



¿POR QUÉ FORMAR EN INTERCULTURALIDAD?

Laura Eugenia Romero Silva



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF COE **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

¿POR QUÉ FORMAR
EN INTERCULTURALIDAD?

¿POR QUÉ FORMAR
EN INTERCULTURALIDAD?

Laura Eugenia Romero Silva

¿Por qué formar en interculturalidad?

Esta obra se arbitró por pares a doble ciego.

Laura Eugenia Romero Silva

Primera edición, mayo 2022.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Fresno, núm.15, Santa María la Ribera
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400
Hecho en México

ISBN 978-607-9280-71-0

Esta obra cuenta con la autorización del autor para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

ÍNDICE

Introducción	8
--------------	---

CAPÍTULO I

Los discursos de la educación multicultural, diversidad e interculturalidad

1.1 Formación como reconocimiento que hace de mí el otro	15
1.2 Lo multicultural como caracterización de la realidad	19
1.3 El multiculturalismo como postura filosófica.	22
¿Qué es la diversidad cultural? ¿Por qué existe? ...	22
1.4 El multiculturalismo como teoría política	26
1.4.1 Los paradigmas anglosajón, español y latinoamericano del multiculturalismo	27
1.4.2 Enfoques discursivos acerca de la interculturalidad	32
1.5 Política educativa mexicana. Diversidad cultural	34
¿Es parte de la política educativa?	34
Referencias	40

CAPÍTULO II

Interacciones educativas. La multiculturalidad como identidades en movimiento

2.1 Las identidades son relacionales y en movimiento	46
2.2 Alteridad como producto y productora de identidad. Formación desde el fundamento filosófico hegeliano	51
2.3 La experiencia de Barquito de Papel. Aventurero audaz	56

2.3.1 Subjetividades e Identidades Docentes	56
2.3.2 Barquito de Papel. Seis generaciones	63
2.3.3 Navegar y el tiempo pasa	70
2.4 Relatos escritos por estudiantes normalistas desde sus experiencias en las prácticas profesionales, en aulas multiculturales de la CDMX	73
2.4.1 Una extraña sensación me recorría... ¿Cómo ha sido mi experiencia docente hacia el trabajo con alumnos chinos?	74
2.4.2 Arte circense y creatividad	77
2.4.3 Ser uno mismo en la mirada del otro. Un horizonte de encuentros	79
2.4.4 Laicidad	83
Referencias	90

CAPÍTULO III

Aulas multiculturales en la Escuela Primaria

3.1 Las aulas multiculturales en cifras. Los datos que describen la realidad multicultural de las escuelas primarias	94
3.2 El docente como mediador intercultural. Interacciones entre docente y discente	101
3.3 Investigación acción que construye significados	109
3.3.1 Emociones que vuelan a través de la fotografía narrativa	111
3.3.2 Construir espacios de aprendizaje y convivencia en la diferencia	124
3.3.3 De las experiencias presentadas	135
Referencias	137
Anexo I	140

CAPÍTULO IV

*Los estudiantes de la BENM desde
sus diversidades sociales y culturales*

4.1 Los contextos sociales y culturales de los estudiantes de la BENM	145
4.1.1 Contexto sociocultural de origen	145
4.1.1.1 ¿En dónde viven los estudiantes de la BENM?	146
El espacio físico como espacio social	146
4.1.1.1.1 Vivir en CDMX	150
4.1.1.1.2 Vivir en la ZMCDX	153
4.1.1.1.3 Los traslados para llegar a la BENM	153
Experiencias en la CDMX	
4.2 El sentido de educar. Trayectorias académicas	157
4.2.1 ¿De qué manera los normalistas construyen el sentido de sus estudios?	162
4.3 Identidades en movimiento desde su identificación con la docencia. Identidades narrativas	164
4.3.1 Cambio y continuidad al ingresar a la BENM	164
4.3.2 Proyectos personales y académicos	164
4.4 Relación con los otros	170
4.4.1 Amigos	170
Reflexiones finales	173
	179
Referencias	

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1	82
Fotografía 2	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>La diversidad cultural en los discursos multi e interculturales</i>	20
Tabla 2. <i>Paradigmas del multiculturalismo</i>	30
Tabla 3. <i>Los discursos educativos de la multi e interculturalidad en México</i>	36
Tabla 4. <i>Alumnos migrantes en Escuelas Oficiales</i>	94
Tabla 5. <i>Alumnos migrantes en Escuelas Particulares</i>	95
Tabla 6. <i>Etnias de alumnos indígenas en la CDMX</i>	96
Tabla 7. <i>Estadística inicial ciclo escolar 2019-2020</i>	99
Tabla 8. <i>Diseño del Taller. Las emociones expresadas desde mi mirada</i>	118
Tabla 9. <i>Taller Las Diferencias nos enriquecen</i>	130
Tabla 10. <i>Origen social y cultural</i>	146
Tabla 11. <i>Tiempo de traslado</i>	155
Tabla 12. <i>Tensiones sobre elección de carrera</i>	162

INTRODUCCIÓN

El interés por la educación intercultural se despertó en quien esto escribe durante el segundo semestre del ciclo escolar 2006-2007, pues se modificaron los programas de estudio de las asignaturas Regional I y Regional II del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997), incorporando el enfoque intercultural.

Los docentes que impartíamos dichas asignaturas cursamos tres diplomados con el fin de reestructurar los programas: dos estuvieron a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (Gabriela Czarny, Elba Gigante y Magdalena Gómez) y el otro lo condujo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, bajo la dirección de Sylvia Schmelkes.

Los diplomados nos permitieron materiales bibliográficos diversos sobre el tema, sin embargo, y después de haber realizado una investigación para obtener el doctorado en la Universidad Marista, cuyo objeto de estudio se centró en las “Interacciones entre docentes y alumnos en aulas multiculturales” y ahora la realización de este libro: ¿Por qué formar en interculturalidad? es claro que el proceso histórico, político, educativo y social que ha intentado la convivencia, ha llevado a los *diferentes* culturalmente, a adentrarse en violentos procesos de asimilación.

El presente texto se fijó como objetivo: reconstruir de manera sistemática el itinerario como profesora- investigadora de enseñanza superior en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, a partir de ensayos e investigaciones sobre procesos de construcción identitaria en docentes en formación inicial y docentes en servicio de educación básica, que resultan o no en espacios inter-culturales, es decir, “entre” el sí mismo como otro, entre lo uno y lo distinto, entre la unidad y la diversidad, pues a partir de las experiencias de

las asignaturas de Regional y el acercamiento a aulas multiculturales, parece necesario que demos cuenta de los análisis y reflexiones docentes en las aulas de la BENM, que perfilen líneas de acción hacia el trabajo con y para los *diferentes* culturalmente en la co-construcción de aulas interculturales.

El texto se conforma por cuatro capítulos, el Capítulo I “Los discursos de la educación multicultural, diversidad e interculturalidad” se fijó como propósito articular teóricamente los discursos de la multiculturalidad de manera coherente con el fin de distinguir analíticamente tres tipos de multiculturalismo con base en la función explicativa, comprensiva u operativa desde planteamientos que se determinan a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la diversidad?
- ¿Por qué existe?
- ¿Es parte de la política educativa?

Este primer capítulo asienta explícitamente la formación como el reconocimiento que hace de mí el otro, un sujeto de experiencia con igual razón que yo (Ricoeur, 2006, p. 199), un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía en alteridad, por tanto, cabe la posibilidad de confirmar o bien negar el propio reconocimiento, la propia afirmación y la propia autonomía como parte de los procesos de formación, lo cual resulta fundamental para posicionar teóricamente el discurso intercultural

A partir de la revisión de documentos jurídicos y normativos de la política educativa en México con relación a la diversidad cultural, es que se comparan las distintas visiones de la realidad que se encontraron en las cosmovisiones iberoamericana, latinoamericana y mexicana.

El Capítulo I se interroga acerca de cómo construir el “entre” en las aulas multiculturales con la pretensión de articular diferencias, singularidades, vasos comunicantes, entre encuentros y desencuentros

de los *diferentes*, este capítulo se comprometió a distinguir entre un multiculturalismo meramente descriptivo de la realidad y las posibilidades de un interculturalismo desde los fundamentos filosóficos del reconocimiento del sí mismo como otro, de acuerdo con los planteamientos de Paul Ricoeur desde presupuestos hermenéuticos.

El Capítulo II “Interacciones educativas. La multiculturalidad como identidades en movimiento” recupera la tesis sobre la explicación del fenómeno de la multiculturalidad como identidades en movimiento, por lo tanto, la experiencia del sí mismo (Sí mismo como Otro, que es detenernos en la reflexividad y alteridad en la figura del reconocimiento mutuo de acuerdo con Paul Ricoeur) en una situación formativa que genera tensiones de reconocimiento con relación al otro, para el caso de docentes en formación inicial, con base en sus experiencias durante las prácticas profesionales.

Se presenta una revisión teórica para posicionarse desde las categorías de identidad/alteridad y se muestran tres relatos autobiográficos, los cuales se conciben como una manera de establecer “una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos” (Flick, U. 2015)¹, de sus identidades narrativas.

Los relatos contienen incidentes críticos vividos por docentes en formación, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ocurridos durante sus prácticas profesionales y ligados a la multiculturalidad como una realidad social.

Este capítulo contiene las intenciones, los contenidos y las reflexiones plasmadas en Barquito de Papel y su navegar por seis generaciones de estudiantes normalistas que se formaron con el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, así mismo, se presenta la experiencia de “Navegar y el tiempo pasa...”, éste último escrito desde la mirada, los cuestionamientos

¹ Flick, U. 2015. *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata, p. 50.

y sentimientos de estudiantes de la BENM de segundo semestre, quienes cursaban el espacio curricular de Observación y Análisis de Contextos y Prácticas Educativas, del Plan de Estudios 2018.

Hacer evidente la complejidad, lo interconectado, la diferencia inscrita en cada uno de nosotros es construir interculturalidad, es responder al discurso homogeneizante del sistema educativo nacional, que plantea un enfoque intercultural basándose en la tolerancia, en discursos que se relacionan con la interculturalidad para todos, entonces tendríamos que “promover la buena voluntad” en nuestras aulas multiculturales, sí, tal como se afirma en documentos oficiales, pero como reconocimiento, singularidad, subjetividad, la pregunta sería ¿desde un curriculum que homogeneiza? ¿mismos contenidos a nivel nacional para todos, mestizos, indígenas y extranjeros?

¿Por qué formar en interculturalidad? intenta evidenciar que hay distintos caminos y por ello distintas respuestas ante la diferencia cultural, formar para y en la interculturalidad abre las miradas y los haceres filosóficos, pedagógicos y didácticos de docentes en aulas multiculturales.

El Capítulo III “Aulas multiculturales en cifras”, presenta los datos que describen la realidad multicultural de las escuelas primarias en la CDMX, alumnos extranjeros, indígenas, mestizos.

Si bien las cifras son importantes para cuantificar la composición multicultural de las aulas, en este capítulo se pone el acento en la importancia epistemológica de la interculturalidad, la cual no reside sólo en los esquemas conceptuales de quienes conforman la comunidad escolar, sino en sus prácticas sociales, luego entonces, las prácticas escolares son prácticas sociales, las interacciones y el sentido de las mismas se convierten en mediaciones de la diversidad de mundos.

Entonces, a partir de la diversidad como realidad en las aulas, las cifras que dan cuenta de las matrículas escolares abren el camino hacia, desde la complejidad misma, relaciones en las aulas que fluyen y se deslizan por los laberintos de las interpretaciones, en

este proceso se toman decisiones: se continúa en la relación, se detiene, cambia, surgen tensiones y también se generan prácticas que tienen las intenciones y los alcances de educar en las diferencias.

Desde planteamientos socioculturales, el contexto y la mediación sociocultural del docente, contribuyen a comprender e intervenir, con el fin de que las prácticas escolares que son prácticas sociales, generen interacciones positivas, donde se perciban unos y otros, desde las cuales se aprenda a convivir.

El Capítulo III incluye dos experiencias de intervención didáctica, llevadas a cabo por estudiantes de la BENM, quienes pretendieron que la educación intercultural cobrara vida en el cauce de la alteridad, durante las tareas cotidianas de las prácticas profesionales.

Las experiencias de docentes del último año de la licenciatura, forman parte de documentos de titulación, recuperan ideas y respuestas “*tímidas*” (Skliar, 2007), inacabadas, en permanente construcción de formación docente en y para la interculturalidad, desde las cuales se aporta como institución, de manera proactiva, pero más aún, interrogamos e intervenimos para erradicar la mirada, la acción homogeneizadora y racista (Baronnet, 2018) de las escuelas primarias en la Ciudad de México, los títulos de dichas propuestas son: “Emociones que vuelan a través de la fotografía narrativa” y “Construir espacios de aprendizaje y convivencia en la diferencia”.

La pregunta que condujo el diseño de las intervenciones se planteó desde las intenciones de diálogo y encuentro que entre diferentes se pueden construir en el espacio escolar:

¿qué posibilidades de diálogo y encuentro, entre *diferentes*, se pueden construir en el espacio escolar?

Fue a partir de las ideas de los docentes en formación, de sus sentires, de sus encuentros con los otros, de las conversaciones que entablaron, de imágenes, desde sus mundos de vida en mediación con los de sus alumnos, que diseñaron, aplicaron y analizaron sus

prácticas profesionales, siguiendo el camino de la investigación-acción, involucrándose en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, sus identidades se pusieron en juego, desde el conocimiento de sí mismo (autobiografías); también desde los haceres de la profesión: diarios del profesor, planeaciones, relatos, entre otros y en dirección hacia procesos de autonomía en la toma de decisiones con respecto a la pertinencia de las intervenciones didácticas en los contextos específicos de las escuelas primarias.

El Capítulo IV y último de este texto se ocupa de “Los estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”.

Los contextos sociales y culturales de veintidós estudiantes se caracterizan a partir de recuperar los espacios físicos como espacios sociales: vivir en la CDMX; o en la ZMCDMX y sus experiencias en la ciudad, tomando como referencia los trayectos de sus casas a la BENM.

Recuperar las voces de los estudiantes por medio de relatos de experiencias en la formación, trasciende los procesos educativos formales y nos coloca a formadores y estudiantes en el más amplio sentido humano: ¿Cuáles y cómo han sido tus experiencias como estudiante? Para con ello, empezar a vislumbrar el sentido que estos veintidós estudiantes le otorgan a la educación.

En este capítulo, se plantea la idea de que la identidad es un proceso de distanciamiento reflexivo por medio de la configuración de una narración, es una identidad narrativa, una hermenéutica de sí iniciada por el estudiante con respecto a su contexto sociocultural originario.

Las identidades se construyen, es la conclusión a la que se llega en este Capítulo IV, al mirarse como maestro o maestra, el estudiante normalista, recuperando sus propias historias, rememorando, callando algunos recuerdos, pero siempre desde la promesa de cambio como compromiso del futuro. Sin lugar a dudas, transitar por los pasillos de la BENM, asistir a sus aulas, ser parte de la comunidad académica, dejó huella en los estudiantes, que ya no son los mismos que cuando ingresaron.

Este libro no concluye ni cierra los discursos de la interculturalidad, su sentido fue recuperar las experiencias formativas en torno a ella, por tanto, ha de continuar en otros escritos.

En las Reflexiones Finales se asume que formar en *inter-culturalidad*, es construir un espacio “entre” el sí mismo como otro, entre lo uno y lo distinto, entre la unidad y la diversidad, ¿pero cómo?

Desde miradas epistemológicas tales como la complejidad, el constructivismo sociocultural, los estudios culturales, la docencia reflexiva, la hermenéutica, como sustento de comprensiones de realidades diversas.

CAPÍTULO I

LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

I.1 FORMACIÓN COMO RECONOCIMIENTO QUE HACE DE MÍ EL OTRO

En la historicidad del fenómeno educativo, se afirma que la formación es un bien, una síntesis de cultura, para conservarla, pero más aún para transformarla.

Un primer momento histórico, asumió que el fin del proceso formativo era un pensar y vivir cultivados; los griegos lo entendieron como mejoramiento y perfeccionamiento de las personas a través del conocimiento de sí mismo y de su mundo, es desde esta perspectiva que la formación es situada como esencia de la virtud humana, por cierto y de acuerdo al pensamiento griego, la más difícil de adquirir, desde esta mirada —*paideia*— la formación es, entonces considerada, como acción educadora (Jaeger, 2012, p.11).

En la idea de educar para ser virtuosos, la formación es la del ser humano y por ende de su vida toda que es con otros, con otros diferentes, en otras palabras, en alteridad: relaciones entre subjetividad y alteridad, como experiencias y como creación.

Abordar las experiencias del sí mismo en su relación con otro, desde la relación formativa, implica que ésta se estructure desde las subjetividades de quienes en ella participan, desde sus percepciones, sus creencias, sus representaciones del mundo pues: “las experiencias son únicas para las personas que las experimentan, se

concretan desde lo subjetivo, lo individual, lo propio, lo personal, lo diferente del otro que nos distingue y caracteriza” (Lego, 2013).

Este texto asume explícitamente la formación como el reconocimiento que hace de mí el otro, un sujeto de experiencia con igual razón que yo (Ricoeur, 2006, p. 199), un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía en alteridad, por tanto, cabe la posibilidad de confirmar o bien negar el propio reconocimiento, la propia afirmación y la propia autonomía como parte de los procesos de formación. En pocas palabras, las situaciones formativas son una aventura: para mí y para el otro, que se generan en contextos plurales e inciertos, que se interrogan por el encuentro con el otro y la apertura con lo otro y los otros.

En la relación del sí mismo con el otro, ambos son sujetos deseantes en relación con el otro (Rendón, 2012). De aquí puede inferirse que la *Bildung* es un proceso antítesis de la espontaneidad, de la inmediatez; se trata más bien del esfuerzo de humanización del individuo (Fabre, 2011, p. 217).

Estas definiciones resitúan al sujeto, a la persona, al individuo, como protagonista de su formación: experiencia y creación; y alude a prácticas que el sujeto despliega sobre sí mismo en sus procesos de humanización. Se fundamentan en la idea de un sujeto autónomo, libre y responsable, que es capaz de pensar y decidir por sí mismo y elegir su propia vida, siempre en relación, es decir, el sujeto, la persona, el individuo con el *otro* (Ducoing, 2013, p. 102). Este fundamento destaca lo que, en palabras de Ricoeur (2013), podríamos nombrar como “el fondo griego” de los caminos hacia el reconocimiento en las relaciones formativas, es decir, los seres humanos son responsable en la acción de justicia y de sus motivaciones para llevar a cabo actos admirables y respetables (Ricoeur, 2006, p. 98).

Hegel habla de constituirse a sí mismo. El sí mismo lo entiende necesitado de afirmación, identificación y autonomía en las diferentes relaciones que establece con los objetos y los seres del mundo, con lo otro de sí mismo.

Este proceso de afirmación, que implica desde las formas más instintivas o naturales, hasta las más reflexionadas o conscientes, es lo que Hegel llama “deseo” (Rendón, 2012).

Hegel, a través de su obra, cuestiona cómo en la historia del sujeto se pasa de la consciencia de sí, a la consciencia para sí: “la consciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo. Es decir, el otro en el momento en que se apunta a él como deseo, o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él” (Filloux, 2012, p. 38) desde la consciencia para sí.

Rendón (2012), desde sus lecturas sobre Hegel, explica que la autoconsciencia es el deseo en general, porque el deseo representa el comportamiento o actitud instintiva-natural; pero también es una acción reflexionada, a través de la cual el yo busca afirmarse como la verdad en toda relación que se establece con la otredad. En este comportamiento se encierran tres sentidos fundamentales del deseo relacionados entre sí:

- el deseo como deseo de unidad consigo, que se expresa en el instinto de la autoconservación;
- el deseo como el deseo de otro diferenciado, en la forma de un objeto del mundo sensible, que se expresa en el impulso consciente a la afirmación de la propia identidad y, finalmente,
- el deseo como deseo de otro en la figura de un yo, o deseo de reconocimiento.

De este modo, podemos entender que la consciencia de sí apunta al otro, yo me vuelvo conciencia para sí (para mí mismo), en el momento en que el otro “está percibido por mí como teniendo deseo con respecto a mí” (Filloux, 2012, p. 38).

La formación implica entonces el reconocimiento de sí mismo y del otro:

(...) ser allí inmediato del espíritu, la consciencia (...) La ciencia de este camino es la ciencia de la experiencia que hace la consciencia, la sustancia con su movimiento es considerada como objeto de la consciencia. La consciencia sólo sabe y concibe lo que se halla en su experiencia, pues lo que se halla en ésta es sólo la sustancia espiritual y cabalmente en cuanto objeto de sí mismo. En cambio, el espíritu, se convierte en objeto, porque es este movimiento que consiste en devenir él mismo otro, es decir, objeto de su sí mismo y superar este ser otro. Y lo que se llama experiencia es cabalmente este movimiento en el que lo inmediato, lo no experimentado, es decir, lo abstracto, ya pertenezca al ser sensible o a lo simple solamente pensado, se extraña, para luego retornar a sí desde ese extrañamiento, y es solamente, así como es expuesto en su realidad y en su verdad, en cuanto patrimonio de su consciencia. (Hegel, 1820-2012, pp.25-26).

La visión de formación desde el fundamento epistémico hegeliano, consiste en abordar las experiencias del sí mismo en su relación con otro, pues el sujeto psíquico existe sólo en la interacción con el otro, la alteridad sería auto-alteración de un sí mismo como otro.

La formación es contundentemente una acción intencionada y vivida como cuidado de sí y desde el reconocimiento que hace de mí el otro, no debe dejar de lado los planteamientos y las reflexiones sobre el sí mismo como otro y los discursos de la interculturalidad, desde el binomio diferencia-alteridad, pues las escuelas mexicanas del siglo XXI, impactadas por la globalización económica, tecnológica y sociocultural, son y han sido espacios multiculturales, puesto que las sociedades son multiculturales, sin embargo, expresarnos de este modo, únicamente adjetiva la realidad social: “la realidad siempre ha sido diversa” (Ruiz, citado por Muñoz, 2017).

Lo multicultural es entonces, una primera aproximación teórica desde la cual se puede abordar el discurso ético, epistemológico y político de la interculturalidad, este primer momento apuntala discusiones “que son aristas e implicaciones” para tomar en serio la diversidad cultural (Ruiz, citado por Muñoz, 2017, p. 146) en el ámbito educativo.

1.2 LO MULTICULTURAL COMO CARACTERIZACIÓN DE LA REALIDAD

De acuerdo con Gunther Dietz (2012), el multiculturalismo forma parte de procesos de redefinición y reimaginación del Estado-nación de origen europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y las sociedades actuales. El discurso multicultural es la base ideológica de la educación intercultural, desde una postura sociocrítica se define como el reconocimiento de una realidad multicultural compleja, “hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo (económico, político, sociológico, psicológico, afectivo, mitológico) son inseparables, y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto” (Morin, 1999, p. 37).

Lo anterior pareciera una obviedad: la realidad social es multicultural. Lo multicultural refiere a distintas culturas que coexisten en un determinado territorio, fenómeno que exenta el respeto entre ellas y la interacción positiva.

El papel del Estado Mexicano por medio de la política educativa, hasta la década de los años setenta se basó en la construcción de identidades nacionales mediante procesos de homogeneización lingüísticos y culturales. En la década de los noventa dio un giro hacia políticas de reconocimiento, en 1992 México se definió —artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019)— como una nación pluricultural:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Reconocer que la nación tenga una composición pluricultural, sustentada en pueblos que conservan, en mayor o menor grado, sus

instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, no es una realidad social sólo para observarse o adjetivarse como multicultural, sino como multiculturalismo el cual se entiende desde la posibilidad de igualdad, principio de diferencia e interacción positiva, tal como se observa en la Tabla 1.

La cultura es una construcción social e histórica que responde al proyecto particular de cada pueblo. La cultura se caracteriza por ser dinámica, en tanto que los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales (SEP-CGEIB, 2006, p. 17). La cultura o las culturas son el constitutivo de las interacciones y los sentidos que le otorgan quienes las generan.

Aludir al sentido que los individuos otorgan a sus pensamientos, palabras y acciones, se relaciona con las distintas cosmovisiones que poseen, ello de acuerdo a su cultura y sus culturas.

La diversidad cultural² en los discursos multi e interculturales (Dietz, 2012) recupera la diferencia entre multiculturalidad, vista como una realidad estática y la interculturalidad desde las relaciones que se generan entre culturas, pero además, agrega los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo que llevan a comprender la diversidad cultural como posibilidad de igualdad, principio de diferencia e interacción positiva:

Tabla 1. *La diversidad cultural en los discursos multi e interculturales*

<i>Plano fáctico</i>	<i>Multiculturalidad</i>	<i>Interculturalidad</i>
=lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa.	Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas.
Plano normativo	Multiculturalismo	Interculturalismo

² La diversidad cultural se entiende como caracterización del multiculturalismo en términos de teoría de la cultura.

<i>Plano fáctico</i>	<i>Multiculturalidad</i>	<i>Interculturalidad</i>
=lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia. 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	Convivencia en la diversidad. 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

Fuente: Gunther Dietz, 2012, p. 16.

¿Cómo se vive la escuela multicultural? ¿Acaso como una realidad estática, sin discusión alguna sobre ella y sus diversidades? ¿Sólo como reconocimiento y diagnóstico de la realidad educativa? ¿Hacia dónde se dirigen las intencionalidades de las acciones formativas de estudiantes normalistas y docentes de acuerdo con las siguientes categorías?

- Autonomía/Heteronomía
- Emancipación/Dominación
- Desarrollo personal/Instrucción
- Cuidado de sí/Exterioridad
- Libertad/Sujeción-Autoritarismo
- Aprendizajes/Reproducción
- Comunicación/Información

La multiculturalidad es una realidad social, podemos observarla como un *continuum histórico* de la diversidad cultural, cuando los estudiantes normalistas realizan diagnósticos escolares dan cuenta de esta realidad, pero ello no es suficiente en relación con procesos formativos que pretendan atender la humanización del individuo, sus procesos de interacción y movimientos identitarios, se ilustra la idea con el siguiente fragmento como parte de un diagnóstico elaborado por una estudiante normalista:

El grupo se conforma de veintitrés alumnos. Después de aplicar la entrevista a los padres y madres de familia, pude obtener información

relevante para conocer más a los niños y niñas del 4º A de la escuela primaria República de Panamá, (...) el salón de clases se conforma por una diversidad cultural, pues el grupo es heterogéneo, diecinueve de los niños y niñas son mestizos, tres son indígenas de origen mazahua y una niña más nació en Cuba(...) (Medina, 2018, p. 49).

La cita anterior interpela las intenciones y acciones formativas de académicos normalistas y docentes en formación, es un diagnóstico que manifiesta diferencias, singularidades, encuentros y desencuentros y quizá resistencias e interrogantes: ¿por qué formar en interculturalidad? ¿para qué formar en interculturalidad?

1.3 EL MULTICULTURALISMO COMO POSTURA FILOSÓFICA

¿Qué es la diversidad cultural? ¿Por qué existe?

La diversidad cultural es una caracterización del multiculturalismo en términos de teoría de la cultura. Definir la cultura desde una concepción simbólica, exige la tarea de *descifrar capas de significados, de describir y redescubrir acciones y expresiones que son ya significativas para los individuos mismos que los producen, perciben e interpretan en el curso de sus vidas diarias* (Clifford Geertz, citado por Thompson, 1998).

Un rasgo característico del uso del término multicultural suele ser la recuperación de la dimensión lingüística, para explicar el papel determinante de la cultura (Ruiz, citado por Muñoz, 2017, p. 153). Desde esta perspectiva, “si el lenguaje es condición para el pensamiento, entonces se plantea un multiculturalismo que sirva de base ontológica y epistemológica:

- Base ontológica: el mundo es culturalmente diverso
- Base epistemológica: ¿cómo conoce el ser humano? Conoce de maneras distintas

Las reflexiones anteriores suelen denominarse pluralistas

Existen otras posturas sobre la realidad multicultural, las cuales reconocen que si bien, la lengua, es el vehículo principal del pensamiento, “no es el único mecanismo de explicación de la cognición humana” (Ruiz, citado por Muñoz, 2017, p. 155).

Ante la interrogante filosófica acerca de “cómo es la realidad”, el multiculturalismo responde: diversa.

Los referentes del multiculturalismo filosófico son sumamente amplios, no obstante, se pueden delinear tres discursos:

1. Discusiones basadas en el realismo³.
2. Concepciones hermenéuticas⁴.
3. Concepciones basadas en una concepción epistemológica plural⁵.

De acuerdo con León Olivé (2003), una vez que se da por hecho la diversidad cultural, el multiculturalismo se define del siguiente modo:

³ El término comenzó a usarse hacia fines del siglo xv para indicar la dirección más antigua de la escolástica, el realismo afirma la realidad de los universales (géneros y especie) entendiéndolo, no obstante, de diferentes maneras esta realidad, manifiesta que los objetos tienen una existencia independiente del observador. El término usado por Kant en *Crítica de la Razón Pura*, indica, por un lado, la doctrina que él defiende y que considera al espacio y al tiempo independientes de nuestra sensibilidad, lo que constituye el realismo trascendental y, por otro lado, su propia doctrina, que admite la realidad externa de las cosas y que es el realismo empírico (Abbagnano, 2004).

⁴ La hermenéutica se consolidó como un modelo alternativo al empirismo positivista desde la segunda mitad del siglo xix, con filósofos e historiadores de la talla de Herder, Humboldt, Droysen, Dilthey. La hermenéutica filosófica muestra que el comprender no sólo es un modo distinto de conocer, sino que la comprensión constituye el modo primordial del ser humano y su devenir. A partir de Heidegger y varios de sus discípulos, en especial Hans Georg Gadamer, se desarrolló una hermenéutica filosófica de gran impacto en el campo de la ética y la estética. La hermenéutica ha mostrado su potencial y pertinencia para contribuir, en cuanto saber reflexivo y dialógico, a la comprensión y solución de los grandes dilemas y problemas políticos de nuestro tiempo, pues es la cultura la que provee de un marco empírico-descriptivo para estar y dar cuenta del mundo y a la vez normativo y crítico para operar en el mundo y revisar los propios prejuicios (Velasco, A. citado por Muñoz, L. 2017, pp. 42-44).

⁵ Existencia de distintos tipos de conocimiento y de valores. Así podemos ampliar la noción de racionalidad hacia un pluralismo (Villoro, 1983)

Ante esa diversidad de hecho comienzan las verdaderas dificultades, ¿Hay un único punto de vista correcto?, ¿o más de uno pueden ser válidos?, ¿o son igualmente válidos?

Si la cultura subsiste a partir de los sentidos que le otorgan quienes las generan, entonces existe un criterio de corrección que trasciende a toda cultura, que además no se basa sólo en la lengua materna, en este racionalismo, Luis Villoro (1983) plantea la posibilidad de ampliar hacia un pluralismo epistemológico, en otras palabras, distintas maneras de conocer pues afirma que las condiciones necesarias y suficientes para que pueda haber conocimiento son:

- a. Ser una creencia
- b. Tener razones objetivamente suficientes para justificarla (contextos específicos de validación).

El pluralismo epistemológico considera los contextos que son reconocidos y validados por los individuos de acuerdo a sus distintas culturas, siguiendo el pensamiento de Edgar Morin (1999), “el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (p. 36). Contexto es complejidad.

Los discursos sobre el multiculturalismo filosófico sustentan distintas orientaciones y ámbitos de la diversidad cultural, brevemente se ha señalado acerca del pluralismo epistemológico y del papel central acerca de los sentidos que los individuos les otorgan a sus acciones, así la hermenéutica se propone como un camino alternativo al empirismo positivista de la segunda mitad del siglo XIX. El papel de la hermenéutica resulta fundamental en el cultivo de virtudes y procesos comunicativos que son esenciales tanto para la convivencia pacífica en la diversidad cultural como en el fomento de la participación ciudadana en la vida republicana (Velasco, citado por Muñoz, 2017, p. 45).

La comprensión que los seres humanos tienen de sí mismos y de su mundo son constitutivos de su vida, de su cultura, de su sociedad y de su historia. La hermenéutica pone de manifiesto que la comprensión tiene presupuestos y consecuencias en el plano ético, así como en el ideológico y político.

El pluralismo, a lo largo de la obra filosófico-político de Luis Villoro, argumenta desde fundamentos denominados modelos de comunidad, los cuales reconocen la igualdad, pero también la diferencia. En contraste con el Estado-nación, el Estado plural de Luis Villoro, no entiende la igualdad como uniformidad de los individuos, por el contrario, la igualdad se caracteriza por elegir y realizar planes de vida, por parte de los individuos, conforme a sus propios valores, por diferentes que éstos sean. Entonces la equidad, tal y como la entiende Luis Villoro, es el trato semejante a todo lo diferente (De la Cruz, citado por Guerrero, et al., 2017, p. 168).

En el pluralismo como categoría teórica, reside la justificación epistemológica de la diversidad cultural, “el meollo de la concepción pluralista con respecto al conocimiento es que existen diferentes maneras legítimas de conocer la realidad por medio de las prácticas y de los recursos cognoscitivos de los seres humanos” (Olivé, 2012, p. 105). Las ideas anteriores cobran relevancia epistémica pues será a partir del diálogo plural intercultural, el cual tiene implicaciones políticas virtuosas, que la diversidad cultural, “además de ser un derecho básico de todo ciudadano y de toda persona, es una condición necesaria para la autonomía y autenticidad de las personas y los pueblos, ya que el sentido de sus vidas depende de la visión de mundo que sustenten” (Velasco, citado por Muñoz, 2017, p. 57).

Hasta lo aquí escrito, podemos concluir que las diferencias del uso de los conceptos multicultural multiculturalismo, rebasan su concepción como diagnóstico o simple caracterización de la realidad, que el multiculturalismo es también una abstracción sobre las razones, los sentidos e implicaciones de una realidad culturalmente

diversa, por lo tanto, se hace imposible que haya una convergencia única, completa y verdadera sobre la realidad.

1.4 MULTICULTURALISMO COMO TEORÍA POLÍTICA

El rasgo más importante del multiculturalismo como teoría política, es que propone una teoría para el manejo del poder como guía de acción en el trabajo con la diversidad cultural. A diferencia del diagnóstico del fenómeno o la explicación o comprensión del hecho, aquí el multiculturalismo sí busca tener una incidencia directa sobre una realidad específica, por lo cual la matriz de contraste para este caso no sólo será de corte epistémico y axiológico sino, sobre todo, de naturaleza política (Ruiz, citado por Muñoz, 2017, p. 163).

Todo planteamiento multiculturalista como teoría política sostendrá, en mayor o menor grado, que la cultura tiene algún papel al momento de plantearnos un modelo político pretendidamente justo.

El liberalismo político⁶ ha sido fundamento para el desarrollo de teorías multiculturalistas, ejemplo de esto son las propuestas de Will Kymlicka⁷ y Joseph Raz.

El liberalismo tiene como idea central la libertad de los individuos para la elección de vida. Esta libertad presupone disponer de opciones vitales (formas de vida), opciones sustentadas en redes densas de prácticas sociales interrelacionadas, cuyo conocimiento y significado

⁶ El liberalismo es una doctrina que se basa en la defensa de las iniciativas individuales y que busca limitar la intervención del Estado en la vida económica, social y cultural. Se trata de un sistema filosófico y político que promueve las libertades civiles y que se opone al despotismo. Esta doctrina política y social aparece en la historia europea con J. Locke. Desde su surgimiento y hasta 1870 fue una ideología dominante. Luego atravesó por una etapa de decadencia hasta 1945, a partir de entonces renació con Von Mises, Von Hayek Popper, entre otros. La política ha de defender los derechos individuales, entre los que se encuentra la propiedad privada (Reyes, R. Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Recuperado de webs.ucm.es).

⁷ Will Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.

es accesible mediante la comprensión de un vocabulario compartido, constituido por una lengua y una historia. Esto significa que la libertad de elección tiene como precondition un sustrato cultural, porque sólo a través de la socialización en una cultura puede uno disponer de las opciones que dan significado a la vida. Por lo tanto, la cultura determina el horizonte de las posibilidades de los individuos (Anchústegui, citado por Muñoz, 2017, p. 166).

Las críticas más importantes que se han señalado al liberalismo clásico que conforman el liberalismo multicultural son:

- La no nítida separación entre el ámbito privado y el ámbito público.
- El reconocimiento de la cultura como precondition de la autonomía individual.

Las respuestas que ha dado el liberalismo son los mecanismos de discriminación positiva en los que se pueden incluir las demandas de los grupos con reivindicaciones multiculturales, al darles derechos de representación política que se les han negado históricamente, a estas políticas se les ha llamado de compensación, sin embargo, compensar aleja las acciones de los Estados-Nación de políticas de equidad y justicia, pues refiere básicamente, a procesos unidireccionales de adaptación cultural hacia cánones hegemónicos. Este discurso se caracteriza e identifica porque “ignora” a los *diferentes* y sus distintas cosmovisiones sobre la realidad.

1.4.1 Los paradigmas anglosajón, español y latinoamericano del multiculturalismo

El paradigma anglosajón fue el pionero del multiculturalismo, ubicado en la década de los 80, principalmente en países de habla inglesa como Estados Unidos de Norteamérica y Gran Bretaña, a partir de los diferentes movimientos contestatarios: afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, lésbico-gay, entre otros.

El trabajo de James Samuel Coleman en 1966 en Estados Unidos de Norteamérica, “Coleman Report, Equality of Educational Opportunity”, permite ejemplificar el contexto anglosajón, del cual emergen una serie de investigaciones que intentan explicar la situación y los resultados de las escuelas, bajo el nombre de “escuelas efectivas” y “escuelas mejoradas”. El argumento de los investigadores fue que las escuelas por sí mismas, tienen un efecto importante sobre los alumnos y que la escuela puede ser modificada y mejorada para adecuarla en beneficio directo de los alumnos (Maureira, 1997), en el caso de los movimientos sociales, la escuela se convierte en movilizadora de recursos (empleo y poder).

El trabajo de James Coleman tuvo por objeto determinar el grado de discriminación existente en las escuelas frecuentadas por diferentes grupos raciales, además analizó la relación entre los rendimientos y los recursos disponibles de las escuelas, con una clara influencia de la Escuela de Chicago⁸ y la teoría del capital humano.⁹

James S. Coleman llegó a la conclusión de que los efectos del ambiente escolar en el rendimiento estudiantil son independientes de la composición racial o étnica⁹.

⁸ Con el término de Escuela de Chicago se distingue a un conjunto de trabajos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales, realizado por profesores y estudiantes de la Universidad de Chicago, entre 1915 y 1940. Se trata de una sociología urbana que desarrolla una serie de estudios íntimamente ligados a problemas confrontados por la ciudad de Chicago, en una época de delincuencia y otras graves dificultades, en una urbe de crecimiento desproporcionado, poblada por miles de inmigrantes. Este interés por investigar el fenómeno social urbano a partir de la observación participante del investigador va a ejercer una influencia significativa en el progreso de algunos métodos originales e investigación en la sociología contemporánea. La Escuela de Chicago promueve la utilización de procedimientos con fines científicos, como instrumentos para la interpretación de aspectos de la realidad social en la búsqueda de la aproximación científica. Cuando en la actualidad nos acercamos al paradigma interpretativo que orienta la perspectiva de investigación cualitativa, siempre es conveniente indagar donde están los orígenes de estas proposiciones epistemológicas. Por eso al aproximarnos a algunos fundamentos ideológicos que influyeron en la Escuela de Chicago, como: el pragmatismo (Dewey) y el interaccionismo simbólico (Mead y Blumer), el análisis de sus preceptos fundamentales sirve para hacernos comprender mejor las tendencias actuales que orientan la etnosociología. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2124239> consultado el 4 de septiembre de 2019.

⁹ En 1970 surge polémica por estos planteamientos pues Pierre Bourdieu afirma que el sistema de enseñanza reproduce las estructuras sociales.

En otras palabras, los niveles educativos y aspiracionales de crecimiento aumentan el rendimiento académico de los estudiantes sin importar ni la clase social, ni la raza u origen de éstos (Maureira, 1997).

Grosso modo, el multiculturalismo anglosajón y específicamente en Estados Unidos la praxis política y social deviene en las primeras medidas de “discriminación positiva” y “cuotas de poder” (Antolínez, 2011).

Desde el contexto europeo, específicamente el español, las políticas referentes a la multiculturalidad no se han centrado en “empoderar” tal como sucedió en el paradigma anglosajón, sino más bien en “reconocer a las minorías” (Antolínez, 2011, p. 11). Así, la educación intercultural se articula con la noción de *competencias* en los programas de estudio con el fin de fomentar la convivencia y la interculturalización en los grupos minoritarios, pero principalmente, en los mayoritarios. De esta visión se desprende un interculturalismo “transformador” que postula los principios de: tolerancia, negociación de la convivencia, integración y cohesión social, valoración positiva de la diversidad, igualdad en la diferencia, expresión de la identidad, comunicación intercultural, enmarcadas en un modelo educativo que plantea la adquisición de las competencias mencionadas desde contenidos transversales en torno a la paz y la convivencia (Ytarte, citado por Dietz y Mateos, 2011).

Para el caso latinoamericano, las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo xx (Antolínez, 2011, p. 17).

Tanto en América Latina y específicamente en México, la educación bilingüe bicultural buscó la restitución de las identidades culturales, lingüísticas y étnicas de los indígenas, violentadas desde modelos integracionistas, después se transitó a propuestas educativas de reconocimiento de la diferencia, propio de una fase pos-

tindigenista de redefinición entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina, 2007, citado por Dietz y Mateos, 2011), que nace con el afán de superar limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la educación indígena bicultural.

La tabla 2 muestra los distintos contextos, antecedentes, marcos filosóficos y medidas institucionales de los paradigmas multiculturales: Anglosajón, Europeo continental y Latinoamericano.

Tabla 2. *Paradigmas del multiculturalismo*

	<i>Anglosajón</i>	<i>Europa continental</i>	<i>Lationamericano</i>
Contexto	Movimientos sociales (a partir de los años 60). Pioneros del multiculturalismo.	Contexto fruto de movimientos migratorios (cobra fuerza en los años 80). Independencia de las colonias.	Realidad plurinacional histórica. Migraciones de zonas rurales a urbanas. Contexto fruto de la realidad plurinacional histórica.
Antecedentes	Estudios étnicos Estudios culturales	Segunda Guerra Mundial. Programas específicos para la población migrante.	Educación colonial. Educación indígena. Aculturación y asimilación lingüística. Educación bilingüe
Movimientos en su base	Grupos minoritarios (afrodescendientes inicialmente). Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación.	Minorías alóctonas Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación.	Grupos minoritarios (pueblos indígenas). Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional.
Marco filosófico	Influencia posmoderna. Concepto inclusivo de ciudadanía, disidencia ética y política. Individuo des-centrado y des-esencializado.	Influencia posmoderna. Individuo des-centrado y des-esencializado.	Influencia descolonial. Colectivos esencializados. Académicos norteamericanos de inicio, ONGs desde una perspectiva freireana y la Teología de la Liberación. Ideología de transformación social. Interculturalidad crítica autonómica.

Medidas institucionales	Discriminación positiva. Cuotas de poder hacia minorías. Guetos. Enfoque compensatorio. Paradigma: diferencia cultural.	Competencias interculturales para todos. Necesidad para formar al profesorado en determinadas herramientas interculturales y promover la buena voluntad de todos mediante la incidencia pedagógica a los núcleos actitudinales del alumnado. Enfoque compensatorio. Paradigma: diferencia cultural/lenguaje.	Discriminación positiva. Interculturalidad para todos en el discurso. Acciones específicas para indígenas. Enfoque compensatorio. Paradigma: adición étnica/ autoconcepto/lenguaje.
-------------------------	---	--	---

Tabla 2. Elaboración propia con base en Gunther Dietz (2011) y Antolínez, I. (2011).

A partir de los paradigmas presentados, es evidente que las propuestas multiculturales del liberalismo político Anglosajón y de la Europa Continental se relacionan con teorías de discriminación positiva desde el paradigma educativo compensatorio y no con teorías relacionadas con la justicia distributiva¹⁰, como lo demanda el multiculturalismo Latinoamericano.

Asimismo, desde el multiculturalismo republicano y comunitarista, de Charles Taylor¹¹ el problema principal de la política liberal tradicional es que no se da cuenta de que la ausencia de reconocimiento de individuos, en virtud de su identidad cultural, implica la exclusión de ellos en el marco estatal:

¹⁰ La justicia se puede definir como la distribución de beneficios y de cargas en una sociedad de seres racionales (con conciencia). Una sociedad justa es una sociedad que ha establecido instituciones, mecanismos y organizaciones públicas para distribuir beneficios y cargas, ventajas y desventajas, de una manera que calificamos justa según un cierto criterio (Olivé, 2004, p. 126).

¹¹ Filósofo canadiense conocido fundamentalmente por sus investigaciones sobre la modernidad, el Secularismo y la Ética, entre otras contribuciones referidas a la Filosofía Política, la Hermenéutica, Filosofía de las Ciencias Sociales. En este capítulo se hace referencia a su texto *El multiculturalismo y la política de reconocimiento* (1990) (citado por Muñoz, 2017).

...un individuo en estado de naturaleza nunca podría alcanzar la identidad y, por tanto, nunca podría crear por contrato una sociedad que lo respete. Más bien el individuo libre que se afirma como tal ya tiene una obligación de completar, de restaurar o de mantener la sociedad dentro de la cual es posible alcanzar esta identidad. (Taylor, 1990, citado por Muñoz, 2017, p. 124)

1.4.2 Enfoques discursivos acerca de la interculturalidad

Las estrategias discursivas llevadas a cabo por los distintos actores pedagógico-institucionales que se concretan en modelos de educación intercultural y que se posicionan como hegemónicos, con el fin de dar respuesta (política y pedagógicamente) a la diversidad cultural en las escuelas son (Dietz, 2012, p. 183):

Educación para asimilar o compensar. Proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia cánones hegemónicos. Este discurso se identifica porque *ignora* a los diferentes y es un monoculturalismo o multiculturalismo liberal. La acción educativa se dirige hacia la superación de determinadas *desventajas (handicaps)* culturales y lingüísticas, por parte de la población minoritaria: el problema se identifica como la heterogeneidad cultural, la solución se basa en la homogeneización.

Educación para diferenciar o biculturalizar. Educación diferenciada de acuerdo al origen étnico. Asimila y normaliza hacia la cultura mayoritaria y pretende mantener la lengua y la cultura de origen. Dependiendo de la específica correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, este enfoque educativo se utiliza tanto para asimilar y normalizar hacia la lengua dominante, como para mantener y preservar la lengua dominada. En este discurso entra la educación bilingüe en México, como una adición de culturas, la de origen y la hegemónica.

Educación para tolerar o prevenir el racismo. Discurso que propone crear un clima de tolerancia para todos, mediante el desarrollo de

la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana. Este entendimiento intercultural, constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa. Incluye entre sus destinatarios a los educandos de la sociedad mayoritaria. Sin embargo, es una propuesta asimilacionista, pues pretende incorporar lo *ajeno en lo propio*.

Educar para transformar y empoderar al otro desde procesos democráticos en las instituciones escolares y extraescolares. También llamado multiculturalismo crítico. La concienciación pedagógica tendría que dirigirse hacia la deconstrucción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría. Retoma del antirracismo clásico la tarea de deconstruir la noción etnificada de *raza*.

Educar para interactuar. Desde las interacciones positivas en el aula, que generen experiencias de interculturalidad vividas en el aula, combina el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas. La educación intercultural a través del aprendizaje complejo coincide con el multiculturalismo crítico en su énfasis en el conjunto de los educandos y no sólo en los grupos minoritarios, rescata la noción de *empoderamiento*, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación (negociación y resolución de conflictos, aprendizaje cooperativo). La interculturalidad como interactuación en la heterogeneidad, define el papel del maestro como facilitador y mediador; flexibiliza la composición de los grupos y el funcionamiento de los ritmos escolares, se asume un aprendizaje desde el enfoque constructivista desde el cual, el educando construye sus aprendizajes.

Educar para empoderar. Enfoque fundamentalmente sectorial, se dirige a grupos históricamente excluidos del sistema educativo en general. Se define como una educación para la acción afirmativa y para el empoderamiento. Este enfoque está influenciado por la educación popular latinoamericana (Paulo Freire), el multiculturalismo pedagógico lucha por obtener cuotas de participación político-educativas que contrarresten la injusticia de las minorías étnicas, de género.

Educación para descolonizar. En el contexto latinoamericano, a menudo cercano a los movimientos indígenas, lo intercultural se discute, resignifica y apropia desde una mirada poscolonial, que recupera una mirada histórica, de larga duración, hacia las relaciones entre colonizadores y colonizados. Lo que caracteriza dicha condición poscolonial es la persistencia de relaciones históricas y estructuralmente asimétricas entre los grupos que conforman una sociedad. Reconocer el carácter colonial de las sociedades latinoamericanas nos lleva a intuir el carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos, por lo tanto, se plantea la necesidad de una reconstitución epistemológica desde una mirada decolonial, educar con propuestas programáticas alternativas, situadas y contextualizadas en el interculturalismo, punto de partida para una paulatina descolonización de saberes, lenguas y subjetividades.

1.5 Política educativa mexicana

Diversidad cultural. ¿Es parte de la política educativa?

Las estrategias discursivas y enfoques sobre la interculturalidad por parte de los diferentes actores pedagógico-institucionales, especificados en el punto 1.3.2, para su concreción, requiere de una combinación de tres niveles (Dietz y Mateos, 2011):

- Semantización de lo otro mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos, políticos, académicos e institucionales.
- Concreción semántica de los modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares.
- Discursos individuales generados por los actores sociales.

En cuanto a las respuestas del Estado Mexicano en sus proyectos educativos, en relación a las políticas de reconocimiento

de la diversidad sociocultural para responder a la diversidad cultural y de acuerdo con la lectura y el análisis de las referencias que se enlistan para este capítulo, se puede afirmar que dichas respuestas para la educación básica corresponden a una educación de carácter compensatorio y asimilacionista, cuya característica fundamental es la homogeneización cultural; el discurso, por tanto los contenidos curriculares y las estrategias didácticas se presentan como *competencias transversales* enfocadas para una “interculturalidad para todos”, discurso que nos ha alcanzado en México a través del Plan y Programa de Estudios de Educación Básica 2011.

La presencia de alumnos culturalmente diferentes en las aulas de las escuelas deviene en docentes que se quedan perplejos ante la diversidad de los contextos socioculturales actuales, para quienes el currículum, la didáctica y las teorías de aprendizaje quizá no alcancen ante el entramado sociohistórico que hoy involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo asumir estas identidades en el aula?

Las escuelas se encuentran en una encrucijada ante los cambios demográficos, ideológicos e identitarios y su desafío consistirá en probar su capacidad para entender la diversidad sin invisibilizar el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica (Dietz y Mateos, 2011).

El peligro que representa esta forma de entender la educación es que el interculturalismo mal entendido, como señala Francesc Carbonell, “puede transformarse en el envés del racismo y la xenofobia. En este caso, el discurso y la ideología mal llamados “interculturalistas” ¿tendrían quizá la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales de poder y marginación, de dominación-sumisión, en las cuales uno de sus elementos es la identidad étnica, para sustituirlo por un conjunto de relaciones imaginarias en torno a un simulacro de trueque de elementos más folklóricos que culturales?” Esta conceptualización muestra un intercambio

que no tiene en absoluto en cuenta el conflicto ni el componente enriquecedor de la posible relación que se pudiera establecer hacia la participación de los niños y niñas de aulas multiculturales, que construyen sus aprendizajes a partir de prácticas más conscientemente híbridas y potencialmente dialógicas (Mateos, citado por Dietz y Mateos, 2011).

Tabla 3. *Los discursos educativos de la multi e interculturalidad en México*

<i>Periodo</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Educación</i>
1821-1854	Persistencia de elementos coloniales e irrupción de cambio. Etapa formativa del 1er Edo. Nacional	Imperaba el criterio axiológico de “autonomía” (criollos que deseaban emanciparse de la tutela peninsular) entendida como valor burgués que reivindicaba la igualdad ante la ley y la libertad.
1854-1880	Transición al capitalismo dependiente. 1er Edo. Nacional surgido del triunfo de la República en 1867, liberal y oligárquico.	Los liberales defendieron el control estatal de la educación con el fin de separarla del clero. En 1867 el proyecto educativo se enmarcó en el positivismo: “orden y progreso”.
1915-1921	Producto del movimiento revolucionario se define el 2º Estado Nacional (1930).	Criterio axiológico de “justicia social”. La educación fue medio idóneo para “asimilar” a la población indígena y como reconocimiento de: lengua, raza, cultura. Consolidar la nacionalidad (mexicana y mestiza-Vasconcelos). La educ. es libre y laica en establecimientos oficiales.
1931	Crisis económica del 29. En 1933 inicia la 1ª. etapa de sustitución de importaciones	Con Narciso Bassols como secretario de educación se adoptaron esquemas utilitaristas y pragmáticos más acordes con los intereses del capital. En 1934 reforma al art. 3º constitucional —educación socialista—.
1943-1964	Unidad Nacional	Torres Bodet —concepción racional, práctica y realizable— escuela con carácter nacional e integrador.

<i>Periodo</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Educación</i>
1970-1990	<p>En 1971 Estados Unidos abre la era de la flotación de las monedas, rompe los acuerdos de Breton Woods, estimula fuertes movimientos especulativos de capital y el auge del sistema financiero internacional.</p> <p>Los países industrializados se acomodan al déficit norteamericano, crean bloques económicos, operan con altos índices de desempleo y con inmigrantes que desempeñan los trabajos de menor calificación y remuneración.</p> <p>En 1982 la crisis de la deuda externa obliga a los países endeudados a aceptar las medidas recesivas del Fondo Monetario Internacional. México se asume en crisis, se abandona el proyecto de industrialización, se exportaron grandes reservas de petróleo, se abrió la economía a las importaciones, creció la deuda externa.</p>	<p>En América Latina y México la educación bilingüe bicultural buscó la restitución de las identidades culturales, lingüísticas y étnicas de los indígenas</p> <p>(Esteban Emilio Monsony). Creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, prevaleció la noción de igualdad (lo cual excluye el principio de diferencia).</p>
1992	<p>Firma del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá. Levantamiento zapatista.</p>	<p>Se reconoce la composición pluricultural de la nación (art. 2º constitucional), Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), documentos normativos que incorporaron el tema de la diversidad cultural y lingüística. El discurso intercultural aparece como propio de una fase postindigenista de redefinición entre el Estado y los pueblos indígenas. La educación intercultural y bilingüe nace con el fin de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la educación indígena bilingüe y bicultural. Se aporta a la gestión de la diversidad educativa.</p>

<i>Periodo</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Educación</i>
2000	Política económica nombrada como transición conservadora por parte del gobierno foxista. Se redujo el flujo de exportaciones mexicanas; el PIB al final del sexenio quedó más bajo que en anteriores periodos, el desempleo creció y la inseguridad aumentó.	Se establece una política de educación intercultural para todos, dirigida hacia todos los niveles educativos. Se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe como institución descentralizada de la SEP (2001). En 2008 se suscribe por parte del gobierno federal y el SNTe la Alianza por la Calidad de la Educación en la cual se establece el compromiso de una reforma curricular para Educación Básica, orientada al desarrollo de competencias y a procesos de evaluación de docentes.
2009	Cambio con continuidad; el Partido Acción Nacional llega a su 2° periodo presidencial; la tasa anual de crecimiento resultó menor que la registrada en la década de los 90; inseguridad y desempleo.	El enfoque intercultural se incorpora en el Programa de Educación Primaria, dicho programa se basa en competencias. En 2011 la Reforma Integral en Educación Básica culmina una serie de cambios curriculares, se presenta el Plan de Estudios 2011 el cual opta por soluciones pedagógicas que transversalizan la atención a la diversidad mediante la promoción de competencias interculturales: educación intercultural para todos ¹² . Transversalizar las temáticas de la diversidad más allá de lo indígena, ha consistido en un fuerte arraigo en el modelo de educación para la tolerancia desde el cual apenas se tematizan el racismo y la discriminación (Dietz, 2011, p. 141).

¹² La “educación intercultural para todos”, acuñada por Schmelkes, consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe. Se trata de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes 2004, citado por Dietz, 2011).

<i>Periodo</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Educación</i>
2019	México experimenta un cambio político con la llegada de Andrés Manuel López Obrador como presidente constitucional, por tanto, se desarticula el bipartidismo por el PRI y PAN. La política educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) quedó derogada, con ello lo más controversial que fue la evaluación al magisterio.	<p>Reforma Educativa. Se modifica el Artículo 3º Constitucional, entre otros cambios, a la fracción II correspondiente a los criterios que orientarán la educación, se le adicionan cinco incisos y se deroga el de calidad:</p> <p>La educación será democrática, será nacional y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos;</p> <p>d) será equitativo... en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural, basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural; e) será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos... f) será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (SEP, 2019 p. 27).</p>

Fuente: elaboración propia con base en Dietz y Mateos, 2011; SEP, 2019; Yurén, 2008.

El *continuum* histórico de los discursos de la multi e interculturalidad en México, tal y como se muestra en la Tabla 3, reivindica las demandas colectivas de los actores indígenas y replantea el debate sobre la educación bilingüe bicultural, para transitar hacia la educación intercultural bilingüe, es así como dicha educación se convierte en un ámbito sectorizado de la política pública, entre cultura escolar y cultura comunitaria, que se caracteriza entre nociones más bien pedagógicas que político-étnicas. Para el caso de la

Ciudad de México, por tratarse de un contexto urbano, se intenta visibilizar a las comunidades indígenas migrantes, y, se propone, a través de documentos normativos (planes de estudio, por ejemplo), una “educación intercultural para todos” (Ahuja; Berumen; Casillas; et al., 2004 citado por Dietz y Mateos, 2011, p. 101).

La multiculturalidad como fenómeno social exige cambiar las preguntas por lo local, lo nacional y lo transnacional, en rigor se trata de complejizar, por ello “el espacio inter es decisivo” (García Canclini, 2006, p. 26).

El discurso intercultural está lejos de visibilizar el conjunto de la diversidad de diversidades presente en la educación pública (Bertely y Schmelkes 2009, citado por Dietz, 2011, p. 141). En este siglo XXI, en el cual vivimos, las temáticas de la diversidad van más allá de lo indígena pues no solamente acuden alumnos indígenas a las escuelas de la Ciudad de México, sino alumnos extranjeros, ello complejiza el fenómeno de la diversidad cultural, pues las políticas educativas diferenciadas en nuestro país han sido destinadas a minorías autóctonas indígenas y no a minorías alóctonas (Dietz, 2012) y para el caso de la educación primaria regular del país y específicamente en la Ciudad de México, no se toma en cuenta la presencia de alumnos extranjeros ni de alumnos indígenas, se sabe del currículum nacional, como medio cultural homogeneizante, lo indígena se asume como sinónimo de interculturalidad, por consiguiente la pregunta que surge es cómo construir el *entre* en las aulas, con el fin de articular diferencias, singularidades, vasos comunicantes, entre encuentros y desencuentros, entre posibilidades e imposibilidades.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* (cuarta edición en español.). FCE.
- Antolínez, I. (2011). *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Título I, Capítulo I de los Derechos Humanos y sus garantías. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/IJURE/fed/9/4.htm?s=>
- De la Cruz, R. (2017). Aproximaciones para una democracia participativa e incluyente en la obra de Luis Villoro citado por Guerrero, A. L., Olvera, J., Olvera, J.C. (coords.). *Contornos de diversidad y ciudadanía en América Latina*. UNAM.
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo número 649* por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, Tomo DCCVII (14).
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: Una aproximación antropológica* (1ª edición.). FCE.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. SEP.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación*, I y II, 2002-2011. ANUIES/COMIE (Colección Estados del Conocimiento), pp. 47-152.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung: *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), pp. 215-225. aprendeenlinea.udea.edu.com
- Filloux, J.C. (2012). *Intersubjetividad y formación* (primera reimpresión.). Novedades Educativas.
- García Canclini. N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados* (segunda reimpresión.). Gedisa Editorial.
- Hegel, G.W.F. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu* (vigésima primera reimpresión.). FCE.

- Jaeger, W. (1942). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. FCE, pp. 84-112.
- Lego, M. (2013). *La construcción de la subjetividad*. es.slideshare.net < imanol2013 < la-const....
- Maureira, F. (1997). *Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8126.pdf>
- Medina, M. T. (2019). *Me reconozco, te reconozco y convivimos. Procesos de convivencia pacífica en un grupo de 4º de educación primaria* (Informe de Prácticas Profesionales). BENM.
- Muñoz, L. (2017). *Aproximaciones a la diversidad cultural*. UNAM.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Olivé, L. (2003). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM.
- Rendón, C (2012). *La dialéctica del deseo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Recuperado de scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1666-485X2012000200006&Ing=es&nrm=iso
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. FCE.
- _____ (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpresión.). FCE.
- _____ (2013). *Tiempo y narración* (séptima reimpresión.) I.FCE.
- Romero, L. E. (2013). *Interacción docente-alumno en aulas multiculturales de educación primaria en el Distrito Federal. Identidades en movimiento* (Tesis doctoral). Universidad Marista.
- Ruiz, A. (2017). Multiculturalismo, diversidad cultural e interculturalidad. Construyendo un piso móvil con tres piernas. *Aproximaciones a la diversidad cultural*. UNAM, pp. 143-181.
- Rawls, J. 1991. *Teoría de la justicia (extractos)*. FCE.
- SEP (2006). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. Coordinación Intercultural Bilingüe.
- SEP (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*.

- SEP (2019). *Guía de trabajo para el taller de capacitación* “Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Educación Básica, ciclo escolar 2019-2020”.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM.
- Velasco, A. (2017). Los ámbitos de la hermenéutica: ciencias, humanidades, diversidad cultural y crítica política, citado por Muñoz, L. *Aproximaciones a la diversidad cultural*. UNAM, pp. 41-57.
- Velasco, S. y Jablonska, A. (coord.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. UPN.
- Villoro, L. (1983). *Creer, saber y conocer*. Siglo XXI.
- Yurén, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. Trillas.

CAPÍTULO II

INTERACCIONES EDUCATIVAS. LA MULTICULTURALIDAD COMO IDENTIDADES EN MOVIMIENTO

Considerar una educación intercultural supone los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva en escenarios plurales: identitarios, de género, de culturas, he aquí el parteaguas del multiculturalismo.

La llegada de los discursos multiculturalistas a las aulas obedeció a la posibilidad de lograr cambios, “puesto que la institución escolar transmite valores morales que no necesariamente coinciden con aquellos vigentes en la socialización familiar o comunitaria” (Rex, 1997, citado por Dietz, 2012, p. 68). En el conjunto de la sociedad, tal pareciera entonces que para multiculturalizar a la educación sólo haría falta formar al magisterio en determinadas herramientas interculturales y promover la buena voluntad de todos mediante la incidencia pedagógica en los núcleos actitudinales del alumnado (Sales Ciges y García López, 1997; Krüger-Potratz, 2005, citado por Dietz, 2012, p. 72).

La escuela [primaria] durante varios años ha mantenido una proyección inclusiva e intercultural al menos así lo han definido las autoridades de Coordinación Sectorial de Educación Primaria, debido a que en la escuela los docentes han realizado diferentes actividades para dar a conocer a la generalidad de la comunidad escolar las diferencias culturales existentes entre la población que atienden, han tratado de hacer visible todo aquello que realizan para favorecer el respeto entre los alumnos, etc. Todo con la finalidad de hacerse ver como una escuela

que incluye a los alumnos y que además resalta las características étnico-culturales de aquellos que son distintos, a modo de hacer visible el aprecio, valor y respeto que se les tiene (SEP, 2011, p. 97)¹³. Los maestros que más tiempo tienen ahí narran que en la escuela ya desde hace aproximadamente siete años se ha organizado la celebración del día de la interculturalidad mediante una ceremonia en la que se expone la vestimenta, comida y costumbres de los diferentes culturalmente, brindando un espectáculo colorido a partir de la presentación de algunas danzas y bailables (...) Es el día de la interculturalidad. (Ramírez, 2017, p. 43).

La cita anterior es claro ejemplo de tematización con respecto a las diferencias culturales, sin embargo, la diversidad de diversidades, culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, edad, religiosas, que devienen en diferentes fuentes y trayectorias, subjetividades, diferencias culturales, estos juegos de tensiones y resistencias, exigen un pensar crítico por parte de los actores educativos, desde la ubicación y deconstrucción de referentes conceptuales, pues tales trayectorias identitarias, generan espacios intersticiales entre los diferentes discursos identitarios a partir de las experiencias, en este caso, la vida escolar de la escuela multicultural. *Soy yo*: el niño, la niña, el profesor, la profesora, *Soy yo en el mundo* "(...) mejor aún: soy yo en tanto parte del mundo y con el mundo. Ser con (...) me constituye" (Esquivel, citado por Valle, 2012, p. 241).

La interseccionalidad y la interacción se puede ver desde la perspectiva de la formación de identidades (Dietz, 2012, p. 95), desde el sí mismo como otro, pues el sujeto existe sólo en interacción con el otro. *Mismidad e ipseidad* producen una hermenéutica del sí mismo a través de la identidad narrativa, ejercicio epistémico que interroga sobre (Medina, 2009):

¹³ Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria (2011).

¿Quién habla? ¿Quién actúa? ¿Quién narra?

La perspectiva del sí mismo como otro, supera la tolerancia y empatía ante el alumnado diferente culturalmente, en espacios caracterizados por un oscilar entre diferentes códigos, verbales y no verbales, que son originarios de distintos contextos culturales, que generan espacios “entre”, que se hibridizan en la escenificación e interacción conjunta (Dietz, 2012, p. 2014).

2.1 LAS IDENTIDADES SON RELACIONALES Y EN MOVIMIENTO

La identidad *no es más que el lado subjetivo de la cultura y se constituye en virtud de un juego dialéctico permanente entre autoafirmación (de lo mismo y de lo propio) en y por la diferencia* (Giménez, 2005, p. 11).

De acuerdo con Giménez (2005), la característica central de la teoría de la identidad es:

La identidad se concibe como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como *habitus* (Bourdieu) o como representaciones sociales (Giménez, 2005). La distinguibilidad exige que los demás “me reconozcan” en términos de interacción, por lo tanto, en términos de comunicación. Como ya se ha explicado la interacción sólo es posible, de acuerdo a Luhmann, cuando percibo que el otro me percibe, Giménez (2005) señala que la distinguibilidad (cualitativa) de la identidad exige de un reconocimiento social.

Este reconocimiento posiciona al individuo entre las polaridades de autorreconocimiento y heterorreconocimiento: capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por los otros y, de la afirmación de la diferencia que sería su capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esa diferencia (Giménez, 2005).

Alberto Melucci (citado por Giménez, 2005, p. 21) elabora una tipología elemental que distingue analíticamente cuatro posibles configuraciones identitarias:

1. Identidades segregadas, cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de los otros.
2. Identidades hetero-dirigidas, cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo.
3. Identidades etiquetadas, cuando el actor se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros.
4. Identidades desviantes, cuando existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica nos induce a rechazarlas.

La tipología propuesta por Melucci ilustra cómo la identidad de un actor social, resulta de la transacción entre auto y hetero-reconocimiento. De aquí se infiere que propiamente hablando:

(...) la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones. (Giménez, 2005, pp. 21-22).

La distinguibilidad cualitativa de la identidad de las personas se revela, se afirma y se reconoce en contextos pertinentes de interac-

ción social y comunicación y supone la presencia de rasgos, disposiciones, atributos, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades que distinguen y caracterizan la identidad (Giménez, 2005, p. 26), es decir, se asume que la identidad es siempre relacional, desde aquellos elementos constitutivos de las acciones y las formas de ser de los individuos, las cuales son interpretadas en los procesos de reconocimiento del sí mismo como otro, bien de manera positiva, o, en su caso, de manera negativa. Todo ello se vincula con los posibles ambientes interculturales de interacción.

Se destacan tres series de elementos diferenciadores de la identidad (Giménez, 2005):

1. La pertenencia a una pluralidad de colectivos o pertenencia social (categorías, grupos, redes y grupos de colectividades, como lo pueden ser la familia, grupo profesional, estrato social, nacionalidad). La pertenencia social se asume mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad de pertenencia a partir de las relaciones e interacciones sociales. A través de la pertenencia social “los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia” (Giménez, 2005, p. 26).
2. La presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales, los cuales fungen como atributos identificadores; desde lo individual funcionan como rasgos de personalidad (inteligente, perseverante, imaginativo) y en lo relacional, en el sentido que denota rasgos o características sociales (amable, tolerante, comprensivo, sentimental).
3. Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada, es lo que se denomina identidad biográfica, remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada como “historia de vida” ...

Abordar la identidad no significa que se haga sólo desde la individualidad, Giménez (2005) habla también sobre las identidades colectivas, las cuales define como entidades relacionales:

Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un sentimiento común de pertenencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción (Giménez, 2005, p. 29).

Las identidades colectivas se comportan como actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes; cabe resaltar que entre la identidad personal y la identidad colectiva existe siempre una relación dialéctica (Giménez, 2005, p. 30). Para las comunidades migrantes alóctonas y autóctonas —china, triqui, mexico-americano— la escuela representa un entramado político, cultural y social que confronta las identidades colectivas de las minorías culturales. Se trataría de comprender la conformación de identidades no entendidas como fijas o inmutables (Czarny, 2002), las identidades de los alumnos migrantes “adquieren flexibilidad en su misma conformación lo que no es ausencia de particulares del orden propiamente cultural sino transformación” (Czarny, 2002) y en la transformación hay movimiento, es entenderlo desde una lógica dialéctica pues:

(...) en la conformación de estas identidades como fronteras sociales y culturales lo que implica, pertenecer o ser habitante de un espacio de convergencias, de encuentros como son las fronteras, no espacios vacíos sino como dirá Rosaldo¹⁴ sitios de compleja producción cultural moviediza y aprensible (Czarny, 2002).

¹⁴ La autora se refiere a la cita de Rosaldo, R. (1989). *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Los noventa.

Por lo tanto, los alumnos culturalmente diferentes se ven a sí mismos y pueden o no ser reconocidos, como perteneciendo a una serie de colectivos; como siendo una serie de atributos; y como cargando un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable:

Perteneciendo a...
Siendo...
Desde...sus muy particulares historias de vida

¿Y las identidades colectivas?

Las minorías étnicas no pueden asumirse como un simple agregado de individuos, se trata más bien de entidades relacionales, que se constituyen por un sentimiento común de pertenencia, lo que implica, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción.

En el movimiento dialéctico de las identidades culturales no existen límites precisos entre un “nosotros” y un “los otros”, sino que adquieren flexibilidad en su misma conformación, lo que no es ausencia de especificidades culturales sino de transformación (Czarny, 2002).

Entonces, vigorizamos lo propio para desde ahí ir al encuentro con lo ajeno. Habrá que recordar que el discurso intercultural desde los principios de desigualdad, diferencia e interacción positiva, no es posible sino desde el conflicto mismo, pues ese otro, es, la cosa contemplada, suprimida en su ser que carece de relación con lo mío, que es independiente de mí, negarla en esa independencia y asimilarla, hacerla mía, absorberla en y por mi yo (Kojève, 2013, p. 176). Luego entonces, para acortar la brecha entre el aula multicultural y el aula intercultural, las identidades en movimiento son la mediación y configuración que trazan caminos de un sí mismo

a otro mismo. El relato como hilo conductor, la identidad narrativa, identidad correlativa de la propia historia: perteneciendo a ... siendo... desde sus muy particulares historias de vida.

2.2 ALTERIDAD COMO PRODUCTO Y PRODUCTORA DE IDENTIDAD. FORMACIÓN DESDE EL FUNDAMENTO FILOSÓFICO HEGELIANO

Pienso, luego soy; ¿pero qué soy? Soy un ser pensante. Máxima cartesiana que no satisfizo a Hegel.

El sí mismo, desde el pensamiento de Hegel, es “necesitado de afirmación, identificación y autonomía en las diferentes relaciones que establece con los objetos y los seres del mundo, con lo otro de sí mismo. Este proceso de afirmación, que implica desde las formas más instintivas o naturales, hasta las más reflexionadas o conscientes, es lo que Hegel llama ‘deseo’” (Rendón, 2012). Hay que pensar en el deseo de transformar por una acción, la cosa contemplada, suprimida en su ser que carece de relación con lo mío, que es independiente de mí, negarla en esa independencia y asimilármela, hacerla mía, absorberla en y por mi yo (Kojève, 2013, p. 176).

Entonces, sólo el deseo puede proporcionar al ser humano la consciencia de sí: “yo deseo”, que únicamente puede ser satisfecho, en tanto deseo humano, con otros deseos.

La formación acorde con el fundamento epistémico hegeliano, consiste en abordar las experiencias del sí mismo en su relación con otro, pues el sujeto existe sólo en la interacción con el otro. Hegel, a través de su obra, describe cómo en la historia del sujeto se pasa de la consciencia de sí, a la consciencia para sí: “la conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo. Es decir, el otro en el momento en que se apunta a él como deseo, o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él” (Filloux, 2012, p. 38). Empieza a tener consciencia para sí.

La autoconsciencia es el deseo en general (Rendón, 2012), porque el deseo representa el comportamiento o actitud instintiva-natural; pero también es una acción reflexionada, a través de la cual el yo busca afirmarse como la verdad o esencia en toda relación que se establece con la otredad. En este comportamiento se encierran tres sentidos fundamentales del deseo, relacionados entre sí: autoconservación, deseo de otro diferenciado y deseo de reconocimiento.

Kojève en sus lecturas sobre Hegel describe que, en síntesis, el deseo humano son dos deseos que se enfrentan y ante tal situación sólo la lucha puede resolver el desenlace. He allí la realidad humana: la del amo y la del esclavo, por ello la alteridad es auto-alteración del sí mismo como otro, esa otra unidad consigo mismo, que se afirma desde su biografía y que, en el afán del respeto y la otredad, busca reconocimiento:

El hombre es esta noche, está vacía nada, que en su simplicidad lo encierra todo, una riqueza de representaciones sin cuento, de imágenes que no se le ocurren actualmente o que no tienen presentes. Lo que aquí existe es la noche, el interior de la naturaleza, *el puro uno mismo*, cerrada noche de fantasmagorías: aquí surge de repente una cabeza ensangrentada, allí otra figura blanca, y se esfuman de nuevo. Esta noche es lo percibido cuando se mira al hombre a los ojos, una noche que se hace terrible: a uno le cuelga delante la noche del mundo. (Hegel, 1984)¹⁵.

¿Qué describe Hegel en la noche del mundo? ¿Una alucinación de fantasmas? ¿Vacío en el centro mismo del sujeto? ¿El puro uno mismo como totalidad? ¿Qué, a quién reflejan los ojos? ¿Quién los mira para ver su reflejo? ¿La noche del mundo se explica desde la razón o desde la imaginación?

¹⁵ La noche del mundo (escritos de juventud).

De acuerdo con el análisis que realiza Zizek (2011, p. 88), se puede entender que la cita testimonia la violenta transición de la naturaleza biológica hacia la subjetividad humana: la noche del mundo es el anochecer del sentido, de la intersubjetividad: el Sujeto que percibe es desde siempre mirado desde un punto de vista que se sustrae a sus ojos (Zizek, S. 2011, p. 88) pues en el momento en el que el yo se configura en una relación especular con el otro, el objeto del deseo del yo será, al mismo tiempo, el objeto del deseo del otro. El deseo así queda siempre confrontado, en tensión, por ello el fenómeno de la interculturalidad no es posible desde la tolerancia, pues ésta excluye la tensión y contradicción inherente al encuentro con el otro.

Esta relación condiciona una situación de tensión y contradicción, que puede ser el caso del estudiante normalista en relación con sus profesores y en general, entre los docentes y discentes, pues bien, dicha relación puede experimentarse desde la dimensión del encuentro y el diálogo para generar conocimiento del sí mismo y de su mundo, pero también, es posible que se establezca desde la dimensión conflictiva, desde la pluralidad, alteridad entendida como auto-alteración de lo propio frente a lo ajeno (Ricoeur, 2013, p. 190): sí mismo —pone su otredad— se sintetiza en un proceso dialéctico, que siempre reconoce al otro, o por el contrario, se manifiestan deseos de apoderamiento, de dominio, de violencia, de exclusión, de alienación, opresión, tal como Hegel lo ejemplificó en la relación entre el “señor” y el “siervo”.

La *Bildung* es un proceso de acciones intencionadas, estas acciones, encaminadas a formar en espacios interculturales requieren del diseño de situaciones formativas que destaquen, por un lado, el valor de la alteridad y por otro lado, el comportamiento o actitud reflexionada del yo y del otro, como procesos identitarios, subjetivos e intersubjetivos, que se expresen en el impulso consciente a la afirmación de la propia identidad y, que fundamentalmente reconozca las diferencias y propicie la afirmación de las otras identidades.

YO [] OTRO

Esta perspectiva de reflexión lleva a entender que los procesos formativos encaminados o bien, intencionados hacia escenarios interculturales, parten desde el sí mismo y que el rol docente “media en la relación del individuo con su constitución de sujeto”, tal como lo expresa Michel Foucault (2006, p. 133). La constitución del sujeto, como protagonista de su formación, exige una relación que afirme y reconozca la dialéctica identitaria, en cuyos movimientos de tensión y contradicción, es decir, en los espacios “entre” los diferentes, se asuman los encuentros y desencuentros, las escaramuzas, las resistencias, pues todo ello constituye el espacio liminal, con ello se afirma que no es estático, las identidades se mueven, por lo tanto el “entre” está en permanente construcción.

Reconocer que la identidad¹⁶ es un movimiento dialéctico entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del otro, estudiantes y profesores de aulas multiculturales se significan a partir del reconocimiento en y para sí mismos y del reconocimiento del otro, el nosotros instaura la diferencia como elemento relacional, dialógico, constitutivo de la identidad y la alteridad. El conocimiento escolar está permeado por experiencias ideológicas y culturales con las cuales los alumnos y sus maestros interactúan en el salón de clases, a partir de dichas experiencias se habla, se aprende, se imagina, se construye y se transforman las identidades:

¹⁶ Paul Ricoeur en sus obras: *Tiempo y narración* (2013), *Sí mismo como otro* (2008) y *Caminos de reconocimiento* (2006), aborda el tema de la identidad desde dos vertientes: la identidad personal y la identidad narrativa. La dimensión temporal es esencial a la hora de develar, comprender y de interpretar los fenómenos sociales, históricos, religiosos, económicos: el ser es un sujeto que tiene una historia propia, que dispone de la memoria para el recuerdo, del olvido para callar el recuerdo y de la promesa como compromiso con el futuro (Salcedo, 2009).

- ¿Cómo nos auto-nombramos? Acción que se relaciona con procesos de reconocimiento e identificación.
- ¿Cómo nos nombran los otros?
- ¿Cómo narramos nuestras historias con los otros? las cuales nos configuran, nos transforman, nos resignifican.

Las interacciones entre los *diferentes* están en permanente movimiento, la afirmación o negación del reconocimiento, crece, se forma y se define a través de sus experiencias manteniendo su esencia de ser sí mismo como otro (Salcedo, 2009).

Ricoeur propone buscar en el desarrollo de las interacciones conflictuales, tensas, contradictorias, la fuente de ampliación paralela de las capacidades individuales¹⁷: en el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo. Detenernos en la dialéctica de la reflexividad y alteridad en la figura del reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2013, p.p. 194-238), repensar la subjetividad de las relaciones educativas, nos exige volver a pensar, de manera creativa las nociones de identidad, alteridad y formación, como espacios interconectados y relacionales que recrean incesantemente nuestra existencia y coexistencia.

Eterno retorno sobre sí mismo, la formación para la interculturalidad y en la interculturalidad nos sitúa en el encuentro con los otros y nos permite implicarnos en aventuras compartidas hacia lo desconocido y lo desconcertante.

Las situaciones formativas son una aventura para quienes se forman: para mí y para el otro: sí mismo como otro, en las noches del mundo...

¹⁷ Mismidad e ipseidad son los dos valores constitutivos de la identidad personal en la obra de Paul Ricoeur. La ipseidad nombra la función reflexiva capaz de comprender la autodesignación de sí mismo y la capacidad de ese otro que es un referente de atributos, el cual también se autodesigna como receptor y designador de atribuciones.

2.3 LA EXPERIENCIA DE BARQUITO DE PAPEL. AVENTURERO AUDAZ...

2.3.1 *Subjetividades e Identidades Docentes*

El enfoque de la formación para los docentes en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y 2012, se basa en el docente reflexivo, si bien éste último, además se presenta por competencias.

La Docencia Reflexiva constituye un modelo docente alternativo al modelo eficientista. El pensamiento práctico reflexivo concibe al profesor desde la autonomía y toma de decisiones, con capacidad de reflexión en y sobre lo que hace en su práctica educativa, con el fin de cambiar estratégica y fundamentadamente la misma y así mejorarla.

La experiencia de quien escribe este texto puede dar cuenta que la reflexión de la práctica docente se desdibuja en la realidad y las realidades de la escuela primaria, una escuela que se sostiene de procesos administrativos y no pedagógicos; evaluaciones, tiempos muy fragmentados para las intervenciones didácticas de los estudiantes normalistas; burocracia, exigencia de resultados cuantitativos en el corto plazo, desconocimiento teórico del enfoque del docente reflexivo, por parte de profesores titulares, asesores de seminario y estudiantes:

(...) Es difícil trabajar en una escuela que cumple con varios propósitos como son el Plan y Programa de Lectura, consiste en tomar lectura de las palabras por minuto a todos los miembros del grupo, hacerles preguntas de comprensión lectora, así como medir el nivel de fluidez y después publicarlo en el salón de clases (...). (Romero, 2014).

El modelo eficientista en las escuelas, concibe al profesor como aplicador de una técnica didáctica, tiene sus raíces en la epistemo-

logía positivista desde el paradigma proceso-producto aplicado a la didáctica, se viven entonces procesos de adaptación encaminados al paradigma de la racionalidad técnica, es decir, meramente aplicadores, tanto los docentes de la BENM, como los docentes en formación, todo esto lejos de la recuperación y reconstrucción de las experiencias docentes desde la reflexión, que guíen hacia la explicitación de los discursos educativos.

En el campo de la formación docente confluyen aspectos de orden cognoscitivo, pedagógico, social, cultural y político, relacionados con la gestión educativa, con modelos curriculares y métodos de enseñanza; y, con las diferentes concepciones acerca de los saberes y competencias considerados como necesarios para la formación y el desempeño profesional de los docentes (Castañeda, 2009).

Las tradiciones¹⁸ en la formación de los docentes se entienden como configuraciones del pensamiento y acciones que se construyen históricamente, que se institucionalizan e incorporan a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 1995, p. 20).

Cabe precisar que es desde los discursos políticos y curriculares sobre la formación, que tienden a funcionar como ideologías educativas (conceptos, creencias, valores) la forma en la que se legitiman disposiciones de saber y poder, se funden en un dominio de prácticas reguladoras con tendencia a la prescripción y normalización de las prácticas (en apariencia neutrales) mediante normas, reglas, lenguaje, formas de razonamiento y de comunicación (Castañeda, 2009, p. 34).

Los discursos, como enunciados de poder-saber, en cuanto organización del sentido social (programas, contenidos, saberes), se presentan como elementos externos al sujeto que al ser interiori-

¹⁸ Davini (1995) identifica 1. Tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro; 2. Tradición académica: el docente enseñante; 3. Tradición eficientista: el docente técnico. Tendencias actuales: La pedagogía crítico-social y la pedagogía hermenéutico-participativa.

María José Carrera (Castañeda, A. 2005, p. 40) agrupa las tendencias docentes en cuatro modelos de formación: 1. Modelo de eficacia docente; 2. Modelo de pensamiento práctico reflexivo; 3. Modelo crítico emancipador y 4. Modelo personalista/holístico.

zados por él, son resignificados y apropiados, para posteriormente externarlos en su ejercicio docente. De este modo las prácticas docentes, como dispositivos sociales, visibilizan y enuncian la tensión entre demandas y posibilidades de la formación de docente, en el entramado del saber y el poder: por un lado, el docente aplicador y adaptado a las múltiples encomiendas para atender problemas sociales, culturales, científicos, tecnológicos; menospreciado, en una sociedad que cada vez le valora menos; con nuevas tareas y funciones que requieren mayores cualificaciones, cada vez más difíciles e inalcanzables; y por otro lado, una formación docente que vislumbre líneas de subjetivación capaces de trazar caminos de creación y de autonomía (Deleuze, 1990, p. 159).

El paradigma del profesor reflexivo, supone un maestro activo y generador del cambio, promotor de prácticas reflexivas, en oposición al academicismo y al eficientismo, implica que el modelo de formación se dirija hacia formas de pensamiento y acción que busquen los significados de las experiencias en el aula; el establecimiento de pautas con el saber desde la incertidumbre; procedimientos metodológicos interdisciplinarios e incluyentes; una visión crítica de la sociedad y en específico de la función social de la enseñanza. En conjunto es un paradigma que se relaciona con la posibilidad de transformación de las prácticas educativas.

El pensamiento reflexivo es el examen “activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25). La reflexión se nutre de la duda, de las creencias, de los conocimientos y de los deseos; también de los saberes que provienen de la práctica.

El profesor reflexivo disciplina su pensamiento hacia lo que Dewey llama “la búsqueda, la caza, la investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, la vacilación, que disipe la perplejidad” (Dewey, 1989, p. 28). Que lo lleve a la transformación de la experiencia vivida.

La visión de formar docentes reflexivos, consiste en abordar las experiencias del sí mismo, como cuidado de sí, que se afirma e identifica con la docencia, principalmente desde la experiencia de las prácticas profesionales, el sí mismo que genera procesos de reconocimiento hacia el otro diferente y que no intenta asimilarlo, integrarlo, tolerarlo, sino que propicia desde lo pedagógico espacios *entre* que articulen las diferencias, que abra vasos comunicantes para los encuentros; pero también para los desencuentros.

Pero ¿cómo mirarnos a nosotros mismos para reconocer a los otros? ¿Cómo incidir en la resignificación identitaria en estudiantes normalistas, de acuerdo a la afirmación, identificación y autonomía de la que nos habla Hegel?

Con el fin de mediar y acompañar, como titular en 7º y 8º semestres, a los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en el último año de su formación inicial, acorde con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y el enfoque de la Docencia Reflexiva, en el año 2010 socializamos en la comunidad normalista, sus experiencias como docentes en formación, en una publicación a la que nombramos “Barquito de papel”.

Esta publicación “surgió como una necesidad ante el sinsentido que representaban ciertas actividades inherentes a los trabajos del seminario de 7º y 8º semestres, búsqueda de información para la elaboración del documento recepcional durante las jornadas de prácticas docentes, elaboración del diario del profesor, del diario de clase, de planeaciones didácticas, escucha atenta de prácticas docentes entre los integrantes del seminario, sistematización y análisis en detalle de sus propuestas de intervención didáctica, en fin, el sentido mismo de las prácticas desde el reconocimiento del sí mismo y construcción de sus estilos docentes” (Romero, 2010).

En el capítulo I ha quedado de manifiesto que se asume que los procesos de formación parten del reconocimiento de sí: ¿Quién soy? y ¿quién soy frente al otro? Lo que crea una “indisoluble relación

entre subjetividad e identidad” (Lugo s/f) y experiencia (Castañeda, 2009). La identidad docente se convierte entonces en el entrecruzamiento de subjetividades, a partir de lo personal, lo institucional, lo laboral y lo cultural.

La identidad es un movimiento dialéctico entre el *sí* mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del *otro*, esta premisa cobra vital importancia en las acciones e interacciones de los fenómenos educativos, pues el ser humano se significa a partir del reconocimiento del *sí* y del reconocimiento del *otro* y en estos movimientos de afirmación o negación, crece, se forma y se define a través de sus experiencias manteniendo su esencia de ser *sí* mismo como “otro” (Salcedo, 2009).

La identidad docente, en este marco, se concibe como elemento de una teoría de la cultura profesional del campo educativo, distintivamente internalizada como *habitus* (Bourdieu) o como representaciones sociales (Giménez, 2005). La distinguibilidad exige que los demás “me reconozcan” en términos de interacción, por lo tanto, en términos de comunicación entre los diferentes grupos de agentes educativos: colegas docentes, autoridades educativas, alumnos, padres y madres de familia. Parafraseando a Giménez (2005) supone la presencia de rasgos, disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades que distinguen y caracterizan a las personas (*sí* mismo):

(...) El encontrarme ante las condiciones reales en las que se lleva a cabo la labor docente, me brindó la oportunidad de analizar mi trabajo frente al grupo y darme cuenta de mis fortalezas (...). (Romero, 2013).

Los discursos de la formación docente, de un modo o de otro, van permeando en las identidades de los estudiantes normalistas, identidades siempre en movimiento e incidiendo en una “existencia capaz de producir experiencias de subjetivación sociales, culturales, indi-

viduales y colectivas en el curso de la biografía y trayectorias de los sujetos” (Castañeda, 2009, p. 17).

Giménez (2005), destaca tres series de elementos diferenciadores de la identidad que ayudan a comprender las identidades en movimiento, el reconocimiento del sí y del otro, así como algunas de las experiencias de subjetivación “que vienen desde fuera, desde órdenes, normativas y disposiciones que serán incorporadas como si fueran propias” (Lugo, 2013). Y que irán construyendo las diferentes historias de las personas, siempre a través de su paso por las instituciones disciplinarias (Lugo, 2013), en este caso las escuelas.

1º La pertenencia a colectivos o pertenencia social. Se trata de categorías, grupos, redes y colectividades, como la familia (estrato social, nacionalidad), el grupo profesional docente en un espacio y un tiempo determinados, por ejemplo. La pertenencia social se asume mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico cultural que funge como emblema de la colectividad de pertenencia a partir de las relaciones e interacciones sociales:

En un principio no entendía la lengua purépecha: los diálogos entre compañeros hacían referencia de mí, sólo escuchaba mi nombre después, no entendía nada; algunas veces sólo reconocía las palabras que llegaban a decir mis papás o algún tío, pero con el paso del tiempo, mi oído se sensibilizó, sabía de qué hablaban: por las señas, por los gestos o porque me lo traducía mi amiga Alma, sin embargo, no podía ni hablarlo ni escribirlo y dado que podía entender su cosmovisión, me sentía parte de esa región. (Romero, 2013).

2º La presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales, los cuales fungen como atributos identificadores, desde lo individual funcionan como rasgos de personalidad (inteligencia, perseverancia, imaginación) y en lo relacional en el sentido que denota rasgos o características sociales (amable, tolerante, sentimental).

3º Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada —identidad biográfica— que remite a la revelación de una biografía incanjeable.

Orientar la formación inicial de estudiantes normalistas bajo el enfoque de la Docencia Reflexiva y procesos de:

- **Afirmación:** Relacionado con la presentación de evidencias por parte de los/as estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales, como son los diarios del profesor, las planeaciones didácticas, diagnósticos pedagógicos, los relatos de sus jornadas en las escuelas primarias, registros de los niños/as de la primaria, entre otros.
- **Identificación:** Entendida como los encuentros, el acompañamiento y el diálogo que establecen con sus maestros/as del Trayecto de la práctica profesional, asesores, que se visibilizan en los documentos señalados anteriormente.
- **Autonomía:** Momentos en los que los/as docentes en formación son puestos en situaciones de creación y autoformación, bien puede ser al elegir las estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza, así como para elaborar sus documentos de titulación.

Los estudiantes desde sus relatos ponen en juego sus identidades narrativas pues se descentran y se detienen a pensar en lo que son y en lo que quieren ser (Salcedo, 2009). Como personas y como maestros, así desde la opinión de quien condujo los seminarios y autora de este libro, se desafiaron los postulados del docente como experto técnico de la enseñanza (Davini, 1995), se vieron en la posibilidad de pensar en los discursos interculturales como centro de sus reflexiones y propuestas de intervención didáctica.

Al escribir para Barquito de Papel sus trayectorias académicas, como experiencia de subjetivación, “deviene en una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como persona, incluye, por tanto, elementos cognitivos, afectivos, éticos e implica el mo-

vimiento de sí y para sí, en una búsqueda de realización y autonomía (Yurén, citado por Castañeda, 2009, p. 18).

El Seminario de Análisis del Trabajo Docente, acompañó a seis grupos de distintas generaciones de la BENM, a formarse desde la consciencia por la apertura y generación de diálogos epistemológicos y metodológicos con “otros”, que enfatiza la presencia del “otro”, de su alumno, de sus pares, en este proceso el docente en formación se construye con ellos (nos-otros), desde experiencias sensibles, el enfoque del seminario (docencia reflexiva) buscó que el estudiante normalista se reconociera como un docente en sí que media el ser para otro (Sartre), es decir, en alteridad y que aspira a una docencia para sí, desde el pensamiento complejo —múltiples dimensiones de tiempos y movimientos, reconociendo la alternancia del orden y el caos— en procesos que no sólo incluyen la razón, sino los sentimientos, las intuiciones, el respeto, reconocimiento de las diferencias e interacciones positivas, entre posibilidades e imposibilidades.

2.3.2 *Barquito de Papel. Seis generaciones*

Barquito de Papel inició su viaje en el año 2010, en el marco del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

El Seminario abrió un espacio específico para leer y reflexionar sobre los escritos de Paulo Freire, al cual llamamos “La lucidez de Paulo Freire, un pretexto para verme como docente”, específicamente se abordaron tres capítulos de *Pedagogía de la Autonomía*¹⁹ a partir de los cuales se discutió y analizó sobre los sentidos y sinsentidos de la práctica docente (las exigencias de las escuelas

¹⁹ Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI Editores.

primarias, los tiempos otorgados para llevar a cabo sus prácticas docentes, el reconocimiento de vacíos teóricos en su formación):

1. No hay docencia sin discencia
2. Enseñar no es transferir conocimiento
3. Enseñar es una especificidad humana

Expresar de manera verbal durante las sesiones del Seminario, las experiencias en las escuelas primarias no era suficiente, por lo tanto, y tomando algunos relatos escritos para sus documentos recepcionales, se eligieron aquellas experiencias de la vida escolar que dieran cuenta de los miedos, las angustias, los sueños y las utopías de un grupo de jóvenes docentes en formación y se decidió darlas a conocer en nuestra comunidad escolar, los títulos de los escritos de ese primer Barquito de Papel, fueron:

- ¿Transferir es aprender?
- ¿Qué sucede?
- La importancia de la relación teoría-práctica en la construcción del documento recepcional
- Enseñanza para el cambio y la esperanza
- Enseñar es una especificidad humana. Retos
- ¿Estoy haciendo lo correcto?
- La docencia implica compromiso
- La dignidad rebelde: una herramienta para el docente con convicción
- El camino de un maestro en formación

Fue con ese grupo, el 4º 22, generación 2006-2010, que la inquietud por dar a conocer sus narrativas tomó el nombre de la canción de Joan Manuel Serrat, Barquito de Papel, pues a punto

de egresar de su formación inicial, les invadía la nostalgia por el cierre del Seminario, la culminación de sus jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo, el término de sus vidas de estudiantes y la incertidumbre por pensarse después de la Normal.

A partir de entonces, el Seminario, con cinco generaciones más, hizo suyo Barquito de Papel, seis generaciones de estudiantes normalistas y la autora de este libro, formamos parte de esta red que se ha tejido con y para Barquito de Papel.

El segundo ejemplar de Barquito de Papel tocó al grupo 4º 23, de la generación 2007-2011, diez normalistas que dirigieron su mirada hacia la interculturalidad. La diversidad, en cualquiera de sus formas —sociocultural, económica, de género, religiosa, etarea, política, capacidades diferentes— los colocó ante retos desde las experiencias mismas de las prácticas de los alumnos normalistas y los llevó a cuestionarnos sobre el papel que corresponde a los docentes en las relaciones educativas, en las interacciones desde los *diferentes*.

Nuevamente se recuperaron relatos, que se elaboraron para formar parte de los documentos recepcionales, he aquí los títulos que conformaron ese Barquito de Papel 2:

- El contexto escolar ¿qué sucede?
- Impacto y estilo docente. Docentes somos y en el camino andamos
- El Taller: crear es construir...construir para compartir
- La autonomía: ¿estoy listo para actuar!
- La creatividad. No hay peligro en mirar en el interior
- El trabajo cooperativo. La unión hace la fuerza. El camino del maestro en formación
- Habilidades del pensamiento. Saber actuar, prólogo del conocimiento del mañana
- Metodología. Un ojo al gato y otro al garabato

- Docencia Reflexiva. El camino se hace andando
- Reconstrucción. Un camino compartido

Barquito de Papel 3 continuó por las aguas de la interculturalidad, el grupo 4º 25, de la generación 2008-2012, desde las tensiones entre la formación normalista y las prácticas docentes en condiciones reales de trabajo; la atención a la diversidad y el tipo de cultura escolar de las escuelas primarias, planteó los retos para llevar a cabo, el diseño, el análisis, la reflexión y evaluación, de las propuestas de intervención didáctica en los diferentes grupos de práctica de las escuelas primarias, mismas que quedaron plasmadas en los escritos que presentó Barquito de Papel 3:

- ¿Cómo influye la alfabetización en la interculturalidad?
- La humanización, el verdadero valor de las personas
- Interculturalidad...una mirada desde la educación
- La enseñanza de la Historia desde una visión intercultural
- La educación integral en un grupo multicultural
- ¿De qué manera el desarrollo del pensamiento crítico permite lograr la interculturalidad?
- No es lo mismo hablar de diferencia que de diversidad
- El pensamiento complejo en la educación
- Cómo el desarrollo de la autonomía orienta hacia una enseñanza basada en la interculturalidad
- La convivencia armónica: una realidad que debe ser aprendida
- La importancia de la autoestima en la interculturalidad
- ¿Un dos tres por mí y por todos mis amigos!

Además de los títulos mencionados, Barquito de Papel 3 incluyó dos textos de dos profesoras en servicio, de educación primaria e integrantes de la Maestría en Educación Básica programa Interplanteles (MEBI):

El personal directivo como una autoridad excluyente
El docente y la realidad en el aula

Experiencia, narrativa y formación, nombró a Barquito de Papel 4, este ejemplar dirigió su rumbo hacia la reflexión de la práctica docente de los estudiantes del grupo 4º 25, de la generación 2009-2013, a partir de las sesiones de Seminario centradas en:

- Lecturas que permitieran apropiarse de los marcos conceptuales desde diferentes disciplinas, con la intención de ir construyendo una teoría de la práctica.
- Una práctica docente reflexionada desde el cómo, pero también el por qué y para qué.
- La importancia de sensibilizarnos para vivir la alteridad del aula multicultural.
- Reflexionar desde las historias de vida de los docentes en formación, pues a partir de ellas se revela parte de sus biografías incanjeables, que permitieron que se miraran a sí mismos, desde sus sentidos de pertenencia, de autorreconocimiento y desde sus muy particulares historias de vida, para que, en el proceso de autopercepción, se vieran e identificaran en relación al Otro, sus alumnos.

Las historias de los alumnos son narrativas, están escritas en primera persona y se titularon:

- Contar la experiencia, una manera para alejarse de ser docente
- Un trayecto de formación. Formas inacabadas de ser docente
- Los niños quietos y callados ¿es sinónimo de aprendizaje?
- Maneras de ser maestra. El miedo que se transforma en valentía
- Pinceladas de arte en Primaria
- ¿Y el diario?
- La docencia, una experiencia compleja pero llena de satisfacciones
- Un aula alfabetizadora: la puerta abierta para que los niños se enamoren de la lectura
- Aprender a vivir armónicamente: cultivar relaciones interpersonales a través del desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños
- Ser uno mismo en la mirada del Otro. Un horizonte de encuentro

Barquito de Papel 5 continuó, por el camino de las narrativas de los docentes en formación del grupo 4º 31, de la generación 2010-2014:

- Fui sin ser hasta que me descubrí
- Mi barco, la tripulación y el timón dirigido hacia la docencia
- Reencuentros
- Maestros que dejan huella
- Es de sabios cambiar de opinión
- ¿Ser maestra es lo que realmente quiero ser?
- Si tus ojos hablaran, ¿qué dirían?
- Un camino diferente, pero con metas en contra de la quimera
- En un escritorio comienza todo...
- ¡Yo no quería ser maestra!

Barquito de Papel 6, navegó con estudiantes de la última generación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, entre los mares de la transición de la reforma curricular, hacia el Plan de Estudios 2012, con la seguridad de que lo vivido resultó fundamental para encontrar nuevos derroteros.

Como asesora del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, miro ante los retos que implicaron y que me implicaron, seis grupos de distintas generaciones:

(...) Ser asesora de Seminario durante los semestres 7º y 8º, implica un reto (...) es una práctica eminentemente humana, que me involucra, que se basa en la implicación positiva de quienes participamos en este proceso: alumnos normalistas, asesores de apoyo, titulares de grupo de las escuelas primarias, directores de las primarias, autoridades de la BENM. (Romero, 2014).

La experiencia como asesora, de los grupos de Seminario ya mencionados, permitió espacios de intensos aprendizajes, compromisos, retos y también, por qué no, permanente búsqueda de utopías:

¿Qué significa formar docentes? ¿cuáles son las concepciones que subyacen durante los procesos de formación? ¿cómo hacerlo? ¿con cuáles herramientas (teóricas y metodológicas)? y ¿para qué hacerlo? ¿formar en interculturalidad? ¿vale la pena?

Barquito de Papel, generación tras generación, propició los cuestionamientos anteriores, pero también permitió encontrar respuestas: contextos complejos en los cuales se realizan las prácticas profesionales, titubeos de los estudiantes por la carrera docente, pertenencias ajenas a la vida de la capital del país. Sin embargo, el análisis y la reflexión de las prácticas, no deben pasarse por alto pues se convierten en el vínculo entre los conocimientos, las creencias y los saberes de los estudiantes y las escuelas primarias, las narrativas trazaron caminos de encuentros, pero también de des-

encuentros, con el fin de repensar el sentido de la docencia, como creación en constante reconfiguración que construye y deconstruye el espacio *entre*, pues las narrativas trazaron líneas de subjetividad, que mediaron y configuraron trayectos desde el sí mismo, desde las historias que plasmaron los estudiantes y contaron sobre sí, con ello se pretendió, a través de la escritura, el acontecer de la identidad narrativa, la cual, en su interpretación posibilitó la autocomprensión (Ricoeur, citado por Esquivel, 2012, p. 239).

(...) la comprensión de sí es una interpretación, la interpretación de sí, a su vez encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada (...) (Ricoeur, 2008).

Barquito de Papel es sin duda, una publicación audaz, quizá esta audacia alentó tan intensamente las actividades docentes de estos años.

2.3.3 Navegar y el tiempo pasa...

A la experiencia de Barquito de Papel, da continuidad la publicación “Navegar y el tiempo pasa”. Ésta guarda el espíritu de Barquito de Papel, con la distinción de recuperar las narrativas de estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan de Estudios 2018.

Los relatos que se presentan narran lo que sucedió, como experiencias de vida, durante los primeros acercamientos de once estudiantes de segundo semestre, a las escuelas primarias, como parte de las actividades del espacio curricular Observación y Análisis de Contextos y Prácticas Educativas.

Los textos dan cuenta de las emociones y sentimientos que los invadieron durante sus prácticas profesionales, de sus temores sobre las mismas, las preocupaciones por conocer a los profesores titulares de los grupos de primaria.

Todos ellos, al cruzar los portones de las escuelas primarias, sin duda alguna se transformaron, pues al cruzarlos, marcaron sus vidas para siempre, los llamaron maestro/a y son escritores de sus vidas, Navegar y el tiempo pasa...es muestra de cómo entrecruzaron sus subjetividades a partir de lo personal, institucional, laboral y cultural al realizar sus prácticas profesionales.

Al ponerse en escena a través de sus escritos, revelaron y están en resignificación de sus propias identidades, identidades narrativas pues la formación es contundentemente una acción intencionada y vivida como cuidado de sí y desde el reconocimiento que hace de mí el otro, no debe dejar de lado los planteamientos y las reflexiones sobre el sí mismo como otro y los discursos de la interculturalidad, desde el binomio diferencia-alteridad.

Navegar y el tiempo pasa se integró con los escritos de once estudiantes de 2º semestre de la BENM, cuyos títulos son los siguientes:

- La escuela es laica
- Tiempos y ritmos de aprendizaje: ¿todos aprendemos en los tiempos que establece la escuela?
- ¿Quién tiene autoridad sobre los niños?
- La maestra sombra
- Techos de lona ¿en mi salón de clase?
- ¡Stop!
- Las Tic en la modernidad líquida
- Tipos de familia y alumnos narcisistas
- ¿Por qué la impuntualidad se ha vuelto cotidiana en la escuela?
- ...Amor a su trabajo
- Las tareas invisibles del docente

El análisis y la reflexión de las prácticas profesionales lleva a concluir que éstas se convierten en el vínculo entre los conocimientos, las creencias y los saberes de los estudiantes y las escuelas primarias, así como en el dispositivo que media entre los estudiantes normalistas y sus profesores, generan relaciones intersubjetivas, definidas por las interacciones que se establecen en la cotidianidad de las prácticas profesionales.

La visión de formación desde el fundamento epistémico hegeliano consiste en abordar las experiencias del sí mismo en su relación con otro, pues el sujeto psíquico existe sólo en la interacción con el otro.

La formación es el reconocimiento que hace de mí el otro, un sujeto de experiencia con igual razón que yo (Ricoeur, 2006, p. 199), un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía, y en esta relación de alteridad, existe o se niega, la posibilidad de mi propio reconocimiento, de mi propia afirmación y autonomía.

En la relación educativa, los participantes son sujetos deseantes en relación con el otro.

La formación es contundentemente una acción intencionada, que, ante la demanda de una educación intercultural, requiere que diseñe situaciones formativas que destaquen, por un lado, el valor de la alteridad y por otro lado, el comportamiento o actitud reflexionada, del yo y del otro.

Los distintos Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (1997, 2012, 2018) establecen que los estudiantes normalistas observen, intervengan didácticamente, reflexionen, reconstruyan sus experiencias, reconozcan y valoren realidades en su complejidad, circunstancias que precisan, además de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, el acompañamiento de sus profesores, con el fin de construir los significados éticos y sociales de su rol como docente que deviene *identidad docente* (siempre en movimiento y reconfiguración entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del otro), desde la identifi-

cación, afirmación y autonomía, con el fin de vislumbrar caminos de creación.

El que los estudiantes normalistas escriban sobre sí mismos, los descentra y recupera las experiencias del sí mismo en su relación con otro desde sus creencias, representaciones, miedos, expectativas, el discurso intercultural entendido desde la igualdad, la interacción positiva y el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo (Ricoeur, 2006, p. 238).

Las narrativas de estudiantes normalistas explicitan sentidos sobre la práctica docente, sobre las diversidades, traza horizontes distintos para quienes escriben y también para quienes leen, todo ello en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México.

2.4 RELATOS (FRAGMENTOS) ESCRITOS POR ESTUDIANTES NORMALISTAS DESDE SUS EXPERIENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES, EN AULAS MULTICULTURALES DE LA CDMX²⁰

La interculturalidad es complejidad, es posible construirla a partir de la reflexión sobre los modos en cómo la conciben los estudiantes normalistas, las experiencias que recuperan en sus relatos, en el contexto de la propuesta intercultural, desde el sí mismo como otro, pone en el centro la posibilidad de visiones epistemológicas

²⁰ Las narrativas que aquí se presentan se conciben como una manera de establecer “una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (Flick, U. 2015. El diseño de la investigación cualitativa. Morata, p. 50).

El relato de formación de cada individuo, de sus experiencias docentes, es un medio para reflexionar y cambiar los estilos docentes tradicionales y técnicos, y transitar hacia propuestas socioconstructivistas que respeten la diversidad cultural.

¹ Los relatos permiten descentrar a los estudiantes, una vez elaborados corresponde interpretar el sentido de las acciones narradas, sus intenciones, motivos, intereses, en el corto plazo y en el horizonte de sus vidas personales y profesionales.

que diversifiquen las estrategias docentes y atiendan la diversidad cultural.

2.4.1 Una extraña sensación me recorría...

¿Cómo ha sido mi experiencia docente hacia el trabajo con alumnos chinos?

Recuerdo cuando llegó al salón Kairong Ma, un alumno de origen chino, una extraña sensación me recorría pues era algo novedoso para mí; sin embargo, la sensación de sorpresa terminó cuando le pregunté su nombre, su edad, qué le gustaba, etc., él, no hablaba español, me miraba extraño y yo no supe qué hacer en ese momento, además de que se pasaba casi todo el día llorando. Tiempo después y ya más tranquila me propuse armar un plan de trabajo especialmente para él y enfocado a la lecto-escritura. Tal plan falló pues dejé de lado una cuestión importante, Kairong no sabía hablar español, por tanto, todavía no conocía el nombre de muchos objetos que se utilizan en la escuela cotidianamente (goma, sacapuntas, garrafón de agua, mesa, etc.).

El caso de Kairong era muy interesante, pero tenía que atender a 25 alumnos más, difícilmente podía enfocarme a él, así que comencé por organizar a todo el grupo en equipos, aquí observé que a muchos alumnos les parecía interesante tener un compañero de nacionalidad china.

Por el momento los primeros meses le pedí a algunos de los otros alumnos que permitieran a Kairong copiar de sus cuadernos y el niño lo hacía con gusto y sin problema, pero cuando comencé a pedir a los alumnos que escribieran sus puntos de vista, que leyeran algún texto y demás actividades relacionadas se notaba desesperación en él.

Por el momento le pedí que me diera un poco más de tiempo, solo por ratitos estudiaba con él un poco de lectura y algunas palabras con las que se pudiera comunicar mejor. En esa ocasión me

percaté de que ya me podía entender, si no todo, la mayoría de lo que decía, entonces descubrí que el tiempo que él se había estado relacionando con los demás le había ayudado a conocer algunas palabras, además de que comenzó a hacer grafías, imposibles de decodificar, pero al fin era su expresión. La convivencia con los demás fue el punto de partida para atender a la diversidad tan marcada que había en el salón.

Como punto principal entendí que en un ciclo escolar el alumno no podría hablar, escribir, leer, sumar, multiplicar y restar, puesto que, todo eso lleva mucho tiempo. Entonces pensé en lo que le podría servir más, para ello me dediqué a platicar dos veces por semana solo con él, (de su familia, sus preferencias, amigos, y de cómo se sentía en el salón) fue como logramos establecer un poco de confianza, ya que los chinos son demasiado desconfiados.

Recuerdo que fue en navidad cuando por primera vez lo observé dar un buen abrazo, no dijo mucho, pero en su actuar comprendí que se empezaba a sentir seguro, ya hablaba con todos, durante los recreos dejó de aislarse con los demás alumnos chinos, se comunicaba cada vez más con el idioma español y aprendió algunos villancicos navideños, para ello tuve que empezar a hacer que los escuchara desde principios de noviembre, eso ayudó en su pronunciación y vocabulario.

Los compañeros se mostraron solidarios, pero no desde el inicio, ya que Kairong era un alumno muy envidioso y los demás se molestaban, posteriormente e indagando un poco sobre el comportamiento de los chinos, entendí que era normal, que están educados de forma individual y sólo para ellos. Fue cuestión de algunos meses para que Kairong tuviera un comportamiento solidario y los compañeros respondieron positivamente auxiliándole cuando lo necesitaba.

Todo eso se llevó mucho tiempo, Kairong hacía los mismos trabajos que el resto del grupo (a su forma), no le gustaba hacer cosas diferentes, no obstante, y como todo niño también hacía tra-

vesuras y algunas maldades a sus compañeros, incluso ya peleaba con ellos, pero, fue hasta febrero que él se sintió seguro y en un ambiente agradable, además de que lo dejaron de ver como algo extraño, y en lo personal me sentí menos desesperada.

Mi desesperación era porque no le entendía, porque lloraba demasiado por cualquier cosa incluso si me salía del salón, etc. Fue hasta que se llevó a cabo la celebración del año del conejo, que decidí poner a Kairong una tarea especial, exponernos sobre ese festejo; Fue lo mejor que pudo haber pasado, él se subió a una silla y desde su lugar (porque no le gustaba pasar al frente) comenzó a platicar a sus compañeros sobre su tradición. Las preguntas de todos eran muchas, Kairong se volvió enciclopedia y por primera vez compartió algunas palabras en chino. Dicha actividad le dio mucha comodidad dentro del grupo, se sintió importante, regaló pequeños conejitos a todos al día siguiente, y en las exposiciones posteriores sobre temas distintos se integró con gusto en los distintos equipos que le asignaba.

Al poco tiempo hubo una actividad intercultural en la escuela en donde todos los alumnos chinos se unieron y cantaron en su idioma, Kairong utilizó ropa tradicional de china y buscó a diferentes maestros para que lo vieran y se tomaran fotos con él.

Ahora solo faltaba que leyera y escribiera, difícil tarea pues el hecho de que Kairong no se escapara del salón y corriera por toda la escuela, que dejara de llorar al entrar a la escuela, que tratara de hacer amigos con sus compañeros de grupo, que el grupo lo aceptara, y que 'principalmente él nos aceptara llevó demasiado tiempo; sin embargo a pesar de las barreras que aún presentaba se le notaba feliz, cada día me esperaba a la entrada de la escuela preocupado de que no fuera a llegar, cuando veía que ya era un poco tarde iba a dirección y preguntaba por mí, hasta que finalmente llegaba. Hizo buena amistad con sus compañeros, con las niñas era muy solidario, cuidaba a los niños que a él le parecían pequeños dependiendo de su estatura. Cabe resaltar que son alumnos muy

inteligentes, pues siempre recordaba la mayoría de los temas vistos en clase y participaba cuando el momento lo requería.

En fin, el obstáculo, más grande para ambos era la lecto-escritura. Durante los últimos meses observé que consolidó la escritura de algunas palabras, aprendió a escribir bien su nombre, leía aproximadamente 15 palabras, específicamente las que reconocía. Por otra parte, aprendió de memoria todas las tablas de multiplicar, mecanizó las sumas de 2 y 3 cifras y resolvía también restas sencillas. En cuanto a otras asignaturas, recordaba sólo aspectos sobresalientes que eran cercanos a él. Algo importante es que a pesar de que logramos tener un poco más de confianza, él no aceptó alejarse de su mamá para ir a visitar el zoológico, aun cuando su boleto ya estaba pagado. Le encantaban los abrazos.

(Relato 1. Estudiante egresada de la BENM como se citó en Romero, L.E. 2013b).

2.4.2 Arte circense y creatividad

Yo no quería ser maestra, pero mi madre me dijo que si quería terminar una carrera tendría que ser ésa [maestra], ya que no sabía si podría pagarme una carrera más larga, además yo tendría que apoyarla con mis hermanos.

Fue así como ingresé a la normal.

Mis amigos se sintieron muy orgullosos de mí, la verdad a mí no me causaba mucha emoción estar en una escuela donde los grupos eran tan pequeños, las clases eran corridas, no había horas libres, los compañeros no tenían temas de conversación.

Desde los cuatro años de edad comencé a ir a clases de ballet. Incursioné en los malabares pues comencé a vivir sola, necesitaba ocupar mi cuerpo y mi mente.

Los malabares me permitieron marcar mi ritmo de trabajo y avanzar conforme tuviera tiempo de manera autónoma.

Llevé a cabo una propuesta de intervención durante el último año de mi formación inicial, titulada “El arte circense un recurso para

desarrollar la creatividad en un grupo de 5° de educación Primaria”. La misma con el fin de modificar algunos aspectos de la vida cotidiana de los alumnos, ya que, al realizar el examen diagnóstico al grupo, me pude percatar que la mayoría de ellos lleva un estilo de vida sedentario, lo cual no es de sorprenderse en pleno siglo XXI, viven en departamentos muy pequeños, sus padres pasan poco tiempo con ellos y la televisión se convierte en su principal acompañante. Considero que las interacciones humanas son muy importantes, es una manera de conocerse y reconocerse entre iguales.

Al iniciar el proyecto, propuse a los alumnos que trabajáramos tres semanas con clases de malabares y manipulación de objetos, y al concluir éstas, presentáramos una función de circo en el patio de la escuela.

Llegó el primer día de trabajo, estipulamos los horarios en los que trabajaríamos las clases de malabares y manipulación de objetos, los alumnos se mostraron indiferentes, de manera oral di las instrucciones generales para elaborar el primer juguete: ell hula hoop, pocos me prestaron atención, la mayoría me ignoró.

Al día siguiente, aproximadamente cinco alumnos, fueron los que cumplieron con el material solicitado; salimos al patio como lo habíamos acordado el día anterior, ese día fue un caos, los alumnos que no llevaban el material, comenzaron a correr, a lanzarse objetos, a empujarse, regresamos al salón.

Los niños estaban llenos de euforia, con mucha energía, querían regresar al patio, les mencioné el por qué habíamos regresado al salón, y entonces, ellos mismos dieron propuestas para volver a salir, se veían motivados, expresaban sus intereses. Tomamos acuerdos para salir al patio al día siguiente.

Conforme fueron pasando los días, casi todo el grupo cumplía con los materiales, se autorregulaban, entablaban conversaciones entre ellos, cuando algo no les parecía llegaban a acuerdos. Empezaron a practicar durante los recreos, de manera libre, esto impactó mucho en la comunidad escolar, entre ellos se ayudaban, intercam-

biaban experiencias, figuras nuevas, se planteaban nuevos retos en los cuales nadie era el ganador, sólo compartían.

La función de circo fue muy exitosa, el arte circense le ha dado sentido a mi vida, escribir mi experiencia me llevó a reconocerlo, no sé si quiero ser maestra pero la pasé muy bien con los niños durante mis prácticas, compartí con ellos actividades que nunca me hubiera imaginado hacerlo, nos reconocimos como diferentes, sin embargo, la propuesta de intervención nos llevó hacia el trabajo cooperativo, porque el circo es juego, hay en él destreza y fantasía, no es competir, es compartir... (Relato. 2. Barquito de Papel 2, julio 2011).

2.4.3 Ser uno mismo en la mirada del otro.

Un horizonte de encuentros

*Somos del material del que se tejen los sueños,
nuestra vida está llena de sueños
El Mundo de Sofía, Justen Gaarder*

La vida de una maestra empieza cuando entra al aula. Esta historia comienza en Séptimo y Octavo semestres cuando me presenté en el 4° “A” de la escuela primaria.

Para ese entonces, mi primer vistazo fue: es un grupo como en los muchos que he transitado, como alumna y docente en formación, donde hay niños que hablan sin parar, los “inteligentes”, los que no quieren participar, las niñas que son amigas y por lo regular se sientan juntas, los que asisten a USAER para recibir alguna atención especial y otros que buscan los rincones más alejados del salón para sentarse y pasar desapercibidos por los maestros o hacer de las suyas y poder platicar o jugar sin ser notados.

Así se habían caracterizados los grupos, así pensaba que sería el 4° “A”. Después de unos días cambió la mirada, me percaté de que había diversos niños y niñas que compartían una situación similar a la mía, “ir y venir de la ciudad al pueblo”. Pertenecer a

dos lugares a la vez, contextos diferentes, costumbres, tradiciones y lengua diferente.

Hace tiempo, el hecho de que me reconocieran como chilanga en un contexto rural, por la manera de hablar, era un mundo contra mí, la indiferencia y el rechazo social, llegaron a tal grado que pensé en abandonar la escuela. Esos recuerdos y pensamientos pasaban como cinta fotográfica mientras conocía más a los niños y niñas del 4° “A”. ¿Cómo podría generar yo desde la escuela, otra educación formal incorporando la educación informal? ¿Qué tipo de maestra sería para tal diversidad de alumnos? No quería que, por la diversidad cultural, los alumnos fueran blancos fáciles para el sistema y así desecharlos del mismo. No quería ser una maestra súper héroe, solo una maestra consciente, con las herramientas necesarias para poder guiar a otro, con un mosaico de diversidad como posibilidad.

En consecuencia, las posturas que me guiaron para realizar una intervención en el aula desde lo intercultural no solo fueron vividas, sino mi paso por el seminario del último año de formación inicial, lo que me permitió ver otra forma ser maestra, en una realidad tan compleja y diversa, realidad que caracteriza al D. F.

La propuesta tenía el objetivo de que los alumnos se reconocieran y reconocieran a los otros, sin dejar de lado su cultura. Mediante las asambleas y un ambiente de comunidad, se generara respeto a sus diferencias. Como dice Gabriela Czarny, hacer visible lo que ya es visible y que por las acciones sociales la invisibilidad invade las aulas. Invisibilidad de la que somos presa, todos aquellos que no entramos en el prototipo general del mestizaje.

Después de realizar la propuesta de intervención didáctica, me he percatado del estilo de enseñanza que ejerzo en el aula, una formación que se resignifica con la experiencia del día a día y el poner en duda como lo menciona Dewey, un pensamiento que trasciende de la vacilación a la investigación. Así voy caminando en la labor como docente, una labor que en este último año toma sentido, un rumbo, una metodología y una ideología.

El sentido que desfigura una profesión de control a una de autorregulación, de dar para compartir, descentrarme para poder observar que mi ser docente se integra no sólo de mi pasado sino de mi presente y con miras hacia un futuro.

Podría justificar diciendo que el orden en el salón de clase es para mí algo esencial para el trabajo y la comunicación, porque así me lo enseñaron mis profesores en la primaria, o porque en mi casa la disciplina es la clave para salir adelante; sólo en parte pudiera ser una justificación de mi ejercicio como futuro docente; o bien podría argumentar con teorías del conductismo aprendidas en la Normal; pero, más que justificaciones yo diría que es ese proceso de entretejer la cultura escolar con la cual vamos siendo educados y el conocimiento de la voz del especialista. Esta docencia reflexiva genera que perciba la necesidad de la búsqueda de un punto medio donde en el aula se pueden generar acuerdos para mantener el orden en las diversas tareas.

Es por eso que retomo a Cecilia Fierro cuando habla de la dimensión personal, haciendo referencia de los diversos factores que mueven al docente en su práctica; esto me deja mirarme en tanto que docente, no como un personaje de molde, sino como profesionalista que se va construyendo y deconstruyendo su labor docente.

Al descentrarme me miro desde el último rincón del aula, tomando distancia, dejando de subestimarme y autojustificarme, mirando las debilidades como retornos reflexivos para formular nuevas preguntas, establecer compromisos y reconstruir mi práctica.

A través de escribir mi experiencia, observo que la diversidad no sólo es ese sitio contrapuesto a otro, sino que la diferencia bien puede ser ese enamoramiento de partes polarizadas, es el conflicto de las mismas y el encuentro de éstas. He conocido mis raíces desde que nací, pero la vida que me dieron mis padres fue una mezcla entre lo rural y lo urbano, haciéndome diferente en cada uno de estos dos lugares, aspirando siempre hacia la raíz, a la cual pertenezco, aunque hoy en día sea diferente a esa raíz.

Fotografía 1. Portadas de seis ediciones de Barquito de Papel



Fuente: Archivo personal

Desde lo autobiográfico las personas no sólo miran su paso y comprenden su presente, sino que se resignifican y logran procesos como la toma de decisiones y acuerdos; los textos narrativos-autobiográficos, nos reflejan en otro para conocernos. No soy yo la única en esta dualidad, ésta es una característica del país y del mundo, mundo conectado y de intercambio como lo llama Sacristán, con fuertes conflictos, económicos y sociales.

Es por eso que, con una mirada puesta en la interculturalidad, como la reconciliación ante el desconocimiento del otro que es diferente, trazo una nueva guía para seguir caminando por un sendero de la profesionalización consciente, con sentido propio, del intercambio cultural. Lo intercultural, una oportunidad para la educación en este siglo XXI. (Relato. 3. Barquito de Papel 4, julio 2013).

2.4.4 *Laicidad*

3:30 am. Aún no duermo y comienzo a pensar que no lo lograré o bien que no valdría la pena, en menos de una hora sonará la alarma indicando el momento de levantarme. Es raro, suponía que siendo la segunda visita a la primaria estaría más tranquilo, nada más lejos de la verdad.

Me levanto, reviso la entrevista que aplicaré, el traje que usaré (el único que tengo), el maletín que tan buena impresión causó a los alumnos en la primera visita (a pesar de ser viejo), zapatos limpios, todo en orden, sólo debo esperar a que sea la hora adecuada para salir de casa. Mientras eso sucede, reviso la guía operativa (organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, 2018-2019) otra vez.

Mientras me dirijo a la escuela primaria imagino las situaciones que se pueden llegar a presentar, quizá la maestra titular me pida que la apoye en algo, tal vez tenga la oportunidad de leer ante el grupo, o sólo me quede a ver cómo trabajan mientras la maestra atiende alguna emergencia, como sea, aunque la práctica es únicamente de observación no podría negarme a ayudar en lo que pueda, estoy emocionado y eso limita mi razonamiento, en ese momento no pasan por mi mente las responsabilidades que significa estar frente a un grupo.

Salgo de la estación del metro Viaducto de la línea 2, camino por la calzada de Tlalpan cuya actividad comercial ya ha comenzado.

Trabajadores que inician y terminan sus respectivas jornadas, es fácil identificar cada caso. Camino hasta la calle Cádiz, ahí hay un cambio drástico, poca gente, poco comercio. Un joven que caminaba delante de mí, al notar lo apresurado de mis pasos, de inmediato guardó su celular y me dejó avanzar, por un momento mi reacción fue una risa discreta, pero al ir avanzando y notar la poca gente que había pensé en la facilidad con la que los actos delictivos se pueden realizar en esa zona. Decidido, caminé más rápido.

Veo el parque en el que los niños se ven forzados a tomar clases de educación física, está frente a la primaria, he llegado. Algunas personas realizan actividades deportivas, otras conviven con sus mascotas. El parque está en buenas condiciones, no son excelentes, pero no puede ser considerado un punto de infección o una zona de resguardo para posibles delincuentes, en una ciudad en la que la mayoría de los espacios públicos están en decadencia, eso ya es ganancia. Es notorio el cuidado de los vecinos.

Veo que mis compañeros han comenzado a llegar, están parados frente a la puerta de la escuela esperando. Los saludo y comenzamos a hablar de todo, menos de la jornada que está a punto de comenzar. Mientras esperamos recordamos algunas cosas de la primera visita, mientras continúa llegando el resto del grupo, empezamos a hablar de lo que podíamos hacer en la escuela, el trabajo a realizar, están igual de emocionados y también tratan de ocultarlo. Vemos la llegada de los primeros niños.

Son dos, nos ven un poco sorprendidos, quizá no saben a qué venimos o siquiera que vamos a entrar a su plantel. Son acompañados por su madre, quien está atenta al teléfono y de cuando en cuando voltea a vernos. La verdad esperaba que se acercara a preguntar el motivo de nuestra presencia, pero al parecer le somos indiferentes.

Llega nuestra maestra de práctica profesional, ya está presente la mayoría del grupo. Nos saluda apresuradamente y pide un poco de tiempo para poder entrar, esto a su vez le da un margen de llegada más amplio a los compañeros rezagados.

Mientras continuamos esperando van llegando más niños, la mayoría están acompañados por algún adulto, otros por algunos jóvenes y los menos llegan solos. La mayoría de los adultos sólo dejan a los niños en la entrada, en el mejor de los casos ven entrar al niño a la primaria y se van, supongo que es tarde para el trabajo. Algunas madres de familia se quedan junto a la puerta esperando a que ésta cierre.

Me parece adecuado, no solo por la seguridad de los niños, también por el trabajo que realizamos, mi equipo tiene que hacer una serie de preguntas a algunos padres de familia.

Podemos pasar, la emoción se convierte en nerviosismo. Entramos a la dirección y volvemos a presentarnos, de nuevo exponemos los motivos de la visita, jornada de observación y aplicación de una entrevista (en mi caso) a algún padre de familia.

En menos tiempo de lo que tenía previsto se acercó un grupo de madres de familia, me sorprendió la facilidad con la que aceptaron colaborar, después me enteraría que fueron seleccionadas para responder a las preguntas que contenían nuestros guiones de entrevista. Sus respuestas eran claras, directas, lo que facilitó la entrevista. Expresaron algunas inconformidades en cuanto a la infraestructura de la escuela y los clubes que se tienen en la misma.

Aunque no estaban en algún comité de padres de familia parecían estar muy interesadas por la forma en que se organiza la escuela.

Terminando la entrevista le agradecí a la señora recordándole que las respuestas dadas eran con un fin educativo (el mío) y me despedí. Nos reunimos cerca de la dirección, junto al patio para recibir indicaciones finales, veía rápidamente el patio ya decorado con motivos decembrinos, lo clásico: colores verdes y rojos, imágenes alusivas a la convivencia familiar, pero hubo un adorno que llamó mi atención por completo. En un lienzo de aproximadamente 1.5m x 1m. estaba la Sagrada Familia, rodeada por los Reyes Magos, un pastor y un ángel, sobre ellos un lema que decía en inglés "Jesús es la razón de esta época".

De verdad no podía creerlo, no pude evitar la sorpresa, casi por instinto tuve que señalar esa decoración:

- Ya viste- le dije a mi compañera, quien tampoco pudo resistir contarlo.
- ¡Maestra, mire!

La maestra, que seguía dando las instrucciones finales también se sorprendió, nos dijo que a eso si podíamos tomarle una foto y así lo hicimos (cabe señalar que teníamos instrucciones muy claras sobre tomar fotografías dentro de la escuela, así que lo hicimos con discreción).

Muy pocas cosas podrían sorprenderme de esta forma, recordé mi emoción y nerviosismo de momentos atrás, no esperaba algo así. Tardamos en entrar por las gestiones necesarias, es normal, que las madres de familia hayan sido seleccionadas para responder las preguntas, tampoco me sorprende, se tiene que controlar lo que se dice del plantel, pero ¿cómo es posible que suceda eso? Si controlan de esa forma la escuela, ¿cómo pudieron pasar por alto el artículo tercero constitucional? un artículo fundamental para la vida de la nación, de un estado laico como lo es México.

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que la educación que se imparta en las escuelas públicas será (además de obligatoria y gratuita) laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa:

Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa (Artículo 3º Constitucional, fracción I).

Pero primero, ¿qué es la laicidad? ¿qué es un estado laico? La palabra laico viene del griego laikos, que quiere decir del pueblo en

términos más simples se entiende como soberanía popular. “Desde esta perspectiva, el estado es laico cuando ya no requiere de la religión como elemento de integración social” (Blancarte, J. 2008, p. 31). Por tanto, se puede prescindir de ella, más aún en las escuelas.

Continuamos observando, mis compañeros y yo, la llegada de los alumnos, unos corrían y otros parecían apáticos, después fui con la maestra titular del grupo. Para mí sorpresa (una más agradable) algunos alumnos me reconocieron de inmediato, me invitaron a participar en la activación física de la mañana y así lo hice ante las risas de mis compañeros.

Antes de eso saludé a la maestra, quien me respondió amable con una sonrisa. Cuando terminamos la actividad nos dirigimos al salón de clases. Los niños formaron filas para entrar, yo esperaba junto a la puerta mientras ellos avanzaban.

Daba un último vistazo al patio, ocupado por dos aulas provisionales que no dejaban espacio suficiente para las actividades y necesidades de los niños. El último alumno entraba al salón, un último vistazo, de nuevo la decoración. Seguía sin creerlo.

Esa imagen, la de la Sagrada Familia, se instalaría por un buen rato en mi mente, causando incomodidad, como una rata mordisqueando mi cerebro.

Apenas hace menos de 20 minutos estaba entrevistando a una madre de familia, de haberlo visto antes hubieran surgido nuevas preguntas: ¿Qué opina de la decoración? ¿Le parece adecuada? También surgieron preguntas para mí: ¿en verdad preguntaría algo así?, ¿no sería impertinente? ¿tendría alguna consecuencia negativa realizar preguntas fuera del guion de entrevista?

La más importante: la laicidad en la escuela, ¿se respeta? No hay una forma clara de saberlo, en un país tan religioso como lo es México es casi imposible que pueda mantenerse una absoluta separación de la iglesia y la escuela. Recuerdo cuando cursé el tercer grado de primaria, algunas compañeras que se preparaban para realizar su primera comunión eran apoyadas por una maestra a la

hora del recreo; un repaso rápido al catecismo, a las oraciones y a las respuestas que debían darle al sacerdote. Terminando eso podían seguir con las clases de Historia.

Algo un poco parecido sucedió el día 15 de febrero de este año, cuando se realizaba la verbena en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Una de las actividades consistía en realizar un jaripeo donde alumnos de la primaria simularían ser jinetes y alumnos de la licenciatura harían las veces de los toros a montar, apoyados por un maestro de educación física, que sería el anunciador.

Cuando comenzaba el jaripeo, con el primer participante, el maestro de educación física intentó aligerar los nervios del niño dando una ambientación completa de un rodeo, quiso que el alumno rezara la oración del jinete, de nuevo no pude contenerme y dije en voz alta: ¡la escuela es laica!. Parecía no escucharme, aunque mis compañeros sí lo hicieron, algunos concordaron conmigo moviendo la cabeza, la oración continuaba y al sentir el apoyo repetí lo dicho, esta vez más alto, una compañera visiblemente molesta me dijo que guardara silencio y disfrutara del espectáculo. Al parecer en esta ocasión sí fue escuchada mi inconformidad, pues se omitió el rezo y comenzó la actividad.

No es raro encontrar este tipo de situaciones en todas las escuelas, en unas son más visibles que en otras.

Como ciudadanos, tenemos el derecho de creer en los que queremos, de profesar la religión que creamos conveniente o que heredamos. Existe la libertad de culto, pero no debemos olvidar la importancia de mantener separadas nuestras creencias personales, sobre todo nosotros, como futuros maestros.

Es más complicado de lo que parece, tomando en cuenta la formación que tenemos algunos, que desde pequeños se nos ha tratado de mostrar la importancia de la religiosidad (que no es lo mismo que la espiritualidad), los que acudieron a escuelas privadas en las que la religión juega un papel importante (fundadas y administradas por organizaciones religiosas) hasta quienes

sintieron “el llamado divino” ya que hay “quienes sostuvieron la elección (de la carrera) en identificadores religiosos situándose en la perspectiva de la vocación y el apostolado” (Jiménez, M. 2007, p. 38).

Obviamente la responsabilidad no solo recae en los maestros, en sus creencias. Los padres de familia son una pieza fundamental para que esta separación se produzca de una manera adecuada, puede que algunos estén de acuerdo e incluso lleguen a exigir que en las escuelas se retomen las clases de catecismo y habrá otros que pregunten: ¿No podemos sólo llegar a quitar todos los adornos alusivos a la religión en las escuelas? No. Esto podría ser considerado como una agresión, en esta época en la que la posmodernidad parece regir y seguir los protocolos designados es lo más conveniente.

COMENTARIOS FINALES

Debo confesar que al terminar las entrevistas con la directora y la maestra titular me sentí más tranquilo, quizá haya maestros a los que les sea más difícil el separar sus creencias personales de la labor en la escuela, pero estas maestras podían y lo hacían.

Comenzó el ensayo de una poesía coral con motivo del día de las madres. La maestra Cristina era la encargada de dirigir a su grupo y a uno de segundo grado, pues su maestra estaba incapacitada. De nuevo mi atención se dirigió a un punto en particular, incluso me parece un poco hilarante: la poesía comenzaba con una historia acerca de un niño a punto de nacer, quien tiene una plática con Dios, quien le habla sobre el ángel en la tierra encargado de enseñarle a vivir y a rezar, su madre.

Me acerqué a la maestra para preguntar sobre la poesía, de forma discreta le pregunté si la maestra de segundo año había elegido el texto, y ella, con un tono de voz agobiado, me dijo que ella había hecho todo, desde escoger el texto hasta la coreografía.

No supe cómo reaccionar, lo más sencillo fue solo sonreír y continuar con la actividad, mis preguntas se concentraron en los temas de la utilería y los movimientos.

Quizá la maestra pensó que sería más agradable de escuchar para las madres de familia en su festival y por eso recurrió a un texto como ese, o quizá, la idea de separar las creencias personales de la labor docente es más complicada de lo que parece, seguiré indagando sobre ello...

(Relato 4. Navegar y el tiempo pasa, 2019).

Fotografía 2. Portada de *Navegar y el tiempo pasa...*



Fuente: Archivo personal

REFERENCIAS

- Castañeda, A. (2005). La formación permanente del profesorado. Campo temático y tendencias. *Tesis doctoral*. UPN.
- _____ (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN.
- Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible. Foro *Invisibilidad y consciencia*. Migración interna de

- niñas y niños jornaleros agrícolas en México, 26 y 27 de septiembre. Recuperado de <http://www.unam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/practicainvisiblepdf>
- _____ (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. UPN.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa Editorial.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo número 649* por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, DCCVII (14). Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 14/07/18* por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Secretaría de Gobernación.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad Cultural: Una aproximación antropológica* (primera edición). FCE.
- Esquivel, S. (2012). Subjetividad, identidad, alteridad y formación (Un diálogo imposible entre Foucault, Ricoeur, Buber y Lévinas) citado por Valle, A. M. *Alteridad. Entre creación y formación*. UNAM.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. aprendeenlinea.udea.edu.com *Educación y Pedagogía* 23(59), pp. 215-225. aprendeenlinea.udea.edu.com
- Filloux, J.C. (2012). *Intersubjetividad y formación* (primera reimpresión.). Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto* (segunda reimpresión.). FCE.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*, II. Conaculta.
- Hegel, G.W.F (1984). *Filosofía real*. FCE.

- Hegel, G.W.F. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu* (vigésima primera reimpresión.). FCE.
- Lego, M. (2013). La construcción de la subjetividad. es.slideshare.net < imanol2013 < la-const....
- Medina, P. (2009). *Epistemologías de la diferencia: Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. UPN/Plaza y Valdés.
- Rendón, C (2012). La dialéctica del deseo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel. scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1666-485X2012000200006&Ing=es&nrm=iso
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. FCE.
- _____ (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpresión.). FCE.
- _____ (2013). *Tiempo y narración* (séptima reimpresión.), I. FCE.
- Ramírez, A. (2017). ¿Visibles o invisibles? Interrogantes desde la práctica educativa ante los planteamientos de una educación intercultural. *Tesis de Maestría*. UPN/Unidad 094.
- Romero, L. (2010). *Barquito de Papel. Taller de Docencia Reflexiva*. Salinas Litógrafos.
- _____ (2011). *Barquito de Papel. Taller de Docencia Reflexiva*. Salinas Litógrafos.
- _____ (2012). *Barquito de Papel 3*. Salinas Litógrafos.
- _____ (2013a). *Barquito de Papel 4. Experiencia, narrativa y formación*. Salinas Litógrafos.
- _____ (2013b). Interacción docente-alumno en aulas multiculturales de educación primaria en el Distrito Federal. Identidades en movimiento. *Tesis doctoral*. Universidad Marista.
- _____ (2014). *Barquito de Papel 5. Narrar la escuela*. Salinas Litógrafos.
- _____ (2015). *Barquito de Papel 6. Subjetividades e Identidades Docentes*. Salinas Litógrafos.
- _____ (2019). *Navegar y el tiempo pasa... Narrar y compartir experiencias de aprendizaje. Primer año de formación inicial*

en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Salinas Litógrafos.

Salcedo, E. (2009). "Identidad y formación entre Hegel y Paul Ricoeur" en *Ensayo y Error*, Nueva Etapa, XVIII (36), pp. 29-54, Caracas, Universidad Simón Rodríguez. <http://www2.scielo.org/ve/pdf/ee/v18n36/art03.pdf>

SEP (1997). *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*.

SEP (2012). *Plan de Estudios 2012 Licenciatura en Educación Primaria*.

Valle, A. M. (2012). *Alteridad. Entre creación y formación*. UNAM.

Villareal, A. L. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: Asesores de preescolar en Durango*. IISUE-UNAM.

Zizek, S. (2011). *El espinoso sujeto: El centro ausente de la ontología política* (segunda edición.). Paidós.

CAPÍTULO III AULAS MULTICULTURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

3.1 LAS AULAS MULTICULTURALES EN CIFRAS. LOS DATOS QUE DESCRIBEN LA REALIDAD MULTICULTURAL DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

De acuerdo con datos proporcionados por el Departamento de Planeación de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria²¹, los alumnos extranjeros matriculados en escuelas primarias en la Ciudad de México son:

Tabla 4. *Alumnos migrantes en Escuelas Oficiales*

<i>Nacionalidad</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Estados Unidos	429	499	928
Canadá	26	11	37
Centroamérica y el Caribe	101	101	202
Sudamérica	150	132	282
África	7	2	9
Asia	36	21	57
Europa	22	21	43
Oceanía	0	0	0
Total	771	787	1558

Fuente: Departamento de Planeación de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria CDMX.

²¹ Alumnos extranjeros migrantes correspondiente al inicio del ciclo escolar 2018-2019 en la Ciudad de México. Datos proporcionados por el Departamento de Planeación de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de acuerdo al levantamiento estadístico del formato 911 más reciente.

Tabla 5. *Alumnos migrantes en Escuelas Particulares*

<i>Nacionalidad</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Estados Unidos	575	574	1149
Canadá	27	29	56
Centroamérica y el Caribe	138	129	267
Sudamérica	404	400	804
África	11	11	22
Asia	138	119	257
Europa	252	256	508
Oceanía	13	9	22
Total	1558	1527	3085

Fuente: Departamento de Planeación de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria CDMX.

El número de alumnos migrantes en las escuelas primarias de la Ciudad de México pudiera parecer bajo, 3085 en total (el INEE estimó en el 2017 un total de alumnos para este nivel de 857 117) sin embargo, en la Tabla 7 se muestra que en una sola escuela primaria con matrícula de 352 alumnos, 15 de ellos son extranjeros, lo cual representa el 4.26% de la población escolar, el fenómeno de la interculturalidad desde los planteamientos que se han hecho en los anteriores capítulos, lejos están de una realidad sólo estadística, las nociones de identidad, alteridad y formación, como espacios interconectados y relacionales que recreen incesantemente nuestra existencia y coexistencia son posibilidades para alumnos y maestros de aulas multiculturales.

Además de los alumnos extranjeros citados habría que incluir a los alumnos indígenas en la matrícula escolar de la primaria, cuyos datos estadísticos en relación a la misma ejemplifican, como estudio de caso, la multiculturalidad de la escuela primaria como una realidad; en dicha escuela, la suma de los 15 alumnos extranjeros y los 21 alumnos indígenas (cfr. Tabla 7) reporta 36 alumnos cuya lengua materna no es el español, con este dato sabemos que conforman 10.22% de la población total de la escuela.

En la Ciudad de México se da cuenta de un total de 315 320 habitantes indígenas²², el porcentaje de quienes cuentan con una edad de entre 3 y 17 años es del 23.8%; entre 6 y 11 años de edad de 41.1% y, entre 12 y 14, 19.4%, de acuerdo con datos de la población indígena idónea para cursar la educación básica (INEGI en INEE 2017, cálculos con base en la encuesta intercensal 2015).

Los habitantes indígenas no tienen el mismo origen, se identifican las siguientes etnias de pertenencia de alumnos indígenas en escuelas primarias de la CDMX:

Tabla 6. *Etnias de alumnos indígenas en la CDMX*

<i>No. Prog</i>	<i>Etnia</i>	<i>No. Prog</i>	<i>Etnia</i>	<i>No. Prog</i>	<i>Etnia</i>	<i>No. Prog</i>	<i>Etnia</i>
1	Aguateco	16	Huaves	31	Nahuas de la Sierra Norte De Puebla	46	Purépecha
2	Amuzgos de Guerrero	17	Ixcateco	32	Nahuas de Milpa Alta	47	Quiche
3	Amuzgos De Oaxaca	18	Ixil	33	Nahuas de Morelos	48	Seris
4	Cakchiquel	19	Kanjobal	34	Ocuilteco	49	Solteco
5	Chatinos	20	Mames (Mam, Mem O Zaklohpakap)	35	Opata	50	Tepehua
6	Chiapaneco (Mangue)	21	Matlatzincas	36	Otomíes del Edo. de México	51	Tlapaneccos
7	Chinantecos	22	Mayas	37	Otomíes del Valle del Mezquital	52	Totonacas
8	Choles	23	Mazahuas	38	Pai Pai	53	Triques

²² De un total nacional de 119 530 753 habitantes indígenas.

9	Chontales de los Altos de Oaxaca	24	Mazatecos	39	Pames de Querétaro	54	Tzeltales
10	Cochimi	25	Mexicaneros	40	Papagos	55	Tzotziles
11	Coras	26	Mixes	41	Popoloca	56	Zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca
12	Cucapa	27	Mixtecos	42	Otros Pueblos Indígenas	57	Zapotecos de los Valles Centrales
13	Huastecos (Tenekarla) De San Luis Potosí	28	Nahuas de Guerrero	43	Otros Pueblos Indígenas	58	Zapotecos del Istmo de Tehuantepec
14	Cuicateco	29	Nahuas de la Huasteca Veracruzana	44	Otros Pueblos Indígenas	59	Zoques de Chiapas
15	Huastecos (Tenekarla) De Veracruz	30	Mochos O Motozintlecos	45	Otros Pueblos Indígenas	60	Otros Pueblos Indígenas de América
Total 60							

Fuente: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Operación y Servicios Educativos (DGOSE), Informe ciclo escolar 2018-2019.

En este punto y con el fin de transitar hacia otros discursos que superen sólo el diagnóstico de esta realidad, cabría plantearse las siguientes preguntas ¿qué posibilidades de diálogo y encuentro entre diferentes se pueden construir en el espacio escolar? ¿Será necesario que en la formación de docentes se transversalice en el currículum, el enfoque intercultural, con el fin de que se atienda un multiculturalismo cuyas políticas ha llevado a la demostración de la homogeneización sin precedente del mundo actual? (Zizek, 2008, p. 59).

Ya en el primer capítulo ha quedado asentado que la multiculturalidad es una realidad en las aulas de educación primaria, que las identidades de profesores y alumnos están en movimiento y que, por tanto, las diferencias culturales nos exigen alejarnos de la universalidad y formar desde el enfoque intercultural, el cual se entiende como:

(...) el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad social desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (DOF, 2014).

En síntesis, los docentes se situarán en las posibilidades que los propios estudiantes despliegan desde sus culturas, para construir posibilidades reales de formación integral, tal y como se establece en el artículo 3º Constitucional, al señalar que la educación será intercultural:

(...) al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

Por tanto, formar en y para la interculturalidad “presupone la idea de una diversidad epistemológica del mundo, es decir, una “ecología de saberes”, que se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento con base en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos” (Baronnet, citado por Olivé, 2012, pp. 205- 206).

La importancia epistemológica de la interculturalidad, reside no sólo en los esquemas conceptuales de quienes conforman la comunidad escolar, sino en sus prácticas sociales (Olivé, 2012, p. 99), luego entonces, las prácticas escolares son prácticas sociales,

las interacciones y el sentido de las mismas dan cuenta de la capacidad de mediación de la diversidad de mundos, del educador con respecto a los educandos en el proceso de formación, pues “ningún maestro cree que sus alumnos sean todos iguales aunque las políticas profesen la igualdad y los conceptos de individualidad, singularidad, y personalización aparecen, si acaso no para oponerse a la igualdad, al menos para resignificar su sentido en el marco de las relaciones” (Brailovsky, 2019).

Desde el enfoque intercultural, el rol del docente no puede ser otro que el de mediador, pues la concepción pluralista de la interculturalidad sostiene que existen, legítimamente, diferentes maneras de conocer la realidad (Olivé, 2012) y con el fin de sostener esta idea se muestra en la Tabla 7 la matrícula de una escuela primaria ubicada en el Centro Histórico de la Ciudad de México, en la cual se evidencia la diversidad cultural de la población escolar, datos que dan cuenta de una realidad para la cual resulta pertinente una formación docente que no soslaye prácticas desde la mirada de un abanico de conocimientos plurales y heterogéneos:

Tabla 7. *Estadística inicial ciclo escolar 2019-2020*

<i>Total de alumn@s</i>		<i>Nombre del alumno</i>
Hombres	175	Total de alumnos
Mujeres	177	352
Alumnos que repiten grado	4	Gabriel Maya Vicente 4°A Constanza Elena Ochoa Vega 4°B Eithan Yosué Hernández Villarreal 4°B Uriel Valdés Rulfo 4°B
Indígenas de los cuales	Triquis son:	Azula Marisol 3°A Luz Marina 3°B Erik Vladimir 4°A Claudio Ramírez Osorio 4°B Víctor Manuel Jacinto Ramírez 5°B Luis Gustavo Ramírez Osorio 6°A Patricio Guzmán Ruíz 6°A
	Mazahua	Uriel Valdez Rulfo 4°B

Indígenas de los cuales	Nahuas son:	Cintha Betsabé 4°A
	Zapoteco son:	Pedro Anderson Pascual Pacheco 1°B Edgar Giovanni Yescas López 2°B Lisandro Noel Yescas Pacheco 2°B Zuleyma Naomi Martínez Pascual 4°B Gabriela Francisco Yescas 5°B
	Mazateco	Santiago Dalí Betanzos Urbano 1°B Edrik zaid Jaramillo Verde 3°B Lidia Sheccid 5°B Kathi Guadalupe 6°B
	Totonaco	Valeria Yaretzi 3°A
	Mixteco	Valeria Hernández Espindola Santiago Evair Silva López 3°B
Extranjeros	Chinos:	Jiayu Luo 1°B Li Yayin 1°B Wu Junxin 1°B Zirong Wu Sheng 1°B Du Feng Zhou Zhou 2°B Xu Han Yang 3°B Kevin Su Wu 4°B Wu Qiuyi 4°B Zhou Yang Tao Lan 4°B Zhu Huiyi 4°B Huang Chen David 5°A Yuanke Guan 5°B Huang Zhen Jiabin 6°A
	Otros: Venezolanos	Sophie Carolina 1°A Arturo Joel Rodríguez Muñoz 4°B
En riesgo de deserción: Alto nivel de inasistencia/situación vulnerable.		Saory Chávez Rosas 3°A Constanza Elena Ochoa Vega 4°B Eithan Yosué Hernández Villarreal 4°B Natsumi Briones 5°A Luis Ángel 5°A Aldo 5°A Maximiliano Caballero 5°B Gabriela Francisco Yescas 5°B
Con discapacidad		Gabriela Romualdo Jiménez 6°A
Con diagnóstico médico:	TDAH	Nicolás 1°A Edgar Ahmed 2B Alexander Fabela 2B Regina Angelique Varela Granados 4°B Eithan Yosué Hernández Villarreal 4°B

Fuente: Subdirección Académica de Escuela Primaria en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

3.2 EL DOCENTE COMO MEDIADOR INTERCULTURAL. INTERACCIONES ENTRE DOCENTE Y DISCENTE

Gran parte de la investigación cualitativa en torno a las interacciones en las aulas se han realizado desde una perspectiva sociolingüística, la mayoría de estos estudios se han centrado en determinar las reglas y las pautas del habla (por ejemplo, interrogación, respuestas, evaluación) que suelen establecerse o que, en su caso, entran en conflicto, cuando interactúan maestros y alumnos (Rockwell, 2005, p. 198).

Sin embargo, algunos investigadores han insistido en la complejidad de esa interacción y han decidido abordar los significados compartidos y construidos mediante las prácticas discursivas en el aula (Rockwell, 2005, p. 199).

Las interacciones en el aula, desde la complejidad misma, conforman una red de relaciones que surgen de la interacción comunicacional entre docentes y discentes, estas relaciones fluyen y se deslizan por los laberintos de las interpretaciones, en este proceso se toman decisiones: se continúa en la relación, se detiene, cambia, surgen tensiones y también, se generan prácticas “de carácter discriminatorio y racismos silenciados, por la propia estructura escolar” (Borrás, 2018, p. 88)²³.

La interacción educativa se define, en el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983), como la acción recíproca que mantienen, al menos, dos personas con el propósito de influirse positivamente. La interacción educativa es la relación dinámica que mantiene el profesor con un grupo de alumnos y la acción directa que desarrollan entre sí. La interacción educativa es la capacidad de implicación personal, del educador y los educandos en el proceso de forma-

²³ ¿Qué es el racismo? Las expresiones que representan, en una escala progresiva, diferentes grados del “peligro del fenómeno racista”, de acuerdo con Wieviorka, son: preconcepción, segregación, discriminación, violencia racial (Skliar, 2007).

ción, que desde el enfoque intercultural precisa de comprender la realidad social desde diversas ópticas culturales.

La importancia de las interacciones se centra en la corriente continua de comportamientos que se dan en la clase como una serie de actos individuales (Enciclopedia Internacional de la Educación, 1989). Un acto puede consistir en el contacto del maestro con la clase o con un alumno, en el contacto del alumno con el maestro, en el contacto del alumno con otro alumno, o la actuación del alumno con un objeto (de acuerdo con la teoría de Piaget) con el fin de reformular conocimientos.

Las interacciones positivas surgen cuando los individuos presentes perciben que se perciben mutuamente, por ello, el percibir que el otro me percibe condicionará los intercambios y la instauración sí o no del diálogo, o de modo contrario, el salón de clases se puede organizar desde relaciones jerarquizadas, bloqueando la reciprocidad de los intercambios (Postic, 2000) pues no son posibles desde lógicas homogeneizadoras.

La utilización de la palabra humana es la expresión modelo de interacción humana (Enciclopedia Internacional de Ciencias de la Educación, 1989), pero también están los movimientos como forma básica de comunicación, así como los gestos y la expresión facial, siempre enviando mensajes a los demás. El contacto ocular también es importante en la comunicación, al establecer contacto ocular con los alumnos individuales se puede manifestar implícitamente que están siendo observados y “que más les vale portarse bien”, o bien, que son dignos de atención, que son importantes (Dean, 1993).

La comunicación también se genera mediante el entorno; del mismo modo se envían mensajes mediante la forma de vestir y la apariencia externa. Con estas consideraciones podemos afirmar que no sólo la voz es la forma de comunicarse en el aula y que coexisten la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

La comunicación es un proceso bidireccional (Dean, 1993), en el caso del docente, el fin óptimo es conseguir que el mensaje llegue

lo más claramente posible de forma que provoque una respuesta por parte de los alumnos y, además, les ayude a **relacionar lo que se dice con lo que ya saben**, es decir, que construyan aprendizajes significativos, desde el rol de mediador que se pretende asuma el docente.

La posibilidad de regulación e interacción a partir de la comunicación, como determinantes en la relación educativa entre docentes y alumnos, usa con “sutilidad el poder de la imaginación en el juego interpretativo de los componentes no verbales del enseñante (miradas, sonrisas, actitudes, desplazamientos)” (Postic, 2000, pp. 67-68) y por parte de los alumnos, se consideran los cuchicheos, silencios, bromas.

Para el pedagogo francés Philippe Meirieu (2002), la relación pedagógica parte de cómo el maestro provoca el deseo por aprender y la capacidad que tiene al colocar al estudiante en “situación problema” accesible y difícil al mismo tiempo (p. 112):

Puesta en relación. Hacer del saber un enigma...

¿Soy capaz para plantear un enigma a partir del saber, de imaginar situaciones-problemas a la vez accesibles y difíciles, es decir... que el alumno piense que podrá, utilizando lo que ya sabe, superarlas, que no puede hacer el recorrido fácilmente ni encontrar la solución sin esfuerzo?

El conocimiento escolar está permeado por experiencias ideológicas y culturales con las cuales los alumnos y sus maestros interactúan en el salón de clases, a partir de dichas experiencias se habla, se aprende, se imagina, se construye y se transforman las identidades (Mc. Laren, 2005), el docente mediador tiene presente distanciarse con respecto a “la tematización del otro y de la didactización de una pretendida relación con el otro” (Skliar, 2007), se trata de intervenir desde el sí mismo como otro:

(...) podríamos recordar aquí que el otro posibilita al sujeto decir “yo”, esto es, que no existiría ninguna identidad sin la presencia del

otro. Ahí, el otro estaría en el interior de nosotros mismos; somos nosotros mismos, desde el momento en que pronunciamos el pronombre personal que en cada lengua nos identifica como humanos (Skliar, 2007, p. 109).

¿Y qué saberes, creencias, ideas, conocimientos, son los que se ponen en juego en las aulas multiculturales de las escuelas primarias?

Es el psicólogo ruso Lev Vygotsky²⁴ quien articula los procesos psicológicos y los socioculturales, con ello nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez, de tal manera que se establece que las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural.

El paradigma sociocultural, también conocido como sociohistórico o histórico cultural fue desarrollado por L. S. Vygotsky, psicólogo soviético, a partir de la década de los 20. Se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano —memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas— formuló una teoría en la que planteó que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura, de este modo, Vygotsky articula los procesos psicológicos y los socioculturales, con ello nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez, de tal manera que las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural.

Influenciado por el marxismo, Vygotsky especifica que para comprender la psiquis y la consciencia se debe analizar la vida de las personas y sus condiciones reales de existencia, pues la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva.

²⁴ Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural y claro precursor de la neuropsicología soviética.

El planteamiento epistemológico de la teoría vygotskyana indica que el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve de manera dialéctica, donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objeto) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (Hernández, 2010).

En este proceso de conocimientos son esenciales el uso de instrumentos socioculturales: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción.

Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como lo son el lenguaje oral, la escritura y el cálculo, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferentes tipos (signos, banderas).

En esta teoría, el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos, que son de origen social, para posteriormente internalizarlos. Vygotsky señala “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (Vygotsky, 1996, p. 141).

El lenguaje en el contexto del desarrollo ontogenético se usa primero con fines comunicativos para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal) (Vygotsky, 1996).

Puede concluirse que el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen las funciones psicológicas superiores y la consciencia (Hernández, 2010).

Para Vygotsky, lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura (Chaves, 2001):

Actividad colectiva y comunicación — cultura (signos)
— apropiación de la cultura (enseñanza y educación)

Actividad individual — desarrollo psíquico del individuo

El concepto de Vygotsky que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es el de la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Vygotsky (1996) define la ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Es a través de la importancia que tiene el concepto de ZDP como cobra relevancia la mediación social en el ámbito educativo, desde las especificidades del contexto social.

Una correcta interpretación de la ZDP (Hernández, 2010) tendería en el ámbito educativo hacia:

- a. Enfoques holísticos antes que enfoques fragmentados de enseñanza-aprendizaje
- b. Mediación social de los instrumentos (signos) del aprendizaje.
- c. Una premisa central es que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales.
- d. El alumno entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Gracias a la participación

en los procesos educacionales, en los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño aprendiz consigue aculturarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y resignifica su identidad.

El papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo) del niño-alumno.

- e. El papel del profesor entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.
- f. Una concepción de enseñanza más preocupada por los conocimientos y conductas que “están en proceso de cambio” La ZDP es un diálogo entre el alumno y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana.
- g. Estrategias de enseñanza que favorezcan la ZDP que desemboque en verdaderos aprendizajes significativos:
 - Actividades que realizan los alumnos en contexto.
 - Participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades.
 - Uso explícito del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre enseñante y aprendiz) y la negociación de significados en el sentido esperado, con el fin de evitar las rupturas e incomprensiones de la enseñanza. En realidad, la construcción del marco interpretativo común es una construcción conjunta basada en lo que dicen y hacen los profesores y los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero guiada por el docente que sabe más y que sabe hacia dónde debe ir el proceso educativo (Coll, C. cómo se citó en Hernández Rojas, G. 2010, p. 241).

- Relacionar los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.
- Recurrir a la interacción entre pares como recurso valioso para crear ZDP.

Hasta lo aquí escrito, en el fenómeno de la multiculturalidad el papel del profesor entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, resulta fundamental. A través de actividades conjuntas e interactivas, el docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

Complejidad y sociohistoricidad, dan muestra del fenómeno multicultural, en el cual la cultura o las culturas son el constitutivo de las interacciones y el sentido que le otorgan quienes las generan.

El contexto y la mediación sociocultural del docente contribuyen a comprender e intervenir, con el fin de que las prácticas escolares que son prácticas sociales generen interacciones positivas, donde se perciban unos y otros, desde las cuales aprendamos a convivir. El espacio escolar puede ser el lugar privilegiado desde el cual se despliegue la capacidad de mediación de la diversidad de mundos en los cuales coexistimos.

La teorización acerca de la noción de contexto complejo aporta una construcción epistemológica de segundo orden, transgrediendo las fronteras entre saberes científicos aparentemente distantes y opuestos (D'Angelo, 2007).

Es en este contexto, complejo, y en el ámbito de los procesos educacionales en los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño aprendiz consigue socializarse y al mismo

tiempo se individualiza y construye y reconstruye su identidad, siempre en movimiento.

3.3 INVESTIGACIÓN ACCIÓN QUE CONSTRUYE SIGNIFICADOS

En el Capítulo I ha quedado asentado que se asume explícitamente la formación como el reconocimiento que hace de mí el otro, un sujeto de experiencia con igual razón que yo (Ricoeur, 2006, p. 199), un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía en alteridad, por tanto, cabe la posibilidad de confirmar o bien negar el propio reconocimiento, la propia afirmación y la propia autonomía como parte de los procesos de formación. En pocas palabras, las situaciones formativas son una aventura para mí y para el otro, que se generan en contextos plurales e inciertos, que se interrogan por el encuentro con el otro y la apertura con lo otro y los otros.

A lo largo de este libro, se ha dado cuenta que²⁵ “en el diseño de políticas culturales y educativas, las nociones se funden en el discurso de la inclusión en donde las categorías de análisis son reemplazadas por nociones acordes a la construcción discursiva que naturaliza la desigualdad y la discriminación” (Bello, 2018).

Cabría que nos preguntásemos ¿es posible que la educación intercultural transite de la tematización de las cifras que sólo diagnostican una realidad que cumple con visibilizar; pero que finalmente tendría que moverse hacia el diálogo y encuentro entre diferentes en el espacio escolar.

Existe un sinnúmero de literatura, investigaciones, documentos oficiales, entre otros, sobre el fenómeno de la interculturalidad, “la política educativa concibe como dispositivo de reconocimiento

²⁵ Cfr. Apéndice 1. El objetivo último de los marcos normativos proyectan y construyen una visión desde la cual la multiculturalidad se naturaliza, se universaliza y fractura el tejido social.

e inclusión a la educación intercultural y la educación inclusiva” (Bello, 2018, p. 44), y es sabido que la institución escolar es “el locus en el que se desarrollan procesos de socialización e individuación, ambos constituyen la base para la construcción del autoconcepto y la autonomía por parte del sujeto” (p. 45).

Las aulas en la CDMX son multiculturales, a ellas asisten alumnos indígenas y alumnos extranjeros, las experiencias formativas que discutan, analicen y propongan hacia la construcción de escenarios interculturales deben conocerse.

La pertinencia y riqueza de experiencias en la formación de docentes reflexivos y como mediadores de aprendizajes, generadas en las escuelas normales, y para este caso, en las escuelas primarias públicas de la CDMX, abre y escudriña los intersticios de las subjetividades humanas, es a partir de la formación de docentes en la licenciatura de educación primaria en donde se deberá insistir que la educación intercultural no es para los diferentes, que no es una educación “diferencialista” (Brailovsky, 2019) ni homogeneizadora, ni neutral, que no se reduce a los marcos normativos y curriculares y que el sentido por la educación es el sentido por el reconocimiento.

Por lo anterior, este capítulo incluye dos experiencias de intervención didáctica, llevadas a cabo por estudiantes de la BENM, las cuales pretendieron que la educación intercultural cobrara vida en el cauce de la alteridad, durante las tareas cotidianas de las prácticas profesionales.

En el documento presentado a la Comisión Dictaminadora de Año Sabático, se estableció como objetivo del presente libro: “reconstruir de manera sistemática mi itinerario como profesora investigadora de enseñanza superior, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, a partir de ensayos e investigaciones sobre procesos de construcción identitaria en docentes de formación inicial y docentes en servicio de educación básica, que resultan o no en espacios interculturales, es decir, entre el “sí mismo como otro, entre lo

uno y lo distinto, entre la unidad y la diversidad”, por ello se presentan dos experiencias de docentes del último año de la licenciatura, forman parte de documentos de titulación, recuperan ideas y respuestas “*tímidas*” (Skliar, 2007), inacabadas, en permanente construcción, de formación docente en y para la interculturalidad, desde las cuales aportamos como institución, de manera proactiva, pero más aún, interrogamos e intervenimos para erradicar la mirada, la acción homogeneizadora y racista (Baronnet, 2018) de las escuelas primarias en la Ciudad de México, los títulos de dichas propuestas son: “Emociones que vuelan a través de la fotografía narrativa” y “Construir espacios de aprendizaje y convivencia en la diferencia”.

3.3.1 Emociones que vuelan a través de la fotografía narrativa

La concepción que se tiene de los niños en las escuelas primarias, por parte de docentes y autoridades educativas, corresponde a las de sujetos conceptuales y racionales.

La formación docente desde el paradigma de la docencia reflexiva implica generar conocimiento sobre las prácticas profesionales, en escenarios reales, a partir del análisis de las mismas. Con los fundamentos de la investigación-acción como método se presenta la experiencia, con el grupo 5° “B” de una escuela primaria en la Ciudad de México. Se trató de poner en el centro la singularidad humana, niños de educación primaria quienes, a través de sus narrativas fotográficas, expresaron sus emociones: alegría, tristeza, ira, miedo, ansiedad, como parte de una formación integral, por medio del taller de fotografía narrativa, se apropiaron de sus procesos de aprendizaje, no sólo desde el conocer y el hacer, sino desde el ser y el convivir.

Cada cual lo gobierna todo según su afecto

Baruch Spinoza

Introducción

Se presenta la experiencia de intervención didáctica, de un docente en formación inicial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se llevó a cabo en un grupo de quinto grado en una escuela primaria pública, en la Ciudad de México, México.

La educación básica y obligatoria se rige por el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el cual se establece que la educación que imparta el estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, sin embargo, en las escuelas prevalece el enfoque unidireccional en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje: todo gira alrededor de los contenidos conceptuales y sus principios, se trata siempre de la comprensión de conceptos, para ejemplificar, en el programa de estudio (SEP, 2011) en Ciencias Naturales se propone reconocer a los seres vivos, incluidos hongos, bacterias; explicar el concepto de diversidad.

El profesor del grupo considera que hay aprendizaje cuando los alumnos se apropian y memorizan, las definiciones, las características de lo propuesto en el programa, en este caso, del grupo 5° B. Se observó que a partir del estilo docente del profesor titular del grupo (entre enfoque enciclopédico y comprensivo de acuerdo con Gimeno S. y Pérez G., 2005), las exigencias administrativas por parte de autoridades y la cultura escolar, se priorizan los contenidos conceptuales por sobre los procedimentales y actitudinales (Zabala, 1999), dando por entendido que el desarrollo integral de los educandos se deberá ver reflejado en calificaciones, es decir, cuantificable y observable.

Las prácticas y estilos de enseñanza influyen en la construcción de ambientes de aprendizaje. La escuela de hoy se debe vivir desde la diferencia, porque no hay certezas ni visiones de la realidad únicas, exige escenarios dialógicos desde los cuales nos asumimos en movimiento, como nuestras identidades, flexibles, que vayan tejiendo las posibilidades de vidas plenas, posibilidades de una docencia en

sí y para sí que sea capaz de mediar culturalmente las tensiones y los conflictos sociales a partir de habilidades docentes que propicien el reconocimiento, respeto y aprecio por la dignidad de los alumnos.

Las emociones y sentimientos son como el aire, no los vemos, pero sabemos que están allí; se hacen presentes cada vez que bailan las hojas de un árbol al ritmo del viento, cuando la brisa hace sonar las campanillas de un móvil, cuando se contonean los pétalos de una flor, pero, lo notamos aún más cuando se presentan desastres naturales, mueven anuncios pesados, casas, e incluso automóviles, por ejemplo los huracanes o tornados, así son las emociones, no sabemos dónde buscarlas, ni en dónde están, conocemos muy poco de ellas, y de este modo no es posible una práctica docente que contribuya a la formación integral.

De manera implícita la concepción que se tiene de los niños en las escuelas primarias corresponde a las de sujetos plenamente conceptuales y racionales ¿acaso los seres humanos sólo requerimos contenidos conceptuales en la escuela? ¿y en dónde están las emociones al relacionarnos los unos con los otros? ¿por qué homogeneizar las actividades diseñadas para los estudiantes? ¿por qué todas las actividades escolares se dirigen hacia la obtención de calificaciones? ¿podemos hablar de factores, circunstancias o personas que las detonan? Y además ¿influyen las emociones en los procesos de aprendizaje no solo de los niños sino de todos los seres humanos?

Esta experiencia pedagógica que pone en el centro la singularidad humana, niños de primaria que eligen, a través de sus narrativas fotográficas, expresar sus emociones: alegría, tristeza, ira, miedo, ansiedad.

Una vez que se diseñó el diagnóstico escolar, entendido como:

(...) un proceso sistemático y flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o un grupo, a través de multitécnicas que per-

miten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona. (Iglesias, 2006).

Se analizó la información obtenida y fue en este sentido que se abrió la posibilidad para aproximarse a la realidad de una escuela, desde una formación docente que vislumbres prácticas docentes humanizantes.

El diagnóstico escolar fue el detonante de preguntas reflexivas para el docente en formación, por ejemplo, ¿qué está sucediendo? ¿está ocurriendo algo que me sorprende? ¿se parece a otras situaciones que viví durante jornadas de práctica pasadas? ¿qué puedo hacer desde mi papel como docente en formación inicial?

Dentro de las aulas ¿alguna vez se habla de cómo se expresan las emociones en el cuerpo? ¿podemos hablar de factores, circunstancias o personas que las detonan? Y además ¿influyen las emociones en los procesos de aprendizaje no solo de los niños sino de todos los seres humanos?

Los niños y niñas que forman el grupo 5º “B” son 21, tienen entre 9 y 11 años de edad. Se trata de una etapa caracterizada por el tránsito de la infancia a la pubertad, lo que conlleva la aparición de cambios físicos, intelectuales y emocionales que ofrecen la oportunidad para favorecer el desarrollo de la identidad personal y social. El estilo de aprendizaje, de la mayoría del grupo es visual (53%), el 21% auditivo y el 26% kinestésico, por ello se valoró pertinente privilegiar las imágenes y materiales audiovisuales como recursos didácticos.

El grupo se relaciona entre pares a partir de gustos afines: en el recreo juegan fútbol, platican de artistas, por ejemplo; no les gusta estar con quienes son groseros o flojos.

Del total del grupo, cinco alumnos son abiertamente rechazados, el resto se divide en dos grupos, cada uno encabezado por un alumno popular, en lo cotidiano, existe una dificultad para llevar a

cabo actividades en equipo, los alumnos no muestran empatía por las situaciones y necesidades individuales de sus compañeros (barreras de aprendizaje) se molestan, se agreden verbalmente y definitivamente las emociones no forman parte del autoconocimiento en aras de un desarrollo socioafectivo.

Todo esto llevó a la pregunta general de intervención, que se basa en una formación docente desde la reflexión de las prácticas profesionales: ¿qué estrategias didácticas son pertinentes, de acuerdo al contexto de los niños del 5º “B”, ¿para fomentar en ellos habilidades socioafectivas, que les permitan expresar sus emociones y sentimientos, con el fin de alcanzar un desarrollo humano pleno?

El objetivo general de la intervención fue el siguiente:

- Fomentar en los alumnos del 5º B el desarrollo de habilidades socioafectivas para que logren expresar sus emociones y sentimientos.

Los objetivos específicos:

- Que los alumnos del 5º “B” identifiquen y expresen emociones y sentimientos a través de la narrativa escrita y fotográfica.
- Generar procesos de empatía entre los alumnos del 5º “B”.

El programa de estudios de educación básica: guía para el maestro de quinto grado (SEP, 2011) define la socioafectividad de la siguiente manera:

La socioafectividad incluye procesos de conocimiento del entorno, autoconocimiento, reconocimiento de las conductas afectivas personales, empatía, interiorización de las normas, adaptación al entorno y establecimiento de vínculos sociales. Se considera como una dimensión del desarrollo humano porque se puede fortalecer a lo largo de la vida, mediante la acción socializadora de la familia y de la escuela. Un

desarrollo socioafectivo sano implica, entre otros rasgos, la capacidad de adaptarse al entorno, de socializar de manera asertiva y efectiva, así como de expresar sentimientos y emociones.

Durán, (2015) explica:

(...) darle mayor importancia a lo cognitivo nos aleja de la posibilidad de aprender con el cuerpo. Estos conocimientos que arroja la conciencia cognitiva son útiles, pero incompletos, pues no puede medir los niveles de ira, alegría, ansiedad, tristeza y miedo, que son las cinco emociones básicas que emanan de los cinco principales órganos del cuerpo (p. 30).

Lo anterior confirma que las emociones están directamente conectadas con el cuerpo y su funcionamiento; tal como lo menciona Damasio (2003) “los sentimientos son la expresión de la prosperidad o de la aflicción humana, tal como ocurre en la mente y en el cuerpo”, entonces, *alma y cuerpo son una y la misma cosa*, esas son las palabras y el planteamiento central de Baruch Spinoza (Kaminsky, 1998, p. 21). No somos algo dividido en tres (cuerpo, alma, mente), somos tres funcionando, en ocasiones en desequilibrio en uno, y lo que se pretende es que el todo esté en armonía.

El ser humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un híper viviente: que desarrolla de manera sorprendente sus potencialidades, esta es la pasión spinoziana (Kaminsky, 1998, p. 37), el poder del ser humano: la pasión es su potencia de obrar, que junto con su pensamiento lo conducirá a una positividad efectiva.

A raíz de lo antes mencionado la concepción de ser humano es como una unidad compleja, ya que, es al mismo tiempo biológico, social, emocional, racional, expresivo, tal como menciona Morin (1999).

El ser humano es:

El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el de la «consumación» (*consumans*). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis (Morin, 1999).

Se entiende sin lugar a dudas que el ser humano no solo es razón, es poesía, es creación, ¿por qué entonces en las escuelas no es evidente “que los seres humanos poseen los apetitos y los deseos conectados de manera tan inconsútil como las emociones y los sentimientos”? Damasio (2003).

Metodología

La formación docente desde el paradigma de la docencia reflexiva implica generar conocimiento sobre las prácticas profesionales, en escenarios reales, que, a partir del análisis de las mismas, se conviertan en conocimiento tácito, mismo que, desde la certidumbre se aventure por caminos de incertidumbre para propiciar nuevas certezas.

La estrategia metodológica de esta investigación es la investigación-acción, la cual analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los docentes como problemáticas, contingentes (susceptibles de cambio) y prescriptivas (que requieren una respuesta práctica).

La intervención didáctica fue por medio de un taller donde se usó la fotografía como un recurso para que los niños expresaran sus emociones, considerando el estilo de aprendizaje de los alumnos del 5º “B”, visual y kinestésico: “Las emociones expresadas desde mi mirada. La fotografía narrativa en un grupo de 5ºB”.

En palabras de Ezequiel Ander-Egg (1994), “taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado”.

La fotografía es una forma tangible para expresar, aprender, identificar y vincular las emociones y sentimientos con el cuerpo (alegría, tristeza, ira, ansiedad y miedo). La fotografía es una de las formas menos utilizadas narrativamente, muchos se enfocan en la narrativa escrita u oral, dejando de lado el poder que tiene la imagen en el mundo globalizado de hoy. El taller:

- Es un aprender haciendo.
- Es una estrategia participativa.
- Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pregunta de la respuesta propia de la educación tradicional.
- Es una estrategia que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico.
- La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común.
- Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.

Tabla 8. *Diseño del taller. Las emociones expresadas desde mi mirada.*

La fotografía narrativa en un grupo de 5º grado de educación primaria

<i>Número de sesión</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Pedagogía de la pregunta</i>	<i>Aprender haciendo y expresando</i>
Sesión 1 ¿Cómo funciona una cámara fotográfica?	El alumno: Identifica que la escritura no es el único modo de narrar, compartir y expresar lo que siente, observa, piensa y vive. Identifica las distintas técnicas de fotografía.	Cámara fotográfica (análoga), rollo fotográfico de al menos 20 tomas, hojas blancas y de color, colores, lapiceras, papel fotografía, laptop, proyector, y diversos objetos.	¿Las fotografías te dicen algo? ¿Cualquiera puede hacer fotografías? ¿Para qué sirven las fotografías? ¿Es lo mismo fotografía que imagen? ¿Quién puede ser un fotógrafo? ¿Se pueden retratar las emociones?	Escribe de forma individual lo que cree que debe de tener una fotografía para que provoque alguna de las cinco emociones: alegría, tristeza, ira, ansiedad y miedo. Hace cinco fotografías de forma libre.

				Expone de forma oral sus experiencias al tomar fotografías.
Sesión 2	<p>Genera empatía con sus compañeros al realizar las actividades donde expresa sus emociones y sentimientos. Identifica la fotografía como un medio para expresar sus emociones. Asocia la fotografía con la narrativa escrita como medio de expresión.</p>	<p>Fotografías reveladas, bolsas de papel, papel celofán distintos colores, hojas blancas y de color, cinta adhesiva, colores, plumones, lápices, tijeras y pegamento.</p>	<p>¿Qué hay en la fotografía? ¿Dónde y cuándo se hizo la fotografía? ¿Cómo se hizo la fotografía? ¿Por qué hizo la fotografía? ¿Cuáles sentimientos te provoca?</p>	<p>Expone de forma oral acerca de su fotografía: edición, autor, pie de foto, nombre y descripción de la fotografía. Pega sus fotografías en la pared del salón emulando la red social Instagram.</p>
Sesión 3	<p>Identifica las cinco principales emociones en su cuerpo (alegría, tristeza, ira, ansiedad y miedo). Expresan en una fotografía las 5 principales emociones. Reconoce su sentido de pertenencia a distintos grupos sociales y culturales, los valora y comparte con sus compañeros.</p>	<p>Cámara fotográfica</p>	<p>¿Los medios de comunicación y redes sociales expresan emociones? ¿Por qué? ¿De qué forma se puede expresar una emoción? ¿Sabías que las emociones se pueden sentir en el cuerpo y no son solo una expresión verbal o escrita? ¿Las has sentido? ¿Es lo mismo emoción y sentimiento? ¿Qué emociones conoces?</p>	<p>De manera individual, cada alumno realizará composiciones fotográficas, una por emoción (alegría, tristeza, ira, ansiedad y miedo). Galería fotográfica.</p>

¿Sabías que hay cinco emociones que están directamente relacionadas con los órganos del cuerpo?
 ¿Qué es la alegría?
 ¿Qué es la tristeza?
 ¿Qué es la ira?
 ¿Qué es la ansiedad?
 ¿Qué es el miedo?
 ¿Cómo se expresan las emociones a través de una imagen, de forma oral, escrita y corporal?

Sesión 4 ¿Te cuento un cuento?	Identifique que la escritura no es el único modo de narrar, compartir y expresar lo que siente, observa, piensa y vive. Relacionan las emociones con la narrativa escrita y fotográfica.	Hojas de papel, lápiz y colores.	¿Cómo expresar las emociones de los personajes del cuento?	Cuento creado individualmente e ilustrado con fotografías.
Sesión 5 Galería de emociones	Expresen en una fotografía las cinco principales emociones. Genere empatía con sus compañeros. Identifique que la escritura no es el único modo de narrar, compartir y expresar lo que siente, observa, piensa y vive,	Cuentos ilustrados con fotografías.	¿Sigues viendo el mundo de la misma forma después de este taller, donde conociste las emociones y la fotografía como medio de expresión?	Los alumnos presentan su galería fotográfica a la comunidad escolar.

Hallazgos

La escuela tradicional ha privilegiado una educación memorística y ajena a los contextos de los educandos, los niños del grupo 5° “B”, por medio del taller de fotografía narrativa, estuvieron en el centro y se apropiaron de sus procesos de aprendizaje, no sólo desde el conocer y el hacer, sino desde el ser y el convivir; sus narrativas fotográficas los posicionaron en el *homo poeticus*, es decir, como creadores de sus propias vidas.

Para los niños la alegría se representa con muchos colores, con sonrisas y con juegos:

(...) la alegría es un estado de ánimo que pasa cuando en tu vida algo te pone feliz, como cuando me regalaron un perrito, ese día estuve muy alegre y feliz y pues se siente en la panza y en los pies, porque me temblaban de la emoción (alumno del grupo 5° “B”).

En las palabras que el alumno usó para referir la alegría, claramente vinculó la emoción y el sentimiento de alegría con el cuerpo: la panza y los pies, en este periodo, la consciencia de sí como proceso formativo se basa principalmente en el autoconocimiento y en la consolidación del esquema corporal.

La tristeza se representa, de acuerdo con lo expresado en las fotografías que tomaron los alumnos, con la muerte de las mascotas o peleas entre sus seres queridos y el miedo quedó relacionado con zombis, ratones y cucarachas.

La ansiedad se expresó como inseguridad, por ello es importante incrementar la necesidad de actividades con sus pares y sentirse identificado y reconocido en su grupo de iguales, las actividades del taller que se enfocaron en socializar las fotografías por medio de galerías, propició el reconocimiento y actitudes de respeto entre compañeros.

La ira:

(...) es cuando nos enojamos porque alguien nos hace daño, como cuando agarran mis cosas sin permiso, entonces soy como Fernando, furioso, porque igual me enojo como él (alumno del grupo 5º “B”).

El taller permitió la participación de todo el grupo, desde sus propios sentidos y mundos simbólicos, las actividades del taller no se realizaron por obtener calificaciones, entonces, sin calificaciones ¿no se aprende?

(...) la tristeza se siente en los ojos porque lloras y en el pecho y en la garganta, se siente como si te ahorcaran... (alumno del grupo 5º “B”).

Las fotografías de los niños, quienes desde sus miradas expresaron sus emociones lograron dialogar con los otros:

(...)tampoco sabía que las pelotas le causaban ansiedad y cada que íbamos al Burger King o al Mc Donalds yo siempre lo llevaba a la alberca de pelotas, yo no sabía por qué se ponía de mal humor, hasta ahorita que vi la fotografía (madre de familia de alumno del grupo 5º “B”).

Perseverancia, deseo, imaginación, pasión de ser: todo nos remite a vivencias por la implicación de ser-en-el-mundo, el cuerpo-alma, en una duración indefinida de existir (Spinoza como se citó en Kaminsky, 1998, p. 43).

Sin dudarlo, también se aprende a ser feliz, pues alma y cuerpo son una y la misma cosa. La escuela es la oportunidad que tenemos para reconocer nuestras miradas en relación con las miradas de los otros, porque mirar con los otros es la muestra más grande de que las emociones vuelan...

CONCLUSIONES

La palabra narración designa un relato hablado o escrito de acontecimientos conectados entre sí, las narraciones son historias y los seres humanos somos nuestras propias historias. Al utilizar la fotografía para contar historias, usamos las imágenes y podemos desentrañar las intenciones del creador de la imagen.

La fotografía narrativa siempre está envuelta en un contexto y depende del lugar, forma de vida, cultura, historia, de quienes se cruzan en la vida y mirada del fotógrafo. Como recurso didáctico, las imágenes se adecuan a la era de la tecnología, misma que corresponde con los intereses y contextos de los niños en este siglo XXI y en esta intervención pedagógica, a los alumnos de la escuela primaria.

La experiencia da cuenta de que las imágenes son portadoras de historias que favorecen el reconocimiento de unos y otros, desde el desarrollo de habilidades socioafectivas: autoconocimiento, empatía, expresión de emociones, adaptación al entorno, entre otras.

La escuela tradicional ha privilegiado una educación memorística y ajena a los contextos de los educandos, los niños del grupo 5º “B”, por medio del taller de fotografía narrativa, estuvieron en el centro y se apropiaron de sus procesos de aprendizaje, no sólo desde el conocer y el hacer, sino desde el ser y el convivir; sus narrativas fotográficas los posicionaron en el *homo poeticus*, es decir, como creadores de sus propias vidas.

Que el ser humano ame, busque, desee, se esfuerce, he ahí el reto para los docentes, proponerse romper con las lógicas meritocráticas que solo recurren a la razón y a lo observable cuantificable, permitir y propiciar ambientes formativos en los cuales docentes y alumnos se sientan en libertad de expresarse desde sus emociones, la proximidad emocional genera empatía y respeto al espacio de los derechos de los demás y la educación que tienda a desarrollar todas las facultades del ser humano, es un derecho.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2017). México: Cámara de Diputados.
- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. España: Paidós.
- Durán (2015). *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*. México: IISUE/UNAM.
- Gimeno, J., Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza* (undécima edición). España: Morata.
- Iglesias, M.J. (2009). *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas*. México: Pearson.
- Kaminsky, G. (1998). *Spinoza: la política de las pasiones*. México: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio, guía para el maestro. Educación Básica Primaria, quinto grado*. México.
- Short, M. (2011). *Contexto y narración en fotografía*. Singapur: Gustavo Gili.
- Zabala, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (quinta edición). España: Morata.

3.3.2 Construir espacios de aprendizaje y convivencia en la diferencia

Introducción

Se presenta la experiencia de intervención didáctica, de un docente en formación inicial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se llevó a cabo en un grupo de quinto grado en una escuela primaria pública, en la Ciudad de México, México.

La experiencia parte de la elaboración de una narrativa autobiográfica en la cual se señala como sustento epistemológico la docencia reflexiva, a partir de la cual se analizan las prácticas profesionales con el fin de construir las y mejorarlas:

Es aquí donde me doy cuenta a través de mi experiencia en mi trayecto formativo y de los espacios curriculares que me ha brindado la BENM; que el problema está en las acciones y actitudes que tenemos con los otros, no solo con alumnos que tengan algún barrera que los haga apartarse o bien ser apartados; sino que aún no hay un reconocimiento del saber que todos somos diferentes en todos los aspectos y que por ende no puede haber en un aula una práctica homogénea. (Egresada de la BENM, generación 2015-2019).

Se enfatiza sobre el contexto de la escuela primaria, el cual se define como, conjunto de relaciones entre lo global y lo local como lo menciona Morin (1999): “es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De esta manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros.”

En dicho contexto se detecta la problemática sobre convivencia en un grupo tercer grado. La convivencia es un proceso del encuentro con el otro y en la escuela es el lugar donde aprendemos a convivir con otros para una vida en sociedad. Los objetivos generales y específicos son las metas que se quieren alcanzar con acciones concretas, desde la investigación acción, el objetivo principal es que los alumnos del grupo de tercero: convivan, dialoguen, y se respeten desde sus diferencias.

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, el proceso formativo que se vivió se centra en investigar, intervenir, analizar y reflexionar; con el fin de transformar la práctica docente.

El propósito de la investigación-acción consiste en: “Profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, inter-

pretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación del problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliott, 2000).

Una vez que se diseñó el diagnóstico escolar, se analizó la información obtenida y en síntesis se encontró que en el grupo de tercer grado prevalece lo individual sobre lo colaborativo, los alumnos no logran hacer operaciones concretas, actúan por impulso, no se respetan y no se reconocen diferentes por lo que no existe un ambiente de armonía en el aula, no se conocen unos a otros y no dialogan: las miradas no se encuentran...

En este sentido que se abrió la posibilidad para aproximarse al reconocimiento mutuo, desde las diferencias, lo cual requiere de una formación docente que vislumbre prácticas docentes en relación al otro, en alteridad.

Todo esto llevó a la pregunta general de intervención: ¿Cómo propiciar el diálogo entre los alumnos de tercer grado?

El objetivo general de la intervención fue el siguiente:

Que los alumnos del grupo de tercero logren tener un diálogo basado en el respeto para poder mirar al otro y así lograr una sana convivencia.

Los objetivos específicos fueron, que los alumnos:

- Respeten desde sus diferencias y puedan vivir juntos.
- Dialoguen aceptando las diferentes opiniones para poder llegar a acuerdos.

Una de las alternativas, como estrategia de intervención y categoría de análisis fue el diálogo para una sana convivencia, que se plantea desde la Pedagogía de la Diferencia, la cual surge a partir de cuestionar nuestra cotidianidad homogeneizadora: “estamos demasiados habituados a pensar la espacialidad de lo humano en los mismos términos en que solemos imaginar algunas cuestiones tales como la comunicación, la convivencia, la identidad y la comunidad:

una espacialidad sin fisuras, compacta, homogénea, excluyente y/o incluyente, donde todo, absolutamente todo, puede encuadrarse, detallarse, describirse” (Skliar, 2008).

Y es verdad, nosotros como docentes en formación estamos acostumbrados a creer que dentro de un grupo o desde la misma sociedad todos somos iguales, y por ello somos capaces de comunicarnos y tener una relación con otros individuos, pero no es así, cuando empezamos a diferenciar entre lo uno y lo distinto, entonces, “ la interrupción de los otros diferentes produce confusiones, desórdenes de saber en el espacio de la mismidad, y si antes éramos como flechas apuntando hacia la mismidad, ahora esas flechas se tuercen, se curvan preguntándose, cada vez más abrumadas, sobre las direcciones a tomar” (Skliar, 2008).

Cuando reconocemos que las aulas son multiculturales, las flechas se tuercen, ¿hacia dónde apuntar ahora?

El mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mí, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia parezca constituir una amenaza real y urgente a mi propia existencia.

Así, el extraño de otra tribu, el “bárbaro” que habla una lengua incomprensible y sigue costumbres “extrañas”, pero también la mujer, cuya diferencia biológica estimula fantasías de castración y devoración o, en nuestra propia época, la venganza de resentimientos acumulados de alguna clase o raza oprimida o, entonces, aquel ser alienígena, judío o comunista (...) son algunas de las arquetípicas figuras del otro, sobre las cuales el argumento esencial a ser construido no es tanto que él es temido porque es malo, al contrario, que es malo porque es el Otro, alienígena, diferente, extraño, sucio y no familiar (Skliar, 2008, p.82).

A partir de las ideas anteriores se observa que al Otro siempre se le ve como eso; como el Otro, un sujeto al cual se le atribuyen todos los males, construcción de nuestra mismidad, al no ser como nosotros o bien como nosotros queremos que sea lo vemos como el malo aun sin verlo como un sujeto que es único y diferente.

La convivencia inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzo y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar (Furlán, A., Spitzer, T. 2013).

La convivencia democrática refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos (Furlán, A., Spitzer, T. 2013).

La convivencia pacífica, que se construye en función de las anteriores, alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria (Furlán, A., Spitzer, T. 2013).

Las tres definiciones de convivencia inclusiva, democrática y pacífica engloban una sola definición que es la que menciona (Furlán, A., Spitzer, T. 2013) “aquellas acciones, que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz.”

Todos los alumnos deben construir una opinión propia y crítica que puedan poner en práctica en diferentes situaciones de la cotidianidad y con la cual puedan tomar decisiones para poder vivir en sociedad de una manera sana y pacífica. Con la idea de Mendoza (2007), la cual expresa que “desde este punto de vista con la diversidad²⁶ se ha inaugurado una curiosa fórmula que la inclina,

²⁶ La diversidad de los estudiantes es consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Esta multiplicidad hace que no haya dos estudiantes idénticos (Mineduc, 2011).

como sentido y significado, hacia la desigualdad. En este caso la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso es otro desigual, esto es, la diversidad se vuelve sinónimo solo de exclusión, de marginación, de pobreza y analfabetismo”, doy cuenta de que la diversidad es causa de desigualdad, discriminación, exclusión.

Metodología

La estrategia metodológica de esta investigación es la investigación-acción

Elliott (2000), dice que la investigación-acción educativa:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores.
- Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación-acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan en sus acciones.
- Integra la teoría a la práctica. Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica, el desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.

Supone el diálogo con otras u otros profesionales. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación-acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. (Latorre, 2005, p. 23).

Por lo anterior, se concluye que la investigación-acción consiste en mejorar la práctica, a partir de analizarla y comprenderla.

Estrategia didáctica

La intervención didáctica fue través de un taller de dibujo ya que el dibujo es una forma útil para desarrollar capacidades como la creatividad, la originalidad, la personalidad de cada alumno; además de que a través de él se pueden manifestar sentimientos, sensaciones e ideas.

Se trata de que los alumnos se miren primero a ellos mismos, para después mirar a sus compañeros, desde las características que los definen, para así mirarse en y desde la diferencia, con el fin de lograr una convivencia en la que exista el respeto y el diálogo.

Retomo la idea de Watzlawick “no es posible no comunicar” (como se citó en Berrocal, 2011, p.17). Sin importar el idioma que hablemos, el lugar al que pertenezcamos, el dibujo siempre nos transmite algo, quizás de diferente manera o entendimiento a diferentes personas, pero al final siempre quedas con algo de algún dibujo que hayas observado, esto nos sirve como maestros para identificar en el aula algunas situaciones que quizás el alumno no ha querido expresar abiertamente.

Lo alumnos realizaron un retrato de ellos mismos como producto final el cual “permitió reflexionar sobre identidad partiendo de las características que nos hacen semejantes y a la vez diferentes” (Berrocal, 2011).

Tabla 9. *Taller: Las Diferencias nos enriquecen...*

<i>Sesión</i>	<i>Indicadores para el análisis</i>
	“MIRARSE COMO LA PRIMERA VEZ”
	Aprender a ser — Dibujo personal
1	Aprender a conocer — Elaboración de su dibujo, recordar sus características físicas
	Aprender a convivir — Respetar los dibujos de cada uno
	Aprender hacer — Elaboración del dibujo del compañero de enfrente

“BLANCO PORCELANA”

Aprender a ser — Respeto en la proyección de los dibujos

Aprender a conocer — Reconocimiento de sus compañeros a través de una proyección

Aprender a convivir — El diálogo que se establezca con base en la actividad

Aprender hacer — Realización del dibujo que se describa y de sus compañeros del grupo

“NUEVAS FORMAS DE MIRAR AL OTRO”

Aprender a ser — Reconocimiento y respeto de las opiniones de sus compañeros

Aprender a conocer — Observación de las características físicas, los defectos y cualidades que los demás observan en cada uno

Aprender a convivir — Respeto al momento de escribir y leer sobre sus compañeros

Aprender hacer — Elaboración de su dibujo

“DONDE COMIENZA LA VIDA Y EL AMOR NUNCA TERMINA”

Aprender a ser — Identificación familiar con el que tienen mejor relación y por qué

Aprender a conocer — Diálogo que se establecerá para conocer a la familia de cada alumno

Aprender a convivir — Respeto para escuchar a cada uno de sus compañeros

Aprender hacer — Elaboración del dibujo y descripción de su familiar con el que tienen una mejor relación

Hallazgos

El taller que se llevó a cabo durante seis sesiones tuvo la finalidad de que los alumnos vivieran una sana convivencia, basada en el diálogo y el respeto para así poder mirar al otro aceptando sus diferencias, como lo menciona Furlán (2013), “aquellas acciones, que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz”; durante las sesiones del taller se propició el diálogo, así como respeto para escuchar a los demás y para mirarlos, aceptando la diferencia de cada uno de ellos, así como sus gustos, cualidades, su forma de ser y su físico.

En la primera sesión, realizaron sus autorretratos, se reconocieron primeramente ellos mismos, con sus características físicas y

después con la elaboración del segundo dibujo de sus compañeros se reconocerían como parte del grupo. Las imágenes fueron poderosas, por ellas mismas, aunque sólo las percibimos por las palabras de sus autores. Y fue precisamente en las expresiones verbales donde los dibujos de los niños tomaron poder, pues se identificaron, reconocieron a sus compañeros, crearon libremente.

En la segunda sesión, con la presentación de los dibujos, los niños y niñas del grupo no se burlaron de sus compañeros, tal y como lo habían hecho en clases anteriores, esta sesión fue diferente pues en el grupo se vivió un clima de respeto para cada integrante y hacia cada uno de sus dibujos, fueron participativos y no se ofendieron entre sí, los alumnos se miraron con un poco de ansiedad, en un juego casi ilimitado de interpretaciones, los dibujos capturaron la atención y la activación de emociones de aquellos que miraban y se miraban.

En la tercera sesión, los alumnos describieron a cada uno de sus compañeros, mencionando una virtud y un defecto, ellos aceptaron la opinión de sus compañeros y respetaron lo que dijeron. Los alumnos se dieron cuenta que en el salón de clases no existió un alumno con las mismas cualidades que otro, cada uno tenía diferentes cualidades que lo hacían un ser humano diferente, único y por lo tanto, los seres humanos somos todos así, únicos.

La cuarta sesión en donde los alumnos dibujaron a su familia, fue pensada a partir de que la primera convivencia que cada uno tenemos es en familia, en donde primeramente nos desenvolvemos y tenemos nuestras primeras interacciones, en todo caso, donde conocemos el amor, el respeto; mismo que si no hay dentro de una familia no puede existir en la sociedad, de acuerdo con Delors (1994):

(...) el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo de la educación, tanto si la

imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerse descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.

En la quinta sesión y para casi finalizar el taller, los alumnos elaboraron su autorretrato, esta sesión sintetiza todo lo trabajado en sesiones anteriores, el alumno se reconoce como un ser perteneciente a una familia, a un grupo social y a uno escolar. Además, como individuo diferente de cada uno de los demás individuos que le rodean que, así como la familia es un lugar donde recibe estas primeras relaciones de convivencia así lo es la escuela, un lugar donde se relaciona, hace acuerdos, y continúa su aprendizaje para vivir en sociedad.

Por último, en la sexta sesión, los alumnos presentaron ante sus compañeros las descripciones de las distintas actividades del taller.

CONCLUSIONES

Hablar de la diferencia implica reconocernos nosotros mismos como diferentes; con gustos, cualidades y defectos diferentes a cualquier otra persona; nací en la Ciudad de México, pero la cultura, costumbres y tradiciones que me han heredado mis padres son de la Sierra Mixe de Oaxaca y aunque yo no radique allá; aquí en la Ciudad mis raíces prevalecen en mi persona y en mi familia, ahora me miro distinta y también descubro que tiene que ver con mi identidad como docente.

Retomo lo anterior para mencionar que no puede haber más aulas vistas desde la homogeneidad, ya que cada alumno, como lo vimos en las descripciones, es diferente, con formas de trabajar diferentes, con una familia diferente y con una manera muy particular para relacionarse con las personas de su entorno.

A partir de la experiencia del taller, concluyo que se propició una sana convivencia en el grupo de tercer grado, la cual estuvo

basada en el diálogo y el respeto, observados en cada una de las sesiones donde los alumnos interactuaban con sus compañeros, además se propició el trabajo colaborativo.

El taller estuvo nutrido por el reconocimiento de logros, los esfuerzos, la dignidad de cada alumno, incluido en el sentido de pertenencia, ya que al sentirse parte del grupo respetaban a sus compañeros, se comportaban con responsabilidad y no se humillaban unos a otros. No existe ni un solo alumno igual otro, todos somos diferentes, yo soy diferente, eso es lo que me llevo ahora que próximamente iniciaré mi vida como profesional.

El haber optado por una estrategia visual como lo es el dibujo, para la intervención didáctica, fue exitosa, los alumnos tomaron consciencia de que no hay una cara igual a otra, que existen rasgos particulares que caracterizan a cada persona y que, cuando dibujamos un autorretrato, aún sin darnos cuenta, destacamos aquellos rasgos que nos hacen únicos. El diálogo sobre las producciones enriqueció la cantidad y la calidad de las observaciones entre los alumnos.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1994). *El taller como sistema de Enseñanza-Aprendizaje*. Ciudad de México: Iztaccihuatl.
- Berrocal, M. (2011). *Menús de educación visual y plástica*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, España: Paidós.
- Elliott. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata, S.L.
- Fierro, C. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar*

- desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 106.
- Fierro, C. (2014). *Ojos que sí ven*. México: SM.
- Furlán, A., Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE/ANUIES.
- Iglesias, M. J. (2009). *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas*. México D.F: Pearson.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. España : Graó.
- Mendoza. (2007). La Pretensión de la Diversidad o la Diversidad Pretenciosa. *Revista Kirikiki*, 13.
- Mineduc. (2011). *Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad*. Ministerio de Educación, 24. España.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación*. Argentina: Novedades Educativas.

3.3.3 Reflexiones sobre las experiencias presentadas

Triquis, nahuas, mazatecos, mazahuas, zapotecos, totonacas, mixtecos, chinos, venezolanos, mestizos mexicanos ¿qué posibilidades de diálogo y encuentro entre diferentes se pueden construir en el espacio escolar?

Infinitas posibilidades se pueden construir, pensando en que las interacciones deberán ser positivas, cuando los alumnos perciben que se perciben mutuamente desde los distintos saberes, creencias, ideas, conocimientos, que son los que se ponen en juego en las aulas multiculturales de las escuelas primarias.

Al enfoque intercultural le es inherente el papel del profesor entendido como un agente cultural, como un mediador esencial entre

el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. A través de actividades conjuntas e interactivas, el docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. La escuela tradicional ha privilegiado una educación memorística y ajena a los contextos de los educandos, se presentaron dos intervenciones didácticas, primero, por medio del taller de fotografía narrativa, los niños estuvieron en el centro y se apropiaron de sus procesos de aprendizaje, no sólo desde el conocer y el hacer, sino desde el ser y el convivir; sus narrativas fotográficas los posicionaron en el *homo poeticus*, es decir, como creadores de sus propias vidas, y segundo; el haber optado por una estrategia visual como lo es el dibujo, para la intervención didáctica, fue un acierto, los alumnos tomaron consciencia de que no hay una cara igual a otra, que existen rasgos particulares que caracterizan a cada persona y que, cuando dibujamos un autorretrato, aún sin darnos cuenta, destacamos aquellos rasgos que nos hacen únicos. El diálogo sobre las producciones enriqueció la cantidad y la calidad de las observaciones entre los alumnos.

Destacan algunos rasgos en ambas intervenciones: las dos proponen estrategias que propician el enfoque intercultural y la inclusión; toman en cuenta los conocimientos previos de los niños como punto de partida, sus contextos socioculturales privilegian el aprendizaje social, que consisten en compartir saberes, dialogar y argumentar; favorecen la reflexión sobre el sí mismo como otro; los alumnos participan desde sus propios intereses; toman en cuenta el contexto como una red de experiencias y, fomentan su regreso a él con nuevas miradas para comprenderlo mejor, en palabras de Daniel Brailovsky (2019): docentes preparados para conversar, para atreverse a preguntarse a sí mismos cómo nos sentimos y se sienten con los otros.

En la formación docente deben quedar explícitos los principios anteriores, apropiarse los referentes teóricos para generar preguntas,

para preparar encuentros de ideas, de imágenes, de lenguajes de sentires. Se propició la reflexión desde las propias prácticas profesionales, por ello la identidad profesional se significó desde el conocimiento de sí mismo (autobiografías); también con los haceres de la profesión: diarios del profesor, planeaciones, relatos, entre otros y procesos de autonomía en la toma de decisiones con respecto a la pertinencia de las intervenciones didácticas en los contextos específicos de las escuelas primarias.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2012). La incidencia de los pueblos originarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje citado por Olivé, L. y Lazos, L. (coord.). *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*. UNAM, pp. 203-222.
- Baronnet, B., Fregoso, G., Domínguez, F. (2018). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca Digital de investigación Educativa.
- Bello, J., Aguilar, M. (2018). Educación Inclusiva. Miradas distantes, pluralidad de voces. *Temachtiani. La esencia del ser y quehacer docente*, 13 (25).
- Borrás, L. (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela secundaria Pública de la Ciudad de México, citado por Baronnet, B., Carlos, G., y Domínguez, F. (coords.). *Racismo, interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Novedades Educativas.
- Campos Hernández, M. (2004). Una aproximación sociocultural a los procesos cognitivos. *Perfiles Educativos*, xxvi (104), pp. 7-32.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Título I, Capítulo I de los Derechos Humanos y sus garantías. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/IJURE/fed/9/4.htm?s=>
- Chaves Salas, A.L. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría socio-cultural de Vigotsky*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- D'Angelo Hernández, O. (2007). *Psicología, contextualidad y sistemas complejos. Cruces transdisciplinarios y ciencias humanas*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/ulapsi2.doc>
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria* (primera edición.). Ediciones Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983), volumen II. Santillana, pp. 816-817.
- Dietz, G., (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad Cultural. Una aproximación antropológica* (primera edición.) FCE.
- Enciclopedia Internacional de la Educación* (1989), (primera edición.). 6. Vicens Vives.
- Essomba, Miguel Ángel (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas* (tercera reimpresión.). Graó.
- Hernández Rojas, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación* (reimpresión en México.). Paidós Educador.
- INEE (2017). *Breve panorama educativo de la educación indígena. Día Internacional de los pueblos indígenas*.
- Lozano, J. Mercado, E. (coords.) (2011). *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente en secundaria: Miradas Divergentes*. Díaz de Santos.
- Martínez, M. (2009a). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica* (reimpresión.). Trillas.
- Martínez, M. (2009b). *Epistemología y metodología cualitativa* (reimpresión.). Trillas.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (cuarta edición en español.). Siglo XXI Editores.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí: Pero ¿cómo?* (tercera edición). Octaedro.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Olivé, L. (2012). *Multiculturalismo y pluralismo*. UNAM.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (tercera edición, reimpresión.). Morata.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales* (segunda edición actualizada). Narcea.
- Rockwell, E. (coord.) (2005). *La escuela cotidiana* (quinta reimpresión). FCE.
- Sagastizabal, María de los Ángeles (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Novedades Educativas.
- Sagastizabal, María de los Ángeles (coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Novedades Educativas.
- Skliar, C (2007). *La educación [que es] del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades educativas.
- SEP (1997). *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*.
- SEP (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Coordinación Intercultural Bilingüe.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica, Primaria*.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje* (segunda edición). Ediciones Quinto Sol.
- Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Ediciones Sequitur.

ANEXO I

<i>Documento</i>	<i>Definición respecto al derecho a la educación</i>
1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Obligatoriedad y gratuidad de la instrucción elemental y fundamental.
1960 Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza.	Igualdad de oportunidades y trato en la educación. Interrumpir cualquier práctica que implique discriminación en la educación.
1966 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.	Participación eficaz en una sociedad libre.
1972 Informe Faure: <i>Aprender a ser</i> .	Educación a lo largo de la vida. Educación permanente. Aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender.
1979 Declaración de México en el marco de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina y El Caribe, convocada por la UNESCO.	Ofrecer una educación general mínima de ocho a diez años y tener como meta incorporar a todos los niños en edad escolar antes de 1999. Eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos. Destinar mayor presupuesto del Producto Nacional Bruto a la acción educativa (7 u 8 %).
1989 Convención sobre los Derechos del Niño.	Disponibilidad y accesibilidad de la educación para todos los niños.
1990 Declaración Mundial de Educación para Todos.	Necesidades básicas de aprendizaje. Calidad y Equidad.
1996 Informe Delors: La Educación encierra un tesoro.	Aprendizaje a lo largo de la vida. Aprender a ser, aprender a hacer, a aprender, se incluye aprender a convivir.
1996 Informe de la OCDE: Aprender a cualquier edad.	Aprendizaje a lo largo de la vida.
2000 Informe Mundial de la Educación de la UNESCO. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida.	Educación para todos a lo largo de la vida.
2000 Marco de Acción de Dakar.	La educación es elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz. Medio de participación en los sistemas sociales y económicos.

<p>2007 Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC/ORELAC): Educación de Calidad para Todos un asunto de Derechos Humanos.</p>	<p>Educación de calidad para todos a lo largo de la vida.</p>
<p>2007 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas.</p>	<p>Derechos Colectivos, culturales y la identidad. Derecho a la salud, al empleo y a la educación. Combatir la discriminación y el racismo. Oportunidades de aprendizaje en sus propias lenguas.</p>
<p>2010 Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Sr. Vernor Muñoz, Misión a México (8 de febrero de 2010) Naciones Unidas.</p>	

CAPÍTULO IV

LOS ESTUDIANTES DE LA BENM DESDE SUS DIVERSIDADES SOCIALES Y CULTURALES

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) es una institución formadora de docentes de educación primaria, se encuentra en la Ciudad de México (CDMX) y su fundación data de 1887. La planta docente se conforma por 191 profesores y la matrícula estudiantil del ciclo escolar 2018-2019 fue de 1409 estudiantes y para el ciclo 2019-2020 es de 1488. La BENM forma parte del normalismo del país y por tanto comparte algunas de sus características, retos y compromisos.

En el informe sobre la Educación Normal en México (Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A., 2017), se aborda en uno de sus capítulos sobre las características de los alumnos y los docentes adscritos a las instituciones de educación normal.

Se especifica que para el ciclo escolar 2015-2016 la carrera de docencia, en general, fue elegida por mujeres (72.1%)²⁷; que el mayor porcentaje de estudiantes (72.1%) oscila entre 18 y 21 años. En cuanto al porcentaje de hablantes de lenguas indígenas se determina del 2,2% (2419 estudiantes a nivel nacional).

El sistema de educación normal nacional enfrenta un creciente desafío: la caída en el número de estudiantes matriculados (Medrano, et al., 2017). En el ciclo escolar 2000-2001 se registró un ingreso de 43,186 estudiantes en el país (considerando instituciones normales privadas y públicas), que para el ciclo escolar 2015-2016

²⁷ Dato que coincide con los 22 casos de estudiantes de la BENM que se presentan en este Capítulo IV: 81.1% de mujeres y 18.8% de hombres (cfr. Tabla 4).

pasó a 25 209 estudiantes. El porcentaje de matrícula va en descenso, ello es una realidad para todas las normales del país.

Si bien las estadísticas anteriores ayudan para acercarse al normalismo con motivos de investigación, para la gramática de la diversidad cultural (Dietz, 2009) no es suficiente conocer la matrícula estudiantil, tener solamente listas de asistencia de los estudiantes, observarlos en las escuelas primarias durante sus jornadas de práctica profesional, de manera descontextualizada, es decir, sin tomar en cuenta sus prácticas culturales habitualizadas, las propias y las ajenas, las cuales se convierten en una serie de marcadores de identidad y alteridad (Medina, P. 2009). Por ello “la identidad docente, confrontada a un verdadero cortejo de dilemas *se vuelve ella misma un dato del sistema y no solamente una característica de las interacciones de los actores*” (Tardif y Cantón, 2018).

A partir de los datos sobre los contextos sociales y culturales de los estudiantes de la BENM, se pretende un acercamiento a la formación inicial como un proceso que ocurre dentro y fuera de la institución y para ello, habrá que indagar acerca de las dimensiones socioculturales de los estudiantes como parte de su construcción identitaria docente.

Indagar sobre los estudiantes de la BENM desde sus diversidades socioculturales es mover las certezas, como docentes y generar incertidumbres que nos lleven a la reflexión como profesores críticos de nuestras tareas docentes.

Este capítulo IV, tiene como propósito identificar, describir y analizar experiencias de estudiantes en formación, respecto a su relación con la institución, con la docencia, con los otros, con la ciudad, tal como lo expresan veintidós estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura (PELEP-2018) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, del ciclo escolar 2018-2019, pues:

En las narraciones sobre las experiencias escolares, o sobre otro tipo, cabe la vida de todos los días. Es amplia y diversa, a la vez que localizada

y concreta. Un acontecimiento muestra al narrador y sus vínculos con el mundo: cultural y social, con el mundo de las relaciones con los otros, que toca los bordes del continente intersubjetivo; con los objetos, que tienen sentido para el que cuenta la experiencia, con los instrumentos que hacen de intermediario y de objetos mismos para andar, experimentar o probar el mundo cultural y natural. (Serrano, 2017, p. 29).

Veintidós estudiantes conforman la muestra que fue elegida de manera intencional y de acuerdo con Patton (2002, citado por Flick, 2015) por el criterio de “conveniencia”, que se refiere a la selección de los casos que son de más fácil acceso al investigador.

Las experiencias de los estudiantes, desde sus propios contextos, se recuperan desde sus vivencias plasmadas en relatos: “tal como nosotros la practicamos” (Bourdieu, P. 2008a), tal y como se viven e interpretan, la riqueza de los relatos en la formación de docentes parte desde las certezas de asumirse docentes en un mundo diverso, heterogéneo y las incertidumbres de los procesos de reconocimiento del sí mismo como otro, acercarse a los mundos de los estudiantes, sin duda alguna, propicia las reflexiones sobre el sentido de educar, para unos y para otros.

Los relatos de vida²⁸ (narración de vida o de determinados fragmentos hecha por el propio protagonista) es la herramienta metodológica que permitió el contenido de este capítulo, veintidós estudiantes, cuyos casos se aproximan a la comprensión de otros más, pues:

Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es,

²⁸ El relato de vida permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos, que han configurado la vida, junto a la unidad semántica (síntesis de lo heterogéneo, lo llama Ricoeur). Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa. (Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M., 2001).

a menudo, un contexto importante para entender lo que se estudia (Flick, U., 2015).

Se considera que, en los relatos de vida, el contexto institucional juega un papel en la comprensión de este caso, cuya finalidad es aprehender las perspectivas que tienen los estudiantes con respecto a su relación con la institución, con la docencia, con los otros, con la ciudad, tal como lo expresan con sus propias palabras.

4.1 LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA BENM

4.1.1 Contexto sociocultural de origen

Veintidós estudiantes de la LEP-2018 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, a través de los relatos se pretende comprender a los narradores y sus vínculos con el mundo cultural y social, con el mundo de las relaciones con los otros, en las vidas, sus vidas, de todos los días, sus contextos sociales y culturales.

Las posiciones sociales de los estudiantes se relacionan con la estructura espacial, “de hecho el espacio social se retraduce en el espacio físico” (Bourdieu, 2010, p. 120) pues “la estructura del espacio se manifiesta en los contextos más diversos, en la forma de oposiciones espaciales, en las que el espacio habitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social” (p. 120).

El espacio mantiene siempre una relación recíproca y procesal con lo social, resulta por demás evidente la asociación entre los espacios físicos y las desigualdades económicas:

(...) condominios y edificios lujosos en zonas residenciales y precarios barrios populares en las periferias; exclusivos centros comerciales y

tiendas de precios inaccesibles, frente a tianguis y mercados informales en las calles; sofisticados automóviles y gigantes camionetas esquivando a desvencijados y abarrotados microbuses de transporte público; avenidas amplias, limpias, con fuentes y jardines pero sin peatones, que contrastan con caóticas calles irregulares, a medio pavimentar, en las que se acumula basura y tierra, pero sin un solo espacio verde. (Saraví, 2016, p. 133).

4.1.1.1 ¿En dónde viven los estudiantes de la BENM? El espacio físico como espacio social

Tabla 10. Origen social y cultural. Sexo, edad, lugar de nacimiento, alcaldía y/o municipio en el que residen, ocupación de los padres.

<i>Casos (código)</i>	<i>Sexo²⁹ y Edad (años cumplidos)</i>	<i>Lugar de nacimiento (Estado)</i>	<i>Lugar de residencia (Alcaldía/Municipio)</i>	<i>Ocupación de los padres (padre/madre)</i>
C1	M 26	Oaxaca	Miguel Hidalgo	Comerciante/hogar
C2	F 18	Edo. de México	Naucalpan	Empleado/hogar
C3	F 18	Edo. de México	Nezahualcóyotl	Comercio/hogar
C4	F 26	CDMX	Xochimilco	Electricista/hogar
C5	F 17	Edo. de México	Ecatepec	Empleado/hogar
C6	F 20	Edo. de México	Ecatepec	Jubilado/hogar
C7	F 24	Edo. de México	Ecatepec	-/hogar
C8	F 20	CDMX	Valle de Chalco	Comercio/hogar
C9	F 27	CDMX	Nezahualcóyotl	-/hogar
C10	F 43	CDMX	Venustiano Carranza	Médico/carrera técnica
C11	M 27	Guerrero	Naucalpan	Desempleado/co- mercio
C12	M 23	Edo. de México	Iztapalapa	-/costurera
C13	F 20	CDMX	Ecatepec	Obrero/hogar

²⁹ F es femenino y M es masculino.

C14	F 18	CDMX	Gustavo A. Madero	Obrero/hogar
C15	F 18	CDMX	Valle de Chalco	Tapicero/hogar
C16	F 19	Morelos	Chalco	Chofer/hogar
C17	F 24	Puebla	Magdalena Contreras	Empleado/hogar
C18	F 19	CDMX	Iztacalco	-/jubilada
C19	F 22	Puebla	Iztapalapa	Comercio/hogar
C20	M 19	Hidalgo	Álvaro Obregón	Chofer/comercio
C21	F 21	CDMX	Iztapalapa	Comercio/comercio
C22	F 39	Edo. de México	Iztapalapa	Jubilado/-

Fuente: elaboración propia con base en datos de diagnóstico inicial, ciclo escolar 2018-2019.

La Ciudad de México es una de las metrópolis más grandes y pobladas del mundo, se extiende a lo largo de casi 1400 km cuadrados y es habitada por 8 918 653 personas, según datos del INEGI (2015), sin embargo, hemos de considerar que la CDMX y por lo menos 60 municipios aglomerados, uno de ellos en el Estado de Hidalgo y los restantes en el Estado de México, conforman la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, de este modo se considera que la población asciende a 22 millones de habitantes, aproximadamente.

El periodista Martín Caparrós (2019) describe del siguiente modo la CDMX:

Es la ciudad más grande del hemisferio occidental. La más antigua de América. Tiene más habitantes que la mayoría de los países de la tierra. Aquí viven más de 20 millones de personas. Una aglomeración descomunal de sabores, sonidos y olores que mezclan la riqueza con la pobreza, la violencia y los boyantes negocios (...)

Al igual que muchas otras ciudades de Latinoamérica la urbanización de la ciudad siguió un modelo de anillos concéntricos que fueron extendiéndose del centro hacia la periferia. Como re-

sultado de este proceso, la división social del espacio en la CDMX permite distinguir zonas de inclusión desfavorable y otras de privilegio.

Hacia el oriente se extiende un amplio espacio integrado por alcaldías y municipios “en los que residen los sectores más pobres y donde encontraremos los mayores rezagos en las condiciones de vida, así como la infraestructura urbana más precaria” (Saraví, 2016, p. 140). La Tabla 10 muestra que, de 22 estudiantes, once viven en la CDMX, es decir el 50% y de los once la mayoría en la zona suroriental. El resto, es decir, once estudiantes, lo cual representa el otro 50%, reside en alguno de los municipios, la mayoría en el suroriental de la ZMCDMX: Ecatepec, Nezahualcóyotl, Valle de Chalco, Chalco y tres al poniente, en Naucalpan.

Es así como la experiencia de la ciudad a través de la dialéctica entre el espacio físico y el contexto social de los estudiantes se constituye en una mediación significativa de sus experiencias sociales y, en particular, de la experiencia social de la desigualdad. Idea que se refuerza con las ocupaciones de padres y madres quienes, entre oficios, trabajo en las fábricas como obreros, comercio informal, resuelven el día a día de sus existencias.

En el capítulo I se afirmó que la realidad social es multicultural y que lo multicultural refiere a distintas culturas que coexisten en un determinado territorio, fenómeno que exenta el respeto entre ellas y la interacción positiva, entonces, ¿cómo se vive la escuela multicultural?

De acuerdo con la Tabla 4 se da cuenta de un grupo de estudiantes cuyo promedio de edad es de 26 años, diversos culturalmente, cuyos lugares de nacimiento se localizan en distintos puntos del país: CDMX (45.4%); Estado de México (27.2%); Puebla (9%); Hidalgo (4.5%); Guerrero (4.5%); Morelos (4.5%) por tal razón, los sentidos que los estudiantes otorgan a sus pensamientos, a sus palabras y acciones, se relacionan con distintas cosmovisiones, ello de acuerdo con sus distintas culturas:

Los verbos usados, las expresiones o las formas lingüísticas son expresión de la cultura. La cultura interpela a los sujetos a utilizar las fórmulas establecidas, lo ya instituido es marco de recreación del sujeto al tratar de crear el sentido (o los sentidos) que para él tiene el ajetreado transitar por el mundo. (Serrano, 2017, p. 29).

El estatuto de la cultura en este mundo globalizado es todavía una cuestión confusa y no suficientemente explorada (Giménez, G., 2005). Por ello es necesario aclarar y definir que por cultura se entiende “el patrón de significados incorporados de forma simbólica —acciones, enunciados, objetos significativos, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias — (Thompson, 1998).

Al analizar la cultura nos abocamos a la tarea de descifrar capas de significados, de describir y redescubrir acciones y expresiones que son ya significativas para los individuos mismos que los producen, perciben e interpretan en el curso de sus vidas diarias (Geertz, citado por Thompson, 1998).

Entonces naciste en la CDMX (...) Sí y toda mi vida ha sido el mismo domicilio en la colonia Agrícola Oriental, Alcaldía Iztacalco. Desde niño me gustaba jugar en los módulos deportivos de mi colonia, en el deportivo Leandro Valle o la Ciudad Deportiva, pero las condiciones de inseguridad de estos deportivos me han ido alejando, extraño jugar fútbol, ahora prefiero la danza y me siento más cómodo en la BENM pues pertenezco al club de danza (C18, cfr. Tabla 10).

¿Qué recuerdos tienes de tu infancia en Xochimilco? Mi infancia fue muy feliz, así la recuerdo yo, mi madre no podía tenerme dentro de la casa, siempre me salía a correr descalza para sentir el pasto en mis pies, el aire golpeando mi rostro y yo persiguiendo a los animales de mi abuela. Me crié en el campo, entre chinampas, vacas y pollos.

Mi abuela me enseñó a hacer tortillas a mano, desde desgranar el maíz, poner el nixtamal, moler el grano y ya con la masa elaborar las tortillas (C4 cfr. Tabla 10).

¿Qué es lo que te gusta del lugar en el que naciste? Nací en la Sierra Mixe de Oaxaca, uno de mis lugares favoritos, me gustan las costumbres y tradiciones que he heredado de mi familia; las fiestas patronales en las que realizan juegos de fútbol, basquetbol, monta de toros, bailes. El baile que más me gusta es con música de viento, se llama baile serrano, es muy representativo del pueblo y de la sierra. La banda municipal es la que anima los festejos, ya en la casa comemos con los abuelos, tíos, primos, casi siempre caldo de res con chayote criollo (C1 cfr. Tabla 10).

¿Qué significa para tí vivir en Chalco? Vivir en Chalco es vivir en tradiciones, tengo la dicha de vivir en uno de sus pueblos, Santa Catarina, Ayotzingo, con mucha historia y que conserva sus tradiciones, hay acercamiento entre las familias. Lamentablemente salir por las calles de mi pueblo o los pueblos aledaños, ya no es seguro, pues siempre hay riesgo de sufrir robos o en el caso de las mujeres, violación. Me agrada vivir aquí, vivo con mi familia y cerca de mis amigos de toda la vida, conozco a mucha gente (C16 cfr. Tabla 10).

4.1.1.1.1 Vivir en CDMX

La inseguridad y la violencia prevalecen en las dieciséis demarcaciones territoriales³⁰ de la CDMX, y más todavía en ocho, entre ellas Iztacalco, ello de acuerdo con el Observatorio Nacional Ciudadano (ONC) en documento elaborado por dicha organización civil destacan que se registran delitos como homicidio doloso, violación, robo con violencia, robo a casas habitación y narcomenudeo.

Iztacalco representa el 1.5% del territorio de la CDMX, es la demarcación territorial más pequeña, sus ofertas culturales y de entretenimiento la caracterizan, tiene algunos de los escenarios más

³⁰ Álvaro Obregón, Azcapotzalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuajimalpa, Cuauhtémoc, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan, Venustiano Carranza, Xochimilco.

importantes de la ciudad en donde se realizan grandes eventos deportivos y musicales, abriga el complejo de la Ciudad Deportiva Magdalena Mixhuca que incluye el Palacio de los Deportes y el Autódromo Hermanos Rodríguez.

Cuenta con redes de comunicación hacia todos los puntos de la ciudad, así como transporte público. Sin embargo, algunas de sus colonias colindan con Ciudad Nezahualcóyotl, municipio del Estado de México, el cual se distingue por tener una de las densidades más altas de población en el país (más de un millón de habitantes), así como niveles de inseguridad elevados, esto afecta directamente a los habitantes de Iztacalco.

Once estudiantes normalistas viven en CDMX, al oriente en su mayoría, la zona considerada pobre. El espacio físico entonces es el lugar del espacio social de estos jóvenes normalistas, lugares peligrosos, mercados y comercio desordenado, límites geográficos y administrativos confusos, cómplices de las tensiones entre la vida rural y una intensa urbanización, que exige tendencias homogeneizantes a las particulares prácticas locales.

Al sur de la CDMX se localizan las demarcaciones territoriales con vocación rural: Xochimilco, Milpa Alta, Tlalpan, Tláhuac.

Los orígenes de Xochimilco se remontan a la época prehispánica, en su territorio se encuentran 14 pueblos originarios que conservan muchos rasgos de su cultura tradicional y herencia indígena a pesar del avance de la urbanización. Además, las montañas del sur y la zona lacustre del centro forman parte de la mayor reserva natural de la ciudad.

Xochimilco tiene particular importancia por la existencia de las chinampas. Son el testimonio de una antigua técnica agrícola mesoamericana. Las chinampas son Patrimonio Cultural de la Humanidad, de acuerdo con la UNESCO, desde 1987. Así mismo Xochimilco es uno de los principales destinos turísticos de la ciudad.

Sobresale el hecho de que a pesar de su fuerte presencia histórica y cultural, Xochimilco carece del agua suficiente para fines

agrícolas, aun para sus habitantes y esta causa mayor deterioro de las producciones agrícolas y de la ecología de la localidad, también registra condiciones de vida precarias en muchos de sus habitantes y largos traslados hacia el centro de la ciudad.

Xochimilco es un espacio de contrastes provocados por un contexto citadino en parte heredado del periodo colonial y por espacios agrarios que guardan rasgos originales de la cultura xochimilca, aun se puede asistir a un número importante de fiestas y actos cívico-religiosos en los distintos pueblos y barrios de la demarcación, a pasear en sus famosas trajineras, así como a comprar plantas, flores y hortalizas.

Quizá los estudiantes normalistas que llegan de la zona sur de la ciudad tuvieron que elegir entre la siembra y la escuela, desde sus muy singulares historias de vida, creencias religiosas, comidas y formas de convivir, los que acuden a distintos centros educativos, se desplazan hacia la vorágine del centro de la ciudad, a zonas altamente urbanizadas y homegenizantes, que requiere de nuevas experiencias y saberes para relacionarse con ese mundo, desde las incertidumbres de todas aquellas situaciones y personas que los estudiantes han de enfrentar en su formación inicial.

El fenómeno de la migración se ha relacionado insistentemente con los discursos multiculturales, señalando siempre al “otro”, al diferente, al extraño, al extranjero, estudiantes normalistas diversos culturalmente, que llegan a aulas multiculturales de la CDMX, en zonas específicas que no siempre se asemejan a sus contextos sociales y culturales de origen, estos temas que son soslayados en las discusiones de reformas educativas, de organización de prácticas profesionales, de cursos que nada tienen que ver con los capitales culturales³¹ de los estudiantes normalistas.

³¹ El concepto sociológico de capital cultural fue acuñado por Pierre Bourdieu, puede tomar tres formas: estado objetivado (libros, obras de arte, instrumentos musicales), estado institucionalizado (certificados escolares, diplomas) y estado incorporado (hábitos, actitudes, gustos).

Tener el gusto por la comida de la Sierra Mixe, por sus festividades, por su música sin duda exige cambiar las preguntas de pertenencia por lo local, lo nacional, lo internacional y llevarlas a los espacios “inter” (García Canclini, 2006), a esas tensas relaciones con el mundo, que se proponen convertir en espacios interculturales, ante estos hechos, la pregunta persiste ¿es necesario formar en y para la interculturalidad?

4.1.1.1.2 Vivir en la ZMCDMX

Los casos en los cuales se basa este análisis dan cuenta de once estudiantes de la BENM que viven en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCDMX).

(...) esos suburbios que rodean la ciudad como un recordatorio, una memoria triste del futuro... Ecatepec es uno de tantos municipios que no forman parte administrativa de la ciudad de México, pero sí de su continuo urbano. Ecatepec se pobló en los '80 con las grandes migraciones internas (...). (Caparrós, 2019).

Ecatepec, Ciudad Nezahualcóyotl, Valle de Chalco, Chalco, espacios físicos que marcan las desigualdades sociales de origen, estudiantes de formación inicial que buscan oportunidades sociales, económicas y de vida en medio de las desigualdades y las diferencias, por ello una educación que insiste e intenta “compensar” porque ignora a los diferentes y a los desiguales no podría considerarse una formación como reconocimiento que hace de mí el otro, desde un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía en alteridad.

4.1.1.1.3 Los traslados para llegar a la BENM. Experiencias en la CDMX

¿Qué transporte usas para llegar a la BENM y cuánto tiempo haces desde donde vives? Para poder llegar a la normal tengo tres rutas, pero la

más frecuente es: tomar el Mexicable³² (teleférico) que me queda a cinco minutos de casa, recorro las siete estaciones y transbordo, en treinta minutos llego a la vía Morelos, tomo el Mexibús³³ y en cuarenta minutos estoy en Indios Verdes, tomo el metro con dirección a Universidad para bajar en la estación Hidalgo, esto me lleva veinte o veinticinco minutos, transbordo hacia Cuatro caminos y en doce minutos más bajo en la estación Normal. Mi recorrido es de aproximadamente dos horas (C5 el recorrido se hace de Ecatepec a la BENM).

¿Qué transporte usas para llegar a la BENM y cuánto tiempo haces desde donde vives? Para llegar a la escuela tomo una combi, que sale cerca de mi casa, con dirección a Cuatro Caminos, de allí sigo en metro hacia la estación Normal, sin tráfico me toma una hora llegar y con tráfico hasta dos horas y media (C2 el recorrido se hace de Naucalpan a la BENM).

¿Qué transporte usas para llegar a la BENM y cuánto tiempo haces desde donde vives? Utilizo camión, metrobús y metro, nunca hago menos de dos horas para llegar a la normal (C12, el recorrido se hace de Iztapalapa a la BENM).

¿Qué transporte usas para llegar a la BENM y cuánto tiempo haces desde donde vives? Uso el metro, mi casa está cerca de la estación Morelos, llego en cincuenta minutos aproximadamente (C10, el recorrido se hace de Venustiano Carranza a la BENM).

El tiempo de traslado de los estudiantes normalistas es largo, si sumamos la llegada a la BENM con el regreso a sus casas, de acuerdo

³² El Mexicable (Estado de México) es un teleférico que funciona como sistema de transporte masivo.

³³ Es un sistema de transporte público basado en autobuses que ofrecen una movilidad urbana más rápida, esto se logra utilizando carriles propios.

con los relatos, se asumen cuatro horas en el mejor de los casos, esto forma parte de sus vidas cotidianas: recorrer grandes distancias, utilizar múltiples medios de transporte y pasar buena parte del día en espacios públicos.

La mitad de los relatos dan cuenta de estudiantes que viven en la periferia, la cual se expande cada vez más; lo hace por medio de continuas urbanizaciones informales, que buscan tierras baratas en periferias cada vez más lejanas. Así los traslados se van alargando, se vuelven desgastantes y costosos en términos de tiempo, dinero y calidad de vida: salir a las 5:00 o quizá 5.30 de la mañana para llegar a sus primeras clases (7.30), cabe resaltar que cuando asisten a las escuelas primarias a realizar sus prácticas profesionales, el tiempo puede variar (cfr. Tabla 5).

Tabla 11. Tiempo de traslado, escuela de procedencia y tipo de sostenimiento.

<i>Casos</i>	<i>Tiempo de traslado de la casa a la BENM</i>	<i>Escuela de procedencia³⁴</i>	<i>Tipo de sostenimiento</i>
C1		Bachillerato (Acuerdo 286 ³⁵)	Público
C2	1 a 2 horas 1/2	Preparatoria Oficial del Estado de México	Público
C3		Preparatoria Oficial Anexas a la Normal de Nezahualcóyotl	Público
C4		Colegio de Bachilleres	Público
C5	2 horas	Colegio de Bachilleres Estado de México	Público

³⁴ La educación media superior se estudia después de la secundaria, es decir, al concluir la educación básica. La educación media superior también es conocida como bachillerato o preparatoria, es el periodo de estudio entre dos y tres años (cuatro años en el bachillerato con certificación técnica de la SEP) bien en el sistema escolarizado, o en el sistema abierto. Se pretende que los estudiantes al concluir cuenten con las competencias académicas para poder ingresar a la educación superior, o bien se incorporen al mercado laboral. A partir del año 2011 la educación media superior es obligatoria. La educación media superior se imparte en tres modelos educativos bachillerato general (propedéutico para la educación superior) bachillerato tecnológico y profesional técnico. Hay más de 200 planes de estudio en el país (INEE, 2018).

³⁵ Acuerdo mediante el cual la SEP otorga un reconocimiento formal de los conocimientos y habilidades adquiridos por los individuos de forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.

C6		Colegio de Bachilleres del Estado de México	Público
C7		Preparatoria privada	Privado
C8		Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS)	Público
C9		Preparatoria Oficial Estado de México	Público
C10	50 minutos	Bachillerato (Acuerdo 286)	Público
C11		Preparatoria Oficial no. 7 del estado de Guerrero	Público
C12	2 horas	Preparatoria en línea (SEP)	Público
C13		Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS)	Público
C14		Preparatoria privada	Privado
C15		Preparatoria Oficial Estado de México	Público
C16		Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Chalco	Público
C17		Preparatoria privada	Privado
C18		Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS)	Público
C19		Instituto de Educación Media Superior	Público
C20		Bachillerato SEP	Público
C21		Bachillerato SEP	Público
C22		Preparatoria privada	Privado

Fuente: Elaboración propia con base en datos de diagnóstico inicial, ciclo escolar 2018-2019.

Siempre resultará incompleto cualquier intento por conocer al otro, sin embargo, los acercamientos se convierten en posibilidades de la construcción de un “entre” nosotros, hasta lo aquí escrito, veintidós estudiantes de 2o semestre de la LEP-2018, cuyo promedio de edad es de 26 años, la mayoría del sexo femenino, algunos han nacido en la CDMX pero otros en distintos estados de la República Mexicana, la mitad vive en la CDMX y el resto en la Zona Conurbada, casi todos en el suroriente. Es así como la experiencia de la ciudad a través de la dialéctica entre el espacio físico y el

contexto social de los estudiantes se constituye en una mediación significativa de sus experiencias sociales y, en particular, de la experiencia social de la desigualdad. Parte de sus experiencias con la ciudad se relacionan con el tiempo que tardan en transportarse a la BENM, digamos dos horas para llegar y otras dos para regresar a sus casas, cuatro en total. Casi todos estudiaron en escuelas públicas y provienen de distintos modelos educativos de la educación media superior que no les permitió el pase a instituciones como la UNAM o el IPN.

Los relatos representaron un hito para compartir sus búsquedas y descubrimientos sobre la formación docente y las maneras en que inciden en los procesos de construcción de una/o mismo, la participación activa en la sociedad y la historia, la creación de vínculos sociales y la apropiación de espacios públicos que les exige el ser normalistas.

4.2 El sentido de educar. Trayectorias académicas

Existen dos corrientes de investigación que se ocupan de analizar los efectos de los orígenes sociales sobre las transiciones educativas, una es la desigualdad vertical y la otra, la desigualdad horizontal (Rodríguez, 2018).

En la desigualdad vertical se analiza la influencia del origen social y la transición a cada uno de los tipos y niveles educativos. La desigualdad horizontal evalúa la influencia del origen social sobre la asignación de las personas a distintos tipos de escuelas y modelos educativos en un mismo nivel y, la medida en que esta asignación proporciona o no mejores oportunidades en el proceso educativo.

Los resultados de dichas investigaciones apoyan la hipótesis de que la segmentación de la oferta educativa se ha convertido en un factor creciente de desigualdad horizontal en las trayectorias educativas (Rodríguez, 2018).

La Tabla 5, en lo que respecta a la institución de educación media superior de procedencia de los veintidós estudiantes normalistas, da cuenta de un contexto caracterizado por la diversidad de instituciones y por ende de modelos educativos, de los cuales, evidentemente ningún estudiante pudo continuar estudios en la UNAM o el IPN con pase directo.

En México, la modalidad más prestigiada en cuanto a la educación media superior es la de bachillerato general, debido a que es la más académica y a su orientación a los estudios de educación superior. El mecanismo para acceder a dicho modelo es por examen de selección (en la CDMX y en la Zona Metropolitana es mediante un concurso organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Superior —Comipens—). Los puntajes más altos serán para la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades) y el IPN (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos —CECYT— Centro de Estudios Tecnológicos —CET—)³⁶.

¿Cuál fue tu primera elección de escuela una vez que terminaste la secundaria? Mi primera elección fue una prepa de la UNAM pero me quedé en un CETIS, ahí estudié servicio de hospedaje. *¿Intentaste nuevamente en la UNAM para la licenciatura?* Sí, agoté dos oportunidades, quería estudiar Trabajo Social o Psicología (C13).

¿Cómo te sentías en el bachillerato? Dentro de las aulas del bachillerato transcurrieron tres años de mi vida y una nueva etapa comenzaba para mí, durante mi permanencia en esta institución adquirí una nueva cualidad, la perseverancia, que me sirvió para terminar

³⁶ Otras opciones son: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP), Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM), Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales, Telebachillerato Comunitario, Universidad Autónoma del Estado de México, Escuela Preparatoria Plantel Texcoco, Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS), Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) y Colegio de Estudios Científico y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM).

y graduarme, después de algunas dificultades económicas que se presentaron en mi familia. Una vez que concluí el bachillerato hice el examen para ingresar a la UAM Iztapalapa, quería estudiar Licenciatura en Matemáticas. Aprobé el examen de admisión, pero con el transcurso del tiempo me empecé a sentir frustrada, no entendía todo lo que allí estudiaba, las horas de clase empezaron a ser aburridas y mi interés había desaparecido. La única solución que encontré fue abandonar la universidad (C21).

Muchas son las situaciones que llevan a los estudiantes a ingresar a una institución como la BENM, pues una vez que concluyen la educación media superior se tienen que enfrentar nuevamente a exámenes de admisión. Sus trayectorias académicas han sido accidentadas, desfasadas, pues “las trayectorias educativas de los sectores privilegiados son mucho más lineales y previsibles” (Saraví, 2016, p. 99).

Las experiencias académicas de los estudiantes normalistas incorporan una dimensión biográfica:

(...) y son ahora los individuos los que experimentan, significan e incorporan la trayectoria escolar en sus vidas de distintas maneras (Saraví, 2016, p. 104).

Recuperar sus voces por medio de relatos de experiencias en la formación, trasciende los procesos educativos formales y nos coloca a formadores y estudiantes en el más amplio sentido humano, en su historicidad y en su esencia política.

¿Cuáles y cómo han sido tus experiencias como estudiante? ¿Cómo aprendimos? ¿Cómo te enseñaron? ¿Cuáles son aquellos estilos o formas de ser a partir de los cuales caracterizas a tus maestros? ¿tradicionales? ¿técnicos? ¿reflexivos? ¿críticos?

¿Qué quieres ser cuando seas grande? Recuerdo las respuestas tan variadas que daba cuando alguien me hacía esa pregunta, dentista,

chef, abogado, químico e incluso bailarina profesional, en todas estas profesiones nunca estuvo el ser maestra.

En el último año de la preparatoria la pregunta se escuchaba con más frecuencia, y aún no tenía una decisión sobre la profesión que quería estudiar y mucho menos de la escuela de nivel superior a la que ingresaría al terminar el bachillerato.

Recordaba los comentarios que mi mamá y mi tía Irma decían sobre los maestros ¡los maestros ganan muy bien! ¡Si trabajan en dos turnos les va mejor! ¡Sólo juegan con los niños! ¡Tienen vacaciones! ¡Yo por eso le digo a mis hijos que estudien para maestros!; lo que me hacía pensar en que el ser maestra era un trabajo en donde iba a ganar mucho dinero, trabajar de lunes a viernes, pocas horas, tener vacaciones, estar con niños, dar clases, y que me pagaran bien, era la profesión perfecta.

En la preparatoria pasaba parte de los recesos y tiempos libres escuchando a la profesora Teresa, quien compartía aquellos momentos divertidos, tristes, emocionantes, gratificantes de cuando fue maestra de primaria, pero lo que más me gustaba al escucharla era cuando me decía que al pasar el tiempo sus alumnos no la habían olvidado, al encontrarla la saludaban mostrando respeto y admiración, incluso alumnos que la habían buscado para agradecerle el haber sido su maestra de primaria; sin duda quería vivir algo semejante, quería ser un maestra como ella, de esas que dejan huella en sus alumnos, de esos profesores que al pasar el tiempo no olvidas, fue cuando decidí ser profesora de primaria.

Por otro lado, recordaba la pregunta que nunca faltaba en mis clases ¿cómo que no sabes esto, si eso lo enseñan desde la primaria? Dicho cuestionamiento lo había escuchado en todos los grados de la primaria; al pasar a la secundaria sucedía lo mismo y en la prepa la interrogante se seguía haciendo presente; me llevaba a pensar en lo que había pasado que yo no sabía de ese contenido o no lo recordaba, lo que me causaba más conflicto, era ver que mis

compañeros tampoco lo sabían; mi pregunta se formulaba así ¿qué hicieron los maestros que ni mis compañeros ni yo recordamos ese tema? En esos momentos pensaba que cuando yo fuera maestra y cuando a alguno de mis alumnos les hicieran la misma pregunta, ellos seguros responderán:

¡Yo sí vi eso, lo aprendí con la profesora...!

Es ahí cuando reafirmo que mi camino debía ser el de la docencia, dejar huella en las personas, al saber que mi futuro se dirigía hacia el camino de la educación, debía elegir una escuela que me ayudara a tener una formación adecuada a mis aspiraciones, así presenté examen de admisión a la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), a la ENCH (Escuela Normal de Chalco) y a la BENM (Benemérita Escuela Nacional de Maestros).

Un gran dilema en mi vida, elegir entre la Escuela Normal de Chalco (ENCH) y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), resultó una decisión muy difícil, por un lado una escuela cercana a mi domicilio, vería a muchos de mis compañeros, llevaría uniforme, los gastos serían menos y, por el otro, una escuela Normal con gran prestigio, que me llevaría a conocer otros rumbos, la ciudad y personas distintas, parte fundamental en esta decisión fue mamá, quien al verme preocupado y sin una decisión clara me dijo: —piensa en cuando te pregunten ¿a qué escuela vas? ¿cómo te gustaría responder? a la Normal de Chalco o a la Escuela Nacional de Maestros — a lo que respondí de inmediato —a la Nacional de Maestros —.

¡Te das cuenta! dijo mamá, no hay nada que pensar.

Así es como elegí la BENM como la escuela que me llevaría a una formación profesional como docente en Educación Primaria (C16).

Si bien el origen social y económico de los veintidós estudiantes se asume desfavorable y precario, los estudiantes rememoran, recuperan y escriben sobre aquellos momentos, sin duda, particulares y significativos, que los llevaron a elegir la carrera docente:

Nuestro genio radica en la capacidad para generar sentido mediante la creación de narrativas que otorguen significados a nuestras dificultades, exalten nuestra historia, eluciden el presente y confieran dirección a nuestro futuro (Postman, 1999, citado por Gimeno, 2013, p. 19).

4.2.1 *¿De qué manera los normalistas construyen el sentido de sus estudios?*

Los relatos de veintidós normalistas acerca de los sentidos que le otorgan a su elección para convertirse en profesores de educación primaria, aproximan a posibles respuestas desde sus narrativas como expresión de su identidad y capacidad de reflexión.

A partir de la lectura y análisis de los relatos se destacan los siguientes aspectos que no están exentos de tensiones, desde las incertidumbres que se viven en contextos complejos:

Tabla 12. *Tensiones sobre la elección de carrera y sentidos que le otorgan los estudiantes de la BENM*

<i>Aspectos</i>	<i>Tensiones</i>	
Emociones que evocan la relación con docentes en diferentes niveles educativos	Emociones y sentimientos positivos vinculados con docentes que tenían un dominio didáctico capaz de promover aprendizajes de una manera satisfactoria	Inconformidad con docentes no comprometidos que dejaban pasar el tiempo sin propiciar la curiosidad por saber, o bien, imponían actividades repetitivas y poco significativas
Motivos por el cual eligieron la profesión docente	Por vocación	Por causas económicas y ante las pocas oportunidades en otras instituciones de tipo superior

Ser docente	Identificación con docentes a partir de experiencias positivas en sus familias y en sus trayectorias académicas	Como segunda opción después de haber iniciado una carrera profesional que no llenó sus expectativas
Valoración de la institución (BENM)	Espacios de aprendizaje de nivel superior, exigencia	Espacios escolares agradables, majestuosidad del edificio, socialización
Concepción sobre formación docente	Compleja. Transformación personal, contextos inciertos	Simple. Ayudar a los niños, por ejemplo

Fuente: Elaboración propia.

Los sentidos y significados que le otorgan a la profesión docente son variados, destaca el factor de la “vocación”, mucho se ha escrito sobre esta disposición de los estudiantes al elegir la profesión, se entiende por ello:

(...) la red teórico-ideológica que ligó el ejercicio de la docencia y la formación de profesores a la conformación del Estado nación, enfatizó la misión socializadora y el ideal apostólico de vocación y servicio que cumple con los ordenamientos al margen de las condiciones materiales de realización. (Jiménez y Perales, 2007, p. 115).

Entonces, la vocación es una disposición que en la subjetividad de los estudiantes los va anclando a la profesión, habrá de considerarse que el campo de trabajo docente hoy día tiene demandas más complejas tanto por los cambios y los problemas macrosociales, como por los resultados que se depositan en los resultados educativos (Avalos, 2006, p. 213).

También están las expectativas que tienen quienes eligen la profesión docente en relación con una mejoría económica, dada su precaria situación socioeconómica; pero se rescatan algunos datos que se ligan con cambios a nivel personal, desde la identificación positiva con la figura del maestro o la maestra como profesionales de la educación, hasta el reconocimiento de haber ingresado a una

institución de educación superior como espacio de retos y aprendizajes.

En la elección de carrera juega también la tradición familiar, cuando los estudiantes han crecido escuchando y mirando a los maestros y maestras de su familia, y finalmente están quienes no tuvieron otra opción para ser parte de la educación superior.

4.3 IDENTIDADES EN MOVIMIENTO DESDE SU IDENTIFICACIÓN CON LA DOCENCIA. IDENTIDADES NARRATIVAS

4.3.1 *Cambio y continuidad al ingresar a la BENM.*

4.3.2 *Proyectos personales y académicos*

La investigación biográfico-narrativa puede ser tanto un enfoque como una metodología de investigación, su ejercicio se considera como práctica transformadora al servicio de una pedagogía crítica. Como práctica reflexiva es un lugar y espacio para analizar las experiencias vividas, puesta al servicio de la reconstrucción crítica (Bolívar et al., 2001).

Las historias de vida en Ciencias Sociales se van insertando en una cronología personal a modo de secuencia biográfica sobre la trayectoria de vida, pueden estar como relatos de prácticas limitadas en el tiempo, como bien puede ser el inicio de la enseñanza formal. Cada relato muestra una perspectiva del “yo” recogiendo parte de una porción de la realidad (Bolívar et al., 2001).

Narrar es contar algo, “narrar es decir quien ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista (Ricoeur, 2008, p. 146) y cuando narramos, lo hacemos desde nuestras experiencias, es decir, contamos “lo que nos pasa” (Larrosa, 2003).

La identidad es un movimiento dialéctico entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del otro. Las identidades

se construyen, son siempre inacabadas, de la teoría de Paul Ricoeur (1995), se recupera el concepto de mismidad (rasgos concretos de la identidad —carácter—) en oposición a ipseidad (acciones—narrativas— del sujeto encaminadas a mantener la palabra dada al otro): sí mismo como otro, la oposición entre la mismidad y la ipseidad es una tensión que sólo se resuelve narrativamente, dicho de otra forma, los sujetos ordenan los diferentes aspectos temporales de su experiencia por medio de la configuración de una narración. El desarrollo de la narración “va forjando tanto al sujeto como a su identidad” (Ricoeur, 1995).

Para este apartado, se plantea la idea de que la identidad³⁷ es un proceso de distanciamiento reflexivo, una vía reflexiva hacia la identidad, es decir, una hermenéutica de sí iniciado por el estudiante con respecto a su contexto sociocultural originario:

(...) se plantea que la coordinación de los aspectos temporales de la identidad se realiza por medio de la configuración de una narración y que por tanto las identidades son identidades narrativas. (Castro, 2011).

YO QUE NARRA

Pasado —identidades atribuidas— ¿Quién dices que eres? (el quién de la acción® identidad narrativa)

³⁷ Según Paul Ricoeur (1995), las soluciones ofrecidas al problema de la identidad son insatisfactorias. Unas porque han exaltado la existencia de un sujeto desvinculado, incorpóreo y libre de presupuestos que se mantiene inalterable e idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo a pesar de las transformaciones (el devenir) que le rodea. Otras posturas subrayan que un sujeto de cambio es una mera ilusión, para afirmar que la originalidad y la heterogeneidad de los sujetos es incommensurable e irreductible a cualquier concepto de identidad. El sujeto aparece así dispersado entre los múltiples episodios que integran su vida. Se trata pues de una concepción de la identidad incapaz de comprender la permanencia. A partir de estas lecturas de la filosofía del sujeto, Ricoeur articula un concepto de identidad narrativa que pueda incluir el cambio, la mutabilidad en la cohesión de una vida (Castro, 2011, pp. 9 y 10).

Presente —interacciones— pasado y futuro como presente
 Futuro —acto de promesa— expectativas—
 compromisos con el Otro —guía para intentar
 trazar una frágil continuidad en la experiencia
 Pasado —identidades atribuidas— ¿Quién dices que
 eres? (el quién de la acción® identidad narrativa)

Y aquí estoy, como en mis recuerdos, como en mis memorias, un poco desdibujada, un tanto como lo imaginaba, pero diferente a lo que soñé, con las palabras en la mirada y un vuelco en el corazón, sí, esa soy yo...

El alma que habla y grita, que oculta, desea, anhela, teme y se estremece, esa es el alma que hoy se expresa en palabras para poderse explicar cosas que a veces no entiende, para repensar cosas que había olvidado que sabía, que durante los 24 años de vida que guarda, lleva dentro una historia que inició aquel 26 de marzo, sí, así comenzó todo, con una fecha, un instante, así comencé a escribir mi vida. Cada capítulo escrito da señas de hermosos instantes que me quitaron el aliento, que me dejaron un sabor amargo, y me hicieron dudar de mí. Ahora sé que todo lo que he vivido tuvo una razón de ser y siempre me llevaron a ejercer el mejor papel de mi existencia, estudiar en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ¿Cómo surgió el querer ser maestra? Será fácil recordarlo, pero en su tiempo fue muy difícil aceptarlo y quizás haberme encontrado en el mundo de la docencia, haya sido de los momentos más hermosos de los que he vivido, porque para encontrarme tuve que perderme, aun lo recuerdo...

La lluvia caía como si el cielo llorara por una desilusión, o al menos eso era lo que yo hacía vestida de blanco, con una bata, y mis anhelos por debajo de mí, pensando que no era lo suficientemente buena para ser doctora, ese sueño que llevé arrastrando toda mi vida no era real, no tenía segundo plan, nunca había pensado en la derrota, y si no era lo que creí que era, entonces ¿Quién era yo?

Todo dolía, me sentía invisible, perdida, sola, fuera de lugar. Fueron una sucesión de acontecimientos que me llevaron a descubrirme, aquel día en el que un niño con un par de palabras me despertó del sueño del olvido en el que estaba viviendo, pues yo me sentía lejana, triste, sin motivo, sin camino. Aquel niño en ese verano en el que yo era maestra en un curso me miró, con una voz segura pero muy despacio me dijo al oído: ¡Maestra, maestra espérese tantito solo quiero decirle algo al oído! ¿Qué me quieres decir? pregunté. Venga le digo despacito si no los otros me van a copiar, está bien, dime. Sabía que usted es la mejor maestra del mundo. Su voz entró hasta tocar cada centímetro de mi piel y sentí cómo algo se rompió dentro de mí, algo volvió a latir, infinidad de pensamientos surgieron después de escuchar su voz, formulando una pregunta que cambiaría todo mí rumbo... ¿Y si soy maestra? (C16).

Presente -interacciones-pasado y futuro como presente

Mi vida personal ha tenido un cambio de 180°, ya que antes solo era empleada de medio tiempo y el tiempo restante se lo dedicaba a mi familia y a mi casa. Pero ahora, mi casa se ha vuelto solo el lugar donde llego a dormir (bueno y hacer tarea). Salgo de casa a las 6:00 hrs. y regreso a las 21:00 hrs., esto me ha llevado a tener algunos conflictos en casa, ya que he descuidado un poco a mi familia y sobre toda a mi hijo que todavía necesita que esté al pendiente de él. Pero no todo ha sido malo, ya que me siento plena y he adquirido seguridad en mí persona, me he demostrado que puedo y soy capaz de lograr lo que me proponga, aunque sea difícil, y si lo ha sido, tenía muchos años sin estudiar, así que me ha costado trabajo engancharme a esto de ser estudiante. En cuanto a lo académico mi cambio ha sido muy grande, ya que me he dado cuenta que había cosas que sabía, pero no les podía poner el nombre adecuado y mucho menos en donde podía utilizar esos

conocimientos, también he aprendido muchas cosas nuevas que hasta siento que han hecho que me exprese de otra manera (C10).

¿Cuáles cambios consideras los más importantes en tu vida una vez que ingresaste a la BENM? Uno de los cambios personales más importantes al llegar a la BENM fue la mejora al socializar con varios compañeros, no solo del grupo sino de la escuela, gracias al taller de danza mejoré mi condición física y emocional, admirando y sintiendo de cerca este arte, aprendiendo que todos son importantes, no importa si el papel que realizas es pequeño, eres parte de algo maravilloso, es un trabajo colaborativo y el resultado es magnífico cuando todos colaboran, eres parte de un taller que se ayuda, que se apoya (C5).

¿De cuál cambio te diste cuenta? El cambio académico que tuve en este espacio que es la BENM, fue que me di cuenta que yo soy la única responsable de mi formación como docente, los maestros solo son acompañantes, que si tú sabes apreciar y buscar más de lo que te están brindando podrás superarte y llegar hasta el final, dando lo mejor de ti (C13).

Futuro —acto de promesa — expectativas— compromisos con el Otro —guía para intentar trazar una frágil continuidad en la experiencia

¿Cuáles son tus proyectos? Me graduaré a los 21 años y a los 2 años de servicio, me gustaría hacer mi maestría en psicología y poder trabajar también dando consultas a niños en un hospital por las tardes, si todo sale bien me gustaría casarme a los 26 años.

Uno de mis proyectos más grandes es ser maestra en la BENM (C5).

¿Cuál es tu plan en lo que respecta con tu familia y tu vida profesional? Sé qué haré lo posible para continuar con mi formación, también

quiero empezar a trabajar en una primaria lo antes posible, aportar algo más en el ámbito cultural, educar con las artes, como dice mi maestra de danza. Mi plan familiar no es gran cosa, espero apoyar económicamente en lo que pueda (C1).

¿Cuáles son tus planes cuando termines la carrera? Al término de la carrera mis planes son ejercer en el Estado de México para después comenzar una maestría, mis deseos están en trabajar con niños de comunidades rurales.

Quiero tener una casa y automóvil propio, apoyar a mis padres. Y algún negocio familiar (C16).

REFLEXIONES EN TORNO A LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA BENM

A casi ninguno de los estudiantes le fue fácil escribir sobre sí mismo, se ha mostrado que sus orígenes sociales han requerido esfuerzo y determinación para insertarse en la educación superior, aunque para ellos este hecho lo han vivido con temores y dudas: “llevaba tiempo sin estudiar y veía muy lejos volver a hacerlo”. Algunos ya habían iniciado con otras licenciaturas en distintas universidades, el distanciarse a través de sus relatos les dio la oportunidad de mirarse de otro modo, con mucha mayor fuerza de la que ellos mismos percibían.

Los fines o motivos para continuar estudiando se relacionan con mejorar sus vidas, en lo económico, lo personal y lo laboral; no depender de sus parejas o de sus papás: “estudio por querer superarme y no depender de un hombre”; si es posible, ayudar económicamente en sus casas: “mi plan familiar no es gran cosa, espero apoyar económicamente en lo que pueda”.

Se constata a través de los relatos una transformación ética, crecimiento y maduración personal:

(...) y si quiero que la sociedad tenga una opinión favorable de los docentes, debemos cambiar nosotros mismos y demostrar lo que somos, personas comprometidas y preparadas” (C10).

Los proyectos y compromisos a futuro se centran principalmente en estudiar algún posgrado, trabajar y ganar dinero para adquirir bienes que por el momento no tienen, como casas, automóviles.

En síntesis, las identidades se construyen, la dimensión temporal es esencial a la hora de develar e interpretar acciones, además, se convierte en una estrategia que identifica al estudiante con la profesión docente, al mirarse como maestro o maestra, el ser es un sujeto que tiene sus propias historias, disponen de memoria para el recuerdo, del olvido para callar el recuerdo y de la promesa como compromiso del futuro. Transitar por los pasillos de la BENM, asistir a sus aulas, ser parte de la comunidad académica, sin duda deja huella en estos veintidós estudiantes, que ya no son los mismos que cuando ingresaron. Ahora conocen las escuelas primarias, les han llamado maestro, maestra, entonces el pasado y el futuro se vinculan para propiciar el rasgo más importante de la estructura temporal y de las identidades que se mueven: la predisposición al cambio, mismo que se evidencia en los relatos de los estudiantes:

(...) desde que estudio en la BENM me he vuelto más selectiva en amigos, libros, música. Organizo mi tiempo para aprovecharlo a en casa y escuela. Replantearme las decisiones que tomo.

4.4 RELACIÓN CON LOS OTROS

4.4.1 *Amigos*

La visión de formación desde el fundamento epistémico hegeliano aborda las experiencias del sí mismo en relación con otro y

con otros, pues el sujeto existe sólo en la interacción con el otro. Hegel reflexiona sobre cómo en la historia del sujeto se pasa de la consciencia en sí, a la consciencia para sí pues “la consciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo, es decir, el otro en el momento en que se apunta a él como deseo, o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él (Filloux, J. C., 2012, p. 38).

Rendón (2012), explica que la autoconsciencia es el deseo en general, porque el deseo representa el comportamiento o actitud instintiva-natural; pero también es una acción reflexionada, a través de la cual el yo busca afirmarse como la verdad o esencia en toda relación que se establece con la otredad. En este comportamiento se encierran tres sentidos fundamentales del deseo, relacionados entre sí:

- El deseo como deseo de unidad consigo mismo, que se expresa en el instinto de autoconservación;
- El deseo como el deseo de otro diferenciado, en la forma de un objeto del mundo sensible, que se expresa en el impulso consciente a la afirmación de la propia identidad y, finalmente,
- El deseo como deseo de otro en la figura de un yo, o deseo de reconocimiento.

Las relaciones entre yo y el otro siempre serán de tensión y contradicción, pueden vivirse desde el encuentro y el diálogo para generar conocimiento sobre sí mismo y el mundo, pero también es posible que se establezcan relaciones desde dimensiones conflictivas y podríamos añadir, desde deseos de apoderamiento, de dominio, de violencia, de exclusión, estos planteamientos valen para las relaciones educativas: profesor-estudiante; estudiante y sus pares; profesor-padres y madres de familia; profesor-autoridades educativas.

Las relaciones con los demás “necesita la consciencia de la complejidad humana” (Morin, E., 1999, p. 95), “somos abiertos para ciertos allegados privilegiados, pero la mayor parte del tiempo permanecemos cerrados a los demás” (p. 95). El explicitar y expresar acerca de las relaciones entre el sí mismo y otros inicia por un camino en el cual se reconocen mundos como posibilidades propicias para interactuar pues “en el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo” (Ricoeur, 2013, p. 238).

Los estudiantes manifiestan tener amigos, la mayoría considera que son “pocos”, quienes tienen hijos se ven más apretados de tiempo para cumplir con sus tareas académicas y hogareñas por tanto afirman que “no los veo muy frecuentemente por la distancia o por el tiempo” y “salgo muy poco y no es con amigos, ya que el poco tiempo que tengo lo dedico a estar con mi familia”.

También expresan que están más a gusto en la BENM, “la verdad no salgo mucho, no es que no me guste, a veces paso las tardes en la explanada de la institución. A veces vamos a una plaza, como la de Galerías (cercana a la normal) y todos ponemos un poco de dinero para comprarnos algo de comer y de beber”.

Llama la atención que algunos estudiantes deciden pasar el mayor tiempo posible con sus compañeros del taller de danza³⁸ en la BENM “el taller de danza nos da una oportunidad de convivir en un espacio aparte del escolar, los ensayos son divertidos y las presentaciones nos permiten conocer otros lugares”.

En su relación con otros, en este caso amigos, los referentes espaciales constituyen un pilar sobre el que se va resignificando la identidad de cada uno de los veintidós estudiantes, construyen una experiencia particular, no en sus barrios, colonias o municipios, sino en su institución, el tiempo, las distancias que recorren cada día, las cargas académicas, sus vidas personales, van entretejiendo

³⁸ Existen dos talleres de danza en la institución, el Tezcatiploca y el...son actividades extracurriculares.

los deseos y los conocimientos para identificarse, afirmarse y formarse como maestros y maestras.

REFLEXIONES FINALES EN TORNO A ¿Por qué Formar en Interculturalidad?

Los capítulos de este libro trazan un recorrido personal, como docente, como socióloga de la educación, como tutora de estudiantes normalistas, un itinerario por los discursos de la interculturalidad y el interculturalismo, los espacios, las preguntas las preocupaciones teóricas y metodológicas con respecto a la diversidad cultural, cada capítulo y cada apartado del mismo, señala las paradas, las direcciones, los retrasos, las dudas, las tareas pendientes.

Acorde con el perfil de egreso del PELEP-2012 el cual establece que se deberán consolidar competencias que permitan a los docentes en formación: observar, intervenir, reflexionar, reconstruir, valorar realidades en su complejidad, circunstancias que precisan, además de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, exige que el acompañamiento a los estudiantes durante sus prácticas profesionales, en la impartición de las distintas asignaturas del plan de estudios, desde las concepciones y significados que otorgamos como institución y de manera personal al sentido del acto educativo, dé respuesta a la intención en torno a los significados éticos y sociales de la profesión docente (identidad profesional).

La pregunta que se planteó como eje de libro es: ¿Por qué formar en interculturalidad?

La investigación educativa en nuestro país, da cuenta del campo de la Formación (Ducoing y Fortoul, 2013), desde distintas nociones y tendencias, sin embargo, los discursos, modelos, dispositivos, experiencias, normatividades, prácticas, evaluaciones, proyectos, programas, recursos, currícula, informes que podemos revisar, se ocupan poco en recuperar las reflexiones sobre las concepciones

del ser humano que se pretende formar, quien es el centro de las actividades y las discusiones formativas.

Este aspecto es fundamental, pues el acto formativo desde sus intencionalidades conduce a distintos procesos desde las muy singulares concepciones e intencionalidades, en este caso, como profesores en una escuela normal, como estudiantes normalistas, cómo respondemos a las preguntas siguientes ¿cómo entiendo la formación? ¿cuál es la noción que reconozco de formación? ¿para qué la escuela? ¿qué posibilidades de construcción social tenemos los docentes desde la escuela? ¿vislumbramos posibilidades para acompañar a otros seres humanos en sus vidas? ¿qué habilidades docentes son reconocidas en el quehacer profesional?

Ante las distintas concepciones sobre la formación que bien pueden ser para procesos de: autonomía, emancipación, desarrollo socioafectivo, identitarios, es decir, yo en relación con el otro y los otros, cuidado de sí, libertarios, aprendizajes significativos, creativos; pero también, para el desarrollo de procesos de dominación, instrucción, sujeción, autoritarios, de reproducción, de información, heteronomía y homogeneización entre otros muchos.

Las tensiones que surgen desde el campo de la formación misma reta y exige desde el ámbito de la formación de docentes, pues el normalismo, desde su compromiso histórico por los procesos formativos, posibilita que se dirija la mirada a la escuela, que vivamos la experiencia escolar desde la percepción de un mundo plural, diverso, heterogéneo, complejo, reflexivo, que nos permita encuentros desafiantes con el saber, con el hacer, con el convivir.

¿Por qué formar en interculturalidad?

Porque se pone al centro del proceso educativo al ser humano: estudiantes que aspiran a formarse como docentes, desde la conciencia del cuidado de sí, sí mismo, pero como otro (Paul Ricoeur), es decir, significados que destacan lo propio y lo diferente (alteridad),

pues el acto educativo siempre es relacional, siempre es con el otro y los otros, los actos educativos son prácticas sociales.

Porque la complejidad del mundo en el que vivimos y las distintas facetas del ser humano como especie, como destino individual, como destino social, histórico, todos los destinos entrelazados (Morin, 1999), hace necesario tomar consciencia de nuestra condición humana, siempre en la diversidad.

Hacer evidente lo complejo, la diferencia inscrita en cada uno de nosotros es construir interculturalidad, es responder al discurso homogeneizante del sistema educativo nacional que plantea un enfoque intercultural que tolera, que uniforma, que incluye, que integra; en discursos que se relacionan con la “interculturalidad para todos”, entonces se supone que habrá que “promover la buena voluntad”, sí, tal como se afirma en documentos oficiales, inclusión, sí, entonces, despersonalización, homogeneización de contenidos, estrategias, miradas, formas de concebir la realidad.

Las prácticas profesionales en las escuelas primarias, por parte de estudiantes de formación inicial, se consideran como experiencias que son motivo de reflexión: grupos de primaria en escuelas públicas, ubicadas en el centro de la Ciudad de México, con presencia de alumnos extranjeros, de origen chino en su mayoría, en los mismos grupos, alumnos indígenas, invisibilizados, obligados a expresarse en la lengua nacional, el español, el resultado: docentes en formación inicial sorprendidos, rebasados, teórica y metodológicamente, diversidades entendidas desde lo descriptivo de la realidad, con matrículas escolares cuantificadas, ¿qué es entonces la diversidad?, ¿cómo nos posicionamos en ella?, ¿qué pasa entonces con las planeaciones didácticas, diagnósticos pedagógicos y propuestas de intervención?

Formar en inter-culturalidad es construir un espacio “entre” el sí mismo como otro, entre lo uno y lo distinto, entre la unidad y la diversidad, ¿pero cómo?

Desde miradas epistemológicas tales como la complejidad, el constructivismo sociocultural, los estudios culturales, la docencia

reflexiva la hermenéutica, como sustento de comprensiones de realidades diversas.

En este orden de ideas, Ricoeur propone buscar en el desarrollo de las interacciones (para este caso, en el aula) la fuente de ampliación paralela de las capacidades individuales. En el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo (Ricoeur, 2006, p. 238), esta visión supera conceptos discriminadores tales como la empatía, la tolerancia, la inclusión y la integración de los discursos multiculturales oficiales.

¿Quién soy? y ¿quién soy frente al otro? Pensar en lo que se es y lo que se quiere ser, que tiene que ver con lo que se ha sido, con lo que el otro sabe que soy. Rasgos identitarios en movimiento dialéctico, entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del otro, premisa de vital importancia en las acciones e interacciones de las prácticas educativas, pues en ellas, profesores y estudiantes se significan a partir de reconocerse, en y para sí mismos y del reconocimiento del otro como referente de lo que son y como seres humanos capaces de tener consciencia de sí y para sí.

Asume que las interacciones entre profesores y alumnos están en movimiento, la afirmación o negación del reconocimiento, crece, se forma y se define a través de sus experiencias, no desde las buenas voluntades, sino desde el desarrollo del pensamiento hacia la complejidad, hacia una concepción y recuperación de la experiencia educativa entre el individuo y los otros, por medio de la configuración de narraciones las cuales planteen aspectos temporales del ser humano y sus procesos identitarios, que en este caso son generadores de identidades narrativas: distanciamiento reflexivo, toma de consciencia de una realidad que simplifica, que desdibuja al otro que no es como yo, al extraño, al extranjero, y encuentro con el otro, para su afirmación o bien para su negación.

¿Por qué formar en interculturalidad? Porque vivimos entre diferentes, porque no hay certezas ni visiones de la realidad únicas, la diversidad cultural no admite tolerancia, exige escenarios

dialógicos en movimiento, en construcción del “entre”, como las identidades flexibles, que vayan tejiendo las posibilidades de vidas plenas, posibilidades de una docencia en sí y para sí que sea capaz de mediar culturalmente las tensiones y los conflictos sociales a partir de habilidades docentes que propicien el reconocimiento, respeto y aprecio por la dignidad de los estudiantes de aulas multiculturales.

Al enfoque intercultural, le es inherente el papel del profesor entendido como un agente cultural, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, a través de metodologías y estrategias didácticas que se sitúan y aterrizan en el ámbito escolar de las escuelas primarias como foco de actuación.

Son los estudiantes normalistas la razón de ser de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros,

indagar sobre ellos desde sus diversidades socioculturales es mover las certezas, intentar romper justamente con el discurso homogeneizador sobre su formación y generar reflexiones, como profesores críticos, de nuestras tareas docentes.

La tensión entre demandas y posibilidades de la formación inicial de docentes, en el entramado del saber y el poder, lleva a cuestionar el papel del docente aplicador y adaptado a las múltiples encomiendas para atender problemas sociales, culturales, científicos y tecnológicos; menospreciado, en una sociedad que cada vez lo valora menos; con nuevas tareas y funciones, que requieren mayores cualificaciones, cada vez más difíciles e inalcanzables, en contextos de violencia y desigualdad económica.

Identificar, describir y analizar experiencias de estudiantes en formación, respecto a su relación con la institución, con la docencia, con los otros, con la ciudad, tal como lo expresan con sus propias palabras, veintidós estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura (PELEP-2018) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, del ciclo escolar 2018-2019, como acontecimiento,

muestra al narrador y sus vínculos con el mundo: cultural y social, con el mundo de las relaciones con los otros, que toca los bordes del continente intersubjetivo; con los objetos, que tienen sentido para el que cuenta la experiencia, con los instrumentos que hacen de intermediario y de objetos mismos para andar, experimentar o probar el mundo cultural y natural.

Entonces, ¿quiénes son los estudiantes de la BENM?, ¿en dónde viven?, ¿cómo son sus traslados para llegar a la BENM?, ¿cómo significan el sentido de sus estudios?, ¿cuáles son los cambios que perciben en sus vidas una vez que ingresan a la BENM?, ¿cuáles son sus proyectos personales y académicos?, ¿cómo se relacionan con los otros? Son algunas de las preguntas que se plantearon para indagar sobre ellos.

Se concluye que son experiencias en relación con la desigualdad socioeconómica pues, buena parte de los relatos da cuenta de estudiantes que viven en la periferia de la ciudad. Así los traslados se van alargando, se vuelven desgastantes y costosos en términos de tiempo, dinero y calidad de vida

Develar e interpretar acciones, se convierte en una estrategia que identifica al estudiante con la profesión docente, al mirarse como maestro o maestra, al darse cuenta que es protagonista al contar sus propias historias, que dispone de memoria para el recuerdo, de la capacidad del olvido para callar el recuerdo y de la promesa como compromiso del futuro, entonces en esos intersticios que surgen de las propias narraciones, se va simbolizando la identificación con la docencia, se van adquiriendo habilidades para ejercerla, se va reflexionando sobre las implicaciones éticas de su rol como docente. Las narrativas de los estudiantes dan cuenta de que, al transitar por los pasillos de la BENM, asistir a sus aulas, ser parte de la comunidad académica, sin duda deja huella en ellos, que ya no son los mismos que cuando ingresaron. Ahora conocen las escuelas primarias, les han llamado maestro, maestra, entonces el pasado y el futuro se vinculan para propiciar el rasgo más importante de la

estructura temporal y de las identidades narrativas que se han ido configurando a partir de su elección para ser maestros y maestras: la predisposición al cambio, mismo que se evidencia en los relatos de los estudiantes.

Y si ellos vislumbran cambios en sus vidas, formémonos en interculturalidad, propiciemos el desarrollo de un pensamiento dinámico, flexible, complejo, que asume el conflicto como parte de lo cotidiano, que no lo desdeñe, sino que trascienda y concrete en la construcción de respuestas pedagógicas en las escuelas primarias, pues la diversidad es una cualidad del espacio que se habilita para convivir.

La formación es contundentemente una acción intencionada, que diseña situaciones formativas que destacan, por un lado, el valor de la alteridad y, por otro lado, el comportamiento o actitud reflexionada, del yo y del otro. Sigamos construyendo...

REFERENCIAS

- Ávalos, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continúa citado por Tenti, E. (2010). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (2008a). *Homus academicus*, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo* (cuarta reimpresión.). FCE.
- Castañeda, A. (2005). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN.
- Caparrós, M. (2019). México, la ciudad desbocada. elpais.com
- Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Secretaría de Gobernación.

- Castro, C. (2011). *La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo*. <https://webs.ucm.es/info/carlosd...>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados (segunda reimpresión.)*. Gedisa Editorial.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. II. Conaculta.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- INEE (2018). La educación media superior en México. Recuperado de www.inee.edu.mx
- INEGI (2015). Encuesta intercensal. Recuperado de www3.inegi.org.mx
- Jiménez, M., Perales, F., (2007). *Aprendices de maestros: La construcción de sí*. Ediciones Pomares/UPN/Gobierno del Estado de Coahuila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Medina, P. (2009). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. UPN/ CONACYT/Plaza y Valdés.
- Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M.A. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. INEE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Observatorio Nacional Ciudadano (2019). La inseguridad prende alarmas en 8 de las 16 alcaldías. [https://política.expansión.mx>...](https://política.expansión.mx...)
- Rendón, C. (2012). La dialéctica del deseo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel. scielo.org.ar/scielo.php?script=sciart-text&pid=S1666-485X20002000006&Ing=est&nrm=iso
- Ricoeur, P., (1995). *Teoría de la interpretación*. Siglo XXI Editores.

- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpresión.). FCE.
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración* (séptima reimpresión.). FCE.
- Rodríguez, S. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior en México en *Perfiles Educativos*, 40(161). [perfileseducativos.unam.mx>index.php>perfiles>article>view](http://perfileseducativos.unam.mx/index.php/perfiles/article/view)
- Romero, L. (2013). Interacción docente-alumno en aulas multiculturales de educación primaria en el Distrito Federal. Identidades en movimiento. *Tesis doctoral*. Universidad Marista.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas* (primera reimpresión.). FLACSO/CIESAS.
- Serrano, J. A. Sobre escribir casos, tradiciones y sugerencias en Trujillo, B., Ramos, M., Serrano, J. A. (2017). *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. UPN.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudios de casos (reimpresión.). Morata.
- Tardif, M. y Cantón, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM.

¿Por qué formar en interculturalidad?

se terminó de editar en noviembre de 2022 con salida digital en formato PDF
en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio