



Revista CoPaLa. Construyendo Paz
Latinoamericana

E-ISSN: 2500-8870

copalarevista@gmail.com

Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Hernández Aguirre, Fabiola; Valdez Regalado, Jonathan Israel
Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte?
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio-diciembre, 2019, pp.
21-33
Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte?

Sense of teaching intervention interculturality as horizon?

Fabiola Hernández Aguirre
Jonathan Israel Valdez Regalado

Resumen

Este artículo es producto de una investigación en curso que recupera la perspectiva de los actores, ¿qué lugar ocupa la interculturalidad en la educación formal? ¿Qué tipo de interculturalidad está presente en sus discursos? ¿Qué sentidos cruzan los (des)encuentros con los otros? ¿Qué fronteras limitan el encuentro con la(s) diferencia(s) en el aula? Se presentan hallazgos contruidos desde la interculturalidad crítica para la paz mediante la triangulación de entrevistas semiestructuradas realizadas con actores educativos de educación básica, docentes en formación de una escuela normal del Estado de México, registros de observación realizados en esta última y en cuatro escuelas de práctica asignadas a los docentes en formación. Lo documentado presenta la importancia de una formación docente que supere el carácter subalterno y comprenda la interculturalidad como proyecto y acción creadora.

Palabras clave: Interculturalidad, formación docente, subalternidad

Abstract

This article is the product of an ongoing investigation that recovers the perspective of the actors. What place does interculturality occupy in formal education? What kind of interculturality is presented in his discourses? What meanings cross (dis)encounters with others? What boundaries limit the encounter with the difference(s) in the classroom? Findings constructed from critical interculturality for peace are presented through the triangulation of semi-structured interviews carried out with educational actors of basic education, teachers in formation of a normal school of State of Mexico, observation records made in the latter and in four schools of practice assigned to teachers in training. The documentary presents the importance of teacher formation that overcomes the subordinate character and understands interculturality as a project and creative action.

Keywords: Interculturality, teacher formation, subalternity.

Recibido: 10/febrero/2019
Aprobado: 29/mayo/2019

De la intencionalidad

Nuestro interés se concentra en explorar las perspectivas de los actores emanadas de los discursos y prácticas efectuadas en torno a la interculturalidad en los espacios escolares, aristas que refieren a la manera en que los actores educativos, en este caso los docentes y docentes en formación¹, se implican y viven frente y a partir de esquemas que determinan al mismo tiempo el “deber ser”, y las posibles alternativas respecto a los (des) encuentros con los otros en la escuela y el aula.

Si bien, los (des) encuentros entre culturas han caracterizado y construido a las sociedades humanas a lo largo de la historia; es a partir de los últimos treinta años que el desarrollo del capitalismo global desde la violencia estructural que le es inherente ha provocado que los procesos de migración, la cultura red y la globalización de la criminalidad, minen el tejido social poniendo en riesgo la estabilidad necesaria para garantizar el patrón de acumulación y el desarrollo económico. De este modo, la multiculturalidad como hecho reconocido por los discursos hegemónicos, vinculada a la creciente violencia directa a nivel internacional articulada con violencias culturales y simbólicas, han creado la necesidad de mirar a la diversidad como riqueza y a la interculturalidad como visibilización de los “otros”. Es así, como este marco nos remite a la urgencia de preguntarnos si “Podremos vivir juntos” (Touraine, 2000) urgencia a la que organismos internacionales, conferencias y acuerdos mundiales han respondido a través de la educación formal desde un dispositivo clave: la intervención docente.

Desde el marco estructural y político ya señalado, lo instituido de la docencia en el discurso oficial que signa las prácticas de la educación formal, la diversidad y la interculturalidad se han convertido depositarios del “deber ser”; este último dictamina y reglamenta la manera de mirar y “vivir” la presencia de los otros desde fronteras que el mismo discurso ha instituido. Ahora, si bien los actores educativos en general y los docentes en particular viven en un contexto discursivo hegemónico (aspecto particularmente relevante para el contexto normalista), los actores no son entes pasivos que reproducen la hegemonía de manera mecánica, el nivel de apropiación es también diverso y se constituye en gran medida en la cotidianidad de la práctica escolar, lugar en el que también se construyen o anulan los espacios de interculturalidad (Sandoval, 2016). De esta manera, dar cuenta de la forma en que los educadores miramos y vivimos la diversidad, así como la posibilidad de encuentros interculturales en la escuela, es una tarea básica si pretendemos construir alternativas. Existen innumerables trabajos que abordan las relaciones entre estudiantes para reflexionar en torno a las posibilidades de vivir la diversidad como riqueza y la interculturalidad como alternativa de convivencia pacífica. Sin embargo, comprender la manera en que los docentes somos siendo con los otros es fundamental porque la escuela representa un espacio único donde convergen formas diversas de vivir y mirar el mundo y, porque además es el primer espacio público en el que niños, niñas y adolescentes aprenden a ser, consensar, crear o a negar, asimilar o eliminar a los otros; espacio público en el que los docentes cumplimos un papel fundamental en el “aprender a vivir juntos” ¿en qué medida nuestras propias matrices

¹ En este trabajo se emplea el término docente en formación, con el que se designa a los estudiantes normalistas de nivel licenciatura. Dicho término se ubica en planes y programas de estudio y se emplea en la cotidianidad de la vida escolar de las instituciones normalistas.

culturales propician los (des)encuentros con otras culturas? ¿Nos preocupamos por la diferencia o por los diferentes? De tal suerte, que este trabajo pretende abonar en torno a la dimensión subjetiva y de los microespacios docentes para identificar formas de producción, reproducción o resistencia ante los discursos hegemónicos; es a través de los que somos siendo que nos creamos con el otro o lo negamos y asimilamos.

Desnaturalizando la intervención docente

La categoría intervención educativa, didáctica o docente está presente en el discurso oficial de planes y programas de estudio de educación normal y básica. En estos documentos aparece como tarea inherente a la educación formal y como un objeto dado y determinado previamente. ¿Por qué cuestionar la intervención si el abordaje reflexivo de este trabajo es el campo de la interculturalidad? La relación entre interculturalidad e intervención se concibe en función de los referentes epistemológicos, gnoseológicos e incluso ontológicos para realizar la lectura del mundo. Es decir, el discurso en torno a la relación intervención-interculturalidad responde a la racionalidad específica que consciente o inconscientemente permea su construcción. Para comprender su posible articulación es necesario rastrear el origen de la intervención en lo social; esta última es una preocupación moderna que de acuerdo a Carballada (2002), la podemos ubicar originalmente en la visión contractualista de Hobbes; el contrato social que garantiza la paz y el desarrollo, implica necesariamente la cesión de la soberanía de cada pactante y soslaya el conflicto de origen, quedando latentes las nociones de “problemática social” o “anormalidad”. Así pues, estamos en presencia de la constitución de discursos que dan cuenta de lo normal, lo deseable, honesto, ordenado, pulcro y válido en una sociedad, posibilitando así su funcionamiento y desarrollo en oposición a todo lo que transgrede los límites, así:

Gran parte del sentido de la intervención en lo social está relacionado con el modo cómo cada época construye los perfiles de transgresión. Esto implica una forma de acercarse a ese “territorio” a través de diferentes dispositivos, instrumentos y modalidades de acción en la medida en que son cuestiones que pueden afectar al “todo social” o, sencillamente, que reproducen en lo minúsculo, en pequeños espacios, algún rasgo de estado de guerra natural (Carballada, 2002,18).

Podemos observar cómo la intervención está directamente vinculada a la creación de territorios que marcan los límites de la normalidad y lo prescriptivo (Foucault, 2015) y, de este modo la existencia del nosotros y el ustedes. En este marco los procesos de subjetivación del nosotros tienen como precondition la constitución de discursos portadores de la verdad y, desde esta última, la posibilidad de pertenencia al grupo. En una institución moderna como la escuela, la intervención aparece entonces desde una perspectiva instrumental y funcionalista como dispositivo y pieza angular del funcionamiento presente y futuro. Es decir, la razón instrumental, logra generar los discursos que integran, controlan o remedian los desajustes que desde el poder se señalan como tarea a cumplir y, en esta labor el docente es un actor clave. En este marco de intervención normalizadora ¿qué lugar ocupa la interculturalidad en los discursos cotidianos de los docentes de educación básica y normal? ¿Qué tipo de interculturalidad

está presente en sus discursos? ¿Qué sentidos cruzan los (des)encuentros con los otros? ¿Qué fronteras limitan el encuentro con la(s) diferencia(s) en el aula?

Tejiendo caminos para recuperar voces

Para recuperar la perspectiva de los docentes y estudiantes normalistas, se realizó la triangulación de los datos obtenidos mediante registros de observación y una entrevista semiestructurada; se obtuvieron 21 registros de observación, los cuales se realizaron en espacios académicos, conversaciones informales de una escuela Normal del Estado de México y escuelas de práctica profesional donde están asignados los estudiantes normalistas. Se aplicaron 33 entrevistas a docentes en formación de las tres licenciaturas que actualmente se ofertan en la institución, directivos y docentes frente a grupo de educación básica de la zona de influencia del Municipio de Ecatepec. Para el análisis e interpretación se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas, la lectura y análisis desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. Desde el marco de la interculturalidad crítica para la paz, se realizó la triangulación de datos y construyeron tendencias que se documentan por medio de datos y extractos de transcripciones y registros. Los extractos se identifican con siglas para su sistematización. De este modo, mientras que "...la entrevista individual permite escuchar las voces colectivas, habladas por un sujeto singular, por el cual se tiene acceso al estudio de la subjetividad colectiva," (Araujo y Fernández, 1999, p. 246) los registros de observación permiten dar cuenta de las subjetividades en la cotidianidad de la intervención docente. De tal suerte que las voces presentadas en este espacio nos permiten acercarnos a formas de ver y hacer docencia ante la tarea de generar espacios interculturales.

Docencia e interculturalidad como lectura del mundo

La institucionalización y reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad se objetivan en documentos oficiales, por ejemplo, en Aprendizajes Clave para la educación integral, la palabra interculturalidad tiene 27 menciones, mientras que diversidad 345, inclusión 74, equidad 19, discriminación 71, diferencia desde la connotación de la diversidad 78 y multiculturalidad 3. Esta presencia nos habla de que en el discurso oficial el campo de la diversidad y la interculturalidad es un hecho que permea el sentido de la educación formal. ¿Cómo es vivido desde el discurso de los docentes? Veamos:

Ante la pregunta formulada: Desde su perspectiva ¿cuál es la finalidad de la educación formal? 21 de los y las 33 docentes y docentes en formación entrevistados plantearon en primer lugar que el sentido de la labor se centra en la formación de una ciudadanía comprometida y responsable con los otros con su país, con el planeta:

Si ciudadanos con valores civiles, ciudadanos honestos, responsables, respetuosos que hoy en día faltan... (EDOF)

Hasta el momento yo creo que formar un buen ciudadano, ahorita con lo que nos hemos ido familiarizando, pues que tenga las habilidades y las competencias que se requieren para enfrentar problemas según las situaciones de la vida cotidiana y, si es posible, contribuir a esta formación no solo académica... (EDBS).

Antes de que los niños adquieran conocimientos, que sean capaces de ser más humanos amarse a sí mismos, amar su planeta, que gocen de ese amor propio del lugar donde viven, de ahí viene el respetar las reglas de convivencia, el saber por qué respetas, saber por qué son buenas para mí, pues porque son buenas para mí, son buenas para el planeta. Porque necesito del lugar donde vivo y porque necesito de las personas que están a mi alrededor (EDCF2).

Podemos observar cómo la intervención docente centra su tarea en la formación ciudadana, la cual está presente en el discurso oficial y es concebida como

...un proceso que contribuye a que los individuos desarrollen capacidades para participar y vivir en una sociedad democrática. Los habilita para ejercer efectivamente los derechos, aprender a responsabilizarse de sus decisiones, trabajar en colectivo, organizarse y crear condiciones que protejan los derechos del conjunto de ciudadanos y generen mejores condiciones de vida para todos (SEP, 2017, p.664).

La formación ciudadana, por tanto, es el sentido de la educación formal desde la perspectiva de la mayoría de los actores entrevistados; se considera valiosa en la medida en que el reconocimiento, respeto y valoración del otro y lo otro están presentes; es esta presencia de la otredad la que nos habla de una perspectiva autorreferencial donde el otro es una presencia importante para el yo desde el respeto a las reglas de convivencia; lo que es bueno para mí, es bueno para todos. De este modo, las reglas de convivencia, la ciudadanía y la democracia como tal son aceptadas como dadas y es, desde este marco, que la intervención educativa como dispositivo de normalización debe desarrollarse. Si bien, la comunicación, el diálogo, el trabajo en equipo, la búsqueda de acuerdos, consensos y argumentos son propios de la interculturalidad para la paz, promoverlos sin considerar el marco de desigualdad estructural y cultural desde donde se desarrollan las relaciones cotidianas en la escuela y el aula, nos conduce a una perspectiva de ciudadanía intercultural liberal, que busca la paz como garantía de funcionamiento del sistema, pero que no promueve la creación de mundos posibles más justos mediante el empoderamiento pacífico de los actores. De este modo, si bien es muy valioso que los docentes tengan presente la importancia de la formación ciudadana desde el reconocimiento de los otros y el lugar clave que la educación formal y su intervención profesional cumplen en la construcción de las relaciones entre los actores educativos en el espacio público que representa la escuela. Es fundamental reflexionar en torno al horizonte epistémico desde donde los docentes leemos, somos y hacemos mundo. Observemos las voces de nuestros actores al respecto:

Además de la formación ciudadana como sentido de la educación formal 30 de los 33 entrevistados señalaron la importancia de que los niños y adolescentes desarrollen las habilidades y herramientas necesarias para la vida:

La finalidad tendría que ser dar herramientas a los alumnos que les permitan enfrentarse a las condiciones que ya exige la vida actual, esa sería nuestra función, tiene que ver con la educación que damos nosotros y tiene que ser eso cubrir con esas necesidades que nos está exigiendo la sociedad actual. (EDMFB).

La educación formal se basa en construir o formar ciudadanos que se enfrentan a retos que demandan en el siglo XXI...es preparar a los alumnos para que se enfrenten a la vida cotidiana (EDFDE).

Proceso de adquisición de conocimientos de desarrollo de estos conocimientos convertidos en habilidades, en capacidades, en destrezas, capacidad de resolver problemas, a actuar frente a las exigencias de la sociedad, de la tecnología, de la comunicación, de la competencia que hay actualmente (EDCF2).

Herramientas que exige la vida actual, retos que se demandan en el siglo XXI, exigencias de la sociedad, de la tecnología, de la comunicación, de la competencia que hay actualmente, nos habla de una arista de la lectura del mundo de docentes en formación y docentes en servicio; mundo que se vive desde la inevitabilidad de los marcos de la economía global. Y, amén de que este es uno de los aspectos que es necesario profundizar en el desarrollo de esta investigación, esta forma de concebir el mundo anula al docente y sus estudiantes como actores sociales. Lo social ya está construido, dado y lo que le corresponde a la intervención docente es proporcionar herramientas a sus alumnos, para que estos puedan insertarse en la inevitabilidad de las exigencias globales.

¿Qué implicaciones tiene esta tendencia en las gestiones interculturales como posibilidad? Vivirnos como ajenos en la construcción de lo social, nos anula como actores políticos, pero además cierra la puerta a la creación de mundos posibles generados desde las diferencias que cuestionan y rompen con la hegemonía. De este modo, la transgresión de las fronteras creadas desde marcos económicos, políticos y culturales hegemónicos solo es posible desde el empoderamiento de sujetos que se viven como producto y productores de la realidad. Docentes que se viven desde la subalternidad de lo dado pueden vivir su posibilidad con y para los otros desde territorios limitados por la monoculturalidad reproductora de la desigualdad social. De este modo, este primer acercamiento a los discursos docentes nos presenta un panorama donde la intervención en y para los otros pueda estar reducida a la construcción una ciudadanía que se adapta a la reproducción de lo dado y, por tanto, lo diferente puede quedar excluido o asimilado por dicha intervención.

De este modo, pensar y vivir la ciudadanía en abstracto sin una lectura del mundo que contextualice la violencia estructural en la que nuestras sociedades se desarrollan actualmente puede provocar dos consecuencias graves en términos de construcción de alternativas:

- a) Reproducir relaciones monoculturales desde la apariencia de relaciones democráticas y dialógicas que buscan la homogenización como logro educativo.
- b) Reducir las posibilidades de creación intercultural a la presencia de los diferentes desde un marco que cosifica y asimila.

Observemos algunas de las tendencias documentadas:

Intervención ¿intercultural? Con los diferentes

La interculturalidad crítica sostiene que el reto y problema central no está en la atención a la diversidad sino en el abordaje en torno a la diferencia, la primera puede ser pensada y vivida desde la interculturalidad funcional utilitaria (Walsh, 2009) la cual pretende promover el diálogo y la inclusión entre culturas, pero sin considerar los marcos de violencia estructural y por ende cultural que promueven la desigualdad. De este modo, la diferencia es el resultado de estas violencias y, es a partir de estas relaciones desiguales que se piensa y se vive a los otros. De este modo, dar cuenta de las formas en que la intervención docente signa la diferencia es fundamental para comprender el tipo de interculturalidad que se vive en las aulas es importante identificar quienes son los otros en la cotidianidad de la intervención docente, presentamos los primeros indicios.

Pues tengo un alumno en la tarde en 5° grado, entonces ese alumno desde primero llegó en blanco, si así se puede decir, ahorita en quinto, que lo tengo, no sabe leer no sabe escribir, apenas conoce números del uno al diez, entonces sí fue un gran reto para mí, primero conocer cuáles fueron las situaciones que fue acarreado para para llegar a esta situación en 5°, segundo pues sus compañeritos el hecho de que le digan que no sabe, el ataque de sus compañeros, también, entonces sí fue un reto pero ahorita ya con el trabajo con el niño y con los compañeros platicando con ellos estamos avanzando (EINM).

Al inicio de mi carrera como profesor yo me enfrenté a una situación en la que un estudiante era rechazado tanto por los mismos profesores como por los compañeros por burlas, por muchas razones el niño tuvo la confianza yo adapté muchas materias a su contexto, a su modo de trabajo y, ahora a través de los años he estado en contacto con él. Ahora ya joven, que ha estado en la universidad con un promedio alto y que se me hubiera quedado con el paradigma de un niño que no puede, que tiene problemas, no pudiéramos haber tenido a ese joven exitoso que ahora está a punto de ser también de ser profesor (EDCF).

A quienes identificamos como los otros nos habla del tipo de fronteras que se han construido en la cotidianidad del aula, fronteras que impiden la valoración del potencial creador que la diferencia cultural representa, potencial que es imposible mirar si el signo que acompaña a ese otro es la falta o la carencia. En la entrevista se les solicitaba a los actores que, desde su experiencia profesional narraran una experiencia exitosa con la diversidad en el aula. 28 de los 33 actores entrevistados narraron experiencias que parten de la carencia; por discapacidad, barreras de aprendizaje, violencia, bajo desempeño académico y, que con intervención docente se avanzó, incluyó o logró. Los cinco restantes presentan experiencias donde la diferencia está presente pero no valorada.

Reconociendo el esfuerzo y compromiso docente ante la complejidad de atender la diversidad en marcos carentes de apoyo institucional, es significativo el hecho de que ninguno de los entrevistados haya referido una experiencia con los diferentes desde la riqueza creativa de su existencia. Desde la posibilidad de crear mundos posibles desde los otros y para la diferencia. Esta tendencia parece reiterarse en las observaciones realizadas:

[Nos encontramos en una escuela primaria durante la jornada de prácticas. Grupo de cuarto grado, tras finalizar la sesión de observación de la intervención de una docente en formación, le preguntó a la docente titular qué recomendaciones tiene con respecto al trabajo de nuestra estudiante]

¿Qué podría recomendar para fortalecer la formación de esta chica? Pues más bien de los muchachos en la normal. Yo creo que es importante que se trabaje con más estrategias para atender los niños que no están...que no pueden...que tienen alguna limitación o barrera para aprender lo que deben de dominar en ese momento, ya que los estándares curriculares nos sirven para eso, para darnos cuenta a donde debemos de llegar. Por ejemplo, aquí en el salón tenemos a un chiquito que no escribe bien, no alcanza a copiar los apuntes del pizarrón, sus cuadernos están incompletos y las notas que hace no se pueden leer y pues ya estamos en cuarto grado, los muchachos normalistas tendrían que tener estrategias para tratar casos así. Pues es importante porque nos toca atender a la diversidad y luego no sabemos qué hacer en estos casos (RO12EP3).

[Después de una clase en la escuela normal, una estudiante se acerca a la docente que imparte el curso de Procesos de Alfabetización inicial]

Maestra, ¿podría ayudarme? Es que en el grupo donde estoy haciendo mi práctica hay una chiquita que aún no sabe leer, apenas conoce las vocales y ya están en tercero ¿qué puedo hacer con ella? ¿Qué me recomienda? (RO17N).

Estos testimonios nos muestran como la diferencia está signada desde la carencia o disfuncionalidad, donde el docente acciona en pro de otro sujeto que se convierte en ente pasivo frente a la intervención del profesional de la educación. Además, el hecho de que la intervención docente como responsabilidad ética frente al otro o lo otro se genera ante la presencia física del ser que desde la normalización hegemónica aparece como diferente:

[Después de una reunión en el que se discutió la organización de eventos académicos que se desarrollarán en la escuela normal durante el mes. Directivos de la institución y dos docentes intercambian sus impresiones en torno a los comentarios vertidos en la reunión]

Manuel: ¿Cómo? Decir que en un foro que trabaje la diversidad y la interculturalidad se van a dejar fuera muchos temas de la docencia, es no entender que en un salón de clases puede haber estudiantes con una preferencia sexual diferente o que hablen otra lengua, entonces toda la práctica docente tiene que ver con la diversidad por que puede haber alumnos así (RO19N).

Lo que expresa Manuel nos muestra que, si bien se reconoce que toda la docencia está cruzada por las relaciones con los otros. Sin embargo, la diversidad se mira desde la presencia física del diferente y, desde ahí se piensa en la necesidad de estrategias y perspectivas que puedan guiar la intervención docente. No se reconoce, por tanto, la necesidad de que la labor docente se genere desde una lectura del mundo, la diversidad

y la propia interculturalidad más amplias que posibiliten la comprensión de la diferencia como fenómeno cultural hegemónico y, que por tanto se requiere de la problematización de las matrices culturales desde donde miramos y nos relacionamos con las diferencias. Lo que hemos documentado hasta este momento parece indicar que la docencia en la cotidianidad está centrada en la atención a los diferentes y no en la comprensión de la diferencia como parte fundamental del horizonte epistémico de intervención docente.

Otro aspecto fundamental que es necesario problematizar es cuál es la intencionalidad en torno a la relación que desde la docencia se genera con el otro, con el diferente, veamos qué sentido se le da a la intervención a partir de la presencia de estos últimos:

hay muchos retos en el trabajo docente, porque es difícil trabajar con muchas diferencias, eeh, bueno una diversidad, como el nombre lo dice son diferente, no, todos son diferentes, entonces el enfocarte a uno luego descuidas a otro, entonces yo creo que es, como lo explicaba al principio, es ver que haces que impacta para todos tus alumnos, que es lo que tú, o sea, tú haces para que esa diversidad, eeh, cumpla con los parámetros necesarios, cumpla con eso parámetros necesarios que se requieren (EDFCI).

Hay chicos que son muy tranquilos, muy pasivos, pero hay otros que no. Entonces también hay diversidad de chicos con los que tienes que trabajar de una manera o de otra. Por ejemplo, hay chicos que a la primera que les dices ¿te puedes cortar tu cabello? Si, si me lo corto. Pero hay otros que le tienes que hacer la primera, la segunda, la tercera llamada de atención y regresarlo. Entonces pues esa es la diversidad con la que tienes que trabajar. Las reglas son con las que tienes que trabajar en esa diversidad (EDOF).

Si bien "Diversidad significa ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo" (Sacristán, 1999). Tal parece que el sentido en estos testimonios nos habla de que la intervención docente debe reconocer la diversidad para homogenizarla:

Lo que el docente hace es tratar de unificar todo. Es muy complicado porque sientes como si quisieras unificar el agua con el aceite, o sea nunca jamás. Sin embargo, si tu echas tantita agua y tantito aceite se consume el agua en la lumbre y queda el aceite (EDFB2).

Esta metáfora parece ser representativa de la mayoría de nuestros entrevistados, metáfora que representa a la intervención docente como el fuego que provoca que la diferencia se evapore y por tanto sea asimilada (incluida desde la perspectiva de nuestros actores) Observemos un ejemplo cotidiano en el aula:

[Grupo de primer grado de educación primaria. Elia docente en formación intercambia con el grupo opiniones en torno a la presencia o no de los animales en los circos. Durante ese intercambio se percata que Diego se encuentra acostado en el piso jugando con su lápiz].

Elia: ¿Entonces están de acuerdo que tener a los leones o monitos encerrados en jaulas es malo para ellos?

NN: [A coro] ¡Siiiiiii!

Elia. ¡Diego! ¿¡ Qué haces en el piso!? Estamos platicando de los animalitos del circo, ven siéntate para que nos digas qué opinas.

Niña: Ay maestra es que Diego nunca hace caso, siempre está viendo al techo o arrugando papeles.

Elia. No, no digas eso. [Dirigiéndose al grupo] Recuerden que Diego es diferente a nosotros y entonces todos somos sus maestros. Debemos enseñarle para que aprenda lo que nosotros sabemos. (RO5EP2).

La intención de Elia al intentar reconocer la importancia y derecho de Diego está permeada de una clara visión monocultural que pretende la asimilación de la diferencia. Tal vez esta perspectiva asimilacionista sea el resultado de un contexto donde la docencia como práctica profesional debe de rendir cuentas a través de dispositivos de control y evaluación que se impusieron a través de las Reformas Educativas de tercera generación. Por otra parte, el discurso oficial plantea que

...uno de los principales propósitos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza (SEP, 2017, p. 80).

Podemos observar cómo la gestión intercultural en este discurso y en la cotidianidad pareciera estar reducida a las buenas intenciones y actitudes de los integrantes del grupo o la comunidad escolar, siendo que está presente la:

Existencia de una clara asimetría de poder entre diferentes grupos etnoculturales. Se trata de una asimetría vinculada a factores como el peso demográfico, el poder socioeconómico, las representaciones sociales de los grupos y la hegemonía cultural, además de la clara asimetría institucional (Aguilar y Burachi, 2012, p. 29).

El que los docentes seamos capaces de percatarnos de la asimetría de poder como producto de las violencias estructurales y cultural-simbólicas implica un proceso formativo que permita lecturas del mundo amplias que trasciendan la dimensión psicopedagógica que actualmente impera en la formación docente. Es decir, se requiere de horizontes de formación que posibiliten la comprensión de la complejidad de la articulación entre la conformación y recreación de las culturas con la acción sociopolítica. Es a partir de esta perspectiva que podemos pensar la interculturalidad como creación. Esta última es vislumbrada por el discurso de los actores entrevistados:

...dentro de un aula podemos encontrar alumnos con diversas capacidades y que sin embargo puedes juntar todas y crear algo, crear un conjunto de diferentes formas de pensar, pero que pueden llegar a un resultado positivo. (EDFEFF).

Yo siento que van a empezar aceptarse unos a otros, a convivir, a no discriminar, a relacionarse un poco más hasta sentirse... hasta bien; donde uno esté, siempre se va a sentir bien. Ya no va a ver cómo tachar por qué tú eres así. O el... donde se marcan las diferencias. Va a haber el respeto y el valorar las personas y ya, o sea la sociedad obtendría muchos beneficios. No todos no somos iguales y si yo veo a alguien mal, tal vez alguien me vea mal a mí. Entonces de todo eso la sociedad se da cuenta que la diversidad es todo, que todos somos la diversidad, todos estamos dentro de una sociedad en diferentes ámbitos. (EDFCI).

El intercambio de diferentes posturas. A lo mejor como maestro tenemos una concepción de lo que es el alumno y lo que tiene que trabajar, pero a lo mejor el director tiene una Concepción diferente porque son, digamos... son labores distintas. Aunque las dos están encaminadas hacia el mismo fin, pero no siempre lo vemos de la misma manera. Entonces lo más valioso de las interacciones sería el intercambio de concepciones y de características particulares que cada quien ve (EDFEM).

De los 33 entrevistados, nueve plantean la importancia de la interacción con formas diferentes de ser y mirar el mundo, lo cual, aunque aún no es nombrado por los actores entrevistados, nos permite mirar la posibilidad de la interculturalidad como riqueza de posibilidades, de crecimiento y creación. Es interesante mencionar que, de los nueve, cuatro son docentes en formación. Sin embargo, en el resto de las entrevistas se ubica una ausencia de la interculturalidad como posibilidad de construcción del nosotros. Además, a pesar de que aún,

Se trata de un modelo que pone el acento en la interacción entre "culturas", en la tolerancia y en el respeto y las oportunidades positivas que abre la diversidad cultural. Sin embargo, la interacción es pensada de forma superficial e ingenua, reduciéndola en una celebración de una "estética intercultural", sin tener en cuenta la naturaleza dinámica, fluida y flexible de las culturas y la complejidad de las relaciones de dominación existentes (Aguilar & Burachi, 2012, p. 36).

Se torna fundamental dar cuenta de que en la labor docente está presente el reconocimiento de la importancia de los otros en la construcción de posibilidades. Sin embargo, es urgente que como profesionales de la educación podamos asumirnos como actores creadores de mundos posibles superando la subalternidad docente que nos convierte en operarios de un sistema que garantiza eficacia y funcionamiento socio económico. Trascender la estética intercultural requiere de pensarnos desde la interculturalidad crítica que rompa con perspectivas reduccionistas como la siguiente:

[Después de una reunión donde se informa que la Escuela Normal ofertará la Maestría en Interculturalidad un grupo de compañeros docente se reúne en el patio y comentan lo

abordado en la junta que recién terminó].

Rita: ¿Una maestría en interculturalidad? ¿Aquí en la normal? Ojalá y tengamos aspirantes...es que realmente aquí en Ecatepec hay poca presencia de grupos étnicos (RO8N)

Amanda: Pues sí, ¿por qué interculturalidad? Podría ser una maestría de tutoría o algo más relacionado directamente con la práctica de todos los docentes, que fortalezca los perfiles de egreso ¿No? (RO2N).

Comprender(nos) desde las culturas que se cruzan en los espacios escolares, creando entramados complejos de conflictos y violencias enmarcados en esferas socioeconómicas y políticas hegemónicas y alternativas, demanda que los profesionales de la educación comprendamos que al

Contemplar esta realidad cultural diversa, nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas, gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos los que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural crítica debe ser no solo el reconocer y respetar la realidad a todas las culturas diferentes, sino valorarlas en convivencia, en su reconocimiento con empoderamiento pacífico (Sandoval, 2016, p.10).

El empoderamiento pacífico al que nos invita Sandoval solo es posible rompiendo la subalternidad que nos reduce a la reproducción de lo dado. Y es mediante este empoderamiento que podemos construir alternativas de valoración de los “otros” de las diferencias. Es urgente, por tanto, el que nos impliquemos en procesos formativos que reconozca la trascendencia de la construcción intersubjetiva desde la tarea colectiva en la cotidianidad, desde el compartir y vivir proyectos comunes que nos permitan mirarnos desde el “nosotros” como horizonte intercultural y lectura del mundo.

Referencias

Araujo, G. y Fernández, L. (1999) La entrevista grupal: herramientas de la metodología cualitativa de investigación, Ivonne Szasz y Susana Lerner, (coord.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México, Colegio de México.

Carballeda, A (2002) La Intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales, Buenos Aires, Paidós.

Foucault, M (2015) El orden del Discurso, México, Tusquets Editores.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés. (2016) Educación para la paz integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad, Bogotá, ARFO Editores e impresores LTDA.

Touraine, A (2000) ¿Podremos vivir juntos?, México, F.C.E

SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica, México, SEP.

Electrónicas

Aguilar Idáñez, M., & Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. REMHU - Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana, 20 (38), 27-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407042015003>

Sacristán, Jimeno. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, Aula de innovación educativa, 81 y 82, pp. 67-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168090>

Walsh, Catherine, Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

Fabiola Hernández Aguirre

fabyha12@gmail.com

Docente de tiempo completo, tutora de posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec y posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón. UNAM. (México). Licenciada en Sociología, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Con 18 años de experiencia en formación docente y para la investigación. Actualmente aborda la línea de investigación *Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos*.

Jonathan Israel Valdez Regalado

profr_jonathanisrael@hotmail.com

Docente de tiempo completo en la Escuela Normal de Ecatepec. (México). Licenciado en Educación Secundaria por la Escuela Normal de Tlalnepantla, Maestro en Ciencias de la Educación por el COMEPZ, experiencia de tres años en Educación Superior y participante en diplomados y foros de análisis de la práctica docente. Actualmente participa en investigación educativa con la línea de *Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos*.