativa las distintas unidades de análisis que permitan dar cuenta de lo intercultural.

En este contexto, si se desea crear una sociedad más equitativa, que promueva relaciones positivas entre distintos grupos, que acabe con la discriminación, el racismo y donde se fomente la participación social conjunta en lugar de la exclusión, se debe comenzar por atender la problemática desde la educación como una prioridad y sus diversos mecanismos de interacción como es la actividad lúdica. Esto implica observar la cotidianidad 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 constituye en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (Escarbajal, 2010).

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del libro *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 desde las políticas públicas, la diversidad que caracteriza a nuestro país. La interculturalidad resulta una oportunidad y una forma de vida que permita interactuar a las diferentes comunidades, alejándose de situaciones de exclusión y desigualdad producto de la diversidad de dichos grupos, lo que daría pie a verdaderas prácticas de inclusión.

Para lo cual es importante mencionar que una vez que interactúan los distintos grupos sociales se ponen en juego los diversos contenidos culturales como valores, costumbres y prácticas sociales, que pueden determinar la calidad de vida de las relaciones interpersonales y es papel de la escuela que esto tenga un buen seguimiento. Las convivencias interpersonales ponen en juego verdaderos ejercicios de tolerancia al tratar de mantener un equilibrio entre los involucrados. La defensa de las necesidades e identidades de estos grupos es lo que da pie a la construcción de nuevas identidades y contenidos culturales.

Sin embargo, resulta difícil encontrar a lo largo del documento de la SEP arriba referido, la manera en que los estudiantes participan ante esta propuesta, por lo que se retoma la importancia de la actividad lúdica como condición en la que interactúan diversas prácticas y costumbres culturales. Aunado a la dificultad para ubicar esa propuesta en el contexto de la Ciudad de México en la que no se trabajan ampliamente los programas de educación intercultural, como si fuese pensado únicamente para el interior de la República. Esta realidad nos permite analizar si las políticas en su discurso, frente a la práctica en las grandes urbes, son coherentes a la realidad que vivimos día a día ya que, desde una visión idealista, la educación intercultural debe cumplir con tres principios básicos:

1. Respetar la 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 uno de los objetivos principales de la educación en general es favorecer que las personas desarrollen tanto las capacidades como las habilidades que

les permitan relacionarse en el ámbito social, dentro de la interculturalidad, es necesario asegurar que las personas además de ser partícipes en la sociedad, éstas logren reconocer que existe una gran diversidad cultural, esto es, ser actores activos en la construcción de su libre dinámica social, por lo cual una vez más se encuentra la actividad lúdica como promotor de estos aspectos.

Es importante resaltar que la comprensión de lo intercultural en educación 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 con diferentes recursos de relación intercultural (Banks, 2001; López, 2009).

En general la interculturalidad enmarca una problemática muy compleja para la sociedad en la que vivimos, ya que aún nos encontramos en una etapa de propuestas y discurso, en el cual se piensa a la escuela como un agente socializador que no discute sus prácticas educativas (Grant y Sleeter, 2006). Por lo que este proyecto pretende ser un espacio de investigación que permita dar cuenta de lo que sucede interculturalmente en situaciones constituidas por la participación, espontánea y relativamente libre de los niños y las niñas en el ámbito educativo durante su proceso de escolarización. Esto requiere diversos esfuerzos teóricos y metodológicos que brevemente se muestran a continuación.

Conclusiones

Dentro de los muchos calificativos y cualidades conferidas al juego encontramos un aspecto común, la subjetividad; misma que se hace inimaginable sin el juego, es decir, la actividad lúdica como un recurso intrínseco del individuo en la gestación de su subjetividad.

No basta con considerar la interculturalidad como coexistencia en un espacio, sino requerimos dotar de mayor dinamismo esta estampa de pluralidad y comenzar a pensarla como la interacción entre voluntades compartidas, como la posibilidad de construcción en conjunto y como el reconocimiento de la autonomía dentro de una comunidad, en la que se requiere enunciar los propios derechos y reconocer los derechos de los otros en un proceso multirreferencial y no en una dirección (mis derechos o tus derechos) sino en la posibilidad de pensar la convivencia en términos de la expresión de la riqueza de la especie humana, en la que no se exacerbaban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitan la comunicación y el entendimiento (Salas, 2014).

Ubiquémonos en la escuela y sus actores, ya que, en nuestro contexto, la escuela es una de las instituciones sobre las que ha recaído responsabilidad de trans-

misión de saberes, porque está pensada y organizada con el objetivo de permitir que los sectores más jóvenes de nuestro grupo sean miembros y ciudadanos con plenos deberes y derechos. Es en este tenor que mucho se ha hecho referencia a la importancia de establecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, pero a ¿qué tipo de colaboración se está aludiendo?, ¿cuál es el rol que el profesor atribuye a los padres de familia?, ¿cuál es el papel que los padres atribuyen al profesor y a la escuela?, ¿en qué consiste el vínculo entre escuela y comunidad?, ¿la actividad lúdica podría ser un medio para reflexionar su vinculación?

Para analizar estas relaciones y tratar de dar respuesta a las interrogantes planteadas no basta con centrar la atención en la familia como representante de la comunidad o en la escuela en sí misma, se requiere abordar las relaciones de convivencia que las vinculan, la identidad cultural que traza la red y que permite múltiples posibilidades de contextualización del sujeto en la educación y en la comunidad (Mar, 2007; Cantoral, 2000). El sujeto en sí tiene momentos de cierre y apertura permanentes, estos momentos se suscitan al incorporar nuevos referentes de acuerdo con determinada lógica históricamente constituida (Mar, 2009). Es entonces que cabe destacar que el sujeto en sí no sólo es un ser pensante, sino además es intencionalidad, es voluntad. Esta intencionalidad se expresa y se desarrolla en su actividad cotidiana, en la actividad lúdica. Para comprender el vínculo entre escuela y comunidad es necesario dirigirse a la propia vida del sujeto expresada en la actividad lúdica, considerando con ello las condiciones de su existencia (Holmes y O'Neill, 2012).

Durante el juego compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nosotros mismos y la de la sociedad a la que pertenecemos permitiendo que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y sus potencialidades individuales y haga aportes decisivos para la convivencia en comunidad (Corona, 2001). Es en este sentido que las diferencias individuales son necesarias para enriquecer el todo social.

Es por esto por lo que consideramos que la conformación cotidiana del ser humano para saber pensar, escribir, contar, hablar, convivir y escuchar se funda en una relación de múltiples sentidos expresada en la cultura, en el imaginario y en los simbolismos del sujeto en su transitar entre ser niño a ser hombre (Cantoral, 2000). Estas relaciones son las que le dan sentido al proceso educativo; siendo de mayor trascendencia, por su inmediatez y posibilidad cultural, el acto y la palabra vivenciales en la actividad lúdica. Es entonces que tiene lugar cuestionar la pertinencia de abordar en la escuela información y datos descontextualizados que dependen meramente de las aptitudes y niveles de abstracción del conocimiento. La pertinencia radica en la posibilidad de poner orden a una necesidad que está allí como una necesidad de su comunidad, como parte de su identidad construida con los otros (Cantoral, 2000).

Ubicando en este punto la diferencia entre los referentes teórico-prácticos transmitidos en la escuela y la formación ético-moral en la familia y su comunidad. Es aquí en donde se puede ubicar la actividad de juego como recurso para observar y promover ese vínculo entre escuela y comunidad, en la posibilidad de fundir estas cualidades y saberes en la formación y asumir el reto de crear escuelas relevantes para la comunidad y también comunidades que sean relevantes para la escuela.

Es en esta lógica que se hace evidente la necesidad de replantearnos los propósitos y alcances de la educación, así como su potencial de cambio social a partir del acercamiento a la vida en comunidad atendiendo a la diversidad cultural que la movilidad social demanda (García y Murga, 2012). Quizás sea aquí en donde la integración de la actividad lúdica a la pedagogía puede llegar a parecer problemática siempre y cuando se le siga entendiendo como diversión y tiempo libre en oposición al “trabajo” en la escuela; esto es, contraponiendo la experiencia educativa a la actividad lúdica vía un enfoque con proyección laboral y no de deleite del acto educativo. Por ende, el aprendizaje se ha visto como un esfuerzo o “trabajo”, mientras que la actividad lúdica se define como lo opuesto, como tiempo libre, que conduce a sentimientos positivos, y no necesariamente para el aprendizaje (Barab *et al.*, 2012).

En la actualidad contamos con amplias propuestas que pretenden atender la necesidad de vinculación entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, sigue siendo evidente la resistencia ante la posibilidad de inclusión de la actividad lúdica como herramienta y experiencia de aprendizaje, sobre todo en la institución educativa formal, donde hay una clara tendencia a sobre-estructurar el tiempo y el programa del niño y de ubicarlo en los mismos términos con edades posteriores. Una consecuencia de esto es lo que ocurre en la educación infantil al estar bajo escrutinio considerable. Los sistemas escolares –y algunos maestros dentro de ellos– están dispuestos a demostrar que la educación que ofrecen es de alta calidad y que todos los niños están aprendiendo.

Sin embargo, también existen profesionales de la educación que en su práctica han incluido el papel de la actividad lúdica y su articulación en la práctica (Forero, Escobar y Molina, 2006). Al considerar la actividad lúdica como una condición intrínseca a la educación pensada desde el desarrollo infantil nos abre la posibilidad de reconocer a cada niño como persona única, a respetar las características de desarrollo, a considerar la individualización de la actividad educativa, a posicionar la actividad lúdica como una actividad primaria y a reconsiderar la relación entre el niño, el adulto y la escuela (Shultz y Colby, 2008). Estos aspectos son la base sobre la cual es posible construir una escuela sin límites físicos, una escuela que sea congruente a la comunidad a la que pertenece y que permita la gestación de cambios en los parámetros de convivencia.

Considerar la actividad humana como posibilidad de estudio del juego nos permite una aproximación multirreferencial para comprenderlo como un sistema complejo, con transformaciones internas y estructura propia, haciendo posible organizar nuestras observaciones en torno a los objetivos, los motivos de actividad y su sistema de acciones que permiten la construcción de un nosotros.

La escuela puede ser 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 (López, 2009). Por lo tanto, el reto actual para la educación es reflexionar sobre las relaciones de convivencia tanto en condiciones de divergencia y como de confluencia que se expresan en la actividad lúdica. La educación tiene un papel relevante para la construcción de ciudadanos activos en su comunidad por tanto asumir este papel es comprometerse a cuestionar y comprender las normas y los parámetros dentro de los cuales se desarrolla la educación y la sociedad.

Las propuestas educativas que nuestro contexto demanda son aquellas que promuevan la participación de los niños como miembros activos de su comunidad, que logren vincular las actividades de la escuela con el disfrute de las actividades lúdicas y que asuman el reto de repensar constantemente el rol de profesor y su ejercicio de poder. Los esfuerzos por promover la participación infantil no buscan romper con la responsabilidad, sino establecer nuevas formas de ejercerla. (Corona, 2001).

Esta posibilidad de diversificar las formas de construir y ejercer la voluntad tiene su más amplia expresión en la actividad lúdica ya que en ésta se puede reconocer la diferencia procurando no normalizar el dominio de unos sobre otros, sino buscando otras formas de ejercer la voluntad a través de mecanismos de orientación, autorregulación y reconocimiento de una autoridad moral e intelectual dispuesta a diluirse (Dockett, Einarsdóttir, Perry, 2011).

Si queremos promover en los niños la participación cada vez más activa en la comunidad debemos reconocer que como maestros, padres de familia y/o miembros de la comunidad necesitamos aprender cómo hacerlo. Esto representa un reto especial debido a la flexibilidad que demanda la infancia relativa a sus constantes cambios. Al permitirnos una mirada distinta del “ser niño” ineludiblemente requerimos un nuevo viraje en el paradigma del “ser adulto”. Necesitamos dimensionar nuestras diversas relaciones con los otros, abrirnos a aprender de éstas y asumir que existen perspectivas distintas a la nuestra y que nuestra posición es dinámica en el sentido de la movilidad que se requiere para seguir teniendo la capacidad de asombrarnos, de despertar la propia curiosidad y de transmitirla a los otros.

REFERENCIAS

- BANKS, James. (2001). "Approaches to intercultural curriculum reform", en James Banks y Cherry McGee, *Multicultural education: Issues and perspectives*, New York, Wiley and Sons, pp. 137-157.
- BARAB, Sasha, Patrick Pettyjohn, Melissa Gresalfi, Charlene Volk y Maria Solomou. (2012). "Game-based and transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content, and context", *Computers and Education*, Vol. 58, pp. 518-533.
- BELLO, Juan. (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*, México Castellanos-CERPO.
- BOLÍVAR, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Redie*, vol.4, núm. 1, pp. 1-26.
- CANTORAL, Ricardo. (2000). "Situaciones de cambio, pensamiento y lenguaje variacional", en *Desarrollo del Pensamiento Matemático*, México Trillas, pp. 185-203.
- CORONA, Yolanda. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- CZARNY, Gabriela. (2007). "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 921-950.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. (2010). *Elogio de la Diversidad*, México, Siglo XXI.

DOCKETT, Susan, Johanna Einarsdóttir y Bob Perry. (2011). “Balancing methodologies and methods in researching with young children”, en Deborah Harcourt, Bob Perry y Tim Waller, *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, Oxon, Routledge, pp. 68-82.

ESCARBAJAL, Andrés. (2010). “Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 95-103.

FETTERMAN, David. (2015). “Ethnography in Applied Social Research”, en James D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier Ltd. pp. 184-191.

FORERO, Clemente, Daniel Escobar y Danielken Molina. (2006). *Escuela Nueva 's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia*, Netherlands, Ed. A.W. Little.

FORNET, Raúl. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

GARCÍA, María de Lourdes y María Luisa Murga. (2012). *¿Qué educación para estos tiempos? Entrecruzamientos y tensiones disciplinarias*, México, UPN.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

GARFELLA, Pedro. (1997). “El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: El ideal y la realidad”, *Revista Historia de la Educación*, vol. 16, pp. 133-154.

GRANT, Carl y Christine Sleeter. (2006). *Doing intercultural education for achievement and equity*, New York, Routledge.

HOLMES, Prue y Gillian O'Neill. (2012). “Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters”, *International Journal of Intercultural Relation*, núm. 36, pp. 707-718.

- HSU, Hui-Chin. (2015). "Play during infancy and early childhood: cultural similarities and variations", en James D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier Ltd. pp. 218-225.
- KILIÇGÜN, Müge. (2014). "The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 152, pp. 233-240.
- LÓPEZ, Luis Enrique. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, Bolivia, FUNPROEIB Andes-Plural Editores.
- MAR, Patricia. (2007). "Contacto: sí mismo y entorno", *Revista Perfiles Educativos*, vol. 10, núm. 115, pp. 42-48.
- MAR, Patricia. (2009). "De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y Mediación II*, México, Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación, pp. 133-155.
- MEDINA, Patricia. (2007). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*, México, CONACYT-UPN-Plaza y Valdés.
- MIER, Raymundo. (1998). "Reflexiones sobre el juego", en *Anuario de investigación 1998*. vol. 1: Comunicación, México, UAM-X, pp. 269-285.
- ORR, Edna y Ronny Geva. (2015). "Symbolic play and language development", *Infant Behavior & Development*, vol. 38, pp. 147-161.
- ROCKWELL, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós.
- SALAS, Ana. (2014). "Theoretical Contributions of Peripheral Feminism and Queer Theory to Intercultural Education", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, núm. 161, pp. 29-33.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, SEP-CGEIB.
- SHULTZ, Rebekah y Richard Colby. (2008). "A pedagogy of play: integrating computer games into the writing classroom", *Computers and composition*, núm. 25, pp. 300-312.

UNESCO. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, Paris, France, UNESCO.

VELÁZQUEZ, Luz María. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro-culturas estudiantiles*, México, Lucerna Diogenis-SEIEM.

VYGOTSKY, Lev. (1995). *Obras escogidas*, España, Aprendizaje Visor.

VYGOTSKY, Lev, Aléxis Leontiev y Alexander Luria. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo, Icone.

WALSH, Catherine. (2005). *La interculturalidad en la educación*, Perú, UNICEF, <http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru_educacion_interculturalidad.pdf>, consultado el 15 de agosto, 2018.

SEGUNDA PARTE
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN INCLUSIVA

LA PROBLEMÁTICA DE LA TRANSCULTURACIÓN INDÍGENA

YAHANI PADIERNA AVENDAÑO

Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia

Introducción

El presente escrito surge a raíz de las prácticas pedagógicas adelantadas, en Bogotá (Colombia), con la comunidad indígena Inga, la cual hace parte de las llamadas minorías étnicas consideradas política y socialmente autónomas en su confinamiento legal en los Resguardos Indígenas Colombianos (Asamblea Nacional constituyente, 1991, art. 7º), pero, contradictoriamente, coexistiendo sujetas al Estado de Derecho de nuestro ordenamiento constitucional. Las inquietudes generadas, a partir de estas prácticas pedagógicas, dan cuenta de múltiples interrogantes surgidas en relación con nuestro papel de educadores y formadores de miembros acordes a una sociedad cuyo paradigma propuesto riñe con la naturaleza idiosincrásica de estas etnias cuya situación actual les hace vulnerables, psico-afectiva y culturalmente, en el contexto de nuestra cultura y civilización.

A este respecto el documento pretende, en primer lugar, ofrecer la radiografía sentida en el contacto directo tenido por el pedagogo con los miembros (educandos) de esta etnia indígena. Realizamos, así, y a partir de una semblanza histórica, un análisis vivido en nuestro contacto (como docentes) con estas comunidades. Tendemos, de esta manera, a motivar una explicación coherente en razón a lo proyectado por nuestro Sistema Educativo Nacional para con ellas y atendiendo a que estas minorías son uno de los compuestos más golpeados y vulnerables por los

factores de desequilibrio propios de nuestra sociedad: la inequidad social, la guerra, el desplazamiento, etc. En segundo lugar queremos llamar a la reflexión sobre el verdadero papel que se debe cumplir por parte de los entes educativos en el proceso de interculturalidad; Giménez (2003) nos explica como el fenómeno de interculturalidad no implica automáticamente una pérdida de identidad sino sólo su recomposición adaptativa de estas minorías a nuestra moderna civilización, de la cual nosotros los pedagogos somos responsables de que se dé sin mayores traumatismos, sobre todo, para beneficio de su calidad de vida psicosocial: No se puede en aras de respetar la identidad cultural, hacer y fomentar el eco de creencias y costumbres a todas luces anacrónicas, desde el punto de vista evolutivo cultural, que retrasan el desarrollo intelectual del individuo y por ende ponen en riesgo la salud psicológica de estas comunidades y sus individuos inmersos, de hecho, en el trasegar y condicionamiento de nuestra compleja y siempre ascendente modernidad.

Consideraciones de este trabajo

En principio, para nosotros los educadores, una de las tareas esenciales es apoyar el desarrollo de la capacidad cognitiva, así como impulsar el perfeccionamiento de las habilidades y destrezas de nuestros estudiantes, para que sean capaces de integrarse y acceder al mundo real de manera natural y segura. Empero lo anterior, en nuestra práctica pedagógica con la minoría étnica Inga, observamos que:

Comunidad Indígena Inga

Semblanza histórica: La cultura Inga, es la tercera etnia indígena más grande de Colombia, representa el 3,4% de la población (DANE, 2005), después de los Paeces y los Wayúú. Dicha comunidad indígena es descendiente de los antiguos Incas del Perú. Su presencia en el territorio colombiano data aproximadamente desde antes de la llegada de los conquistadores españoles; se situaron en nuestro país en el municipio de Santiago, en el departamento de Putumayo, pero hoy día sus casi 12 000 miembros están dispersos en las principales ciudades de la nación.

El pueblo Inga gira en torno a la mujer, pues ella es la encargada de transmitir las costumbres de la etnia a sus hijos. Precisamente, la reproducción es el papel primordial en la mujer, es su feminidad; y su razón de ser mujer reside en últimas en la maternidad, esto debido a que se piensa que, la mujer entre más hijos tenga, más mujer es. Según las creencias de este mismo pueblo, en el periodo de lactancia es necesario dar menos leche a la niña que al niño, pues la leche materna estimula el gusto por el sexo opuesto. De esta manera se evita que a las futuras jovencitas “se les despierte la naturaleza” y el gusto excesivo por los hombres (Padierna, 2008). Otras de sus particularidades son: el conocimiento de

la medicina tradicional, el manejo de la espiritualidad a través del Yagé, su fuerte vínculo afectivo y físico con el lugar de origen, su vestimenta, su lengua materna, su tradicional carnaval: Atun Puncha, sus tejidos y sus tres máximas enseñanzas: “Micham killauango kanga, micham sisai kanga y micham llulla kanga”, (no hay que ser perezosos, no hay que ser ladrones, no hay que ser mentirosos).

Radiografía de la práctica pedagógica

El conflicto armado y sus consecuencias

De los pueblos originarios de Colombia, la comunidad Inga, es quizás, la que más ha vivido la transculturización, debido a que se ha visto obligada a salir de sus territorios por las problemáticas políticas nacionales (grupos armados, cultivos ilícitos, invasión territorial, etc.) y migrar a las grandes ciudades, como es en el caso de Bogotá (Capital de la República), la cual, actualmente, alberga a 119 familias de esta etnia, según un censo realizado, que ubica a la misma, principalmente, en barrios como Los Laches y San Victorino; Bogotá ciudad capital de la República de Colombia. A pesar de convivir agrupados en un mismo sector de la capital, el permanecer unidos en comunidad no les ha resultado una tarea fácil y mucho menos cómodo el conservar sus tradiciones y costumbres. “Bogotá es demasiado grande. Por más que luchemos por mantener la cultura, (ésta) se puede olvidar fácilmente. El núcleo familiar se rompe por la necesidad de supervivencia: la mujer debe salir a trabajar y la tradición oral, el idioma o la cultura de la preparación alimenticia propia se pierde” (Redacción *El Tiempo*, 2008, s/p). Debido al desplazamiento arbitrario que han vivido estas familias, y para sobrevivir en una ciudad como Bogotá, los “Inganos” acuden a la comercialización de sus artesanías y a la propagación de su medicina natural. Como mencionaba Agustín Agreda, exgobernador del cabildo indígena Inga, los indígenas no sólo estaban pintados en los billetes, sino que también existían en Bogotá. Por eso es frecuente verlos en las calles de la ciudad vendiendo amuletos para la buena suerte, contras para “el mal de ojo”, hierbas medicinales, riegos para conseguir trabajo o pócimas para mantener al ser amado, razón por la cual tienen fama de curanderos, no sólo del alma sino también del cuerpo, gracias al saber proporcionado por sus antepasados y el cual ahora les sirve de sustento económico.

La transformación cultural y el desarraigo

Algunos integrantes de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia son los pertenecientes a grupos étnicos como los indígenas, en este caso,

provenientes del Putumayo, de la cultura Inga, que se deriva de los Incas, con costumbres muy marcadas y con un estilo de vida muy particular, en este momento habitan alguna parte de esta gran ciudad, en la que se sienten perdidos, rechazados y sin una oportunidad de volver a ser los mismos de antes. Ellos se encuentran aquí junto a nosotros, donde no deberían estar porque el conflicto armado los despojó de sus lugares de residencia, de su sitio natal, en donde vieron la luz del día y donde se sintieron vivos y amados por primera vez. Este choque de costumbres ha traído, importantes cambios para la cultura inga. Por ejemplo, la relación de pareja, ya que comúnmente, antes de los 17 años la mujer Inga ya había definido esta situación a través de un matrimonio católico, reconocido y aceptado por toda la sociedad, con un miembro de su misma raza. Pero en las ciudades, las jovencitas no siguen la misma tradición de su madre o sus hermanas mayores, pues se unen a su pareja en una relación de palabra, ya sea con un “paisano” (miembro de su misma etnia), o con un “particular”, es decir alguien ajeno a ella. En el primer caso la comunidad lo acepta a regañadientes; pero si pasa lo segundo hay un rechazo total; la razón principal de que la joven Inga busque pareja en otra etnia es, que en su comunidad el hombre maltrata a la mujer y la resignación de ella es total; y, aquellas que conocen la dinámica de la ciudad no aceptan esa conducta. Otro aspecto que ha cambiado es que los niños deben ingresar al mundo laboral desde muy temprana edad, por eso es muy común ver menores de seis años en los puestos de ventas ambulantes junto con sus padres, y las niñas por su parte, ayudando a su mamá en lo oficios domésticos; por esta razón se presenta un alto porcentaje de analfabetismo entre niños, niñas y jóvenes, cosa que no ocurría mientras la comunidad vivía en el Putumayo. Pero, al ya estar inmersos en la sociedad urbana, hicieron un consenso y el cabildo decidió no dejar más a la educación en segundo plano, porque identificaron que la única manera de sobrevivir era educándose, sin dejar de lado las costumbres y creencias pertenecientes a la cultura Inga. Parafraseando a Pedro Cortés, el indígena actual resulta ser un sujeto ambivalente y complejo como producto de la interacción entre lo tradicional y lo actual.

El Cabildo de la comunidad Inga tuvo interés en realizar un convenio con la Secretaría de Integración Social del Distrito Capital (SDIS), el 28 de junio del año 2007, con el fin de gestionar proyectos de inclusión, salud y educación para esta población indígena; quienes vienen desplazados. Antonia Agreda, miembro de la comunidad afirmó que en el Cabildo detectaron que los niños en la ciudad estaban perdiendo la identidad cultural, el idioma, las creencias y hasta el mismo respeto a nuestras autoridades. Por eso, ella consideraba que esta experiencia es un pacto de corresponsabilidad comunitaria que constituye en un reto y un logro muy importante que permitirá que los niños recuperen su cultura y no pierdan sus raíces.

La experiencia, el contacto con la población

Tuvimos la oportunidad de conocer una pequeña parte de esta comunidad acá en la ciudad, ellos se encuentran dispersos por muchos lugares, vendiendo sus riquezas manuales y artesanales junto a sus niños y niñas, los cuales los acompañan a ganarse la vida de forma dura y paciente, manteniendo la llama viva de su cultura y luchando día a día porque la ciudad no los vaya ocultando entre sí, es decir que a través de la transculturización, las creencias se tiendan a perder y esto generaría que desaparezcan del país los ingas del Putumayo, pero lo importante es que ellos lo intentan, se dan cuenta que existen diferencias muy marcadas entre ellos y nosotros y una de ellas es que a muchos de los que vivimos en la ciudad no hemos escuchado alguna vez el sonido de disparos en abundancia y de gritos de ofensa y amenaza, a estas personas las persigue su pasado, dicho anteriormente, el miedo no los “desampara”, la felicidad es por ocasiones tan pasajera porque la vida les empezó a dar golpes duros muy seguido desde que les toco por obligación abandonar su lugar de origen. (Reflexión de una maestra practicante, 2010).

Es por esto por lo que crearon el Jardín Infantil Inga Wawita Kunapa Wasi (casita de los niños) actualmente reconocido como: Casa de pensamiento intercultural Wawita Kunapa Wasi, en donde albergan a muchos de los niños y niñas que son hijos e hijas de los integrantes de esta comunidad, los cuales han tenido que salir a las calles de la ciudad a trabajar en múltiples oficios para por lo menos pagar un sitio en donde quedarse cada noche. En este sitio, se encuentran niños y niñas entre los 0 meses y los 4.11 años, es un sitio muy acogedor, adornado con múltiples artesanías de su cultura y dotaciones ancestrales con el objeto de ambientarlo de forma más apropiada hacia los niños y niñas. Su directriz de trabajo es un programa de compendios que hacen posible los aprendizajes interculturales y bilingües organizados en componentes: a) pedagógico, b) organización del ambiente educativo, c) administrativo y comunitario y d) lingüístico con el que se atenderán a los niños(as) de 0 a 6 años pertenecientes a la comunidad Inga radicada en Bogotá (Agreda, 2010).

EL PEC ahora, Proyecto Pedagógico Comunitario (PPC) tiene relación directa con el Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá, puesto que, dicho lineamiento se desarrolló para que “sirviera como orientación y fundamento a los procesos pedagógicos de los jardines” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).

Nosotras, como educadoras en formación, tuvimos múltiples acercamientos con estos pequeños, en los jardines jugamos, coloreamos, escribimos, hablamos y bailamos. Sus características eran muy particulares en comparación con las de

los niños y niñas de otras instituciones educativas, pues, además de miedosos parecían prevenidos y recelosos. De los niños y niñas más pequeños del jardín muy pocos hablaban su lengua materna (quechua); se dirigían a las personas adultas en idioma español. Las personas encargadas de los niños y niñas, las profesoras de la misma etnia gran parte del día buscaban establecer diálogos con ellos y ellas en su lengua materna para que los educandos se apropiaran de su lengua; estaban pendientes de formas diferentes (a las de occidente) hacia ellos: pues como los conocen desde que nacieron y dentro de su etnia todos son familia, entonces, los regañaban de forma severa, a la usanza de sus costumbres. Su forma de trabajar en clase era especial, pues al no hablar les gustaba mucho colorear y hacer figuritas con las manos, manipular chaquiras, compartían mucho los materiales ya que en el jardín eran escasos, les gustaba verse su silueta dibujada en un papel muy grande. Todo esto, condujo a la comunidad a generar una guía clara de trabajo, tomando en cuenta aportes académicos desde instituciones reconocidas en el sistema educativo nacional. Lo anterior, con el fin de profundizar y diseñar un currículo intercultural con el acompañamiento de equipos mixtos de alto nivel, es decir, por indígenas y profesionales de las instituciones, tal y como ocurrió en el caso de la creación del jardín inga. Fue necesario elaborar un perfil profesional y comunitario de las docentes que laboren en los jardines infantiles indígenas. En la actualidad existe duda sobre si se aplica la nueva normativa o se valida la experiencia. En el jardín infantil Wawitakunapa wasi, aunque todas las maestras son indígenas, algunas tienen el título profesional; no todas cumplen con el perfil exigido actualmente por la SDIS debido a que son profesionales en disciplinas diferentes a la especialidad en la atención de infantes.

El salón (aula de clase) estaba decorado con muchos árboles, la profesora comentaba que era para que se sintieran un poco llenos de naturaleza, aunque estuvieran encerrados dentro de un salón. Contaba con el salón de sabiduría “la-chiUku”, bancos de pensamiento y mucha decoración basada en sus artesanías ancestrales amparados por el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia en donde se establece que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle siempre su identidad cultural. En sus dibujos estaban plasmados de forma muy abstracta los animales, algunos los explicaban y otros a la hora de preguntar me respondían que sí, que era lo que yo pensaba. Los alimentos, la fruta era una de las comidas preferidas al igual que el caldo de papa y la changua (sopa a base de leche, huevos y pan, a la que le agregaban muchos ingredientes que según ellos eran muy nutritivos para su edad). Motivo que generaba tensiones con la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), como ente regulador, en su minuta de alimentación pedía incluir alimentos con los cuales la comunidad Inga no estaba de acuerdo por considerarlos no

apropiados para ese grupo etario, era el caso del aguacate (actualmente se maneja una minuta diferencial para equilibrar los aportes de SDIS y la comunidad).

Relación Joven-Niño(a)-Adulto dentro de las Representaciones Sociales

Por otra parte, también tuvimos la oportunidad de analizar, estando vinculadas a este proyecto, lo difícil que es para los adultos ver como sus costumbres han sido relegadas a un segundo plano y han perdido el significado. Por su parte los jóvenes inganan por la curiosidad que despierta en ellos este nuevo mundo se van involucrando tanto a la vida urbana que ya no les resulta significativo seguir sus tradiciones culturales, por ejemplo: ya para ellos la figura de autoridad, de disciplina y el que dicta sanciones no es el “taita” sino la policía; de igual manera se han visto deslumbrados por la variedad en la vestimenta, en la comunicación y en la música que ofrece la ciudad

las tecnologías de la gubernamentalidad mantienen características de la microfísica de poder que ejercían las misiones católicas en el pasado, caracterizadas por un ejercicio de poder religioso expresado en la homogenización del vestido, las reglas de comportamiento, las oraciones obligadas, los horarios, pero ahora con algunos controles derivados de los dispositivos de poder propios de la globalización del mercado y de la sociedad de control (Romero, 2010: 170).

Por otra parte, los niños y niñas de esta comunidad están creciendo bajo unas normas y leyes que en cierta forma los empiezan a distanciar de su etnia indígena, comienzan a mostrar preferencia por unos u otros dibujos animados, por juegos mecánicos como las maquinitas o los que hay en los celulares, ya ven importante culminar estudios profesionales “yo voy a ser médico para tener un hospital y operar a la gente” comentaba Watkasaid Muñoz (niño de 6 años, estudiante del jardín, 2008), aunque no dejan de manifestar alegría por las festividades que llevan a cabo como comunidad. Este malestar de la población adulta por el resquebrajamiento de su cultura, probablemente se vio reflejado en el trato hacia nosotras, pues cuando llegamos a la institución se notó mucho la incomodidad de las profesoras y de todas las personas que trabajaban allí, pues creían que las íbamos a fiscalizar y a rechazar su forma de hacer las cosas que acostumbraban a realizar. De todas formas, al momento en el que nosotras empezamos a crear diálogos con los niños-niñas y con ellas mismas, empezamos a conocer todo un mundo de imaginaciones y deseos de progresar, de ser alguien en la sociedad, es por esto que se hace necesario una articulación de su cultura,

de lo que desean conservar de ella, y lo que apropian del contexto que los rodea y conforma su nueva realidad.

La educación escolarizada está asociada a las prácticas de poder como forma de ascenso personal e integración a la sociedad dominante, sin embargo, no podemos negar que aunque esta siga siendo un elemento extraño para muchas culturas, ya hace parte de las necesidades modernas de adquisición de conocimientos universales, por tanto nos hemos ocupado de ella para revalidarla y proyectarla conforme a nuestros intereses y necesidades, como un proceso permanente donde los individuos y comunidades investigan y generan sus propios planes y procesos curriculares (ONIC, 1997: 25).

Los adultos piensan muchos en los niños y niñas, los cuales son la pervivencia misma de esta comunidad tan numerosa, ellos no le prestan atención a la enseñanza de las letras y los números, más bien se dedican a mostrar lo que es la vida y como ser una persona muy capaz e inteligente dentro de ella, “Kaugsan kamalla; suma yuyay, suma kawsay” (mientras vivamos, vivamos bien, pensemos bien),¹ por su parte los niños y niñas sienten mucho ese aprecio, se sienten a gusto dentro de la institución y aparte de eso cada una de nuestras acciones pedagógicas estaban encaminadas para hacerlos parte de una comunidad con características tan especiales y únicas que nuestro interés era que conocieran lo que son y se sintieran orgullosos de su etnia, ya que el desconocimiento de su propia cultura genera que los indígenas ejerzan un papel pasivo dentro de la sociedad “occidental”. Desafortunadamente, este jardín ha presentado desde su apertura varios cierres (temporales) y cambios de ubicación, a pesar de todos los fundamentos que lo respaldan.

A los padres de familia les costó adaptarse a cumplir horarios en la institución, les resultaba difícil levantar su puesto de trabajo en las horas de la tarde o medio día para recoger a sus niños y niñas, esto condujo a la deserción escolar, lo cual desencadenó el cierre total del jardín. Y es por esto que vemos, “sin extrañeza”, a estos niños y niñas seguir colaborando con sus padres en la comercialización de sus artesanías y de sus creencias, sin alimentar ninguna otra perspectiva que la de pervivir al día a día en un medio que les exige un cambio fundamental, en su manera de pensar y comportarse, si quieren sobrevivir.

Actualmente, “La casa de pensamiento intercultural Wawita Kunapa Wasi”, alberga a 68 niños y niñas de los cuales el 90% pertenece a la etnia Inga, 4% Kichwa,² 2% Afrocolombianos y 4% mestizos. Ha logrado convenios directos

¹ Pensamiento anónimo Inga.

² Los Kichwa son un pueblo indígena conformado por diversas comunidades del Bajo Putumayo, que tienen relaciones ancestrales con indígenas peruanos y/o ecuatorianos.

con la SDIS y esto ha permitido, entre otros, que se cuente con la presencia y apoyo de “Taitas” (sabedores de medicina ancestral, sabiduría étnica, música autóctona, etc.) en la institución. Se ha ocupado por generar transiciones armónicas y efectivas para los niños y niñas egresados que se integran a instituciones regidas por el modelo educativo formal. Cuenta con dos rutas escolares para brindar ayuda para los traslados. Lleva cinco años ubicada en el mismo predio. Ha permitido el intercambio cultural con otros jardines y personas de la localidad, San Cristóbal, donde se encuentra.

Conclusiones generales de la práctica pedagógica

Estas experiencias y relatos nos dan cuenta de la realidad, de la problemática de las minorías étnicas, no sólo se encuentran en los libros o en las investigaciones que hacen grupos o entidades dedicadas a la “salvación” de estas comunidades, sino que, por el contrario, la historia real la tenemos frente a nosotros.

Particularmente, llama a la reflexión sobre la formación docente y su impacto en los contextos educativos vulnerables, como es el caso del trabajo con comunidades étnicas.

Cuestionamos

Primero: Las políticas educativas en relación con las minorías étnicas adolecen de consideraciones afectivas de carácter paternalista (religiosas, ideológicas y de segregación por motivos sociales, económicos, políticos y culturales) lo cual limita al educador moderno en su tarea científica de formar individuos sanos, psicológica, social y culturalmente.

Segundo: Creemos imperativo evaluar estas políticas en condiciones de igualdad humana sin que por ello se menoscabe el valor folclórico y tradicional, sino que, por el contrario, la admiración que pueda suscitar dicho valor sea desde la perspectiva sana y culta de un observador digno de nuestra sociedad moderna.

Tercero: La transculturación entendiéndola como la recepción de la cultura moderna, en relación con los avances logrados, en todo sentido (técnico, cultural, social, etc.), por la humanidad para su bienestar, debe asumirse como un deber y obligación por parte de todos los entes educativos sin atender a intereses mezquinos de segregación o de cualquier otra consideración e índole.

Cuarto: ¿Lo global *vs* lo local?

REFERENCIAS

- AGREDA, Antonia. (2010). *Proyecto educativo comunitario Jardín infantil wawita kunapa wasi “hacia el aprendizaje intercultural”*, versión modificada, <<https://issuu.com/pmunevarg/docs/proyectopedagogico2010/13>>, consultado el 11 de abril, 2018.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá, <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf>, consultado el 8 de junio, 2018.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*, Gaceta Constitucional nº 127, Santa Fé de Bogotá, jueves 10 de octubre de 1991.
- CORTÉS, Pedro. (1989). *La socialización del niño indígena*, Colombia, Universidad del Cauca.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *Dirección de Censos y Demografía. Censo General 2005*, Colombia.
- GIMÉNEZ, Carlos. (2003). “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad”, *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, núm. 8, pp. 11-20.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (1997). *Hacia una educación indígena multilingüe e intercultural comprometida con la vida*, Colombia, Ediciones Turdakke.

PADIERNA, Yahani. (2008). *Notas, Diario de campo*, Bogotá, Colombia.

Redacción *El Tiempo*. (2008). “Hoy se posesionan cinco gobernadores indígenas de Bogotá”, *El tiempo*, 13 de marzo, <<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4009877>>, consultado el 7 de abril, 2018.

ROMERO, Amanda. (2010). “Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 5, pp. 167-182.

UNESCO. (2005). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial. Elementos para las estrategias contemporáneas*, <<https://whc.unesco.org/archive/opguide05-es.pdf>>, consultado el 11 de julio, 2018.

APRECIACIONES DE LAS EDUCADORAS RESPECTO AL TRABAJO CON MADRES DE FAMILIA EN ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Introducción

Este trabajo deriva de un estudio etnográfico concluido en torno al trabajo de las educadoras con madres de familia. En el presente escrito se analiza cómo y por qué las maestras de dos jardines de niños transitaron por procesos de negociación de significado, respecto a sus apreciaciones en torno a la participación de las madres en actividades de enseñanza. En los análisis se aprecia que las relaciones de participación de educadoras con madres de familia tienen como interés ofrecer a los niños mejores condiciones para sus actividades escolares. El escrito concluye enfatizando que la participación de las madres y docentes ocurre cuando ambas se reconocen mutuamente en la acción para resignificar los sentidos del trabajo con los niños. Esto es, cuando comparten el por qué y para qué de las actividades.

En el estudio se parte de reconocer que las relaciones entre los docentes y los padres de familia forman parte del ámbito social de la escuela (Mercado, 1986; Rockwell y Mercado, 1986); no son relaciones entre “entidades” abstractas y aisladas (Neufeld, 2000; Mercado 1986); son relaciones que se desarrollan entre “sujetos concretos, padres y madres de familia, maestros y directores de escuelas que coexisten de manera activa, no exentos de conflictos, negociaciones, temores e incertidumbres” (Montaño, 2015). En dichas relaciones se ponen en juego expectativas e intereses comunes o no respecto a la forma de enseñanza y de crian-

za de los niños. Investigaciones realizadas por Assael, López y Adduard (1989), Fernández (1993), Hargreaves (1996), Rivera y Milicic (2006), Petrelli (2008) y Carriego (2010) develan la existencia de relaciones conflictivas y asimétricas entre padres y maestros. En cambio, estudios realizados por Mercado (1985), Aguilar (1991), Carvajal (1997), Galván (1998), Estrada y Mercado (2008), Encinas (2011), Genovese y De Macedo (2011) y Montaña (2015) muestran que la relación entre docentes y padres se expresa con sentidos diversos en la enseñanza. Del mismo modo en estas investigaciones se evidencia que las relaciones de trabajo entre docentes y padres de familia, conflictivas o no, son inherentes a la profesión de ser docente. El presente estudio es cercano a este conjunto de estudios que reconocen en docentes y padres la posibilidad de tomar acuerdos y consensos para el desarrollo de actividades escolares o de aula.

En términos generales, la revisión de literatura sobre el tema permitió apreciar que se conoce muy poco sobre cómo los maestros en la cotidianidad del trabajo docente construyen estrategias y recursos para propiciar la participación de los padres de familia y cómo reconstruyen sus propios saberes para interesar a los padres en el trabajo relativo a la enseñanza. Este escrito pretende contribuir al estudio de las relaciones entre docentes y padres de familia; parte de preguntarse sobre los elementos que las docentes ponen en juego para reconstruir sus apreciaciones respecto al trabajo con madres de familia.

La orientación teórica analítica es tributaria del enfoque socio histórico cultural para comprender los procesos asociados a la construcción de aprendizajes en estrecha relación con los escenarios culturales, históricos e institucionales donde tienen lugar (Wertch, 1991). En este enfoque, la participación en la vida cotidiana de las personas se concibe como procesos sociales donde el conocimiento se construye y se transforma al ser usado. Para entender el proceso por el cual se negocian y crean significados, se recuperan planteamientos de Wenger (2001) para quien la construcción de *significado parte* de la experiencia; según este autor, las cosas que tienen sentido para las personas están ligadas al contexto y a aquellas situaciones que culturalmente son valoradas (Wenger, 2001).

En esta perspectiva, el significado se sitúa en lo que Wenger denomina *negociación de significados*, en términos de un proceso constante de reinventar la práctica que conforma la experiencia individual del sujeto, y a la vez, conforma la experiencia de la comunidad a la que pertenece. En esta visión teórica, la participación no es sinónimo de colaboración, es un proceso de renegociación de significado en un nuevo contexto de la práctica y comprende todo tipo de relaciones, sean éstas conflictivas o no. En opinión de Estrada y Mercado (2008: 392) en los procesos de negociación de significado, “las personas interactúan y se acercan a otras a partir de sus saberes y en esa aproximación reconocen el saber del otro”.

En este orden de ideas, las relaciones de participación entre docentes y padres de familia se constituyen como escenarios para la negociación de significados y el desarrollo de saberes que conforman la profesión de ser maestro, como son los relacionados con la participación de los padres de familia en actividades relativas a la enseñanza, que a su vez forman parte de un conjunto más amplio de saberes desplegados en la práctica docente. Dar cuenta de estos procesos implica situarse en la vida cotidiana de las escuelas y partir metodológicamente de la perspectiva etnográfica como medio de aproximación a esos procesos.

El material empírico consistió en registros ampliados de observaciones de clases y de la dinámica general del trabajo escolar en dos jardines de niños en uno de los estados colindantes con la Ciudad de México, así como de conversaciones imbricadas en el transcurrir de la clase que fueron el referente para ampliar las conversaciones posteriores con docentes del estudio. Los análisis presentados muestran procesos de negociación de significado presentes en el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje y, en estos procesos, cómo están presentes los padres o madres de familia; en un segundo momento, se centra el trabajo analítico en las apreciaciones de las educadoras sobre el trabajo con madres y finalmente algunas reflexiones en torno a la negociación de significados.

El diseño de situaciones de aprendizaje y la presencia de padres de familia

En México la reforma curricular a la educación preescolar en el 2004 abrió la posibilidad para que las educadoras tomarán decisiones más amplias respecto al diseño de situaciones de aprendizaje con metodologías de intervención en el aula diversas, tales como unidades temáticas, centros de interés, rincones, talleres y proyectos de aula; de igual forma, decidir por el trabajo individual o grupal, así como por actividades dirigidas o libres. Esta apertura metodológica colocó a las docentes en una posición distinta en relación con los programas anteriores para la educación preescolar, por ejemplo, los programas de 1942 y 1962 pusieron el acento en la organización por temas y posteriormente por centros de interés, con el cambio curricular de 1981 las educadoras privilegiaron la planeación del trabajo por unidades, posteriormente, el programa de 1992 introdujo el método por proyectos como una propuesta de trabajo flexible para orientar las actividades escolares.

En las escuelas del estudio, a cinco años de la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004, se identificó la constante preocupación de las docentes por incursionar en el diseño y puesta en práctica de formas diversificadas para el trabajo en el aula que promovieran la participación de los niños; situación que

implicó para las profesoras una actuación distinta en sus prácticas de enseñanza, particularmente en lo relativo a la planeación de ésta. Entendida esta última como un proceso acompañado por la observación y reflexión continua sobre su propia práctica docente y los procesos de aprendizaje de los niños. Uno de los aspectos relevantes referidos por las maestras fueron sus temores e incertidumbres para involucrar a las madres de familia en actividades de enseñanza.

El dilema de involucrar o no a las madres de familia

Uno de los dilemas que enfrentaron las maestras ante el reto de diseñar y desarrollar nuevas formas de trabajo en el aula, consistió en tomar decisiones para involucrar o no a las madres de familia. Así lo expresó una de las maestras del estudio.

Quizás en los otros años no (involucré a las mamás), como que no tenían interés en los niños, como que (decían:) ¡ay, maestra, no puedo! Ay, maestra es que tengo que planchar, es que tengo que ir a la junta del otro niño... y me ponían como trabas. Bueno, pero este año /ciclo escolar 2011-2012/, las mamás (son) muy participativas, muy unidas y (dije:) voy a tratar de hacer el trabajo... porque... como que no me decidía... no, no, no. Híjole, es que a lo mejor yo maestra voy a tener un error y me va a dar pena que las mamás se den cuenta que tengo errores. Pero dije: no. Somos seres humanos y todos tenemos errores (tono suave y pausado). Entonces trato de (involucrarlas)... hemos tenido bonita relación y dije: bueno voy a intentar. Sí es difícil y es muy cansado (RE01Linda.Esc.02).¹

De las situaciones referidas por la docente destacan sus valoraciones en torno a las experiencias de trabajo con las mamás de sus alumnos. Se aprecia que inicialmente la posibilidad de relacionarse con las mamás le causaba incertidumbre ante la idea de cometer errores; al parecer la maestra temía que su autoridad docente se viera afectada o cuestionada. Por otra parte, la educadora valoró la relación afectiva con las mamás, las actitudes y el entusiasmo que mostraban para participar en las actividades escolares de sus hijos; esto es, la “bonita relación” de las madres con ella.

En este sentido, el dilema de la docente respecto a involucrar o no a las madres de familia, descansa en la historia de relaciones de trabajo con las mamás de los grupos anteriores, algunas gratas, otras no tanto. La posibilidad de renegociar sus propias apreciaciones sobre las madres de familia pasa por el filtro del “interés” que muestran las madres en sus hijos como un aliciente para diversificar el trabajo

¹ Es la clave con que se identifica la entrevista y a la persona en el archivo etnográfico del proyecto.

de enseñanza en el aula. Para Wenger (2001) la negociación de significado está presente en el proceso que acompaña a la planificación de la práctica pues en sí mismo configura un proceso continuo de renegociación mediante la interpretación y la acción de las personas en actividad. En el fragmento presentado se aprecia que la maestra en sus procesos reflexivos reinterpreta las posibilidades de acción con las madres con el propósito de construir otras formas de trabajo con los niños en el espacio escolar como fue el trabajo por proyectos.

Incursionar en la planificación y desarrollo de proyectos en el aula, una puesta en común con las madres de familia

En las escuelas del estudio fue posible constatar que la participación de las madres en actividades del aula no fue esporádica ni respondía a actividades aisladas; respondía al interés de las educadoras por ofrecer mejores condiciones para las actividades escolares de los niños (Montaño, 2015). La incursión de las docentes en la planeación de la enseñanza por proyectos las llevó a trabajar con madres de familia, situación que implicó movilizar en las madres el sentido que le otorgaban al uso de la libreta como recurso para el trabajo escolar de los niños. Así lo relató la maestra Gina.

Yo tenía mamás que desde un principio la libreta y si hoy no llevaban algo en la libreta pensaban que la maestra no trabajó o se preguntaban qué hizo (la maestra). Todavía en la comunidad (prevalecen esas ideas), pero poco a poco hemos transformado esa ideología que ellos tienen. ¡Claro! (alto y firme) con argumentos, con evidencias (E01Gina. Esc.02).

Por su parte la maestra Ema comentó:

Yo les digo (a las mamás), que el niño puede contarles hasta el mil, pero lo importante es la aplicación del conocimiento, que realmente sepan ellos lo que están haciendo, les digo (a las mamás) que los niños tienen que vivir las cosas para que el aprendizaje sea realmente significativo. Entonces, ellas poco a poco han ido comprendiendo que no era necesario que les pusiera la suma $2 + 2$, si ellos venían, jugaban y compraban 2 paletas de 2 pesos y estaban haciendo lo mismo, pero lo estaban viviendo en una situación real, significativa para ellos. Ha sido platicar con ellas, demostrarles las cosas, permitirles estar en clase... Entonces tenemos que hacer que los conocimientos realmente nos sirvan para la vida, ese es uno de los objetivos del programa (de educación preescolar), desarrollar competencias para la vida, que lo sabemos si lo podemos utilizar en diferentes situaciones de la vida diaria. Y eso ha

sido lo que ha convencido a las mamás de que ellas vengan y aprendan jugando, que aprendan viviendo situaciones (RE01Ema. Esc.02).

En los fragmentos se aprecia que, para las educadoras, abrir las puertas de la escuela y del salón de clases, representó la posibilidad de construir un marco de referencia común con las madres de familia sobre qué actividades son significativas para los niños más allá de usar el cuaderno. Para las maestras fue relevante que las mamás observaran cómo los niños hacen uso del conocimiento en situaciones de la vida diaria, que aprendieran junto con sus hijos cómo resolver situaciones cotidianas, por ejemplo, la compra de una paleta en la tienda.

En opinión de las maestras, abrir las aulas a las madres permitió que ellas conocieran qué se trabaja en la escuela y para qué. “Con argumentos, con evidencias” las docentes mediante su trabajo propiciaron la confianza y credibilidad de las madres en actividades, que, al parecer, inicialmente no coincidían con las ideas que muchas de ellas tenían sobre la educación preescolar. Dicho por la maestra Ema “eso ha sido lo que ha convencido a las mamás de que ellas vengan y aprendan jugando, que aprendan viviendo situaciones”.

En este sentido, abrir las puertas del salón de clases a la participación de las madres de familia, significa la apertura de un territorio considerado como un ámbito propio del docente (Brito y Waller, 1993; Fernández, 1993), en donde si bien se reconoce la existencia de una vigilancia sutil hacia el trabajo del maestro (Aguilar, 1991; Galván, 1998 y Neufeld, 2000) también tienen lugar procesos de reconocimiento mutuo, donde al actuar conjuntamente docentes y profesores reconstruyen significados en torno al trabajo escolar de los niños. Para Wegner (2001) la experiencia significativa no surge de la nada, pero tampoco surge de una ejecución mecánica de una rutina o procedimiento, una parte importante tiene lugar en la forma como las personas experimentan el mundo como algo significativo; como se ha hecho mención, una de las preocupaciones e intereses de las docentes en las escuelas del estudio, se centró en experimentar formas de enseñanza diversificadas y complejas.

Por su parte, los padres poseen ciertas expectativas sobre la escuela donde inscriben a sus hijos en términos de la información que tienen sobre los maestros y el director de ésta y sobre lo que esperan que sus hijos aprendan. Paniagua y Palacios (2005) enfatizan que no sólo los padres y madres tienen expectativas alrededor del niño, también los maestros parten de ciertas expectativas sobre los niños y las familias. En este caso, para las educadoras del estudio, la presencia de las madres en las aulas respondió a acciones pensadas en el conjunto de actividades para la enseñanza. En los registros de observación de manera recurrente se identificó que las profesoras compartían con las madres de familia la planificación mensual de

las actividades a trabajar con los niños, qué se pretendía y cómo se llevarían a cabo, en qué momentos y en qué forma las madres se involucrarían.

El diseño cuando se refiere a la práctica dice Wenger (2001) se establece un marco de referencia negociable según las distintas formas de participación. En esta perspectiva, se advierte que la relación de las educadoras con las madres de familia implica un trabajo de anticipación y previsión de las actividades, mismo que corre en paralelo con el conocimiento que cada docente tiene sobre los padres y madres de sus alumnos, en aspectos tales como sus posibilidades económicas, tiempo que disponen, oficios, profesiones o actividades a las que se dedican, expectativas y exigencias respecto a lo que esperan que el niño aprenda en la escuela. Las relaciones que construyen cotidianamente las docentes con las madres de familia no están exentas del conflicto. La naturaleza social y multifacética de las interacciones (Wenger, 2001) hacen de

la participación compartida el escenario sobre el que lo viejo y lo nuevo, lo conocido y desconocido, lo establecido y lo que se espera, expresan sus diferencias y descubren sus coincidencias, manifestando el miedo de uno a otro, y [donde acuerdan] los términos de sus propias necesidades” (Lave y Wenger 2003: 94-95).

En este sentido, los conflictos se resuelven mediante formas que permitan mantener, en este caso, la relación de ayuda mutua entre madres de familia con la docente.

Mediar entre las madres de familia

Una de las situaciones que refirieron las maestras Chantal y Ema (escuela 01 del estudio), refiere a la importancia de mediar entre las madres de familia cuando algún papá o mamá no lleva el material, o no colabora en el desarrollo de actividades escolares o de aula.

Sabemos que hay niños, más bien, papás que no mandan el material. Entonces esos papás que no mandan el material (es importante) ponerlos en diferentes equipos para que no sea cansado para los que sí cumplen. Entonces el que no cumple, (los otros papás del equipo) lo jalan. Nunca me dan una negativa ¿por qué?, por el diálogo y el respeto hacia ellos, ante todo. Es hacerlos conscientes (RE01Chantal. Esc.02).

Mediar entre las madres y padres de familia, es un elemento que las docentes reconocieron como importante, en tanto que tratan de evitar conflictos entre

las madres de familia. Este tipo de asuntos tienen lugar en las interacciones individuales que sostienen las docentes con los padres o madres de familia. Hay aspectos que las docentes tratan con los padres de familia en colectivo y otras que tratan en encuentros menos formales para abordar asuntos más delicados. Esta situación permite apreciar que el trabajo con los padres de familia requiere de comunicaciones frecuentes que tienen lugar en encuentros formales e informales, donde madres y educadoras dialogan sobre diversos asuntos relacionados con los niños y formas de organización para el trabajo escolar. El análisis de los datos permitió identificar que la participación de las madres también implica para las docentes búsquedas de información y elaboración de ejemplos o prototipos para compartir con las madres de familia; del mismo modo, las profesoras anticipan, ensayan o experimentan previamente las actividades a desarrollar con los niños y con la participación de las madres. La participación nunca es la simple realización de una descripción, en realidad es la renegociación de significado que crea las condiciones para nuevos significados de la práctica (Wenger, 2001). En este caso, el trabajo conjunto de educadoras y madres para el desarrollo de actividades de enseñanza en el espacio escolar o áulico.

A manera de cierre

Los análisis presentados muestran que las apreciaciones de las docentes respecto al trabajo con las madres de sus alumnos están mediadas por la historia de relaciones que construyen con sus alumnos y las familias. Los elementos que inciden fuertemente en las decisiones de las maestras para involucrar a las madres son el interés que las madres muestran por las tareas escolares de sus hijos y la relación de colaboración con la educadora; dos factores que motivan a las docentes para trabajar con las madres para compartir el por qué y para qué de las actividades de enseñanza centradas en el aprendizaje de los niños. En el jardín del estudio, la participación de las madres toma diversos matices y no necesariamente implica la participación de todas al mismo tiempo y en la misma actividad; no obstante, todas conocen el por qué y para qué de las actividades. En este sentido, es en la práctica donde educadoras y madres viven procesos constantes de reinventar su hacer con el propósito de ofrecer a los niños mejores condiciones para el trabajo escolar. En este sentido, las relaciones de trabajo que construyen maestros y padres no son reproducción o imitación de estrategias para la intervención que otros han puesto en práctica.

Por otra parte, las reuniones formales e informales que sostienen educadoras y madres, así como las constantes conversaciones previas o posteriores a la jornada de trabajo abonan a la constante reconstrucción de significados de las docentes en

relación al trabajo con madres y de las madres de familia respecto al trabajo escolar de sus hijos, se podría decir según Wegner (2001), que en esos diálogos ambas toman para sí, aquellos elementos que les permitan producir una nueva situación, impresión o experiencia para ampliar, desviar, ignorar, reinterpretar modificar o confirmar la historia de significados de la que forman parte.

De igual modo, se identificó que en los procesos de negociación de significado que enfrentaron las docentes para construir relaciones de trabajo con las madres de familia, éstos estuvieron teñidos por temores e incertidumbres y a la vez, de confianza y entusiasmo por emprender acciones conjuntas; relaciones que construyen maestros y padres de familia mediante sus aportaciones, interacciones, reconocimiento y compromiso mutuos. En este sentido, la enseñanza implica procesos de negociación de significado y la construcción colectiva entre maestros, alumnos y padres de familia (Galván, 1998; Luna, 1997).

Analizar el trabajo docente como un proceso constante de negociación de significados permite evidenciar que la práctica docente encuentra según Wegner (2001), su carácter inventor en tanto produce nuevas “imágenes” del mundo y de sí mismo, imágenes que se sustentan en las interacciones sociales y en las experiencias comunitarias; en sus formas de articular sus conocimientos y las experiencias que forman parte de sus saberes docentes, su historia personal y colectiva.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Citlali. (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, Serie DIE. Tesis 5, México, DIE-CINVESTAV.
- ASSAEL, Jenny, Gabriela López y Arlette Adduard. (1989). “Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores”, en Lucila Galván (coord.). (1995). *Maestros y padres en la escuela, Antología*. México, Secretaría de Educación y Cultura Gobierno de Veracruz-Dirección General de Educación Media y Superior y Benemérita Escuela Normal Veracruzana, pp. 35-54.
- BRITO, Jorge y Hugh Waller. (1994). “¿Partnership at a price?” en Ruth Mертtens, Diane Mayers, Andrew Brown y Jeff Vass (eds.). *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*, London: Institute of Education, University of London, pp. 157-166.
- CARRIEGO, Cristina. (2010). “La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 3, pp. 51- 67.
- CARVAJAL, Alicia. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*, Serie DIE. Tesis 18, México, DIE-CINVESTAV.
- ENCINAS, Abel. (2011). “Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente”, tesis de doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, DIE-CINVESTAV.

- ESTRADA, Pedro y Ruth Mercado. (2008). “Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana”, *Revista Pedagogía y sociedad*, vol. 20, núm. 3, pp. 391-401.
- FERNÁNDEZ, Mariano. (1993). *La formación docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- GALVÁN, Lucila. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros*, Serie DIE, Tesis 29, México, DIE-CINVESTAV.
- GENOVESE, Heloisa y Lino De Macedo. (2011). “Reuniões de país na educação infantil: modos de gestão”, *Cuadernos el pesquisa*, Vol. 41, núm.142, pp. 208-227.
- HARGREAVES, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- LAVE, Jeanne y Etienne Wenger. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- LUNA, María Eugenia. (1997). “Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula”, tesis de maestría doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, DIE-CINVESTAV.
- MERCADO, Ruth. (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, Cuadernos de investigación educativa, México, DIE CINVESTAV IPN.
- MERCADO, Ruth. (1986). “Una visión crítica sobre la noción escuela-comunidad”, en Elsie Rockwell y Ruth Mercado (eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 83-98.
- MERCADO, Ruth y Leticia Montaña. (2015). “Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 347-368, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408002>>, consultado el 9 de febrero de 2018.
- MONTAÑO, Leticia. (2015). “El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar”, tesis de doctora-

do en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, DIE-CINVESTAV.

NEUFELD, Rosa. (2000). “Familias y escuela: la perspectiva de la antropología social”, *Revista Ensayos y experiencias*, vol. 7, núm. 36.

PANIAGUA, Gema y Jesús Palacios. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*, España, Alianza.

PETRELLI, Lucía. (2008). “Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada”, *Revista de Antropología*, vol. 9, pp. 291-306.

RIVERA, Maritza y Neva Milicic. (2006). “Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica”, *PSYKHE*, vol. 15, núm. 1, pp. 119-135.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*, Documento Metodológico #1, México, DIE-CINVESTAV.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. (1986). “La práctica docente y la formación de maestros”, en *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV, pp. 115-141.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, SEP.

WENGER, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, España, Paidós.

WERTSCH, James. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción mediada*, España, Visor.

UN DOCENTE, SUS ALUMNOS Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA:
UNA VISIÓN DESDE LOS DERECHOS HUMANOS
Y LA CULTURA DE PAZ

OCTAVIO TIXTHA LÓPEZ
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Educar para ser uno mismo estando con el otro

La experiencia del ser humano en la vida diaria es producto de sus interacciones con los otros, es resultado del tipo de relaciones personales que ha establecido y que lo han formado, junto con una serie de aspectos contextuales que diseñan paulatinamente un perfil de ser humano en cada sociedad, una especie de deber ser contemporáneo.

Un deber ser atemporal que se deconstruye ante el movimiento existente en la cotidianidad y se reconstruye generando un nuevo deber ser, renovado, preparado y dispuesto a afrontar las dificultades que se le presentan, hasta que nuevamente un cambio se produce.

Entonces se vuelve necesario pasar por este proceso una y otra vez, entrando en un espiral de contradicciones y de presiones que generan estrés y un sentimiento de insatisfacción, por darse cuenta de que lo que eres hoy quizá para mañana no alcance.

En este contexto de presión mediática, es que se desarrollan una serie de situaciones sociales que se interiorizan en la psique de los individuos y generan un proceder ante el otro que refleja esta serie de inconsistencias, perdemos de vista nuestra humanidad y enseñamos con nuestro ejemplo que a veces está bien ser violento, que “una nalgada corrige”, “un jalón de orejas enseña”, “insultar y bur-

larse no son para tanto” y “si te pasa algo es porque algo hiciste”, de manera que creamos una realidad gobernada por la “ley del más fuerte” y el “ojo por ojo”.

Ante esto, la educación cobra un sentido trascendental como espacio para la formación en alternativas ante la violencia y para establecer un punto de equilibrio para esta sociedad que genera discursos inclusivos pero que cotidianamente actúa de manera contradictoria, aplaudiendo linchamientos, el machismo y la segregación socioeconómica, pero rechazando marchas, colectivos y ONG's que exigen justicia para los desaparecidos, feminicidios, los derechos de la comunidad LGBT y demás violencias contra otros seres humanos.

Gracias al crecimiento descomunal de las tecnologías de la información podemos presenciar esto, pues tenemos acceso a estar informados respecto a cómo se comporta nuestra sociedad ante determinados hechos, lo cual es positivo desde mi punto de vista, dado que ofrece un termómetro de susceptibilidades y de reproducción de prácticas arraigadas en la cultura, pero también genera un aprendizaje, nos enseña qué está permitido y qué se puede hacer, situación que interiorizamos y reproducimos en nuestra cotidianeidad.

Esto lo hacemos los adultos casi sin detenernos a analizarlo, en ocasiones nos dejamos llevar por el impulso, la presión social y las tendencias, de manera que construimos una realidad con base en el otro, desde el otro y para el otro, desprendiéndonos de nosotros mismos y otorgando el poder al constructo social que determina lo que debe ser, ahora bien, esto también le está pasando a las niñas, niños y adolescentes.

En otros tiempos durante nuestro proceso escolar-formativo teníamos una ventaja, recordamos con nostalgia los viejos tiempos igualmente violentos pero acotados a nuestro barrio y a nuestras amistades, hoy pasaba algo y mañana no se recordaba, en la actualidad esto ha cambiado, lo que ocurre se sube a la red y permanece de forma indeterminada, un acto de violencia contra la imagen de alguien queda registrado en un archivo audiovisual que se reproduce de forma exponencial e impacta por el resto de nuestras vidas, sin que podamos detenerlo a menos que alguien nos enseñe como hacerlo.

Es ante este tipo de cambios que la formación de los docentes debe incorporar elementos que los construyan como seres humanos con una visión amplia de las condiciones de vida actuales y de la necesidad de proveer una educación inclusiva en todo sentido, considerando que “en la práctica continuaran enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto” (Díaz, 2006: 89).

De manera que es fundamental incorporar en la formación de los docentes elementos que sirvan a sus estudiantes para desarrollarse de mejor manera y com-

prender que existen acciones que son cotidianas y normales pero que reproducen la violencia, debido a esto, la formación de los docentes “debe pasar por un proceso reflexivo que identifique dicha normalidad desde las situaciones reales vividas por ellos mismos, en donde la observación, el diálogo y la reflexión compartida son elementos fundamentales” (Aramburuzabala, Hernández y Ángel, 2013: 350).

Los cuales nos permiten reconocer que estas acciones violentas nos alejan, destruyen nuestros posibles vínculos, niegan nuestra existencia y se manifiestan diariamente, excluyéndonos los unos a los otros en la escuela cuando los estudiantes se agreden, se ignoran y se lastiman, y cuando los profesores participamos en esto, instaurando en nosotros la violencia como parte de nuestra vida en distintos contextos.

Con esto en mente y en el ánimo de generar una alternativa viable para sugerir elementos clave para la formación de los docentes, es que considero fundamental abordar este problema incorporando los derechos humanos como punto de partida y la cultura de paz como eje de nuestras acciones para una educación inclusiva, así como recuperar algunas nociones acerca de la educación y la formación humana que nos permitan ilustrar que elementos puede fortalecer el docente para tener una mejor experiencia en su profesión, reflejar esto en su práctica e impactar de forma positiva en sus estudiantes, lo que al final es el objetivo de nuestra labor.

Derechos Humanos: Educando con Respeto

La responsabilidad de los docentes para formarse y formar a los estudiantes es inmensa, requiere dar salida a una demanda social desproporcionada para que en los centros escolares se genere un equilibrio entre las influencias mediáticas que desinforman y la educación en valores que priorice solidaridad, fraternidad, empatía y reconocimiento del otro, incluyendo esta subjetividad en la construcción de saberes en el aula.

Ante este panorama, es importante tener una formación profesional que nos permita resistir estas demandas sociales explicitadas en el contexto de los medios de comunicación y su indudable influencia en los individuos, pero aún más importante, en los estudiantes que asisten a la escuela con una expectativa y un deseo de saber más.

Considerando que “los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona, es decir, si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente” (Díaz, 2006: 90), un primer aspecto a incorporar en los procesos de formación docente es el conocimiento de la violencia, dado que es un fenómeno que socialmente se encuentra presente en nuestra sociedad y nos impacta de diversas

formas a todos, nos genera cambios de hábitos, nos impide apreciar la valía de los otros, nos mantiene a la defensiva, nos impide generar experiencias y acota nuestro ser, dado que hay momentos, lugares y acciones que se han vuelto un riesgo para nuestra integridad.

En este contexto, el abordaje de la violencia en la escuela requiere entonces de un posicionamiento personal, para garantizar la inclusión educativa, entendiéndola como “el acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades” (Echeita y Duk, 2008: 1), por lo cual es importante interiorizar una noción general acerca del fenómeno de la violencia, que nos permita comprender su génesis y trasladarnos a partir de determinados conceptos y prácticas rumbo a una intervención que coadyuve en la mejora de nuestra práctica.

La postura que referiré es la noción de Galtung respecto a la violencia y la explicación que hace de la configuración de esta, este autor refiere que en la configuración de la violencia existe “una violencia visible, refiriéndose a actos observables de violencia física y/o verbal” (Galtung, 1998: 2), que son conductas que rompen con la simetría de las relaciones personales y generan un desajuste en la dinámica de poder entre las personas mediante agresiones observables.

También menciona la existencia de “violencia cultural como la suma de todos los mitos existentes en una sociedad y violencia estructural como la suma de nociones injustas, discriminatorias y excluyentes instauradas en las estructuras sociales” (Galtung, 1998: 2), es decir, una violencia no visible o encubierta que está normalizada pero no es perceptible.

Un ejemplo es el machismo, una construcción cultural que se traduce en acciones que violentan a las mujeres debido a “la exaltación de la superioridad física, de la fuerza bruta y la legitimación de un estereotipo que recrea y reproduce injustas relaciones de poder” (Lugo, 1985: 42).

La violencia estructural es observable en políticas que restringen los derechos de las personas y su acceso a servicios públicos excluyéndolas de la vida social, podemos observar esto cuando se niega un servicio médico, un trámite o el acceso ha determinado establecimiento por pertenecer a sectores marginados de la sociedad.

Considero que la formación de los profesores debe incorporar esta postura inicial, dado que los empodera al fortalecer su persona y su práctica, haciendo que la labor de estar frente a un grupo de estudiantes sea más satisfactoria e impacte de manera sustancial al evidenciar el origen de los actos violentos que puedan presenciarse, reconociendo la influencia mediática abrumadora y la vulnerabilidad de las niñas, niños y adolescentes.

Además nos permite tomar un respiro para administrar la disciplina escolar y poder posicionarnos desde una postura comprensiva y con un ánimo formativo, escuchando antes de juzgar, en lugar de abordar estas situaciones de manera visce-

ral ejerciendo el poder de manera coercitiva y trasgrediendo al otro, construyendo una escuela más plural, “que acoja a todos los niños y niñas de su comunidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual es el fundamento de una escuela democrática” (Blanco, 2006: 21).

Una vez considerada esta noción respecto a la configuración de la violencia, es importante revisar la visión de los derechos humanos en la educación para complementar la formación de los docentes como agentes de cambio y como protectores de estos derechos, así como para desmitificar la visión acerca de que los derechos humanos entorpecen los procesos de interacción en la escuela y que son enemigos de los docentes.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948: 7), en su artículo 26, expresa respecto a la educación que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, de manera que los docentes nos encontramos ante un llamado a construir una sociedad solidaria, donde la fraternidad entre los estudiantes así como entre los docentes genere un clima escolar óptimo para el desarrollo de la comunidad escolar y para construir paulatinamente una sociedad que aprenda a relacionarse de mejor manera, respetando la dignidad de todos, enseñando la importancia de actuar con respeto y comprendiendo antes que juzgando, promoviendo un ambiente inclusivo hacia las diversidades que convergen en nuestra sociedad.

Los derechos humanos expresan una serie de aspectos que buscan orientar las acciones de las personas desde una visión inclusiva respecto a la interacción con el otro, salvaguardando su dignidad y ofreciendo una vía para que sea posible el desarrollo individual al tiempo que se provee el desarrollo colectivo, considerando que la inclusión implica “hacer efectivo el derecho a la no discriminación para lograr la plena participación y que todos los seres humanos, sea cual sea su condición, tengan más posibilidades de desarrollarse como tales y participar en la sociedad” (Blanco, 2006: 25).

Siendo aún más específicos, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989: 13), en su Artículo 29 expresa que la educación del niño deberá: “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”, es decir, que nuestras acciones deben perseguir esta finalidad, coadyuvar a que los estudiantes se desarrollen lo más cercano posible a sus máximos desempeños y no conformarnos con que logren los mínimos.

Esto es una responsabilidad estipulada en los acuerdos internacionales y aún más importante, es un derecho que debe ser protegido y que al decidir ser parte del sistema educativo, tenemos la responsabilidad de salvaguardar y de desarrollar prácticas que enaltezcan este derecho y evitar aquellas que lo niegan o lo restringen.

Considero que en ocasiones las presiones en la escuela, el estigma hacia el profesor y las circunstancias particulares de nuestras vidas nos llevan a desarrollar prácticas que restan valor a las personas, atentando contra su integridad, propiciando que sean señaladas por los otros y generando violencia tal vez sin darnos cuenta.

Esto se ve reflejado en la disciplina escolar y en el uso discrecional de las reglas en la escuela, intentando justificar estas acciones desde distintos puntos de vista, repitiendo patrones de la escuela tradicional y ejerciendo el control sobre el otro generando una relación vertical en donde el status del docente gobierna los espacios escolares. Negando la presencia de la palabra del estudiante, ignorando sus necesidades y construyendo un molde para que año tras año, las nuevas generaciones deban adecuarse a ciertas normas y a ciertas formas de implementar la disciplina escolar.

El instrumento por excelencia para regular las interacciones en la escuela es el reglamento escolar, esta serie de normas que indican qué se puede hacer y qué no en las escuelas, pero también “los reglamentos de aula y de escuela pueden ser un instrumento formativo para educar en la convivencia” (Padilla, 2016: 92), es decir, un mecanismo estructural que enseñe a estar con el otro y que desde la política escolar contrarreste la violencia en las escuelas.

La aplicación de este instrumento estructural se ve invariablemente afectado por la cultura de los individuos que lo implementan y por el contexto de violencia antes referido que impregna nuestras relaciones personales, de manera que la cultura de violencia se hace presente en la escuela y el uso discrecional del poder produce relaciones injustas que vulneran y someten.

En los resultados de un estudio acerca de la violencia en la escuela en una preparatoria del Estado de México, respecto a las manifestaciones de violencia en las prácticas docentes, se menciona que “la postura del docente se traduce en prácticas de error y acierto, fracaso y triunfo, bien y mal, deseable o indeseable o en una visión de que los estudiantes quieren o no quieren estar en la escuela” (Alegría, 2016: 407).

Si bien no podemos generalizar estos resultados, nos ayudan a visibilizar prácticas existentes en las escuelas que nos presentan una visión dicotómica de las cosas, una relación binaria entre las acciones de las personas y los resultados esperados, una expectativa que se construye por el ser o no ser, es decir, por la concreción de acciones y que niega y deja de reconocer el desarrollo de los estudiantes en lo cognitivo, en lo físico y en lo moral.

Importante para esta formación docente de la que estamos hablando, reconocer la esfera de multiplicidades que configuran al ser y nuevamente posicionarse al conocer la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, para saber

qué esperar y cómo recibir las múltiples respuestas que pueden presentarse en la dinámica cotidiana, abandonando este código binario que busca que las personas sean o no sean, pero que no reconoce los procesos y los pequeños pasos que todos damos para consolidarnos como individuos.

Este es el choque con los derechos humanos y porqué son percibidos como un enemigo del docente, cuando se detectan este tipo de prácticas y en salvaguarda del interés superior del niño intervienen los defensores de los derechos humanos para señalar que no es correcto y que deben tomarse alternativas para detener este tipo de acciones que someten al otro y que le enseñan a reproducir estas mismas acciones, de manera que no sólo es una intervención en el presente, sino que se busca consolidar un mejor futuro formando a aquellos que expresaran su formación escolar en la vida adulta y tendrán la oportunidad de establecer mejores formas de estar juntos.

Los derechos humanos son una invitación a mejorar en pro del otro, y propiciar acciones que frenen la violencia escolar desde la misma práctica de los docentes, en este sentido, el Ministerio de Educación de Guatemala menciona que “es importante evitar sanciones que humillen, menosprecien o ridiculicen a las y los alumnos, enfocándonos en orientarlos a desarrollar comportamientos adecuados sin hacer valorizaciones ni juicios sobre ellos” (Ministerio de Educación, 2011: 20), es decir, cuidar a la persona humana sin desatender nuestra labor como docentes.

Cultura de Paz: El reencuentro con uno mismo y con el otro

Una forma de construir este tipo de relaciones es incorporar las nociones que aporta la cultura de paz en las prácticas escolares, de manera que se tenga un referente a partir del cual los docentes puedan incorporar como parte de su formación, elementos para nombrar lo que ocurre en la escuela de una manera positiva y con ánimo de reencontrarnos con el otro, con la finalidad de hacer un alto en la reproducción de prácticas tradicionales que vulneran los derechos humanos y cambiarlas por otras que reconocen la individualidad y fomentan una convivencia armónica que beneficia a la comunidad escolar en su totalidad.

“La cultura de paz supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz, significa transformar los conflictos y prevenirlos” (UNESCO, 1998), una cultura de transformación que contraste de forma poderosa con la cultura hegemónica de las discriminaciones y del sometimiento que impregna las estructuras sociales.

Esta apuesta por contrastar la cultura de violencia con una cultura de paz, se sostiene en la necesidad de generar mejores formas de convivir y de cimentar en los estudiantes una base sólida para poder identificar y elegir alternativas en su

encuentro con el otro, que significa posibilidades de crecimiento personal y desarrollo desde la escuela de una sociedad más justa, solidaria e incluyente.

Los docentes debemos reconocer que al interior de la escuela se vive una cultura propia, influenciada por el contexto pero que se construye a partir de las acciones de las personas que ahí habitamos, como si se tratase de un submundo con sus propias reglas, sus usos y costumbres.

Esta cultura escolar es inherente a lo que se vive en la escuela, pero aún más importante, a lo que se ha vivido y a las prácticas que se han establecido como parte de la experiencia escolar, las cuales oscilan entre la naturalización de la experiencia escolar como una serie de sucesos repetitivos y sin movimiento, y por otra parte, en una experiencia cambiante que requiere de mejores formas de abordaje y de un constante cambio de mentalidades y de incorporación de nuevas maneras de vivir esta experiencia.

Considerando que “en una cultura escolar promotora de paz se desarrolla una actitud de respeto mutuo, en la igualdad valórica de las personas, en la tolerancia y el amor mutuo” (Fernández, 2006: 252), es que se fundamenta la formación personal rumbo a una cultura de respeto, que se instaure en las personas y posibilite el desarrollo compartido.

Esta cultura de paz intenta visibilizar comportamientos violentos y encontrar la raíz de los mismos para poder descolocar su hegemonía y trastocar sus fundamentos, evidenciando ante la mirada de la comunidad escolar que no es factible seguir relacionándonos de la misma manera, con esta agresión simbólica en nuestras palabras y en nuestros actos, utilizando sutilezas para discriminar o menoscabar al otro.

Esta propuesta de formación tiene el sentido de modificar el sentido hegemónico de nuestras acciones, influenciadas por una cultura que reproduce con fidelidad acciones del pasado para mantener un estatus, una imagen ante el otro y el poder para posicionarse por encima de los demás.

Masculino sin Femenino: ¿quién lo dice?

Un ejemplo de esto es la violencia de género y la desigualdad en la práctica de los discursos inclusivos, es decir, la palabra muerta que constituyen los llamados internacionales por una equidad entre los géneros ante las prácticas arraigadas en la sociedad diseñadas para seguir discriminando a más de la mitad de la población.

Este es un buen ejemplo de cómo la cultura de paz puede trascender esta cultura de violencia y ofrecer mejores alternativas para convivir de manera inclusiva,

para que podamos crecer juntos en lugar de entorpecer nuestro andar, además de reconocer que la experiencia humana no es binaria, que existen una serie de contrastes y de puntos medios que enriquecen dicha experiencia y que esa es la riqueza de nuestra humanidad, la diversidad en todo sentido.

Pero nuevamente esta la cultura hegemónica, luchando por prevalecer ante la pasividad del colectivo, ante la legitimidad social de actuar como se hacía hace muchos ayeres y de mantener un estereotipo de lo que significa pertenecer a nuestra sociedad, este es el caso del machismo y de su influencia en la escuela.

La cultura de paz sostiene que “es primordial terminar con la fascinación que el sexo masculino siente por la violencia, no sólo para la educación para la paz sino para la misma convivencia humana” (Fisas, 2011: 5), dada la influencia de esta forma de sometimiento en las relaciones humanas, situación visible en la lucha por el poder, la necesidad de someter al otro y de descalificar sus logros, de usar la violencia para posicionarse por encima de los demás y glorificar el uso de la fuerza como mecanismo de superioridad.

Estas acciones manifiestas del machismo hacia las mujeres se trasladan de múltiples formas hacia las relaciones interpersonales, pero no sólo por los hombres, de manera que las cuotas de poder se persiguen sin importar por encima de quien se pase, sólo importando la consecución de logros y el manifestarlos abiertamente para enaltecernos al minimizar a los otros.

Evidenciar prácticas masculinas presentes en las relaciones interpersonales es la posibilidad de que se tome conciencia de estos actos, de manera que se puedan generar alternativas y posibles escenarios en los que se contrasten las consecuencias de estos comportamientos, en el plano de lo relacional y en el afectivo.

Como práctica de la cultura de paz existe la posibilidad de trabajar con el potencial ético-moral para el reconocimiento de la otredad, dado que “las y los niños buscan su bienestar y el de otros, incluso vinculan a sus vidas el cuidado de otras personas, reconociendo que son merecedoras de afecto, respeto y buen trato” (Ospina y Ospina, 2017: 179).

Esta visión nos invita a reconstruir la cultura hegemónica, estableciendo mecanismos que la evidencien y enseñando que siempre es posible generar alternativas, adoptando una postura desde la cultura de paz para acceder a ciertas prácticas que son claramente contrastantes y que buscan algo más que reproducir lo establecido, es decir, generar algo mejor por el bienestar de todos.

De manera que la incorporación de la cultura de paz en los procesos formativos puede ser un elemento crucial para transformar la dinámica de nuestras relaciones y de construir una escuela con un clima escolar incluyente y beneficioso para los estudiantes, pero también para nosotros los docentes.

Conclusiones

A manera de conclusión me gustaría hablar del conflicto, del desencuentro con el otro y de lo que deviene de este choque de posturas, ideas, sentimientos o de necesidades, me refiero a la presencia de este elemento en nuestra experiencia como seres sociales.

El conflicto es parte de nuestra cotidianidad, pero no es responsable de la violencia en nuestras vidas, debido a que existe una toma de decisiones que determina como abordarlo, es decir, que las construcciones sociales presentes en la convivencia humana son decisiones personales y colectivas, que la influencia del otro está presente, pero todos podemos decidir.

Podemos hacerlo desde la visión de los derechos humanos, respetando la dignidad de todos, abordando el conflicto centrándonos de forma positiva en las acciones que nos confrontan en lugar de desacreditar al otro como mecanismo para “ganar”.

También es fundamental reconocer que la cultura y la presión mediática están presentes en esta confrontación y que no es lo mismo decidir en un contexto de libertades que cuando tienes encima las voces de los otros susurrando “no te dejes” o “enséñale quien es el que manda”.

Por último, hay que reconocer que existen alternativas, que se ha construido un sendero en las relaciones humanas que requiere convertirse en un camino por el que cada vez más personas puedan transitar, por lo cual es importante incorporarnos a este desafío de repensar la convivencia humana y de experimentar nuevas formas de relacionarnos.

La cultura de paz es una de las alternativas para poder luchar de forma asertiva contra el machismo y las discriminaciones existentes en nuestra sociedad, así como contra las violencias en la escuela que todos en la comunidad escolar padecemos, pero que en ocasiones también reproducimos.

La formación de una identidad sólida por parte de los docentes para mediar entre las presiones ajenas, el currículum, los estudiantes y el crecimiento de su propia humanidad es permitirse sentir lo que los otros sienten y realizar actos para poder sentirnos mejor juntos, una educación inclusiva desde la cultura de paz permiten eso, el reencuentro con uno mismo al reencontrarse con los otros, desde una mirada horizontal y con las ganas de ser mejores por el bienestar colectivo, en la escuela esta es la gran enseñanza que construye mejores sociedades.

REFERENCIAS

- ALEGRÍA-RIVAS, Luz María. (2016). “Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar”, *Ra Ximhai*. Vol. 12, núm. 3, pp. 397-413.
- ARAMBURUZABALA, Pilar, Reyes Hernández e Isabel Ángel-Urbe. (2013). “Modelos y tendencias de la formación docente universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 345-357.
- BLANCO, Rosa. (2006). “La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 29, pp. 19-27.
- DÍAZ QUERO, Víctor. (2006). “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, *Laurus*, núm. 12, pp. 88-103.
- ECHÉITA, Gerardo y Cynthia Duk. (2008). “Inclusión educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-8.
- FERNÁNDEZ, Osmaira. (2006). “Una aproximación a la cultura de paz en la escuela”, *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 251-256.
- FISAS, Viçen. (2011). *Educar para una cultura de paz. Quaderns de Construcció de Pau*, núm. 20, <<https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja%20de%20herramientas/Educar%20para%20la%20paz.pdf>>, consultado el 2 de junio, 2018.

- GALTUNG, Joan. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Ed. Gorgoratz.
- LUGO, Carmen. (1985). “Machismo y Violencia”, *Nueva Sociedad*, núm. 78, <<https://nuso.org/articulo/machismo-y-violencia/>>, consultado el 2 de junio, 2018.
- Ministerio de Educación. (2011). *Guía para la identificación y prevención del acoso escolar (Bullying)*. <http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/anuncios/informes_gestion_mineduc/documents/guia_acoso_escolar_final.pdf>, consultado el 7 de febrero, 2018.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>, consultado el 25 de abril, 2018.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, <<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>, consultado el 9 de agosto, 2018.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1998), *Proyecto transdisciplinario de la UNESCO. Hacia una Cultura de Paz*. <unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753S.pdf>, consultado el 4 de febrero, 2018.
- OSPINA, David y María Camila Ospina. (2017). “Futuros posibles, el potencial creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 1, pp. 175-192.
- PADILLA, María Esther. (2016). “¿Qué tipo de convivencia se construye en mi escuela? Herramientas para acercarse al análisis de los reglamentos escolares y de aula” *Revista de evaluación para docentes y directivos*, núm. 5, pp. 90-107.

LA PERTINENCIA CULTURAL EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULO DE LA UNIVERSIDAD NAHUATLACA: REFLEXIONES DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

ROMARY RODRÍGUEZ MORENO

Secretaría de Educación de Veracruz

Introducción

Siempre es relevante la creación de instituciones destinadas al desarrollo social para aquellos que han permanecido invisibles ante una idea de cultura homogénea. A pesar de que actualmente las universidades convencionales mantienen programas de becas y adecuaciones con enfoque “inclusivo”, se considera a la creación de universidades indígenas o interculturales como un avance hacia la Interculturalización de la Educación Superior (Mato, 2016).

En el documento se darán a conocer reflexiones parciales, obtenidas por medio del análisis de las reuniones realizadas para el diseño del currículo de la Universidad Nahuatlaca y las características de las localidades a las que se dirige la futura institución.

Aunque la región centro del estado de Veracruz ya cuenta con una sede de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), no está de más apoyar la creación de una institución que refuerce la idea de brindar oportunidades más allá de las adecuaciones de las universidades convencionales. Se trata de instituciones basadas en las características de los pueblos indígenas, y destinadas al desarrollo de los mismos, así como a la preservación y reconocimiento de la diversidad cultural (Dietz y Mateos, 2011).

La creación de la Universidad Nahuatlaca desde la perspectiva de individuos, un colectivo, grupos y la autoridad local, es un problema, debido al riesgo de descuidar la relación entre el currículo de la institución y las necesidades de los actores que pertenecen a las comunidades. Este riesgo radica en que quienes conforman el grupo de trabajo, forman parte de una realidad y cultura diferente, por lo que pueden descuidar los objetivos de una educación intercultural, es decir, la idea de favorecer el reconocimiento y desarrollo de los pueblos respetando los rasgos que conforman su identidad (Dietz y Mendoza, 2009), además del valor a la multiculturalidad como un factor favorable para el enriquecimiento y desarrollo de las comunidades.

El estudio se limitó únicamente a las localidades de Necoxtla, La Cuesta y los barrios de Tetzmolá y Ocotla ya que son los que pertenecen al municipio de Camerino Z. Mendoza, cuya administración espera desarrollar el proyecto durante su periodo de gobierno 2018-2022. Por lo tanto, el planteamiento del problema que dio origen a esta investigación es:

¿Existe pertinencia en el diseño del currículo de la Universidad Nahuatlaca con relación a las características culturales de los jóvenes aspirantes a educación superior en grado terminal de bachillerato (quinto y sexto semestre) que conforman las comunidades de Necoxtla, La Cuesta y los barrios de Tetzmolá y Ocotla?

Los objetivos expuestos en el Plan de Estudios de la Universidad Nahuatlaca, aún en proceso de creación, están dirigidos al desarrollo de una institución que, sobre todo, preserve la cultura, la lengua y los saberes atávicos que dan sentido a la cosmovisión de los pueblos naturales. Sin embargo, la investigación tuvo su origen en algunas inconsistencias que se han detectado durante el proceso de creación del currículo, generando debates ante la idea de que la institución continúe sobre la línea de educación intercultural: situaciones observadas cuando se trata de involucrar a personas originarias de las comunidades a las que está dirigida la universidad, la determinación de que todo el personal y alumnado dentro de la institución deberán dominar el idioma náhuatl, sin excepciones, y el desarrollo de una licenciatura sin previo estudio para identificar características, necesidades e intereses de las comunidades.

Parece entonces que el proyecto de universidad se encuentra en un punto indefinido entre lo que se considera una “Universidad indígena” y una “Universidad intercultural”. Debido a esto, el estudio está enfocado a analizar la pertinencia cultural del currículo en relación a las comunidades, sin dejar de lado el enfoque intercultural, ya que si lo que se pretende es apoyar el desarrollo de los pueblos, es necesario que se reconozcan las características de todos, sin invisibilizar a nadie y formar a los alumnos para desenvolverse en el marco de su cultura y más allá de sus comunidades, valorando el crecimiento que se puede lograr por

medio de la interacción entre grupos diversos, con el reconocimiento, valor y respeto por las diferencias y la identidad.

Para dar una respuesta parcial a la pregunta de investigación se llevó a cabo el registro y análisis de las reuniones destinadas al diseño del currículo de la Universidad Nahuatlaca y se compararon con los datos obtenidos de la entrevista al director del telebachillerato de Necoxtla, con la finalidad de identificar rasgos que permitan reflexionar acerca de las características de la futura institución, sus objetivos, elementos que la definen como institución inclusiva o intercultural, universidad intercultural o indigenista y aspectos relacionados al uso y manejo de la lengua.

Es de relevancia reflexionar acerca de las decisiones que se toman respecto a la creación del currículo de la universidad, tomando en cuenta las opiniones, expectativas y experiencias de miembros de las comunidades, con el fin de evitar el desarrollo de la institución bajo una perspectiva indigenista.

Antecedentes

La investigación está dirigida a estudiar la pertinencia cultural de la universidad, por lo que es necesario tener claridad en el concepto de cultura, debido a que incluye aspectos tales como producción, apropiación y transformación, mismos que resultan preponderantes para todo tipo de práctica social. Se recupera el análisis que Shantall Meseguer Galván (2012) realiza en su tesis doctoral, ya que, en él, la autora no pretende concretar el concepto o delimitarlo, sino analizarlo desde las diferentes perspectivas en las que se desarrolla. Así, se habla acerca de su carácter socio-semiótico, haciendo referencia a la manera en la que el concepto responde a los signos que se dan dentro de la realidad de los actos sociales. Por lo cual se estudia desde dos dimensiones:

La objetivada o institucionalizada [...] que se refiere a la cultura como una determinada esfera de la realidad social constituida por conocimientos, percepciones, actitudes y valores [...] que frecuentemente se tiende a considerar como una entidad homogénea, cristalizada, ahistórica y sustancial. [...] Y la subjetiva, la cual se refiere a que cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la que asume que pertenece o bien le atribuyen y ello se evidencia en sus discursos, prácticas y relaciones con otros (Meseguer, 2012: 86).

Una vez teniendo identificadas las características de lo que entenderemos por “cultura”, se trabajará el concepto de “interculturalidad”, ya que constituye el enfoque desde el cual se realiza el estudio para dar respuesta a la pregunta de

investigación, para ello se describen los diferentes modelos o enfoques desde los que se concibe el concepto, rescatados de las investigaciones de Gunther Dietz y Laura Mateos.

A pesar de que el tema pertenece a una línea de investigación intercultural, no debemos encasillar el término únicamente a lo referente a las culturas indígenas. El individuo por sí solo, desde su propia cosmovisión, en algún momento forma parte de las minorías (Dietz, 2018), ya sea por su inclinación sexual, ideología religiosa, nacionalidad, lengua materna, condiciones económicas entre otras. En este sentido forma parte de distintos grupos sociales que conforman una cultura, y la interacción basada en el respeto, la tolerancia, el reconocimiento y valoración de los rasgos que conforman la identidad de los diversos grupos, es lo que entenderemos como interculturalidad.

La investigación realizada desde un enfoque intercultural [...] abre la posibilidad de pensar nuestras disciplinas, vínculos interdisciplinarios y objetos/ sujetos de investigación desde una perspectiva que desestima el valor de la homogeneidad, y que enfatiza el diálogo la apertura, la transformación social y el reconocimiento activo y comprometido de la diversidad desde el ámbito global hasta el local (Dietz y Mendoza, 2009: 43).

La interculturalidad va más allá de la simple interrelación entre diferentes culturas, está dirigida al respeto y valoración de la diversidad, el reconocimiento de que el desarrollo se puede obtener por medio de la interacción con otras realidades para que a partir de ello nos permitamos unos a otros superar los obstáculos que nos limitan como sociedad. Por lo tanto, es necesario que las instituciones trabajen en favor de una formación que dirija a los alumnos a desempeñarse desde la interculturalidad en su vida diaria. De esta forma “la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y dirigida a todos los niveles del sistema educativo” (Mato, 2014: 262).

Aunque el párrafo anterior esclarece la noción de interculturalidad que constituye las bases reflexivas de este documento, existen siete diferentes enfoques y modelos de educación intercultural que Dietz y Mateos (2011) recuperan en su investigación. A continuación, se presenta una tabla con los elementos descriptivos de cada uno:

Entendemos que “el reto no es sólo incluir indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones [...] sino transformar las instituciones para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (Mato, 2014: 268).

TABLA I

Enfoques y modelos de educación intercultural

Enfoque/ Modelo	Elementos descriptivos
Educar para asimilar y/o compensar	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación cultural - Ignora la diversidad - Monoculturalismo explícito - Unidireccional - La heterogeneidad es el problema, la homogeneización la solución.
Educar para diferenciar y/o biculturalizar	<ul style="list-style-type: none"> - Principio pluralista - Educación específica ante el pluriculturalismo. - Se oficializa y canoniza una lengua y cultura a enseñar - Asimilar y “normalizar” hacia la lengua dominante
Educar para tolerar y/o prevenir el racismo	<ul style="list-style-type: none"> - Primer intento de ampliación de la interculturalización educativa - Fomenta el respeto intercultural y tolerancia - Formación de valores, actitudes de solidaridad y comunicación humana - Continúa victimizando grupos minoritarios
Educar para transformar	<ul style="list-style-type: none"> - Multiculturalismo crítico - Democratizar instituciones escolares - Deconstrucción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría
Educar para interactuar	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en el conjunto de los educandos, no sólo grupos minoritarios - Rescata la noción de empoderamiento - Aprovecha la heterogeneidad - Promueve aprendizaje cooperativo - Constructivismo pedagógico
Educar para empoderar	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia para concienciar a los grupos oprimidos acerca de posibilidades de transformación - Contrarresta la injusticia - Empoderamiento de grupos discriminados y marginados - Caracterizado por enfoque sectorial: Se dedica a grupos históricamente excluidos
Educar para descolonizar	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la metáfora del dialogo - Reaparecen políticas de identidad - Se plantea la necesidad de una reconstrucción epistemológica - Descolonización de saberes, lenguas y subjetividades

Fuente: Dietz y Mateos (2011: 48-60).

Debido a que la Universidad Nahuatlaca aún se encuentra en proceso de creación y no está definida como universidad indígena, intercultural, o ambas, se describen los conceptos, con la finalidad de tener claridad de la situación respecto a estas dos vertientes.

Es de relevancia puntualizar que las universidades interculturales no son únicamente para comunidades indígenas, sin embargo, Dietz plantea:

Pensadas desde y para las regiones indígenas y rurales, [...] estas universidades pretenden profesionalizar a estos y estas jóvenes de tal forma que puedan contribuir a impulsar iniciativas socioculturales, asociativas, micro-empresariales y ambientales desde sus propias comunidades y regiones, sin imponer “desde afuera” o “desde arriba” soluciones desarrollistas o asistencialistas sino acudiendo a un continuo ir y venir entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos (Dietz y Mateos, 2016: 685).

Las universidades indígenas están dirigidas a los actores de los pueblos indígenas, favoreciendo el alcance de las oportunidades para acceder a la educación superior. Sin embargo, existe el riesgo de que no se trabaje el respeto a la identidad de cada cultura y el reconocimiento a la diversidad, esto debido a la influencia que el legado del indigenismo clásico puede tener en este tipo universidades. Tomemos en cuenta que a lo largo de la historia para conformar el proyecto de nación “el Estado posrevolucionario despliega un pilar de políticas educativas integracionistas, diseñadas para los pueblos indígenas del país [...] para integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una “aculturación planificada” dirigida a lograr la homogeneidad étnica” (Dietz y Mateos, 2011: 70). Por lo tanto, “mientras las universidades diseñadas para indígenas sigan en manos de no indígenas, se continuará con una lógica indigenista” (Dietz y Mateos, 2013: 355), en donde el Estado continúa favoreciendo la homogeneización del currículo descuidando su adaptación de acuerdo con las características de la multiculturalidad que se hace presente dentro de la comunidad educativa.

En la investigación se reconoce que existen debates entre los modelos inclusivos e interculturales, sin embargo, se retoman como enfoques complementarios que impactan en el ámbito educativo y por lo tanto en las instituciones de nivel superior. Barton (citado en Echeita, 2006: 84) considera que:

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

Hablar de interculturalidad conlleva de igual forma a la transformación de las instituciones, aunque enfocándose a la interrelación de los individuos con las diferentes culturas inmersas en la identidad de cada uno. En el entendido de que conformamos una sociedad heterogénea, por lo cual es necesario erradicar cualquier tendencia a homogeneizar, eliminar la promoción de la adaptación de un individuo a una forma de vida impuesta por una cultura mayoritaria y favorecer las interrelaciones con respeto y oportunidades igualitarias para todos sin distinciones ante rasgos específicos de los individuos.

Metodología

Debido a que se trata de un proyecto en curso para postular a un posgrado, el marco metodológico presentado a continuación se limita al utilizado para desarrollar de manera objetiva las primeras reflexiones parciales del proyecto. La metodología fue recuperada de las propuestas que expone María Bertely Busquets (2000) en su libro *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*.

Se trata de una investigación basada en un enfoque etnográfico interpretativo ya que:

la contingencia y relatividad de nuestras interpretaciones encuentra sus límites en las historias familiares, en las trayectorias de vida, en los archivos históricos, en la correspondencia escrita, y aun en los testimonios fotográficos, todos ellos [...] representan otros modos de articular lo que escuchan y observan con el contexto histórico, político y cultural en que se insertan las palabras y los actos de los protagonistas (Bertely, 2000: 26).

Se expresan en primer lugar los objetivos que se pretenden alcanzar para dar respuesta a la pregunta de investigación. Se utilizan categorías y subcategorías de análisis a manera de “delimitar el referente empírico que ayudará a inscribir, del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir las primeras interpretaciones” (Bertely, 2000: 48).

La técnica empleada para la investigación es la observación participativa. En cuanto a los instrumentos de indagación se utiliza un cuadro analítico que permite hacer la interpretación de las grabaciones de las reuniones destinadas a la creación del currículo de la Universidad Nahuatlaca y su pertinencia con los datos recuperados de la entrevista realizada al director del Teledbachillerato de Necoxtla, esta última obtenida como un primer acercamiento a las características de los alumnos en grado terminal de bachillerato con relación a su Educa-

ción Superior. El análisis se realizó a partir de tres categorías: ámbito académico, sociocultural y económico. A su vez las notas de voz se analizaron a partir de subcategorías basadas en las características de una perspectiva indigenista y los diferentes enfoques de la educación intercultural presentes en el apartado de antecedentes de este documento.

El principal reto de este trabajo es identificar la pertinencia cultural del currículo de la Universidad Nahuatlaca con relación a los alumnos en grado terminal de bachillerato de las comunidades de Necoxtla, La Cuesta, y los barrios de Tetzmol y Ocotla, desarrollado a partir de dos objetivos específicos: conocer las características culturales de los alumnos en grado terminal de bachillerato de estas comunidades, para de esta manera, poder analizar la pertinencia del currículo de la Universidad Nahuatlaca desde un enfoque Intercultural.

Cuadro de análisis interpretativo

Para acompañar el proceso de creación del currículo, se ha asistido a las reuniones de la Universidad Nahuatlaca desde el mes de diciembre de 2017. En ellas el equipo de creación toma decisiones respecto al desarrollo del proyecto, centrándose desde un primer momento en la creación del currículo: los objetivos de la institución, perfil de ingreso y egreso, la malla curricular con sus respectivos programas de estudio, entre otros elementos que lo componen. Para el estudio se seleccionaron tres reuniones con el objetivo de elaborar un cuadro estructurado con tres categorías de análisis que hacen referencia a los ámbitos: educativo, económico y sociocultural de las comunidades y, por otra parte, subcategorías referentes a los enfoques de la educación intercultural y las características de un enfoque indigenista. Esta descripción de los distintos discursos dentro de los modelos de educación intercultural permite analizar los registros obtenidos de las reuniones para la creación de la Universidad con el objetivo de identificar el enfoque, bajo el que se está construyendo la nueva institución.

Como punto de comparación y para obtener información acerca de los alumnos en grado terminal de bachillerato de las comunidades, se entrevistó al director del telebachillerato de la localidad de Necoxtla y se analizaron los datos a partir de las mismas categorías.

Para desarrollar las interpretaciones de la manera objetiva, durante las reuniones se realizaron notas descriptivas de las situaciones relevantes, que permitieron complementar los audios de las notas de voz.

A continuación, se presentan las interpretaciones obtenidas a partir del cuadro de análisis.

Ámbito académico

La licenciatura es pertinente con los intereses profesionales de los estudiantes que se encuentran cursando el grado terminal de educación media superior en Necoxtla, ya que al cursar la licenciatura en “Lengua y cultura náhuatl”, pueden insertarse en campos laborales de salud, docencia y jurídico, que son los buscados por los alumnos al intentar ingresar a universidades convencionales.

El equipo de trabajo para la creación de la universidad tiene intereses diversos, por lo que el enfoque del currículo varía según las aportaciones que se dan durante las reuniones. Las perspectivas de quienes se han involucrado en la creación del plan y los programas de estudio (el colectivo Xochitlatolli y doctores en antropología, historia, educación, entre otros estudios de posgrado) manejan un discurso en favor de la interculturalidad dirigida a educar para interactuar, mientras que los actores que representan al ayuntamiento dejan entrever en sus participaciones una perspectiva indigenista. Entre ellos se encuentra el futuro rector de la universidad, lo cual crea incertidumbre acerca de cómo se llevará a la práctica lo propuesto en el currículo escrito. Pudieran existir acciones contradictorias a la misión, visión y filosofía de la institución, pues cabe mencionar que estos elementos se encuentran en proceso de corrección debido a que la redacción realizada por el futuro rector hablaba acerca de “integrar a los estudiantes indígenas al progreso del país” o “incrementar la cultura de los pueblos originarios”, expresiones que denotan una postura indigenista.

En el proceso no se identifica el enfoque intercultural dirigido a educar para descolonizar, debido a que el proyecto se centra en actores que pertenecen a comunidades indígenas que hablan la lengua náhuatl, sin embargo, hablar de un enfoque descolonizador, conforma un proyecto que se debe trabajar con las distintas realidades que conforman la población mexicana. No crear sólo una institución a nivel superior dirigida y adecuada a las necesidades de “una minoría”, sino transformar la educación superior en general, una transformación dirigida a todos.

Ámbito Sociocultural

Enseguida, se dan a conocer dos interpretaciones que se generaron respecto a la postura de incluir en el perfil de ingreso para estudiantes y cualquier otro empleo dentro de la institución, el dominio básico de la lengua náhuatl:

El hecho de que el habla de la lengua náhuatl sea un requisito, propicia que en un futuro exista interculturalidad en la institución, pues en la región se cuentan con diversas variantes de la lengua, además de que los integrantes de comunidades indígenas dominan el español como segunda lengua a causa de la necesidad social

y laboral. Mientras que el resto de la población únicamente reconoce la lengua náhuatl pero no la domina, por lo tanto, es una manera de empoderar a una minoría, preservar la lengua y favorecer la interculturalidad.

Por otra parte, existen comunidades cuyas nuevas generaciones ya han sustituido el idioma náhuatl por el español, gracias al proyecto colonizador que ha permeado la historia de México durante años, sin embargo su cultura continua siendo nahua; desde esta perspectiva, el requisito estaría siendo excluyente y contradictorio a la interculturalidad inmersa en el currículo, ya que se continua invisibilizando condiciones que se viven dentro de las comunidades, y que son producto de la discriminación y el rechazo que han vivido estas culturas a través de la historia.

La propuesta de trabajar traducciones y abrir espacios en donde alumnos y egresados participen activamente para generar ingresos, está relacionada al enfoque intercultural de educación para el empoderamiento o interacción, sin llegar a la descolonización. Se concluye con esto nuevamente, ya que, para hablar de descolonización, se debería trabajar también con las universidades convencionales, a manera de cambiar su perspectiva y transformarlas en instituciones que brinden oportunidades para todos. Es decir, sin invisibilizar o por el contrario, sin llegar a hacer énfasis en el reconocimiento de las minorías. Simplemente un espacio de interacción y aprendizaje a través de las diversas culturas que forman parte de la población mexicana sin privilegiar a una en específico.

Aunque en la categoría del ámbito académico ya se realizó la interpretación acerca de las diversas posturas de los integrantes del equipo de creación, también impacta decisivamente en el ámbito sociocultural. Independientemente del enfoque que se le dé al currículo en el papel, la manera en que éste se lleve a la práctica será un parteaguas en el resultado que se obtenga en la formación de los estudiantes de la licenciatura y su desempeño futuro en el campo laboral. De ahí la relevancia de que todos los integrantes de la institución tengan claridad en la misión, visión y filosofía de la institución.

Ámbito económico

Durante las reuniones se ha descuidado el tema de las necesidades económicas de la población a quienes se dirige la institución. Según las aportaciones del director del telebachillerato de Necoxtla, la lejanía y el gasto que se genera al estudiar una licenciatura es una barrera que dificulta el ingreso de los jóvenes a estudios de nivel superior.

Aunque se pretende lograr que los estudiantes valoren lo que la educación superior puede aportar al desarrollo de las comunidades, actualmente no se cuenta

con la cosmovisión que les permita sobreponer ese valor a su ingreso económico. Sobre todo, si los jóvenes ya han tomado la decisión de formar una familia.

En cualquier caso, es indispensable cubrir las necesidades básicas en primer lugar para después buscar el desarrollo económico y cultural. En las reuniones se ha hablado acerca de la necesidad de conseguir becas y se cuida el aspecto de que los estudiantes generen el menor gasto posible, pero no se ha abordado el tema de manera relevante, y las propuestas siempre han quedado pendientes.

Conclusiones

La investigación permite desarrollar las primeras reflexiones respecto a la pertinencia cultural del currículo de la Universidad Nahuatlaca en proceso de creación. Para ello, se indagó sobre la pertinencia del diseño del currículo de la Universidad Nahuatlaca con relación a las características culturales de los jóvenes aspirantes a educación superior en grado terminal de bachillerato.

Estas reflexiones parciales permiten responder que la Universidad es pertinente en el ámbito académico, la licenciatura atiende a los intereses profesionales de los alumnos y el currículo se está construyendo bajo un enfoque intercultural dirigido a educar para interactuar y empoderar, sin embargo, aún no se llega al punto de educar para descolonizar, para ello se requiere de un proyecto más amplio, que abarque al menos a otras instituciones a nivel superior.

Existe el riesgo de que la interculturalidad quede plasmada en la parte teórica del currículo a través del plan y los programas de estudio y que la misión y visión, se descuiden durante la práctica, es decir, que por medio de un currículum oculto se dirija a la institución hacia una perspectiva indigenista.

En cuanto al ámbito económico hay riesgo de que la modalidad escolarizada no sea pertinente con las barreras que existen en cuanto a la economía de las comunidades, por lo que es necesario que el equipo de creación no deje de prestar atención en la obtención de becas y otros recursos que brinden mejores oportunidades.

La importancia de este análisis radica en identificar elementos que permitan redireccionar las decisiones para la creación de esta nueva institución, en busca de favorecer la interculturalidad y evitar caer en la tendencia a homogeneizar. También favorece a la creación de futuras instituciones y forma parte de los primeros alcances en la búsqueda de la transformación de las instituciones a nivel superior.

Es necesario recordar que se trata de una investigación en curso para ingresar a la maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, por lo que es un resultado parcial de lo que se pretende obtener y estudiar. Se espera que, de ingresar al posgrado, el estudio sea más profundo, mejor estructurado metodológicamente y más especializado en el tema.

REFERENCIAS

- BERTELY, María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona, Paidós.
- DIETZ, Gunther. (2018). “Diversidad e Interculturalidad: como retos para la educación”, conferencia llevada a cabo en el 1er Congreso Nacional: Diálogos por la educación, Veracruz, Secretaría de Educación de Veracruz.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos. (2013). “Universidades Interculturales en México”, en Gunther Dietz y Laura Mateos, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, México, ANUIES.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos. (2016). “Universidades Interculturales en México: Balance crítico de la primera década”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 70, pp. 683-690.
- DIETZ, Gunther y Rosa Mendoza. (2009). *Los estudios interculturales. ¿Cómo investigar con un enfoque intercultural?*, México, UVI.
- ECHETA, Gerardo. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*, Madrid, Narcea.

MATO, Daniel. (2009). *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Barcelona, Anthropos.

MATO, Daniel. (2014). “Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior”, en Estela Miranda (coord.), *Democratización de la Educación Superior una mirada desde el MERCOSUR*, Unquillo, Navaja Editor, pp. 261-286, <www.researchgate.net/publication/283351500>, consultado el 20 de marzo, 2018.

MATO, Daniel. (2016). *Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturalizar la Educación Superior: Experiencias, Avances y Desafíos*, Argentina, UNTREF.

MESEGUER, Shantal. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*, España, UG.

Universidad Nahuatlaca. (2018). *Documento de trabajo*, México.

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LA TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

ADRIANA GARCÍA MEZA

Escuela Normal del Estado de Puebla

Introducción

La Educación Normal (EN) enfrenta retos ante la implementación del modelo educativo que presentó en el 2017 (ya con las correcciones y algunos replanteamientos al documento) el entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer.

En el modelo educativo se desarrollan cinco ejes: I. El planteamiento curricular, II. La escuela al centro del sistema educativo, III. Formación y desarrollo profesional de los maestros, IV. Inclusión y equidad y V. La gobernanza del sistema educativo. El modelo fue diseñado desde un enfoque humanista que plantea que “la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad...” (SEP, 2017a: 59).

Las y los docentes de las escuelas normales jugamos un papel predominante en el logro del perfil de egreso que debiera considerar los cambios pertinentes que el modelo educativo exige a los docentes para su función en la educación obligatoria. Se ha anunciado ya el cambio de planes y programas de las diferentes licenciaturas de las escuelas normales para que se inicie en el ciclo escolar 2018-2019 a la par de las escuelas de educación obligatoria, sin embargo, aún quedan generaciones con las que seguiremos trabajando con los planes anteriores y al mismo tiempo resulta fundamental plantear algunas perspectivas de la EN ante

el nuevo modelo educativo por lo que es importante enfatizar en la visión que plantea el modelo educación sobre la educación a partir de valores humanistas.

Educación a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia (SEP, 2017a: 60).

Así que los retos que enfrentamos son dos: por un lado, los nuevos planes y programas y por otro; los estudiantes que aún tenemos con planes anteriores, pero con unos y otros el nuevo modelo educativo ya está presente en su formación y en nuestro trabajo como formadores de docentes.

La contribución que se presenta es un análisis del modelo educativo (2017), de la Ruta para la implementación del modelo educativo (2017) y de los planes y programas de la licenciatura en educación secundaria (1999), me remito a éste, puesto que imparto clases en una escuela normal superior y porque llama la atención que hay una brecha de tiempo de casi veinte años entre el nuevo modelo educativo y los planes y programas de esta licenciatura.

Planteo que la transversalidad de género en algunas de las asignaturas más importantes como son las de desarrollo de los adolescentes y se subraya el papel de los formadores de docentes en esta transversalidad, se presenta como una alternativa de incorporación para la equidad de género.

El eje que retomo del modelo educativo para esta aportación es el IV. Inclusión y equidad, en este se reconocen los profundos contrastes, exclusiones y desigualdades que han limitado el desarrollo del potencial físico, social y humano para mejorar las condiciones de vida de los habitantes del país. Está compuesto de 6 subejos: IV.1 Un planteamiento curricular incluyente, IV.2 Condiciones equitativas para las escuelas, IV.3 Atención a niñas, niños y jóvenes indígenas, e hijos de jornaleros migrantes, IV.4 Transición de la educación especial a la educación inclusiva, IV.5 Igualdad de género en el sistema educativo y IV.6 Becas, segundas oportunidades y otros esfuerzos focalizados para fomentar trayectorias educativas completas. Por lo que el subeje IV.5 también es material de análisis.

Se presentan los conceptos que guían el análisis tal como: género y transversalidad de género, al mismo tiempo se retoma el feminismo como la base y el inicio de estos. Se presentan dos apartados: I Feminismo y Género y II Transversalidad de género.

Feminismo y Género

Hablamos de perspectiva de género, de equidad de género porque se ha vuelto un concepto políticamente correcto, en donde para algunos es sinónimo de mujeres, o en donde leemos género parece que dice agregar mujeres mezclar y listo. Sin

embargo, todo ello ha sentado sus bases en el feminismo. No haré una historia del feminismo sólo me remitiré brevemente a lo que es y lo que ha surgido de este importante movimiento.

El feminismo comenzó en la modernidad, junto con los cambios ideológicos que trajo la revolución francesa, (Olimpia de Gouges con su **Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana**, 1791, que era, de hecho, un calco de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada por la Asamblea) (primera ola) a lo largo del siglo XIX con la reivindicación del derecho al voto femenino, al trabajo asalariado y a la educación superior (la segunda ola). El feminismo del 68, 70, 80 y más la tercera ola.

Podríamos decir que el feminismo ha ido tomando forma desde entonces; como la lucha por el reconocimiento de las mujeres como sujetos humanos y por tanto como sujetos de derechos.

El feminismo es en sí mismo tres asuntos: es una teoría, es un movimiento social y político y algo de lo más importante y a veces difícil vivir: es una cotidianidad, es una forma de ser y estar en el mundo.

Como teoría, la teoría feminista es una teoría crítica de la sociedad, economistas, historiadoras, filósofas, psicólogas, sociólogas, antropólogas se cuestionan sobre la manera en que se va produciendo conocimiento y observan y sacan a la luz el androcentrismo en sus disciplinas y comienzan a ver a las mujeres como productoras de conocimiento y como referentes en sus estudios. Por tanto, al ir produciendo teoría posibilitan una nueva visión e interpretación de la realidad, donde algunos ven que las mujeres ya salen de sus casas para trabajar remuneradamente y qué más quieren, el feminismo ve una doble jornada, y encuentra conceptos y nombra, en donde algunos ven un objeto sexual, el feminismo ve una mujer como sujeto de derechos y decisiones sobre su cuerpo.

Como movimiento social, el feminismo es una agrupación no formal o formal según sea el caso de mujeres u organizaciones de mujeres principalmente dedicadas a cuestiones socio-políticas cuyo fin es el cambio social, es decir, un cambio en las estructuras de poder del sistema patriarcal, un sistema en donde las mujeres continuamos sirviendo (en el ámbito privado-doméstico), donde seguimos siendo violentadas por nuestra manera de vestir.

Y el feminismo como una cotidianidad, como una forma de ser y estar en el mundo. El feminismo implica un proceso individual de cuestionamientos, de cambio personal.

Desde el feminismo como teoría, como movimiento social y como una forma de ser y estar en el mundo hemos llegado a comprender conceptos como patriarcado, género, techo de cristal, androcentrismo, sexismo, equidad de género, perspectiva de género o la transversalidad de género.

El género es una palabra antigua pero un concepto nuevo, por ello es importante hablar de género en términos académicos y sin anteponer algún otro concepto. Las feministas teóricas al tratar de explicar el carácter social de las diferencias biológicas buscaban un concepto que fungiera como ordenador teórico que les permitiera dejar atrás categorías como patriarcado, y de esta reflexión teórica-feminista es reelaborado y retomado el concepto género Stoller (1968) y Money (1982) psicólogos en un estudio de sobre identidad sexual habían ya abordado la diferencia entre sexo y género como la construcción social de diferencias sexuales.

Entiendo el género como una construcción sociocultural de los atributos asignados a los seres humanos a partir de su sexo biológico que permite el ordenamiento de las relaciones sociales, es una categoría analítica que se puede relacionar con otras categorías como trabajo, cambio social, educación, nos permite el entendimiento de las relaciones de poder en las que estamos inmersos e inmersas, hombres y mujeres.

Después de este repaso teórico e histórico del feminismo y del género como punto de partida necesario para comprender la transversalidad enlazo con la transversalidad de género en la educación normalista.

Transversalidad de género

La transversalidad de género empieza a retomarse en la III Conferencia Internacional de la Mujer en Nairobi en 1985 y ya como una estrategia en la IV Conferencia Mundial de la ONU en Beijing, en 1995, los blancos o los objetivos de esta transversalidad eran la pobreza, la educación, la capacitación, la salud, la violencia, el conflicto armado, la economía, todo esto en los ámbitos públicos y privados. Y para 1996 surge una definición institucional de la Comisión Europea, relacionada con la incorporación de la igualdad de oportunidades en todas las políticas y actividades para hombres y mujeres de la Unión Europea. Esa igualdad se lograría a través de políticas, estrategias, modificaciones en los sistemas y en las instituciones para asegurar la integración de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres respectivamente.

Por tanto, la transversalidad de género,

plantea un nuevo modelo de análisis, de intervención y de gestión que reconoce que mujeres y hombres, debido a sus diferencias biológicas y roles de género tienen necesidades, obstáculos y oportunidades diferentes que deben ser identificados y tratados para corregir el desequilibrio existente entre los sexos (Munevar y Villaseñor, 2015: 55).

Los estudios de género cuestionan las relaciones de poder, proponen y hacer cambios en la investigación social, recordemos que son esos lentes que nos permiten ver la realidad social desde otro ángulo y la educación en general y la educación formal en particular no se ha escapado de esta revisión crítica feminista —que ahora le llamamos perspectiva de género— este enfoque cuestiona los estereotipos con que somos educadas y educados, si la escuela tiene por encargo la socialización de las y los individuos lo que se objeta a esta es que reproduce desigualdades sociales, estereotipos del ser hombre y ser mujer jerarquización y relaciones de poder.

Transversalidad de género y educación

No he encontrado acciones dirigidas a docentes de Normal Superior, pero es necesario comenzar con la sensibilización de los y las docentes a partir de un curso taller en donde se vean contenidos conceptuales es decir la teoría feminista y género y su relación con la educación para comprender conceptos principales como las características de los roles no sexistas en el salón por ejemplo, con contenidos actitudinales que se manifiesten en un no sexismo, en el respeto por la diferencia, el aprecio, y contenidos procedimentales en donde se analice el uso del lenguaje no sexista y estaremos desde la estructura trabajando los pilares de la educación relacionándolos con el género (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser).

Coincido con Cristina Palomar (1998) quien menciona que es importante invitar a los y las profesoras a un espacio de reflexión que les permita ver como traducen en su práctica educativa posiciones que tienen que ver con las desigualdades de género. Sería importante que se planteara una formación integral y reflexionar sobre la práctica de los y las profesoras, preguntarnos como docentes ¿qué estoy transmitiendo en el salón de clase desde que llego? El proceso de enseñanza aprendizaje es ante todo un acto cultural en donde se transmiten comportamientos, actitudes, saberes. Debemos observarnos en lo cotidiano en las relaciones con alumnos y alumnas, pero también con sus compañeras y compañeros de trabajo.

Otro punto para hacer efectiva la transversalidad de género es la urgente y minuciosa revisión al plan de estudios de la licenciatura, desde el perfil de egreso que no es explícito en relación con el género hasta el mapa curricular, sin embargo, hace alusión en los criterios y orientaciones a que la formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Asimismo, esta formación preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de los alumnos y para actuar en favor de la equidad.

El mapa curricular atiende la formación profesional en la licenciatura y tres campos de asignaturas:

Formación general, este campo refiere que se imparten estas materias a todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica.

Formación común, se imparte a todos los docentes en formación inicial de la licenciatura en educación secundaria.

Formación específica, que se refiere a los contenidos científicos y competencias didácticas por especialidad.¹

Por ejemplo, la línea de asignaturas que corresponden al desarrollo de los y las adolescentes y son del campo de formación común, merecen una lectura y análisis desde la perspectiva de género, el objetivo general de estas asignaturas es que futuros docentes adquieran un mayor conocimiento y una aguda capacidad de comprensión de los procesos de desarrollo de las y los adolescentes mexicanos, así como de la relación entre estos procesos y la experiencia escolar en la escuela secundaria.

Es necesario establecer la adaptación y estudio del género como eje transversal en estas materias de desarrollo de adolescentes mismas que están conformadas de la siguiente forma, de acuerdo con el Modelo Educativo 2017:

1. **Desarrollo de los/las Adolescentes I. Aspectos Generales:** se estudian los aspectos generales de la adolescencia, partiendo de una reflexión sobre el carácter histórico y el concepto de este fenómeno, en relación con los cambios sociales y culturales que se han dado durante el último siglo, se revisan los aspectos generales de cambios en el ámbito biológico, de la identidad personal y lo cognitivo.
2. **Desarrollo de las/los Adolescentes II. Crecimiento y sexualidad:** presenta un panorama general de las transformaciones que ocurren en este periodo y de los principales criterios para una comprensión correcta sobre el crecimiento y la maduración, el desenvolvimiento de las funciones cognitivas y el cambio emocional y afectivo, así como el procesamiento personal y subjetivos de los cambios biológicos. Se estudian las nuevas relaciones que se establecen intra e intergenéricas, la formación de ideas que los adolescentes llegan a formarse sobre “ser hombre” y “ser mujer”.

¹ La Escuela Normal Superior en Puebla impartía las especialidades de español, inglés, matemáticas, física, química, biología, formación cívica y ética, historia y telesecundaria. Para el ciclo escolar 2018-2019, sólo se ofrecieron: matemáticas, español, inglés, telesecundaria y primaria.

3. **Desarrollo de las/los Adolescentes III. Identidad y relaciones sociales:** ofrece elementos para que los estudiantes normalistas analicen los procesos de la conformación de la identidad del adolescente y del papel que en ello desempeña el establecimiento de nuevas relaciones sociales y la modificación del sentido de los nexos familiares, así como la relación sociedad, cultura y adolescencia.
4. **Desarrollo de las/los Adolescentes IV. Procesos cognitivos** el curso analiza los cambios en las capacidades cognitivas y en los vínculos entre éstos y las experiencias del aprendizaje. Se estudia de forma analítica las capacidades y habilidades del pensamiento de las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo y de las posibilidades para propiciarlo principalmente en el ambiente en la escuela secundaria.

Al finalizar esta serie de cursos se imparte la asignatura **Atención Educativa a los/las Adolescentes en Situaciones de Riesgo**, cuya finalidad es que los y las alumnos/as adquieran criterios para identificar y para actuar como docentes frente a casos y condiciones especialmente riesgosas para el desenvolvimiento educativo y la integridad personal de alumnos/as de secundaria, relacionadas en particular con la agresión y la violencia, las adicciones y la desintegración social y familiar.

En los programas de dichas materias se refiere constantemente a las diferencias de género, patrones de género, la formación de ideas que los y las adolescentes llegan a formarse acerca del significado de “ser hombre” y “ser mujer”, tomando en cuenta la influencia de las normas culturales, es decir, del género, los diversos modelos como referentes para la expresión de los adolescentes: culturas hegemónicas, regionales, sociales, de género y de clase. Por todo esto, considero que es necesario tener un manejo por parte de los docentes que imparten estas asignaturas de la perspectiva de género para poder incluirla como una herramienta de análisis y estudio del desarrollo de los y las adolescentes.

En el modelo educativo se habla de la Igualdad de género en el sistema educativo y hacen alusión sólo a algunas problemáticas (no menos importantes) como las brechas en los niveles de aprovechamiento en ciertas disciplinas y mencionan “La ansiedad en el aprendizaje de las matemáticas y los estereotipos de género afectan a las niñas desde temprana edad, e impactan en su desarrollo matemático en todos los niveles” (SEP, 2017a: 162).

También remiten a la escasa presencia de las mujeres en campos de Ciencia, Tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés). Otro de los temas que menciona el modelo educativo es promover y facilitar el acceso de mujeres jóvenes a la educación media superior puesto que han detectado que más de una tercera parte de mujeres de entre 15 y 29 años no estudian ni trabajan y

ante ello el modelo educativo propone “es clave promover el acceso igualitario de las niñas y jóvenes a todos los niveles educativos y su plena participación en todas las áreas del conocimiento” (SEP, 2017a: 163).

También se esboza la idea de un planteamiento curricular incluyente en el que,

Tanto los planes y programas y los objetivos de aprendizaje –los cuales incluyen no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes–, como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión (SEP, 2017b: 152).

Sin embargo, considero que el análisis que realizan es limitado, me parece que se tendrían que retomar como he mencionado anteriormente un uso del lenguaje no sexista, el respeto a la diferencia, las relaciones de género, el uso del poder en el aula.

Por ello, la Ruta para la implementación del modelo educativo con relación a la igualdad de género, resulta igualmente limitada (aunque congruente a lo planteado en el modelo educativo) al sólo hablar de NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE-México que tiene por objetivo convencer a niñas y adolescentes de que son capaces de estudiar carreras relacionadas con Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas.

Por tanto, son dos acciones urgentes: la sensibilización de los y las docentes para que a su vez se vea reflejado en la impartición de sus asignaturas con los docentes en formación inicial y en el trato con sus alumnos y alumnas y una transversalidad de género en la currícula, un currículum con enfoque de género, explícito y consciente, pero requiere ser aplicado por personas con alguna formación y saberes de género.

Hasta este momento no se han dado a conocer los planes y programas de estudio de las escuelas normales, si partimos de que estas son el pilar de la formación inicial de los docentes de educación básica tendrían ya, que existir tales planes y programas con la pertinente alineación al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo. Lo único que menciona dicho modelo acerca de la formación docente y la relación con el Modelo Educativo y la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, es “...que la formación inicial adopte una perspectiva equitativa, inclusiva e interculturales. Esto significa que las escuelas normales deber formar docenes para promover la convivencia y el aprendizaje incluyentes en ambientes donde se valore la diversidad” (SEP, 2017a: 144). Menciona que los maestros deben formarse en la interculturalidad y contar con preparación en la atención de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, pero omite alguna formación en género.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo he presentado un panorama teórico acerca del surgimiento de la transversalidad de género y al mismo tiempo se planteó el feminismo como un movimiento social y teórico como base y sustento para hablar de la perspectiva de género, de la transversalidad de género. La teoría feminista ha analizado desde diferentes disciplinas, principalmente sociales, diversos problemas tales como, la sexualidad, la identidad, la violencia e incluso ha planteado la existencia de una pedagogía feminista con conceptos tales como la coeducación, los estereotipos sexistas dentro de la escuela, lenguaje sexista en el aula, en donde se nombra niños y se incluye en el término a la niñas, entre otros conceptos relevantes con la finalidad de conformar una educación sin rasgos androcéntricos.

He planteado la necesidad de la revisión y la actualización de planes y programas para la licenciatura de la educación secundaria bajo una mirada crítica que permita “atravesar” la perspectiva de género en materias de formación común como la línea de desarrollo de los adolescentes que lleve a los docentes en formación inicial a analizar de forma crítica la adolescencia como un fenómeno bio-psico-social.

El nuevo modelo educativo tiene retos importantes que cumplir como garantizar la igualdad de género en el sistema educativo que planteó en su cuarto eje de Inclusión y equidad, este será posible si se introduce desde la formación inicial en las escuelas normales un planteamiento curricular incluyente.

Necesitamos promover un cambio en la cultura escolar, pero para ello requerimos de cambios personales de pensamiento, de conocimiento, de actitudes, requerimos de actos individuales y colectivos de reflexión, pero sobre todo de acción. Entonces ¿qué se puede hacer para que las escuelas dejen de ser sexistas y discriminatorias?, ¿cómo nos aseguramos de que esto pare? La transversalidad de género en la educación, la transversalidad de género en las estructuras escolares es una forma, porque saca a la luz elementos críticos de un sistema que es insatisfactoria que reproduce injusticias y genera desigualdades.

Es en las escuelas normales, en donde se lleva a cabo la formación inicial como docentes, sin embargo, hemos visto un abandono en lo que respecta a la actualización de planes y programas de la educación secundaria, como he mostrado algunas de las asignaturas de formación común son una secuencia de cuatro cursos referidos al desarrollo de los adolescentes hacen una referencia constante a la perspectiva de género. Este plan de estudios fue elaborado y ejecutado desde 1999, a la fecha han surgido en estas dos décadas; dos reformas a la educación básica (2006, 2011) y ahora un nuevo modelo educativo, han transcurrido tres sexenios presidenciales en los que el discurso recurrente es inclusión, equidad, igualdad,

perspectiva de género y sin embargo no se han reflejado en acciones concretas en las escuelas de formación de docentes

El reto de la transversalidad de género en la educación, tendría como tarea fundamental mover las estructuras de raíz, no basta con las buenas intenciones con agregar mujer y agitar el contenido, la sociedad tiene prisa de una nueva mirada de los y las gobernantes convencidos y con determinación para planear y ejecutar políticas públicas que se reflejen en una educación crítica, integradora, democrática y justa que nos permita entender y vivir la diferencia sin desigualdad social y la relación entre los géneros como una relación libre y de transformación.

REFERENCIAS

- DE BARBIERI, Teresita. (1996). “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”, en Laura Guzmán y Gilda Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos humanos-Comisión de la Unión Europea, pp. 49-81.
- MONEY, John. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana. Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género*, Madrid, Morata.
- MUNÉVAR, Dora y Martha Villaseñor. (2015). “Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes”, *Revista de Estudios de Género*, vol. 3, núm. 21, pp. 44-69.
- Organización de las Naciones Unidas. (1985). *Informe de la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer*, Nairobi, Kenia, 15 al 26 de julio, <<https://www.cubaencuentro.com/var/cubaencuentro.com/storage/original/application/a68c0910f6415aa459320082973c83cc.pdf>>, consultado el 4 de febrero, 2019.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, Beijing, China, 4 al 15 de septiembre, <<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>>, consultado el 7 de febrero, 2019.
- PALOMAR, Cristina. (1998). “Los estudios de género y la educación. Entrevista con Cristina Palomar”, *Quaderns digitals.net*, 1 de octubre, <<http://www.qua>

dernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3577&PHPSESSID=1e134f555fe2db747ceb36e30afad207>, consultado el 1 de octubre, 2018.

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria*, <<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>>, consultado el 25 de julio, 2018.

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Ruta para la implementación del modelo educativo*, <<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>>, consultado el 9 de junio, 2018.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de estudios 1999*, México, SEP.

STOLLER, Robert. (1968). *Sex and Gender. The Development of Masculinity and Feminity*, London, Karnak Books.

LA FORMACIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS EN LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA (UIEP)

LAURENTINO LUCAS CAMPO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca

Introducción

Este trabajo presenta una reflexión acerca de los procesos formativos de jóvenes indígenas en la licenciatura de Lengua y cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), que se han insertado en el ámbito laboral de la educación. Por ello, en primer lugar, se dan antecedentes históricos de la fundación de la UIEP en el municipio de Huehuetla, Puebla. Luego se hace una revisión acerca de los trabajos de los procesos de formación de indígenas. Enseguida se describe el sustento metodológico del trabajo. Posteriormente, se profundiza en la formación de jóvenes indígenas en la UIEP; esto permite desarrollar el planteamiento central y la discusión del tema. En el siguiente apartado se discuten los retos y dificultades que tiene una institución de educación superior con las características de la UIEP en cuanto a su función como formadora de jóvenes indígenas en la licenciatura de Lengua y cultura. Esto permite reflexionar en torno a uno de los reclamos de los pueblos originarios en cuanto a tener acceso a una educación en la propia lengua materna como un medio de fomentar la equidad e inclusión educativa con pertinencia cultural. Se finaliza este escrito señalando algunas conclusiones en torno a los logros, dilemas y retos que tiene el modelo de las universidades interculturales en la formación de jóvenes indígenas cuya inserción laboral se ha dado en el sector educativo.

La fundación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en Huehuetla

La creación del modelo de universidad intercultural en México obedece a varios factores. Para efectos del presente escrito, se identifican dos que fueron claves a principios de la primera década del siglo XXI. El primero, a nivel nacional, fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001. El segundo, a nivel regional en la sierra nororiental del estado de Puebla, varias organizaciones, especialmente conformadas por indígenas, reclamaban la creación de instituciones educativas que atendieran la especificidad cultural de la región.

En cuanto a dónde edificar las instalaciones de la institución universitaria, una vez aprobada por el gobierno del estado y la CGEIB, se tenía el dilema de dónde se construiría la nueva institución. Aunque hubo algunas propuestas, el asunto se resolvió más por cuestiones de tipo político partidista, porque el grupo en el poder en aquellos años en el municipio de Huehuetla propuso la localidad de Lipuntahuaca para construir la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) (Mena, 2014: 56-58).

Altibajos de la UIEP

El funcionamiento de la UIEP comenzó en el 2006. A partir de entonces se ha visto inmersa en diferentes situaciones. Hernández (2017) identifica tres momentos en el periodo del tiempo durante la trayectoria de la UIEP: 1) de 2006 a 2008, 2) de 2009 a 2013 y 3) de 2013 al presente (ello considerando el objetivo de la formación de los egresados). En el segundo momento de esa temporalidad, en el año 2013, se vivió una crisis en la universidad, esto se debió a la generación de tensiones donde confluyeron razones políticas, académicas y estudiantiles.

Derivado del conflicto, en 2013 se produjeron cambios en la dirección de la universidad, lo que derivó en la reestructuración y redefinición del rumbo de la institución. De ese modo, se realizaron distintas acciones con la finalidad de buscar un nuevo reposicionamiento de la UIEP. Por ejemplo, para elevar la matrícula escolar en agosto de 2015 se pusieron en marcha dos nuevas licenciaturas (Derecho con enfoque intercultural y Enfermería), lo que ha significado captar a un mayor número de aspirantes. También se comenzaron los trabajos para la creación de un programa educativo de maestría, que se vislumbra comience a funcionar en el segundo semestre de 2018. Para albergar a los estudiantes se construyeron nuevas instalaciones: dos edificios para residencias universitarias y dos edificios para el área de salud. Además de tener planes para la construcción de

un edificio más para ubicar a los estudiantes de la licenciatura en Derecho. Todo ello ha permitido, en los últimos cinco años, un reconocimiento positivo de la institución a nivel regional, estatal y nacional.

Los estudios de la formación de jóvenes indígenas en universidades interculturales en América Latina y en México

A nivel latinoamericano se logra identificar la existencia de pocos trabajos que aborden la formación de los profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural. Los que logramos rastrear son el de Maris (2008) que aborda la formación docente en Argentina; y el de Trapnell (2008) quien desarrolla la experiencia de formación de maestros en Perú. El trabajo de Castaño (2009) analiza la formación de maestros en Colombia; mientras que Castro y Manzo (2009) lo hacen para el caso de profesores en contextos urbanos en Chile. En tanto que de Almeida (2009) centra su atención en la formación de educadores indígenas en lengua, arte y literatura en Brasil. En Argentina Trigo (2017) centra su atención en la experiencia de la formación de profesores del nivel primario en la provincia de Salta.

Por otra parte, en México las Universidades Interculturales (UI) son producto de varios procesos, movimientos sociales, de luchas, así como de específicas políticas educativas nacionales como internacionales (Bastida, 2011; Jablonska, 2010). A una década de existencia de dicho modelo, ha llevado a ser analizadas como un campo temático particular relativamente nuevo (Dietz y Mateos, 2011; Mateos y Dietz, 2016). De las once UI's existentes, cada una ha tenido una trayectoria específica debido a las condiciones contextuales de la región y de la entidad federativa donde se ubican. En términos de investigación las UI están muy poco estudiadas. De los trabajos revisados que refieren la experiencia de México de sólo algunas instituciones de educación superior o instancias que llevan a cabo acciones en este ámbito, mencionamos las que hemos identificado: Universidad Intercultural de Chiapas (Fábregas, 2008, 2009); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (Guerra, 2008; Guerra y Meza, 2009); Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2008; Meseguer, 2016); Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (Hernández, 2016), Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva, 2009). Se identifica que hay sólo cuatro casos abordados de universidades interculturales de México. Aunque también se abordan experiencias de otras modalidades que no son interculturales pero enfocan la atención en pueblos originarios o de contextos rurales, como el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultu-

ral Ayuuk (Estrada, 2008); políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México (Bastida, 2012); La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) (Hernández y Manjarrez, 2016); así como el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Del Val, 2016).

Respecto a las universidades interculturales en México no se identificaron trabajos que pongan en el centro de la reflexión los procesos formativos de jóvenes indígenas. De los trabajos que se centran en la UIEP identificamos el de Deance y Vázquez (2010) respecto al uso de la lengua originaria por parte de los jóvenes estudiantes. El de Mena (2012) centrado en el impacto del modelo intercultural en la etnogénesis de la identidad de los estudiantes. Y más recientemente el trabajo de Hernández (2017) enfocado en la experiencia de egresadas y egresados como “profesionistas interculturales”. Así como el de Lucas y Cruz (2018) que, en términos generales, abordan la trayectoria de la UIEP.

Una de las exigencias de los pueblos originarios es el de una educación con pertinencia, donde el uso de la lengua, así como de los elementos culturales sean incorporados en el proceso educativo. En México, a partir del año 2000 se ha procurado dar respuesta a estas exigencias, a través de mecanismos como la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos, de la creación de instancias como Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) o la misma Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Metodología

Se recurre a una metodología cualitativa para analizar la formación de jóvenes indígenas, recuperando las opiniones y las experiencias de quienes han estado involucrados directamente en las diversas actividades académicas de la institución. Algunos de los académicos se encuentran laborando en la universidad desde sus inicios, 2006 o 2007. Otros comenzaron a laborar en la institución desde 2015, como el autor de este trabajo.

Se comienza por caracterizar la Licenciatura en lengua y cultura en los objetivos formativos que persigue. Enseguida se hace una reflexión, la cual deriva de las reuniones colegiadas llevadas a cabo durante 2015, 2016 y parte de 2017, sostenidas en la licenciatura en Lengua y cultura, para abordar temáticas de la Academia en relación al desarrollo y la dinámica de dicho programa educativo; además, se retoma la experiencia derivada de la actividad del “Foro de egresados”. Se abordan a continuación, brevemente, estos dos aspectos.

La Licenciatura en Lengua y cultura en la UIEP

La licenciatura en Lengua y cultura es una de las primeras que se ofertaron en el nuevo modelo de Universidades Interculturales en México desde 2003. Debido a ello es la licenciatura que lleva más tiempo en funcionamiento. Es la misma situación en la UIEP.

El objetivo de la universidad intercultural, en cuanto a la formación de profesionales de Lengua y cultura, orientado hacia la docencia será capaz de:

- Contribuir a la creación de ambientes educativos interculturales con pleno respeto a la diversidad cultural.
- Colaborar con docentes de diferentes niveles educativos, responsables de programas educativos interculturales, en la instrumentación de procesos de enseñanza/aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística.
- Colaborar, a partir de su conocimiento de la lengua y la cultura indígena, en el diseño y producción de materiales de apoyo a la educación intercultural.
- Aplicar alfabetos prácticos y guías ortográficas en alguna de las lenguas originarias en contextos educativos y de gestión cultural.
- Apoyar procesos educativos –en el nivel de EMS, principalmente– con el fin de contribuir a orientar con pertinencia cultural el proceso educativo (Casillas y Santini, 2009: 190-191).

Como se ve, en términos de fomento a la inclusión con equidad, los dos últimos puntos refieren directamente a la capacidad de los licenciados en Lengua y cultura para fomentar procesos educativos tomando en cuenta las lenguas maternas así como los elementos culturales de los pueblos originarios. Debido a su reciente puesta en operación, no se tenían datos respecto a los egresados de Lengua y cultura. Con la inserción de éstos en el ámbito laboral educativo se posibilita conocer esta experiencia.

Las reuniones de Academia de Lengua y cultura

Las reuniones de Academia, de 2015 a 2017 se llevaron a cabo de manera más o menos constante. En ellas se abordaron diversos temas, aquí sólo se hace alusión al de la enseñanza de lengua originaria (náhuatl y totonaco).

El 40% de los estudiantes de la UIEP hablan la lengua tutunakú. Los monolingües en español representan un 40% y aproximadamente el 15% habla náhuatl. El 5% restante habla las demás lenguas existentes en el estado de Puebla (N'guiva, Ha shuta enima, Hñähñü, N'uu savi) (UIEP, 2016: 5). Esta diversidad lingüística tendría que verse reflejada en la enseñanza de las lenguas originarias.

A más de diez años de funcionamiento, en la UIEP la enseñanza de las lenguas originarias se encuentra en construcción. El manejo pedagógico de la enseñanza de lengua originaria es fundamental, cuya complejidad radica en los grados del dominio de la lengua originaria por parte de los estudiantes (Deance y Vázquez, 2010). Esto se debe a que algunos jóvenes hablan la lengua materna pero no la escriben; o hay hablantes pasivos, es decir, los que la hablan poco o los que la entienden, pero no la hablan. Esto nos permite identificar un horizonte diverso en cuanto al dominio del habla de las lenguas maternas originarias de la región.

Para atender esta complejidad, apenas en 2014, algunos profesores trabajaron para establecer en la universidad un criterio metodológico adecuado para la enseñanza de la lengua originaria. A partir de esa fecha la matrícula escolar se divide en dos tipos de poblaciones: los hablantes de alguna lengua originaria para desarrollar la lecto-escritura y los que desean aprenderla como segunda lengua. Es en este segundo grupo donde se incluyen a los monolingües en español. De ese modo para la enseñanza de náhuatl o totonaco, se recurre a esta clasificación para hacer un manejo pedagógico más adecuado de la enseñanza de dichos idiomas. Los hablantes de N'guiva (popoloca), Ha shuta enima (mazateco), Hñähñü (otomí), Ñuu savi (mixteco) forman un grupo los cuales trabajan con una metodología que reconoce su competencia lingüística de hablantes y reflexionan sobre los elementos gramaticales de su lengua para desarrollar su escritura.

Foro: rastreo de la trayectoria de egresados de Lengua y cultura

De julio a diciembre de 2015 se realizó una auto evaluación. De ello derivó información, sobre todo la ubicación de los egresados. Así, se identificó la necesidad de contar con información de este tipo de población.

Lo relevante fue que se identificó que algunos egresados estaban desempeñándose en los distintos niveles del sector educativo. Ello fue un dato que comenzó a dar pistas sobre lo que la UIEP estaba haciendo en términos de formación de profesionales que estaban desempeñándose como docentes.

Lo que permitió profundizar en su experiencia fue el Foro egresados, realizado en mayo de 2017. Ahí se pudo captar sus opiniones, su experiencia en el campo laboral, así como sus sugerencias para mejorar el programa educativo que estudiaron. Se logró recabar información relevante, sin embargo, en este documento sólo enfatizamos tres aspectos en relación a su formación. 1) lo que les ayudó en su formación el programa de estudios; identificaron que les ayudó a posicionarse y reafirmarse identitariamente. La enseñanza de su lengua originaria, aunque con limitaciones, pero aprendieron a ver con otros ojos su lengua materna. 2) Elementos que no obtuvieron en su formación; señalaron que al insertarse al ámbito

laboral educativo (primaria, secundaria, bachillerato o nivel superior) les hizo darse cuenta del vacío que tuvieron en el transcurso de su formación respecto al tema de didáctica, de aspectos pedagógicos para desarrollar su actividad docente, así como conocimientos de lingüística. 3) Sugerencias para mejorar el programa educativo a la luz de su experiencia laboral. Con base en los numerales 1 y 2, derivó las recomendaciones que plantean para que en la formación en Lengua y cultura se incorporen mejoras para la enseñanza de su lengua materna, de contenidos pedagógicos y de didáctica para que cuando se inserten al ámbito laboral educativo, si esa es su decisión, puedan tener dichas herramientas.

Entre la docencia y los requerimientos institucionales

Los profesores, además de atender el gradual aumento de la matrícula estudiantil, han tenido que responsabilizarse de comisiones distintas a la docencia, que se les asignan, las cuales deben atender a veces en el inmediato o en el corto plazo. Esto ha hecho que la carga de trabajo de los docentes sea demasiada y que tales responsabilidades las deban atender incluso fuera del horario laboral establecido.

Las tensiones docentes en la formación de profesionales indígenas

Debido a la nula información proporcionada a los docentes que se incorporan a la UIEP, acerca del modelo de universidad intercultural, su trabajo docente y académico no se ha logrado enmarcar bajo dicha premisa. Aquí se mencionan dos ejemplos para clarificar este punto. El primer ejemplo, en la licenciatura de Lengua y cultura se abordan contenidos en los campos de conocimiento de la antropología, sociología y lingüística. Por lo que los perfiles, para impartir esas áreas de conocimiento, deberían tener los mínimos elementos y conocimientos para llevar a cabo la práctica docente poniendo en el centro de su desempeño la diversidad, en el amplio sentido, y la cultural en específico. Sin embargo, ello no se ha logrado concretar. Más aún, se han generado en el interior del aula escolar situaciones donde el docente pasa por alto dicha diversidad. Teniendo actitudes de falta de respeto, de burla, incluso de sarcasmo hacia los estudiantes.

El segundo ejemplo. En el currículo de los diferentes programas educativos, se enfatiza el aspecto de la enseñanza de las lenguas originarias en la formación de los estudiantes. Sin embargo, existe una percepción extendida, de los profesores de los demás programas educativos que la enseñanza de la lengua originaria sólo deberían cursarla los estudiantes de Lengua y cultura, y no debería siquiera figurar en el mapa curricular de los demás programas educativos. Así lo manifestaron do-

centes que imparten en Ingeniería Forestal Comunitaria. Especialmente cuando se llevó a cabo su actualización, en ese momento se planteó la posibilidad no sólo de reducir sino incluso de dejar fuera todas las asignaturas de lengua originaria.

La inclusión educativa en condiciones de equidad de los estudiantes indígenas considerando su lengua materna queda en entredicho cuando se soslaya el derecho de tener una formación profesional tomando como eje la lengua y la cultura de los pueblos originarios de la región del Totonacapan y la región Nahua, en la sierra nororiental de Puebla.

Pero no solamente el tema del uso de la lengua originaria es el que genera la controversia, sino también el asunto del “diálogo de saberes”, donde sin dejar de lado la enseñanza de la ciencia se propugna por tomar en cuenta la epistemología de los pueblos originarios en los distintos temas donde se manifiesta dicha visión del mundo.

Reflexiones finales

En cuanto a las reuniones de Academia no se ha logrado un trabajo continuo y consistente de los docentes, porque en muy pocas ocasiones pueden coincidir en horarios para trabajar en conjunto. Esto es consecuencia de la alta carga de horas/clase asignadas a los docentes y del requerimiento de cumplir con distintas comisiones sean académicas, administrativas o de otro tipo. Lo anterior ha ocasionado mucha dificultad para dar seguimiento puntual a diversas tareas institucionales y atender las necesidades académicas de los estudiantes. En materia laboral, desde 2014 a la fecha, aunque la contratación de los profesores es anual sigue presente la inestabilidad laboral y la rotación del personal docente lo que deja truncos procesos formativos.

En cuanto al trabajo con la lengua originaria, debido a que no existen metodologías probadas para la enseñanza de las lenguas maternas de pueblos originarios, es un reto en la UIEP establecer los contenidos por semestre escolar para determinar cuáles serían los conocimientos y habilidades lingüísticas que deben alcanzar los estudiantes para medir su dominio de la lengua en nivel básico, intermedio y avanzado. Esta propuesta de metodología aún no se ha logrado implementar de manera adecuada ni con la continuidad requerida. Lo que permitiría potenciar no sólo la enseñanza de las lenguas originarias de la región circundante a la UIEP, sino sobre todo ser impulsores de metodologías innovadoras en la enseñanza de las lenguas originarias. Se reproduce nuevamente la exclusión de la diversidad cultural, especialmente la lingüística en el proceso formativo a nivel superior de los jóvenes hablantes de sus lenguas maternas.

Por otro lado, se tendría que considerar como requisito el que los docentes que se incorporan a laborar a la institución, incluso los que ya están en funciones, se les proporcione un curso introductorio acerca del enfoque del modelo de educación superior intercultural. Con la finalidad de disminuir los procesos de inequidad e inclusión en la educación superior en la universidad intercultural en Puebla.

Finalmente, los egresados de Lengua y cultura, al insertarse como docentes, han puesto sobre la mesa los aspectos que la UTEP tendría que mejorar en la formación de los profesionales que se forman en esa licenciatura. Queda pendiente conocer cómo se han atendido estas sugerencias. Algunas de ellas se han logrado concretar en la actualización del programa educativo, especialmente en contenidos de nuevas asignaturas que hacen referencia a los tres aspectos señalados en el foro de egresados. Habría que ver qué resultados arroja dicha actualización con las recientes generaciones, que egresarán en el futuro y comenzarán su inserción laboral en los distintos niveles educativos.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Inés. (2009). “Formação intercultural de educadores indígenas na área de Língua, Arte e Literatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 235-260.
- BASTIDA, Mindahi. (2011). “Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp. 1-32.
- CASILLAS, María y Laura Santini. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo* (2a. ed.), México, SEP-CGEIB.
- CASTAÑO, Norma. (2009). “Construcción social de universidad para la inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 183-206.

- CASTRO, Luis y Luis Manzo. (2009). “La formación de profesores en educación intercultural en contextos urbanos: la experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 207-233.
- DEANCE, Iván y Verónica Vázquez. (2010). “La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla”, *Cuicuilco*. Nueva época. Vol. 17, núm. 48, pp. 35-47.
- DEL VAL, José Manuel. (2016). “Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso”, en Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires, Argentina, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, pp. 243-260.
- DIETZ, Gunther. (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 359-370.
- DIETZ, Gunther, Laura Mateos. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos nacionales*, México, SEP-CGEIB.
- ESTRADA, Guillermo. (2008). “Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 371-380.
- FÁBREGAS, Andrés. (2008). “La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación Superior. Experiencias en América Latina* Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 339-348.

- FÁBREGAS, Andrés. (2009). “Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 251-277.
- GUERRA, Ernesto. (2008). “La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación Superior. Experiencias en América Latina* Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 349-358.
- GUERRA, Ernesto y María Eugenia Meza. (2009). “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 215-249.
- HERNÁNDEZ, Silvia. (2016). “La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México”, en Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Argentina, EDUNTREF, pp. 233-242.
- HERNÁNDEZ, Silvia. (2017). “¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla”, *Antropológica*, vol. 35, núm. 39, pp. 123-149.
- HERNÁNDEZ, Sergio y Yunuen Manjarrez. (2016). “La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)”, en Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, pp. 261-280.
- JABLONSKA, Aleksandra. (2010). “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales”, en Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción*

de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos, México, UPN, pp. 25-62.

LUCAS, Laurentino y Fanny Cruz. (2018). “Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México”, *Alteridad*, vol.13, núm.1, pp. 96-107.

MARIS, Estela. (2008). “Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 83-92.

MATEOS, Laura y Gunther Dietz. (2013). “Universidades interculturales en México”, en María Bertely, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (coord.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE, pp. 349-381.

MATEOS, Laura y Gunther Dietz. (2016). “Universidades interculturales en México. Balance crítico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 70, núm. 21, pp. 683-690.

MENA, Nancy. (2014). *Convergencias y divergencias en torno al impacto del Modelo Educativo Intercultural en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. El caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, tesis de maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

MESEGUER, Shantal. (2016). “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural”, en Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, pp. 281-298.

SILVA, Salvador. (2009). “Universidad Comunitaria de San Luis Potosí”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 163-182.

TRAPNELL, Lucy. (2008). “La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. pp. 403-412.

TRIGO, Sonia. (2017). “Profesorado de educación primaria intercultural bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina: nuevos desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Argentina, EDUNTREF, pp. 117-126.

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). (2016). *Informe anual de actividades. Septiembre 2015- octubre 2016*, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

ÍNDICE INTERACTIVO

- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
Enrique Ruiz-Velasco Sánchez
- PRIMERA PARTE. FORMACIÓN INCLUSIVA
 - ¿EDUCACIÓN E INCLUSIÓN? RETO PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES
Bertha Orozco Fuentes
 - INVESTIGAR EN COMUNIDAD: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INCLUYENTE
Rocío Elizabeth Salgado Escobar
 - RETOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA
Gloria Deenise Ortiz Hernández
 - DIALÉCTICA DE LA INCLUSIÓN. ATISBOS EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA INTEGRACIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Arlet Rodríguez Orozco
 - SENDEROS CON EQUIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO
Gabriela Irene Gutiérrez Galicia
 - RELACIONES INTERCULTURALES DESDE LA ACTIVIDAD LÚDICA
Silvia Chávez Venegas

- SEGUNDA PARTE. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN INCLUSIVA
 - LA PROBLEMÁTICA DE LA TRANSCULTURACIÓN INDÍGENA
Yahani Padierna Avendaño
 - APRECIACIONES DE LAS EDUCADORAS RESPECTO AL TRABAJO CON MADRES DE FAMILIA EN ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA
Leticia Montaña Sánchez
 - UN DOCENTE, SUS ALUMNOS Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: UNA VISIÓN DESDE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA CULTURA DE PAZ
Octavio Tixtha López
 - LA PERTINENCIA CULTURAL EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULO DE LA UNIVERSIDAD NAHUATLACA: REFLEXIONES DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL
Romary Rodríguez Moreno
 - FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LA TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO
Adriana García Meza
 - LA FORMACIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS EN LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA (UIEP)
Laurentino Lucas Campo

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/o6EpOOGTDx0>

o puedes acceder vía QR



Formación e inclusión fue realizado por la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

Una pedagogía de la inclusión requiere formación docente en prácticas especializadas que tomen en cuenta las necesidades de cada estudiante de acuerdo con sus particularidades. Estas características incluyen asuntos relativos a la inclusión cultural, étnica, lingüística, sexual, religiosa, de edad, entre otras. Considerar los requerimientos de cada estudiante necesariamente solicita la construcción de un proyecto de escuela personalizada con docentes preparados para desarrollar recursos educativos diversificados para el éxito y la inclusión de estudiantes reconocidos con necesidades especiales. Los trabajos de este libro nos aproximan a vislumbrar el impacto, beneficio y la responsabilidad en el éxito de la formación e inclusión.

