

## LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA EN/DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL DESDE LA COSMOVISIÓN DE EGRESADOS DE UN POSGRADO EDUCATIVO

---

GLORIA EVANGELINA ORNELAS TAVAREZ  
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

**RESUMEN:** Se presentan los resultados del análisis de la narrativa esbozada por los integrantes de la generación 2008-2010 de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL) de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Sede Ajusco, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Estos resultados forman parte de su visión del mundo en el campo educativo<sup>i</sup> y aportan al desarrollo del conocimiento en dicho campo, en tanto vinculan la formación y las prácticas profesionales que estos sujetos de estudio han venido obteniendo y realizando, básicamente en instituciones públicas. Se centra la atención, en este caso, en la diversidad sociocultural<sup>ii</sup>, a través de las posturas

teórico-metodológicas, prácticas e instrumentales adquiridas antes y durante el posgrado, así como en lo percibido al egreso de esta maestría en torno a su presencia y puesta en práctica tanto en las políticas como en la institución, el currículo y en la comunidad educativa.

Se entremezclan concepciones, ideas y creencias así como prácticas institucionalizadas sobre la diversidad sociocultural, que dan cuenta de la trayectoria y la práctica profesional de estos egresados de posgrado en contextos educativos que aún tienden a la exclusión.

Los resultados alcanzados constituyen algunos de los fundamentos que urgen al abatimiento tanto de la desigualdad como del rezago educativo, desde perspectivas multidisciplinarias.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores, Práctica educativa, Institución escolar, Educación Intercultural, Igualdad de Educación.

### Introducción

El reconocimiento y tratamiento de la diversidad en la escuela es novedoso, recién en los noventas en América Latina se dieron transformaciones jurídicas para reconocer el

carácter plural de las naciones y los derechos colectivos de los pueblos, la incorporación de funcionarios indígenas en instituciones creadas para responder a demandas étnicas y prefigurar una educación ciudadana intercultural para todos (Moya, 2009).

En la práctica, pesar de las tensiones y contradicciones de la gestión educativa, la participación de la comunidad en la escuela define el carácter que ésta adopta, así como al sujeto de la gestión, mostrando los avances y límites de la acción estatal, pero también los comunitarios, según Paz (2011: 321).

Los estudios sobre esta temática son amplios y diversos, abordan diferentes dimensiones y niveles, como aquellos que estudian la diversidad desde su filología, su hermenéutica, su epistemología jurídica, decolonial o lingüística; desde la práctica escolar indígena y no indígena en contextos urbanos o rurales; además de las perspectivas de género, del poder, o del análisis del discurso, entre muchas otras; en el plano pedagógico destacan las recientes elaboraciones de Bertely (2011) y de Gigante (2004: 142-152), quien propone:

- La construcción e implementación de una pedagogía sensible a la problemática etnocultural, en condiciones de desigualdad social y de diversidad cultural y étnica, reformulando las prácticas y discursos educativos que sustentan la homogeneidad cultural.

- Una pedagogía que se ocupe de los alumnos que portan efectos de la historia social estigmatizante y de consecuentes estrategias de exclusión tanto sociales como escolares, así como de los efectos de la desigualdad socio-económica y las demandas derivadas de la diversidad cultural y lingüística; y que ofrezca similares oportunidades de desarrollo humano a sujetos y grupos con culturas diferentes. A través de una práctica pedagógica, praxis social, compleja e intencional llena de significados, percepciones y acciones de los sujetos implicados en cada proceso concreto, además de los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que expresan el proyecto educativo de cada país, a través de las diversas dimensiones de la práctica docente: personal/interpersonal, institucional, social/cultural, étnica y didáctica.

Por todo ello la importancia de mostrar resultados obtenidos a partir del enfoque cualitativo utilizado, apoyado en análisis documental y narrativo, donde la escritura, la

entrevista a profundidad y algunas observaciones, retomando a Wilcox (1993: 97), evidencian la complejidad de la construcción y la participación en el campo educativo.

El valor y significado de esta narrativa se evidencian con las autointerpretaciones y comprensiones sociales que estos egresados de posgrado construyen dentro del ejercicio profesional; aunadas a las interpretaciones y explicaciones críticas que, sobre la diversidad sociocultural y lingüística en contextos educativos, elaboraron durante el desarrollo de sus trabajos recepcionales, con el apoyo de su comité de lectores, la experiencia profesional de sus pares y, con principios teóricos y criterios metodológicos asumidos, lo cual se acerca a la postura de Suárez (2007: 81).

Los dispositivos utilizados para promover esta narrativa fueron entrevistas apoyadas en un instrumento guía individual elaborado a partir de la tesis de cada uno de los cinco titulados (Ver Cuadro I). Y en el caso de los no titulados, en el análisis de sus anteproyectos, proyectos y avances de investigación presentados en los Foros semestrales; así como en los resultados de entrevistas realizadas durante su estancia en dicho posgrado; una egresada de este último grupo, vive en el extranjero, realiza actividades fuera del ámbito educativo y no estuvo en condiciones de retomar las temáticas de esta investigación (Ver Cuadro I).

A todos ellos se les invitó a ampliar la vinculación explícita e implícita en torno a la Diversidad sociocultural en sus tesis o borradores de tesis, así como esta diversidad se relaciona y se concreta en su práctica profesional cotidiana. Las guías individuales utilizadas en una última etapa de entrevistas, se conformaron por preguntas abiertas que promovieron la afluencia de datos en los sentidos de interés de los sujetos de estudio, y permitieron valorar el significado de lo que expresaron, a pesar del tiempo entre alocución y alocución, en el contexto del espacio-temporal específico de estos encuentros llevados a cabo, casi siempre en el ámbito laboral (Ver Cuadro II), y abrieron nuevos elementos significativos en torno a la temática de estudio. Al igual que los autores del texto Sverlick, I. (comp.) (2007) esta indagación se apega al desafío de trabajar por la intersubjetividad democrática en y a través de la investigación, en torno a la subjetivación del objeto de estudio y de quien investiga.

Los resultados que a continuación se presentan de forma apretada muestran el análisis de un discurso social más profundo y completo y más extenso y menos limitado culturalmente, siguiendo la perspectiva de Wilcox (1993: 109).

## Contenido

Desde el punto de vista de estos egresados, la formación adquirida en su posgrado es muy rica en planteamientos teóricos, promueve: una amplia reflexión sobre la propia trayectoria académica y las carencias en los estudios previos; dejar de lado el sentido común, a enriquecerse a través de otras perspectivas filosóficas, históricas, antropológicas, epistemológicas; así como al aterrizaje de la teoría en una realidad concreta; centrar la atención en torno a la práctica docente y educativa que se ha llevado a cabo, pero también alrededor de las grandes deficiencias políticas, institucionales, curriculares y didácticas que se enfrentan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística; identificar las lógicas institucionales y las cargas docentes como obstáculos para un mejor desarrollo personal y académico, para un intercambio docente que impida la exclusión y el conflicto e incida en el reconocimiento y tratamiento de la diversidad y la ciudadanía para la equidad educativa.

Por ejemplo, Carolina Flores (Ornelas, 2011) percibe un corte entre su formación y lo que vive ahora fuera de UPN, por las condiciones de atraso en casi todos los ámbitos de su institución de adscripción; sin embargo, ha podido transformar su práctica cotidiana con sus grupos de preescolar, a diferentes niveles.

El posgrado les ha permitido comprender cuando se habla de exclusión o de vulnerabilidad, y se dan cuenta de la necesidad de modificar las conductas no como una cuestión de bondad sino de justicia; que implica vislumbrar a la ciudadanía como una condición de la vida republicana, con principios que se aprenden en la convivencia familiar y se afinan en la escuela, con los demás y con las instituciones.

Además de reflexionar sobre la posibilidad que tiene la escuela para modificar prácticas o reproducirlas y en el manejo de los discursos, aunque les cuesta trabajo compartir esa información con sus colegas porque son reacios a profundizar, teorizar,

conceptualizar desde otras referencias, tal y como Jackson (1975) plantea el tema de la inmediatez en el trabajo áulico, según Norma Alcántara (Ornelas, 2011).

En particular, en relación al concepto de diversidad vislumbran varias acepciones, una de ellas la refiere como imposición de un punto de vista internalizado por los actores escolares que legitima la exclusión y que a veces se moviliza a partir de la presencia de discapacidad que hace diferente a quien la padece, reproduciendo este mismo esquema afuera de la escuela.

Otra definición la coloca como una forma discursiva distinta de abrir puertas para la equidad y la inclusión, pero aún no logra una nueva cultura en el salón de clase. Las prácticas educativas, a través de su eslogan de tolerancia y de respeto, legitiman esta parte de la exclusión. La institución enfatiza la diversidad cultural y al mismo tiempo genera discriminación y profundiza asimetrías culturales, abre las puertas a los colectivos marginales porque es un derecho, pero no da oportunidades por igual.

Es otra forma de abrir espacios institucionales a la equidad y la inclusión, desde el discurso: todos somos diferentes y cada quien trae consigo términos, concepciones y culturas diferentes; pero no se logra una nueva cultura que penetre a: procesos educativos o de enseñanza y aprendizaje; la relación familia-escuela; las relaciones de género; o a la discapacidad, a pesar de que son problemas visibles para la atención a la diversidad.

Trastoca el multiculturalismo y la interculturalidad, designa lo diferente en el aula, reconoce puntos de vista distintos a través del diálogo, posibilitando avances en el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de estas acepciones, la diversidad como tal es caracterizada como una construcción teórica; a diferencia de la interculturalidad que se vislumbra en un plano conductual, como un programa de respuesta política, que dentro del aula representa una forma de interacción diferente a la manera dominante.

La interculturalidad retoma el pluralismo étnico que conforma al Estado-nación, como en casi toda Latinoamérica; sin embargo, el problema aparece cuando se institucionaliza, cuando el Estado utiliza este tipo de atención a la diversidad y lo introyecta en los sujetos a través de diferentes medios, promoviendo una interculturalidad

funcional e impidiendo la interculturalización de las instituciones (Compañ en Ornelas, 2011).

La educación en y para la Diversidad e Interculturalidad en la Formación inicial del magisterio para los entrevistados no existe, en ella sólo se busca la homogeneización que se reproduce en el trabajo cotidiano en la escuela; a pesar de que, actualmente, en el discurso se encuentra ampliamente desarrollado tanto en las políticas, como en el currículo, la actualización docente y un sinnúmero de textos.

El problema que se detecta es que las significaciones de los alumnos sobre la diversidad e interculturalidad se construyen a partir de los significados reales y prácticos que tanto los maestros como los padres y el contexto social muestran a los niños, jóvenes y adultos y dichos significados distan mucho de los discursos arriba explicitados. En los hechos, a pesar de que la normativa lo exige, no obliga a las instituciones a promover una cultura de derechos para los diferentes sectores de la población, ni para las diversas dimensiones sociales, políticas, económicas ni culturales (Compañ en Ornelas, 2011).

En el caso de las escuelas públicas sólo en la materia de Educación Cívica y Ética se tratan estos temas de forma conceptual, no se promueven prácticas ciudadanas que se contrapongan a la verticalidad imperante, lo cual posibilita que en la institución educativa, a través de sus representantes, sus cuerpos docentes y administrativos se construyan significaciones contrarias a la ciudadanía y a los derechos ciudadanos que son reproducidas dentro y fuera de la escuela por los alumnos.

## Conclusiones

A pesar de lo expuesto, para estos sujetos de estudio es posible reconstruir la propia práctica docente y educativa, las interacciones generadas con sus grupos de alumnos o con sus pares docentes, los contenidos curriculares o del programa en cuestión, la gestión escolar y, las políticas educacionales; tomar posturas teóricas, metodológicas e instrumentales frente a los discursos teóricos, políticos, curriculares, etcétera; así como frente a la propia experiencia educativa en contextos de interculturalidad. Además de

prefigurar espacios desde los cuales se pueda ayudar a que sus compañeros, la comunidad educativa y las instituciones logren generar cambios más profundos y trascendentales para la educación intercultural en México y que ésta sea una realidad que beneficie a todos.

Una de los caminos sería, retomando a Suárez (2007: 84-85), reestablecer el vínculo investigación educativa-enseñanza escolar, a través de elaborar y difundir descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes y otros sujetos escolares, a través de propuestas de intervención, coordinadas por estos egresados u otros profesionales de la educación, tanto en sus aulas como en sus ámbitos de acción en tanto adscritos a USAER, Orientación o Supervisión escolar, que posibiliten la construcción colectiva y socializada de nuevas formas de nombrar los componentes de la cotidianeidad institucional, así como lo que dicen, escriben, hacen y piensan sus actores para enriquecer la comunidad de prácticas y los discursos en las que están inmersas y se construyen identidades, mostrando la policromía de la compartida vida social y atrayendo aspectos críticos del contexto sociohistórico y cultural donde ésta se desenvuelve.

A nivel político, apuntar hacia la propuesta de Ruth Moya (2011: 21-23): construir, desarrollar y aplicar colectivamente nuevos paradigmas de la educación, que garanticen: a) el acceso, culminación y continuidad educativas; b) la recuperación de la identidad a través de la educación intercultural; y c) el rescate, desarrollo y apropiación de las lenguas ancestrales y las de comunicación amplia; con base en la comunidad, como soporte de resistencia; con participación social de calidad y para la calidad educativa; con una pedagogía por y para la vida; y una formación docente congruente.

Abrir camino con herramientas de análisis de la sociología, la antropología y ubicarlo en el contexto histórico, que permita conocer las características específicas de los actores en la escuela y en su accionar profesional o social, donde se observe que la institución educativa actualmente organiza el conocimiento, y que las relaciones esenciales estarán definidas por el significado que adquiere la tarea del conocimiento que se construye sobre la base de la acción e interacción y subjetividad del hombre en la modernidad; y que a pesar de la rigidez y coerción escolar, en ella es posible la libertad como supuesto de innovación del conocimiento para la construcción de espacios de transformación de la realidad.

Al incidir en el ámbito educativo es posible efectuar cambios duraderos profundos en el desarrollo social. Pero si realmente se quiere convivir respetuosamente se ha de poner al sujeto en el centro de la reflexión y de la acción política, así la práctica educacional ha de considerar la realidad intercultural, las complejidad de formas de vida tanto en lo ético y lo político; es decir, asumir que la realidad no es algo fijo a lo que uno no puede más que adaptarse; la liberación se lograría por medio de la reflexión para llegar a la praxis, donde se aplique una actitud respetuosa hacia cada visión del mundo y cada forma de vida en un universo plural y diverso.

Otro camino, parafraseando a Dietz (2011), es responder conceptualmente y a través de una práctica social congruente con el imperativo de tomar en cuenta y estudiar diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales y/o indigenistas desde un enfoque comparativo y transnacional, transcontinental; compartir de forma realmente global, las experiencias del “norte” y “sur” en educación intercultural, en la diversidad y con campos relacionados; identificando enfoques innovadores, transformadores y alternativos que posibiliten el intercambio entre diferentes tradiciones locales, nacionales y/o continentales; en un esfuerzo conjunto para la construcción de una Comunidad transnacional, académica, magisterial, estudiantil y con miembros de la sociedad civil; pero posicionada localmente y comprometida con el intercambio simétrico de experiencias, análisis y propuestas de educación intercultural.

## Cuadros

**Cuadro I. Proyectos y Tesis de los estudiantes de la LDSyL. Generación 2008-10.  
Elaboración propia, abril 2013**

Anteproyecto	1er Foro	2º Foro	3er Foro	4º Foro	Tesis
Desarrollo de competencias para la vida democrática dentro y fuera del aula	Conceptos docentes en educación preescolar en atención a la diversidad	Concepciones docentes del nivel preescolar en la atención educativa de la diversidad	Idem	Idem	<i>Concepciones docentes del nivel pre-escolar en la atención educativa de la diversidad</i>
Proceso educativo contra la violencia en el noviazgo adolescente desde una perspectiva de género	El proceso educativo contra la violencia en el noviazgo, desde una perspectiva de	Idem	Idem	Interacciones entre estudiantes de secundaria, desde la perspectiva de género	<i>Interacciones entre estudiantes de secundaria: Estrategias de resistencia y Prácticas de supervivencia. Una</i>

	género				<i>mirada desde el género</i>
El discurso docente de la diversidad	Diversidad en el aula: significados y prácticas docentes	Idem	Idem	Ser diferente en la escuela primaria. Las significaciones de los docentes en torno a la diversidad	<i>“Ser diferente en la escuela primaria” Las significaciones docentes en torno a la diversidad</i>
Hacia una verdadera y respetuosa educación intercultural	La educación intercultural: un reto para la reforma de educación sec.	Idem	Idem	Idem	<i>Interculturalidad y poder: una aproximación a sus implicaciones educativas</i>
Proyecto educativo del Centro de Atención Múltiple ante la discapacidad intelectual	Familia, cosmovisión, Centro de Atención Múltiple y discapacidad intelectual	Relación familia, Centro de Atención Múltiple y discapacidad intelectual	Idem	La participación Fam.-Esc en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el CAM 40	<i>La interacción familia-escuela en la auto-determinación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el CAM No.40</i>
Construcción de una prospectiva educación desde la percepción de las adolescentes indígenas inmigrantes en el Edo. Méx.	Educación y ciudadanía. Enfoques y contextos educativos	Educación y ciudadanía. Enfoques y contextos en sociedades globalizadas	Idem	Educación ciudadana. Enfoques y modelos curriculares en sociedades globalizadas. Un acercamiento documental a su tipificación	<i>Educación ciudadana. Enfoques y modelos curriculares en sociedades globalizadas</i>
Perspectiva de género desde la educación para la paz, una propuesta para fomentar la equidad de género de estudiantes de preparatoria	Interacciones entre pares en el bachillerato: un análisis de las relaciones de género	Relaciones sociales de género entre pares y su influencia en actividades académicas en el bachillerato	Idem	Idem	<i>La amistad entre pares: análisis de las relaciones de género en un bachillerato y su influencia en actividades académicas. (En proceso de dictamen).</i>
El programa ATP como una alternativa de formación para los docentes de primaria indígena: problemática y posibilidades para elevar la educ. indígena	El contexto institucional del Programa de Asesor técnico pedagógico	Desarrollo normativo del Programa Asesor técnico pedagógico	Idem	Idem	<i>Suspendida</i>

**Cuadro II. ACTIVIDADES PROFESIONALES DE EGRESADOS DE LA LDSL. MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, UPN-AJUSCO. GENERACIÓN 2008-2010**

Elaboración propia. abril 2013.

Nombre	Nivel educativo	Ubicación	T. Contratación	Otros
1. Carolina Flores	Mtra. Preescolar. Turno Matutino	Santo Tomás Ajusco, Delegación Tlalpan	Plaza docente	
2. Mayra Ordóñez	Orientadora Educativa. Secundaria Nocturna	Cercana Metro Pantitlán -la más grande- Del. Iztacalco	Idem	Tutora en Bachillerato UNAM
3. Dominga Leyva	Miembro de USAER en Primaria. Turno Matutino	Colonia Vasco de Quiroga, Del. Gustavo A. Madero	Idem	Postulante Doctorado en Educación .
4. Rubén Compañ	Orientador Educativo en Secundaria. Turno Vespertino	Lomas de Tepeolulco, Tlanepantla. Estado de México	Idem	Mtro. Nivel Medio Superior, Estudiante Doctorado en Pedagogía, UNAM,.
5. Luis Mario Galicia –tesis en proceso-	Superv. de Primaria en Z. Esc. 52 -Esc. Sarmiento, con niños de La Merced-	Colonia Jardín Balbuena, Delegación Venustiano Carranza	Idem	Ponente nacional y recibe Actualización continua
6. Norma Alcántara	Superior. Turno Mixto.	Universidad Latina, Plantel Sur. Eje 10, Delegación Coyoacán	Por honorarios	Estudia Psc.UNAM. Sem sistemático, Postulante al Doctorado y Ayud. Invest. en UPN.
7. Luz López	Idem	Esc. Trabajo Social de la UNAM	Temporales	Ayud. Investigación en UPN. Estudió Diplomado y es Postulante a Doctorado(s)
8. Laura Pantoja -tesis en lectores, le faltan dos votos-	Medio Superior, Matutino	Universidad del Valle de México, Plantel Sur del D. F.	Por honorarios	Tutora en Bachillerato UNAM y en Diplomado a distancia UPN-UNAM; Desarrolla Proy/ Prog. para jóvenes en A.C. o SEP
9. Carmen García –Tesis suspendida-	-----	-----	-----	-----

## Bibliografía

AICPA (1999). *American Institute of Certified Public Accountants Core Competency Framework & Educational Competency Assessment Web Site*. Recuperado de: [http://www.aicpa.org/interestareas/ac

countingeducation/resources/pages/corecompetency.aspx].

Churyk, N. & Mantzke, K. (2005). The Computer-Based CPA Exam. *CPA Journal*, v75

n7, 60-62

Díaz- Barriga, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Higbee, J.L., Schultz, J.L y Sanford, T. (2011). Students perspectives on behaviors that

constitute cheating. En *Contemporary Issues in Educational Research*, 4(10), 1-8.

Hocking y Hockgn (2009). "An answer to the AICPA core competencies challenge." En

*Journal of Instructional Pedagogies*. Recuperado de: [http://www.aabri.comwww.aabri.com/manuscripts/09278.pdf].

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en investigación social*. México: Harla

Marzano y Kendall (2007) *The new taxonomy of educational objectives*. California, Estados Unidos: Corwin Press, 2007. 2a edición.

Ramírez, D.N. (2009). *Contabilidad administrativa*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.

## Notas

<sup>i</sup> Para profundizar en este concepto, ver Ornelas (2005, 2007 y 2010).

---

<sup>i</sup> El término Diversidad sociocultural se vincula, se homologa o es superado, según el caso, con/por la Interculturalidad.

#### *Reconocimientos*

Al Área Académica: Diversidad e Interculturalidad de la UPN-Ajusco por los apoyos recibidos para financiar el Proyecto de Investigación dictaminado “Cosmovisión en sujetos educativos a partir de sus trayectorias”.