



# LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE TENSIÓN Y ARTICULACIÓN. UN EJERCICIO DE CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL PARA PENSAR LA GESTIÓN, LA EVALUACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013 EN MÉXICO

**MARCELA GÓMEZ SOLLANO**

COORDINADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

**MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 211

**LIZ HAMUI SUTTON**

FACULTAD DE MEDICINA, UNAM

**NOEMÍ CABRERA MORALES**

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE DE LA SEP

**TEMÁTICA GENERAL:** FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

## RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Este simposio tiene como objetivo presentar parte de las elaboraciones que derivaron del proyecto de investigación “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”, que se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con el apoyo de la DGAPA (PAPIIT: IN400714) en coordinación con el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Particularmente se presentan tres de las líneas de indagación del proyecto, que tienen como eje la dimensión teórico-conceptual de la política y lo político, el campo de discursividad y los espacios político-pedagógicos que, en tanto nociones ordenadoras, se articulan con recortes de observación

que como la gestión escolar, la evaluación y la interculturalidad condensan tensiones y articulaciones que marcan parte del proceso de reforma educativa en nuestro país, particularmente a partir de la propuesta hecha por el gobierno actual.

Dado que nuestro estudio se centra principalmente en las tensiones y articulaciones que surgen en la red institucional de los sistemas educativos de los países en los que hemos centrado la investigación, interesa analizar el impacto que tienen los cambios propuestos en el marco de las reformas educativas, los cuales se expresan con niveles distintos de complejidad en planos diversos del tejido social, a nivel local, regional y nacional.

De ahí que inspirados en algunas ideas de autores como Bourdieu, Foucault, Laclau y Mouffe, Rancière, Popkewitz y Puiggrós se presente parte del andamiaje conceptual que, en tanto caja de herramientas, permite problematizar y dar cuenta de la complejidad del campo de la educación.

Junto con las nociones de hegemonía y alternativas, las de “tensiones” y “articulaciones”, son términos que atraviesan, en parte, el análisis de los trabajos que se presentan en este simposio.

**Palabras clave:** campo de la educación, reforma educativa, la política y lo político en la gestión escolar, campo de discursividad y evaluación, espacios político-pedagógicos e interculturalidad

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **COORDINADORA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO**

Pedagoga con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora de Carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Integrante del grupo de investigación sobre Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE. Líneas de investigación: Teoría y epistemología de la educación; Formación de sujetos de la educación en América Latina; Historia y prospectiva de la educación. Participa como autora, coordinadora y coautora de diversas publicaciones relacionadas con estas líneas, así como en diferentes comités evaluadores y editoriales.

### **MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA**

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPeAL, México). Línea de Investigación: Migración y Educación.



### **LIZ HAMUI SUTTON**

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Titular B de tiempo completo definitivo en la Facultad de Medicina. Secretaria de Educación Médica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Profesora titular de la materia “Enfoque Médico Social de la Salud”. Plan de Estudios 2010. Facultad de Medicina. UNAM. Profesora titular de las materias “Narrativas del Padecer I y II”. Maestría en Antropología de la Salud. Unidad de Posgrado. UNAM. Titular del Seminario Permanente de “Narrativas del Padecer” DGAPA-PAPIIT IN404716. Coordinadora del Seminario de “Investigación Educativa” en la Facultad de Medicina, UNAM. Miembro del Programa APPEAL, México.

### **NOEMÍ CABRERA MORALES**

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Lic. En Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación se enfocan en las perspectivas de la formación de docentes y en la recuperación de saberes docentes que laboran en contextos indígenas. Actualmente, es Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Miembro del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPEAL, México). Línea de Investigación: Interculturalidad y Educación.



# TEXTOS DEL SIMPOSIO

# ARTICULACIÓN Y ANTAGONISMO ENTRE LAS PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS. IMPLICACIONES Y DERROTEROS PARA LA REFORMA EDUCATIVA

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA

## RESUMEN

A partir de las nociones la política y lo político planteados por Mouffe (2011), analizamos documentos oficiales que ha generado o reformado el Estado para instituir “la autonomía de gestión” de las escuelas de educación básica del 2013 a la fecha. Empleamos estas nociones ordenadoras debido a que advertimos que históricamente el Estado desde planteamientos políticos, se ha hecho cargo de la educación, toda vez que la regula y opera a partir de prácticas hegemónicas que se objetivan en una dimensión “jurídica normativizada” (Martínez, 2016). En el caso que nos ocupa, identificamos que el Estado garante de la instauración de la política educativa, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) determina cómo deben transformarse las escuelas mediante una reglamentación y puesta en marcha de un operativo administrativo de seguimiento y control, no obstante, disputa sus decisiones con agentes sociales internacionales y nacionales con poder económico, mientras que en las escuelas, la tensión se da entre las autoridades inmediatas (supervisores y jefes de sector) y los profesores y directivos. De esta manera, aparece en el plano de la política de Estado la disputa en dos dimensiones, uno, el de las decisiones de alto consenso donde lo político influye en la toma de decisiones de Estado y dos, las negociaciones cotidianas en la escuela donde las autoridades educativas vigilan que se cumpla la normativa sin estar exentos de relaciones antagónicas por parte de los profesores.

**Palabras clave:** la política y lo político, gestión escolar, prácticas hegemónicas, política educativa, política de estado

## Introducción

A partir de las nociones de la política y lo político, revisamos tres documentos oficiales que generó o reformó el Estado mexicano en el 2013, con la intención de instituir “la autonomía de gestión” de las escuelas de educación básica. Empleamos dichas nociones como herramientas de intelección que nos permiten situar desde un aspecto de referencia (la autonomía de gestión), la forma en que el Estado opera en el campo de lo educativo en México, al reconocer que históricamente el Estado desde

planteamientos políticos, se ha hecho cargo de la educación, toda vez que la regula y opera a partir de prácticas hegemónicas en un ordenamiento social de inclusión-exclusión, que se objetiva en una dimensión “jurídica normativizada” (Martínez, 2016).

Reconocemos, siguiendo a Popkewitz, que de manera específica la pedagogía circunscrita en el ámbito de lo escolar, “es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa” (Popkewitz, 2009: 19) y con ello, se excluye o no se considera, lo que no se ajusta a sus parámetros.

En el caso que nos ocupa, identificamos que el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), determina cómo deben transformarse las escuelas mediante una reglamentación y puesta en marcha de un operativo administrativo de seguimiento y control, formas en que intenta garantizar la inscripción y operación de la Reforma del 2013 en los centros escolares.

Considerando lo anterior, vamos a revisar desde las nociones de la política y lo político, las condiciones en que se inscribe la autonomía de gestión estipulada en la Reforma Educativa del 2013. Así, siguiendo a Mouffé (2011: 23) reconocemos que “la política es el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político”. En esta perspectiva, la política configura el espacio institucional normado por reglas, leyes, reglamentos, etc. Mientras que lo político se relaciona más con el nivel ontológico, es decir, con el modo en que se instituye la sociedad; Mouffe precisa que en el campo de lo político es importante considerar las relaciones de poder, conflicto y antagonismo. Al respecto señala que “lo político es la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas” (Mouffe, 2011: 16). La autora advierte lo político como una cualidad humana interrelacional en la que subyacen relaciones de poder que tienden a antagonizar el espacio institucional y social. No obstante, en este plano, “lo político como efecto de la actividad colectiva de lo que llamamos lo público... es lo que se abre cuando se toma la palabra” (Martínez, 2016); cuestión compleja que entre tensiones, relaciones de poder y contradicciones, posibilita de facto actuar y vivir en sociedad, porque permite al agente social actuar con los otros.

Desde estos planteamientos, reconocemos a la escuela como un espacio complejo donde los actores sociales y educativos se relacionan de diferentes formas entre ellos, con el currículum, la sociedad, el conocimiento y con los lineamientos instaurados por el Estado a partir de políticas concretas. En este sentido, podemos reconocer a la escuela como espacio en que se condensa, articula y tensan la política y lo político. Y es que como refiere Marchart siguiendo a Ricoeur, más que ser separables, la política y lo político se hallan en una relación paradójica” (Marchart, 2009: 58). Y es precisamente en la conformación institucional donde se observan relaciones de poder a partir de normas, sanciones y acuerdos que rigen la vida social que se expresan de manera particular en las escuelas.

Desde estos planteamientos, entendemos a la escuela inscrita en la institución de la sociedad, en “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 1989: 211). Lo importante es advertir desde lo funcional y simbólico, las tramas discursivas que permiten el juego (que es posible desde una estructura, un deber ser, normas, acuerdos y sanciones que desde lo instituido controla el Estado) y el rejuego (que se establece en las prácticas instituyentes), que se conforman y despliegan en la escuela.

Sin incursionar en la recepción de estas reformas por los profesores, nos centramos en un análisis documental de los siguientes textos: Artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados, 2013a), Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2013b) y el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar (SEP, 2013).

Iniciamos advirtiendo que en el marco de las políticas internacionales de cuño neoliberal se plantea desde los noventa la descentralización y autonomía escolar (Banco Mundial, 1992), y en México se asume dicho planteamiento en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que reconoce a “la escuela como el centro del quehacer educativo” (SEP, 1992: 10), esto en relación con la participación social, planteando el interés de que otros actores se sumaran, responsabilizaran y resolvieran las necesidades educativas de los centros escolares. En este esquema, se posiciona desde lo político, una élite de la sociedad civil con poder económico que interviene en la toma de decisiones del Estado para la formulación de la política educativa a nivel federal.

Por otro lado, en el 2001, se instauro el Programa Escuelas de Calidad (PEC), para “contribuir al mejoramiento de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas” (SEP, s/f b). En este programa, los gobiernos estatales se vuelven copartícipes en el financiamiento de las escuelas, mediante el Fideicomiso Estatal de Escuelas de Calidad (con base en la articulación y alineación de programas federales, estatales y municipales). El PEC constituyó una experiencia de algunas escuelas, respecto a la planeación estratégica y la rendición de cuentas que les permitieron gestionar recursos para materiales básicos y equipamiento. Esta operatividad instituida desde la normatividad derivada de la política instaurada por recomendaciones de instancias internacionales (Banco Mundial) nos muestra un posicionamiento del Estado por el discurso de la eficacia y rendición de cuentas.

En el marco de las políticas internacionales respecto a la descentralización y autonomía escolar planteadas desde los 90's y replanteadas hasta la fecha con el interés de aligerar la responsabilidad de los Estados, la OCDE (2010: 25) refiere que “para mejorar las escuelas mexicanas, se requiere fortalecer la gestión y la supervisión” además de pugnar porque se definan claramente los requisitos que deben cumplir los docentes y directivos. En este escenario, donde los organismos

internacionales se muestran con poder de dictar líneas de acción, México instauro el acuerdo 717 en la vida de las escuelas con una fuerza inusitada porque deriva de la política de Estado desde dos órdenes de gobierno: uno, el poder legislativo quien reforma el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación y el poder ejecutivo a través de la SEP, quien presenta el acuerdo 717 por el cual se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.

En estos documentos aparece la autonomía de gestión que es definida como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la capacidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centre su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes atendidos” (SEP, 2013).

Advertimos que desde la política, se norma en pos de la aparente toma de decisiones de los directivos, maestros y padres de familia, la vida y funcionamiento de las escuelas, es decir, se instituye la autonomía de gestión desde los supuestos de la gobernanza, referida como el ejercicio de toma de decisiones en corresponsabilidad, o sea, como “el proceso de gobernar correspondiente a sociedades en las que los actores públicos y privados o sociales se requieren mutuamente para realizar los asuntos de su interés particular y para ocuparse de los asuntos de interés y beneficio general” (Aguilar, 2010: 38).

En la gobernanza, los actores sociales y económicos tienen una fuerza política que les permite intervenir en los asuntos públicos y en la toma de decisiones. El riesgo en los estados débiles como México, es que el grupo económico, detente mayor fuerza política en la toma de decisiones que el Estado y la sociedad civil (los padres de familia de cada escuela), asumiendo la iniciativa privada el control de la vida pública, posicionando con ello los principios neoliberales en contraposición del bienestar social, por ello, la instauración vía la normatividad, de lo político vía la gobernanza, no posee en la realidad de las escuelas mexicanas las condiciones para poderse ejercer.

No obstante, la gobernanza del sistema educativo “reconoce la pluralidad de actores involucrados en el proceso educativo” (SEP, 2017b: 16) para “aprovechar un conjunto de relaciones que, tanto dentro como fuera del aparato gubernamental, permiten tratar de manera global a la educación como asunto público” (SEP, 2017a: 169). Señalando en este aspecto que los principios normativos siguen siendo materia de la federación, mientras que la prestación de servicios educativos corresponde a las autoridades locales en coordinación con los municipios y se hace referencia a la relación con organizaciones de la sociedad civil, academia y sector productivo (SEP, 2007a: 169).

En esta corresponsabilidad, encontramos que en principio, “el gobierno quiere pluralidad pero con una lógica de poder” (Zemelman, 1998: 69). Donde lo político se instauro en las altas esferas del Estado con entes que se denominan sociedad civil fuertemente sustentados en el poder económico como Mexicanos Primero quien tiene como objetivo, *impulsar el Derecho a la Educación de calidad a través de instrumentos para la exigencia y participación ciudadana* (Mexicanos Primero, 2014), la



iniciativa privada, que entra a la palestra en el campo de la política educativa con una gran fuerza, posicionándose en el terreno de lo político para debatir con el Estado el rumbo de la educación.

Y, en contra partida, los agentes sociales de las escuelas tienen poco margen de maniobra en lo político, debido a la instauración de medidas de control por parte del Estado. En este tenor, la LGE en el artículo 28 *bis* señala que “las autoridades educativas federal, locales y municipales ...deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas para formular los programas de gestión escolar que tendrán como objetivos: I.-Usar los resultados de la evaluación...; II.-Desarrollar una planeación anual de actividades,...y III.- Administrar en forma transparente y eficiente los recursos...y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (Cámara de Diputados, 2013b).

Lo anterior nos remite a identificar a la escuela como eje-espacio de las acciones que la nueva reforma plantea y se advierte que la autonomía tiene que ver con el cumplimiento de los tres lineamientos propuestos en los objetivos antes mencionados que giran en torno a la toma de decisiones a partir de la evaluación interna y externa.

La intención de la SEP es el vínculo directo con las escuelas bajo una relación de autoridad y subordinación, mediante el cumplimiento de éstas a los lineamientos de operación. Para ello, la información y rendición de cuentas está establecida de manera vertical: se crea por ley el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE) un sistema de información nacional centralizado que “permitirá emitir información directa de los directores de las escuelas a la SEP Federal” (Cámara de Diputados, 2013b); se aplica una evaluación a nivel nacional a directivos, docentes y alumnos (también por ley); se piden evidencias de la evaluación interna (instrumentos de evaluación, gráficas de resultados, videos, fotografías, etc.); además de la vigilancia de instancias intermedias (estado y municipios) y padres de familia, actualmente piezas fundamentales para la transparencia en el manejo y aplicación de los recursos financieros.

De esta manera, padres y madres por normativa (no por responsabilidad y decisión comunitaria), se encuentran agrupados en varias tareas: las correspondientes a la asociación de padres de familia, las de participación social y las de contraloría social, esta última con funciones de fiscalización. En este contexto el Estado despliega como nunca antes, operativos de control y vigilancia de manera vertical y desde la misma base. Con ello, reconocemos un posicionamiento de la política que instaura líneas de acción a los actores sociales que confluyen en la escuela, donde lo político se juega desde determinaciones menores y mediante relaciones de control de algunos agentes sociales (jefes de sector, supervisores e incluso padres de familia).

Así, “la escuela al centro”, lo que estipula es una gestión desde un esquema de organización y acompañamiento que se estructura vía una normatividad legal sin precedente (acuerdos que en el 2013 y 2014 proliferaron), De esta manera, la escuela “se convierte en el punto donde se concentra

todo el esfuerzo del sistema educativo” bajo líneas de operación para instituir la educación pública desde los lineamientos de eficiencia y rendición de cuentas.

El esquema de autonomía de gestión planteado en la Reforma, se centra en mejorar la infraestructura de los centros educativos, enviando recursos a las escuelas (desde la participación diversificada) y la rendición de cuentas, la formación continua de los profesores (que intenta identificar las debilidades formativas de los docentes vía exámenes) y asegurar que la práctica docente sea altamente eficiente (es decir, más con menos). Todo esto bajo líneas de acción precisas: “1. Menos burocracia, 2. Recursos para las escuelas, 3. Fortalecimiento de los CTE, 4. Participación social efectiva, 5. Mejor uso del tiempo en la jornada escolar” (SEP, s/f c), aspectos que marcan el rumbo de cada una de las escuelas mediante la obligatoriedad y vigilancia.

### **Agentes sociales entre la política y lo político**

Para la conformación de los lineamientos de la política de gestión, aparecen actores sociales que contienden en la toma de decisiones frente al Estado: organismos internacionales y nacionales con poder económico (Apple, 2001; Puiggrós, 2010), antes que los propios colectivos escolares y la comunidad donde está inserta cada escuela. Con ello, advertimos que desde lo político, otros agentes sociales disputan la toma de decisiones y con ello interpelan al Estado desde un enfoque neoliberal (Puiggrós, 2010), disponiendo de lo que debe ser la autonomía de gestión y más aún señalan desde un enfoque técnico, paso a paso el proceso que deben seguir los diferentes colectivos escolares.

A nivel nacional, el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), órgano creado y normado por la SEP desde 1999, está constituido “como espacio de deliberación que congrega a autoridades educativas, padres de familia y representantes de la sociedad civil” (SEP, 2017a: 180) y conforma un grupo de élite. Este consejo tiene como objetivo “primordialmente coadyuvar con las autoridades educativas en las acciones orientadas a elevar la calidad y la cobertura de la educación” (SEP, s/f a: 2), a través de opinar, proponer y plantear sus propuestas e inquietudes ante la SEP (SEP, s/f a) y a este consejo se subordinan los consejos estatales y municipales, quienes “promueven el establecimiento y buen funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social de las escuelas” (SEP, s/f a). Este consejo constituido por 50 consejeros, tienen poder para incidir en la política educativa.

Por ello, creemos que la política no es suficiente para la construcción de la vida social a pesar de que las autoridades del Estado den por supuesto “que el sistema puede dirigirse de forma útil y racional, es decir, que una política lógica y abstracta puede definir y orientar unas prácticas que tengan resultados mesurables” (Popkewitz, 2004: 137). Y es que la verticalidad genera que en el orden de lo político los actores sociales que conforman los centros educativos, sean antagónicos al proyecto de Estado, por falta de consenso y prácticas democráticas de participación directa y de responsabilidad social.

Una vez normada la autonomía de gestión de las escuelas, como parte de la política de Estado que se disputó previamente, la base no son los sujetos sino las normas. Los sujetos tienen una función específica para actuar conforme a las reglas impuestas y los podemos agrupar en dos: los responsables de instrumentar la estrategia y quienes la ponen en marcha en los centros educativos.

Los responsables de instrumentar la estrategia son, en orden jerárquico la SEP, la CONAGO-Educación (Secretario de Educación y Gobernadores), el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (titulares de Educación Federal y Estatal) quienes vigilan el cumplimiento y acuerdan ajustes, el Consejo Directivo Nacional La Escuela al Centro (titulares de las subsecretarías de educación básica y de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, especial e indígena) órgano ejecutivo de la estrategia, y el Equipo Nacional Base de Supervisores (1200 supervisores de las 32 entidades federativas) encargados de comunicarse con la totalidad de supervisores del país (SEP, s/f c).

Por otro lado aparecen los actores sociales articulados a la escuela que tendrán que actuar a partir de los lineamientos verticales impuestos, con el propósito según la SEP, que las escuelas fortalezcan su autonomía de gestión. Para ello, se requiere “la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales, del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente, de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos” (SEP, 2013). Advertimos roles específicos: vigilancia de las autoridades externas a la escuela, vigilancia y asesoría de la supervisión escolar, liderazgo y vigilancia del director, trabajo colegiado de los docentes, colaboración y vigilancia de los padres de familia y la comunidad. Todo jerárquicamente estructurado para no dejar cabo suelto a la agencia del colegiado escolar.

Lo anterior nos muestra que existe una narrativa discursiva sobre la toma de decisiones en la escuela, perfilándola como centro de participación y democracia; sin embargo, lo que percibimos de manera contundente es que la rectoría federal en materia de educación sigue marcando el rumbo educativo que incluye a los Estados como corresponsables de los recursos, en la operación y vigilancia.

Con ello reconocemos como refiere Popkewitz (2009:144), que “las reformas de los estándares conectan la agencia y la participación en lo que parecería un oxímoron de la teoría política: patrones de gobierno centralizados y descentralizados”. La institución fuertemente regulada, instaurada por el Estado para controlar, a partir de un dispositivo, desplegado de manera racional, se ve trastocada e incluso distorsionada en el día a día al confluir la historia de la institución con la del sujeto individual y colectivo que intercepta y construye desde el lugar del acontecimiento singular, la confluencia y antagonismo porque “La virtual ausencia del profesorado en la definición, discusión y toma de decisiones de política educativa termina por sellar el discurso formulado por economistas para

ser implementado por educadores. A pesar de que todas las políticas de mejoramiento y reforma dicen definirse en nombre del aprendizaje, el mundo de la escuela, del aula y del aprendizaje” (Torres, 2006: 15). Con esto, se limita la verdadera corresponsabilidad educativa y el discurso sobre autonomía de gestión de las escuelas enmascara su contrario.

Finalmente, lo importante es advertir con los postulados de la política educativa actual, el ordenamiento social que el Estado posiciona sobre la educación pública, identificándose, que es la eficacia de las escuelas, la rendición de cuentas y la corresponsabilidad de la sociedad para que cada centro escolar garantice la supuesta “calidad educativa”.

### Referencias

- Aguilar, L. (2010). *Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar*. México: Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Morata.
- Banco Mundial (1992). *La Educación Primaria*. Documento de Política. Washington, D.C, Banco Mundial.
- Cámara de Diputados (2013a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México: DOF.
- Cámara de Diputados. (2013b) *Ley Federal de Educación*. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México: DOF.
- Castoriadis, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Chantal Mouffe (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Marchart, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional*. Ciudad de México, México: FCE.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2016). *Vocabulario de la Política* (documento de trabajo interno). Ciudad de México, México: Seminario de Investigación, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM/ APPEAL.
- Mexicanos Primero (2014). *Mexicanos primero. Solo la educación de calidad cambia a México*. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/nuestras-acciones>
- OCDE (2010). *Perspectivas OCDE México. Políticas clave para un desarrollo sostenible*: OCDE. <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>
- Popkewitz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, España: Morata.
- Puiggrós, Adriana (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México: DOF.

SEP (2013). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México: DOF.

SEP (2017a). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Ciudad de México, México: SEP.

SEP (2017b). Ruta para la implementación del modelo educativo. Ciudad de México, México: SEP.

SEP (s/f a). Consejo Nacional de Participación Social en Educación. Misión, visión y estructura del CONAPASE. Ciudad de México, México: SEP.  
[http://www.sepyc.gob.mx/escuelaysalud/documentacion/Consejo\\_Nal.pdf](http://www.sepyc.gob.mx/escuelaysalud/documentacion/Consejo_Nal.pdf).

SEP (s/f b). Historia del Programa Escuelas de Calidad. Ciudad de México, México: SEP.

[http://docente.dtsepyc.gob.mx/system/files/historia\\_del\\_pec.pdf](http://docente.dtsepyc.gob.mx/system/files/historia_del_pec.pdf) [fecha de consulta: 18 de abril, 2015.]

SEP (s/f c). La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica. Ciudad de México, México: SEP.  
[http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion\\_MiEscuelaAlCentro.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf)

Torres, Rosa (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela, Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos. Barcelona, España: Diputación de Barcelona.

Zemelman, Hugo (1998). El conocimiento como desafío posible. Ciudad de México, México: IPN.

## LA EVALUACIÓN COMO CAMPO DE LA DISCURSIVIDAD

LIZ HAMUI SUTTON

### RESUMEN

La Reforma Educativa del 2013 ha obligado al rediseño de los dispositivos académicos, legales y de gestión, a todos los niveles de la organización política del Sistema de Educación Nacional (SEN), transformando el conjunto de reglas y normas que lo regulan, así como las relaciones de poder entre los sujetos pedagógicos. Esto ha implicado también la modificación de los discursos, la legitimación de ciertas formas de proceder y la descalificación de otras. Una de las mediaciones centrales para el logro de la transformación propuesta ha sido la evaluación de la calidad educativa, lo que ha posicionado al Instituto Nacional Evaluación Educativa (INEE) como el organismo capaz de llevar a cabo el objetivo de evaluar. El INEE se constituyó como el dispositivo institucional para elaborar, aplicar y analizar las pruebas estandarizadas en el país a nivel federal, estatal, local y escolar, incluyendo a todos los actores del sistema: estudiantes, profesores, directivos, supervisores, autoridades administrativas y escuelas. Su intención es regular las relaciones de poder/saber en el campo educativo por medio de la evaluación. En este trabajo se exploran las transformaciones y los reajustes en el campo de la evaluación que afectan de manera diferencial a los sujetos pedagógicos y su posicionamiento discursivo. Se analizan las articulaciones y tensiones que surgen en el juego de las regulaciones a partir de las interacciones que se generan en ese marco fenomenológico. Finalmente se concluye con argumentos en torno a la pregunta ¿la evaluación constituye un campo discursivo?

**Palabras clave:** campo de discursividad, sujetos pedagógicos, dispositivos institucionales, calidad, equidad, evaluación, pruebas estandarizadas.

### Introducción: la educación como formación discursiva

Uno de los conceptos que en la época contemporánea se han utilizado en la filosofía, la lingüística, el ámbito de lo sociocultural y en el análisis de lo político es el de discurso. Los discursos circulan en determinadas formaciones discursivas que se refieren a las condiciones de posibilidad en que suceden los hechos y donde la acción de los sujetos tiene lugar. La teoría de los campos discursivos parte de que “la misma posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significativo que preexiste a cualquier inmediatez factual” (Laclau, 2004: 1). Las teorías postmodernas sobre el discurso las describen como configuraciones no estáticas,

son más bien contingentes, pues presentan conmutaciones temporales y discontinuidades a pesar de su rol como estabilizador. El concepto de campo discursivo tiene una vertiente en la lingüística estructural con la noción sassuriana de signo/significado; y otra en los trabajos de Michelle Foucault con el concepto de “formación discursiva” (Foucault, 1971: 103). Además, en la dimensión política, la corriente de Laclau y Mouffe (2004: 1551) introducen la categoría de hegemonía para explicar las relaciones de poder y las disputas discursivas sobre las formas de fijar los significados de los significantes.

El objetivo de este trabajo es utilizar las herramientas teóricas de Foucault, Laclau y Mouffe para explicar a la evaluación, en el marco de la Reforma Educativa de 2013, como campo de discursividad donde los acontecimientos y los enunciados son el objeto de las luchas entre posiciones para afirmar políticas hegemónicas que definen las lógicas de su articulación. Este juego entre elementos es precario y fluctuante, sin sutura, por lo que las tensiones y reconfiguraciones incesantes interpelan, construyen y deconstruyen los discursos, dejando emerger alternativas.

En las formaciones discursivas el saber y el poder circulan en las relaciones de equivalencia y asimetría que se establecen entre elementos, objetos, sujetos colectivos e individuales, acontecimientos, en las ideas y las prácticas. Los enunciados en el marco de ciertos dominios, como sería el de la evaluación en la educación básica, dentro de la arquitectura de las unidades discursivas, se inscriben en el conjunto de saberes de una época, en las regularidades de las prácticas y en las normas que la caracterizan. El discurso como explica Foucault “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1971: 153).

Más que un elemento, el enunciado es algo así como el átomo del discurso, como la proposición o la frase. La descripción de la función enunciativa coincide con la descripción de las formaciones discursivas; son correlativas. A partir de esta correlación es posible delimitar la noción de práctica discursiva: “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1971: 153-154).

A medida que Foucault sustituyó la noción de epistémica de formación discursiva por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comenzó a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no-discursivo. Así, el discurso se considera constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto enunciados a los que se pueden asignar modalidades de existencia particulares que toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. En este sentido, el poder funciona a través del discurso, porque el discurso es, en sí mismo, un elemento en un dispositivo estratégico donde existen relaciones de poder con otros discursos. Como explica Foucault, los discursos son elementos o bloques de tácticas en el

campo de las relaciones de fuerza, y pueden ser diferentes y aun contradictorios dentro de una misma formación discursiva. Los sistemas educativos son arenas políticas para mantener o modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan.

## **Condiciones socio-históricas de posibilidad de la Reforma Educativa 2013**

La Reforma Educativa del 2013 tenía como objetivo recuperar la rectoría del Estado sobre el Sistema de Educación Nacional (SEN) a partir del rediseño de los dispositivos -legales, curriculares, de gestión y administración, a todos los niveles de la organización política (escuela, municipio, estado, federación)-, transformando el conjunto de reglas y normas que lo regulaban, así como las relaciones de poder entre los sujetos pedagógicos. Esto implicó la modificación de los discursos, la legitimación de ciertas formas de proceder y la descalificación de otras. Una de las mediaciones centrales para el logro de la transformación propuesta fue la evaluación de la calidad educativa y el posicionamiento del Instituto Nacional Evaluación Educativa (INEE) como organismo autónomo confiable. La Reforma de 2013 mantuvo el espíritu del Artículo Tercero Constitucional en el sentido de que la educación seguiría siendo obligatoria, laica y gratuita, pero introdujo nuevos conceptos como el de calidad y equidad, incorporando así elementos discursivos al proyecto ético-político en la coyuntura sociohistórica situada al inicio del sexenio del presidente Peña Nieto.

La renovación del SEN fue una de las principales promesas de campaña en 2012 y estuvo entre las primeras acciones de gobierno, en ese momento fueron contundentes hechos como el encarcelamiento de la lideresa sindical de la organización magisterial más importante del país (Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, SNTE) a fines del año 2012, el otorgamiento de la autonomía del INNE como instancia evaluadora y la introducción del discurso de la necesidad de la evaluación docentes para asegurar la calidad educativa, entre otros aspectos. Los dos últimos se plasmaron en la Reforma Educativa de 2013 y quedaron incorporados en las leyes constitucionales, lo que de facto replanteaba la correlación de fuerzas en el ámbito educativo.

En las rearticulaciones y tensiones que se sucedieron participaron además otros sujetos colectivos cuyos discursos cobraron relevancia e influyeron en el imaginario social nacional en los siguientes años. Entre ellos, las voces más notorias fueron la de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) que veía en la Reforma la intención de afectar la situación laboral de los maestros y otra voz fue la de la asociación “Mexicanos Primero” cuyo discurso estaba orientado a resaltar las ineficiencias académicas y administrativas del SEN con un enfoque empresarial. El significativo “Reforma Educativa” adquirió múltiples significados que se articularon y se tensionaron en posicionamientos discursivos específicos. En ese sentido, la Reforma se volvió un “significante flotante” y proliferó la competencia política entre las fuerzas rivales para establecer, aunque fuera



parcialmente, sus significados a configuraciones significantes particulares, esa disputa por la fijación es lo que Laclau denomina lucha por la hegemonía.

## La evaluación y sus dispositivos institucionales: el INEE

Para la realización de este análisis se revisaron leyes constitucionales de la Reforma 2013, documentos normativos, literatura producida desde el INEE, bibliografía secundaria como libros, artículos académicos y de difusión, así como información en línea, principalmente de la SEP y el INEE con el fin de entender las articulaciones y tensiones en el campo de la discursividad de la evaluación según el contenido de la Reforma de 2013.

En el ámbito de la evaluación, el discurso oficial se sustentó en la búsqueda de la calidad educativa y la equidad en el sentido de propiciar las mismas oportunidades a todos los niños y jóvenes del país. Con respecto a la noción de calidad, la premisa en la que se fundamentó el argumento partió del discurso de la medición, el cual sostiene que para registrar las mejoras se requiere de la evaluación periódica a partir de una situación basal, para desde ahí comparar la variación de los indicadores. Esta lógica paramétrica es la que han practicado organismos internacionales, como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial y otros, para definir el nivel educativo en diversos países. La participación de México en estos circuitos internacionales ha obligado, desde la década de los noventa, a ensayar pruebas estandarizadas en segmentos diversos de la población estudiantil.

Estas prácticas fueron adquiriendo legitimidad poco a poco, hasta que en 2002 se fundó el INEE con el fin de institucionalizar este tipo de ejercicios en el seno de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con la Reforma Educativa del 2013 el INEE se volvió autónomo aunque siguió vinculado a la SEP en tanto ésta última determina las políticas educativas nacionales. La articulación discursiva entre los organismos internacionales, la SEP y el INEE sustenta en buena parte la hegemonía de la Reforma Educativa.

El INEE se constituyó como el dispositivo institucional para elaborar, aplicar y analizar las pruebas estandarizadas en todo el país a nivel federal, estatal y local, incluyendo a todos los actores del sistema: estudiantes, profesores, directivos, supervisores, autoridades administrativas y escuelas. Los académicos convocados para constituir el consejo directivo, dispusieron de recursos para hacer crecer el organismo con el fin de alcanzar los objetivos descritos en las leyes constitucionales. Desde entonces el INEE, en la práctica, ha evaluado, informado y orientado los lineamientos educativos, y en esa misma lógica ha aportado los datos para estratificar a los sujetos pedagógicos según la "calidad", ha regulado los sistemas de distribución y dispersión los recursos en el SNE y ha dado coherencia discursiva a la Reforma.

Más allá de la arqueología foucaultiana que explora las bases epistemológicas de las formaciones discursivas, el INEE se ha constituido genealógicamente en un dispositivo institucional que opera en la práctica y regula las relaciones de poder en el campo educativo por medio de la

evaluación. Foucault alude al concepto de dispositivo como “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, consideraciones morales, acciones filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho.” El dispositivo establece la naturaleza del nexo entre los elementos y se define tanto por la estructura de dichos elementos como por su génesis. Plantea dos momentos esenciales: en el primero predomina un objetivo estratégico –porque el dispositivo se crea para responder a una necesidad- en este caso llevar a cabo la evaluación. El segundo es la constitución del dispositivo, cuyos efectos, queridos o no, entran en resonancia o contradicción con otros y exige reajustes (Castro, 2005: 148). Estamos ante un concepto que responde a un análisis del poder/saber por medio de la relación entre lo discursivo y lo no-discursivo, que teje una red entre elementos diversos intrínsecamente ligados en la práctica para cumplir funciones de control.

En este sentido, las pruebas estandarizadas son los instrumentos privilegiados para adjudicarse dicho control, como explica Foucault, el examen en sus diferentes formas históricas es la estrategia disciplinaria en la que se entrelazan el poder y el saber. “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las técnicas de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar, castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y sanciona” (Foucault, 1975: 186-187). Saber y poder se refuerzan mutuamente en el nivel de lo que hace posible el conocimiento a partir de las técnicas, de los procedimientos y de las prácticas de la evaluación, y no simplemente en el nivel de la conciencia o las representaciones.

El mecanismo saber-poder del examen permite: primero, invertir la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder: los sujetos se ofrecen como objetos para la observación por parte de un poder que sólo se manifiesta por su mirada. Segundo, hace ingresar la individualidad en un campo documental: esto se da mediante técnicas de anotación, registros, constitución de expedientes, formación de archivos. Tercero, permite hacer con todas sus técnicas documentales, de cada individuo un caso. El examen es el lugar de la fijación a la vez ritual y científica de las diferencias individuales; vincula a cada uno con su propia singularidad (Foucault, 1975: 189-194). Los conocimientos “pedagogizados” y en general las ciencias humanas encuentran su condición histórica de posibilidad en los procedimientos del poder disciplinario, en el centro de los cuales se encuentra el examen (Foucault, 1975: 195).

Los dispositivos institucionales como el INEE despliegan formas de regulación que implican la articulación de redes por medio de mecanismos que median en las relaciones de poder/saber. Para ello utilizan estrategias, Foucault distingue tres sentidos del término “estrategia”: 1) designa la elección de los medios empleados para obtener un fin, es decir, se refiere a la racionalidad utilizada para alcanzar objetivos; 2) designa el modo en el que, en un juego, un jugador se mueve de acuerdo con lo que piensa acerca de cómo actuarán los demás y de lo que piensa acerca de lo que los otros

jugadores piensan acerca de cómo se moverá él; y 3) designa el conjunto de procedimientos para privar al adversario de sus medios de combate, obligarlo a renunciar a la lucha y obtener así la victoria. Estos tres sentidos se resumen en la idea de la estrategia como “elección de las soluciones ganadoras” (Castro, 2005, 184-185).

Las estrategias generan tensiones, entre, por un lado, el carácter prospectivo y progresista de los discursos y, por otro, las prácticas que se generan en la dinámica de los acontecimientos y los enunciados, lo que produce reacciones entre los actores del campo discursivo de la educación pública. Dicha tensión, limita la implementación de las estrategias, en este caso de las prácticas evaluativas, corriendo el peligro de quedarse en retórica. El acceso a los medios de apropiación de la evaluación ha sido desigual, pues “lo que cambia afecta a lo que permanece y lo que permanece afecta a lo que cambia” (Ángulo y Orozco, 2007: 53).

## La evaluación y la rearticulación de los sujetos pedagógicos

Para incentivar las nuevas lógicas organizativas en que participan los sujetos pedagógicos habría que considerar no sólo las condiciones objetivas sino las subjetivas sustentadas en las interacciones sociales del campo. La experiencia es el lugar en el que se descubren las significaciones, y la subjetivación se modela en las formaciones históricas. El sujeto manifiesta, en su singularidad, la formación discursiva en la que está inmerso desde la posición que ocupa y en las modalidades de relación establecidas. De esta manera, el sujeto es capaz de articular un discurso en un campo, pero también encarna a un sujeto discursivo que expresa posiciones concretas en coordenadas temporales y espaciales específicas desempeñando un rol impregnado de ideología.

El sujeto pedagógico configura sus propias acciones en el ámbito educativo, hasta cierto punto, es un sujeto relacional que, a través de las mediaciones institucionales, ve limitada su autonomía, pues se encuentra inserto en relaciones de poder/saber que posibilitan y limitan su proceder. En el fondo, la idea de sujeto(s) constituye las fuerzas conscientes voluntarias para el cambio, la posibilidad entre lo regulado y lo posible que hacen surgir la crítica y la innovación. El sujeto se concibe como motor del cambio, como aquel capaz de trastocar la tradición, la cultura y la lengua a través de las relaciones inter-individuales reguladas por el encuentro en una trama institucional y social (Hamui, 2015: 18). El sujeto pedagógico es a su vez el origen y la finalidad del conocimiento y se forma en los procedimientos, en las medicaciones, en las experiencias pedagógicas que suceden en espacios regulados. Como explica Foucault, entre los sujetos se establece la relación saber/poder que articula a través de las formaciones discursivas, el sentido de las prácticas y las prospectivas en mundos de vida específicos (Foucault, 1988: 50).

La identidad del sujeto está atravesada por la pluralidad de las relaciones diferenciales con “otros”, y en ese encuentro sucede la subjetivación que se expresa en comportamientos, prácticas reguladas, ejercicios y formas culturales diversas que rebasan el concepto de sujeto entendido como

individuo autónomo. Los individuos se forman en contextos donde existen dispositivos culturales que reproducen procesos normativizados e institucionalizados. Al ser relacional el sujeto es inter-individual, no individual, y ahí radica su fuerza inventiva, aquella que se basa en el principio de la diversidad, de la producción diferencial, de la innovación.

Las políticas de evaluación reconfiguran las relaciones entre los sujetos pedagógicos en distintos niveles de decisión, entre las autoridades de las instancias federales, estatales, municipales, locales, escolares, y llega hasta los profesores y estudiantes en el aula, además de otros actores como sindicatos, organizaciones no gubernamentales y asociaciones de padres de familia. Cada uno de estos sujetos pedagógicos, delinea estrategias para jugar en el campo discursivo calculando la acción social del otro. Las experiencias van dibujando las identidades y reconfigurando escenarios donde las relaciones de poder/saber, se expresan en posicionamientos frente a cuestiones específicas como la evaluación.

A continuación se mencionan algunos ejemplos de la manera en que los exámenes han afectado al campo discursivo de la evaluación y han generado movimientos subjetivos/objetivos en las configuraciones discursivas del campo educativo. Para mostrar una de estas tensiones, se ha visto que mientras para el gobierno federal las pruebas estandarizadas, de altas o bajas consecuencias, son prioritarias, para los estados y los municipios, el énfasis está en las evaluaciones ligadas a los procesos internos de las escuelas, en la mejora del ambiente educativo y en los logros pedagógicos. En este último contexto no sólo se considera el vínculo entre el currículum y la evaluación, sino las actividades didácticas que suceden en el aula, así como las interacciones entre directores, profesores, alumnos y demás personal que labora en la escuela (De Camiolloni y Celman, 2008: 131-175). Los desarrollos de instrumentos cualitativos como rúbricas, observaciones y apreciaciones intersubjetivas son considerados como medios valiosos para dar cuenta del aprendizaje y las necesidades educativas (Stake, 2006). Estos dos tipos de evaluación, la del sistema y la de la escuela, no siempre se articulan y tienden a generar tensiones cuando se exigen altas calificaciones a los sujetos pedagógicos con algún interés.

Otro ejemplo en el que surge la tensión por las estrategias desplegadas en el campo de la discursividad se refiere a los enunciados manifestados por las autoridades que encabezan el INEE (Schmelkes, 2004: 5) con respecto al sentido de evaluar: por un lado se trata de aplicar pruebas estandarizadas iguales a toda la población independientemente del contexto sociocultural de las escuelas, profesores y alumnos, con el fin de medir lo mismo y procurar que las estrategias paramétricas y las técnicas estadísticas den cuenta de la validez y confiabilidad de los resultados (visión cuantitativa). Por otro lado está el discurso de la equidad y la justicia social que pasa por la experiencia de la exclusión de los pobres, los marginados y las minorías culturales principalmente indígenas. El lexema “calidad” alude a dos principios diferentes: en la tendencia a la homologación, la calidad se expresa en el incremento de las calificaciones en mediciones longitudinales, mientras que

en el discurso de la justicia social, la calidad se expresa en la disponibilidad de espacios educativos, la accesibilidad que permita superar los obstáculos para evitar la exclusión, la adaptabilidad de la escuela a las condiciones específicas de los alumnos y la aceptabilidad de la educación desde la perspectiva de los estudiantes (INEE, 2014: 69-70) desde una mirada cualitativa. De esta manera mientras uno entiende la calidad como la disponibilidad de datos confiables acerca del logro educativo, la otra visión alude a los procesos internos de las escuelas para lograr el respeto a la diversidad.

## Conclusiones

La instauración de nuevos dispositivos institucionales como el INEE para llevar a cabo las prácticas de evaluación por medio de pruebas estandarizadas ha hecho emerger discontinuidades e innovaciones en los sistemas de distribución y en la construcción de hegemonía, que reposiciona a los sujetos pedagógicos y genera nuevas estrategias para lidiar con los mecanismos de regulación planteados en la Reforma Educativa de 2013.

Dicha Reforma coloca en el centro a la evaluación en términos regulatorios y al INEE como dispositivo para la vigilancia de los sujetos interrelacionados en el campo educativo. El lexema “evaluación” juega entre lo político y lo pedagógico, y por medio de las pruebas estandarizadas, sirve como vehículo para normar el campo discursivo de la educación. Se ha hecho un corrimiento en los significados del término “evaluación”, de ser parte intrínseca del proceso educativo, ha adquirido connotaciones técnicas e instrumentales cuya racionalidad descansa en la medición de la calidad por medio del examen. La comprensión de la lógica genealógica de dichas pruebas hasta la actual Reforma, permite rastrear este corrimiento hacia el uso político de la evaluación. Al asociarla con la calidad, las instancias que realizan las mediciones adquieren relevancia, generan estrategias y crean nuevos organismos internos (INEE) y externos (CENEVAL, asociaciones certificadoras, etc.) que aseguran la “calidad” y se expanden en el sistema, son pocos los que logran eludir esta lógica de la evaluación. Del discurso pedagógico se extrae la evaluación y se usa estratégicamente con fines políticos para legitimar el proyecto ético-político del gobierno federal.

Ante esto, las respuestas han sido variadas entre los diferentes sujetos pedagógicos y van desde la crítica y el rechazo de las prácticas evaluativas, -principalmente de algunas agrupaciones docentes y de intelectuales expertos en educación-, hasta una aceptación amplia, por ejemplo de los organismos internacionales y ciertos gobiernos estatales que se suman al mandato constitucional. El INEE en este contexto de tensiones se ha visto comprometido en su autonomía y en el alcance de sus atribuciones educativas.

A la pregunta de si la evaluación constituye un campo discursivo en el marco de la Reforma Educativa de 2013 se puede contestar afirmativamente, las prácticas evaluativas forman parte de un campo significativo donde la posibilidad de percepción, reflexión y acción dependen de su estructuración. Las disputas discursivas sobre las formas de fijar los significados de los significantes

educativos se han recorrido al campo discursivo de la evaluación. Los acontecimientos y los enunciados que se generan en este espacio, expresan las luchas entre posiciones para legitimar o descalificar las políticas hegemónicas que pautan las lógicas de sus articulaciones y tensiones. No obstante, las relaciones de saber/poder en este juego son cambiantes y abiertas, por lo que las constantes reconfiguraciones permiten la irrupción de propuestas, dispositivos y prácticas discursivas alternativas.

## Referencias

- Angulo, Rita y Bertha Orozco (2007). Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro, E. (2005). El vocabulario de Michelle Foucault. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- De Camiolloni, A.R.W y S. Celman (2008), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel (1971). La arqueología del saber, México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1975). Vigilar y castigar, México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1988). "El sujeto y el poder", en Revista Mexicana de Sociología, vol. 50, núm, 3, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, pp. 3-20.
- Hamui, Liz (2015). La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias: Un modelo de evaluación curricular cualitativa, México: Díaz de Santos, Facultad de Medicina, UNAM.
- INEE (2014). "El derecho a una educación de calidad. 'Las cuatro A de la educación', en Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa, México, INEE, pp. 69-70.
- Laclau, Ernesto (2004), "Discurso". Revista Topos y Tropos, número 1, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2004), Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, Sylvia (2015). "Es posible volar", en Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa, México: INEE.
- Stake, Robert (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares, Barcelona: Graó.

# LA INTERCULTURALIDAD COMO ESPACIO POLÍTICO- PEDAGÓGICO. LA REFORMA EDUCATIVA Y LOS MUCHOS OTROS

NOEMÍ CABRERA MORALES

## RESUMEN

La temática que se aborda en esta ponencia retoma la idea de interculturalidad como un espacio político-pedagógico, que coadyuva a la construcción de conocimiento en colectivo, en conjunto con otros y otras realidades, el cual permite un acercamiento a la pertinencia y accesibilidad educativa. Lo anterior como ejemplo de los elementos que tensionan el campo educativo y generan discursos, debates, saberes, articulaciones y en el mejor de los casos alternativas pedagógicas que abren las posibilidades a propuestas educativas que fortalecen el vínculo entre lo social-comunitario y la educación-institución, lo cual ocurre en un contexto cultural, político y socialmente diverso.

Posteriormente, esta noción de interculturalidad como espacio político-pedagógico, se retoma para señalar como la Reforma educativa actual y el Modelo educativo 2017, ponen en tensión la idea de diversidad cultural, Inclusión, etc., en su propuesta ético-política de homogeneidad y el lugar que se les da a esos otros muchos. Como ejemplo de la manera en que se vive esta tensión se habla de los saberes docentes como elementos que potencializan y dinamizan las políticas educativas actuales.

**Palabras clave:** interculturalidad, espacio político-pedagógico, alternativas pedagógicas, saberes docentes, reforma educativa

## Introducción

Las políticas educativas en México se han perfilado hacia una idea de conformación de un Estado-Nación homogéneo, ante la clara presencia de una diversidad cultural que trasciende fronteras económicas, políticas, sociales, etc., que cuestionan la pertinencia y viabilidad de dichas políticas a la luz de movimientos y procesos sociopolíticos. Sin embargo y, a pesar de las tensiones y antagonismos configurados históricamente, el proyecto de educación homogéneo sigue operando a través de diversos discursos que se re-configuran frente a los diferentes contextos sociopolíticos. Dicha re-configuración, implica una apertura hacia estas otras realidades, epistemologías y discursos educativos que permiten la generación de tensiones y articulaciones que abren la posibilidad a otras

formas de hacer y concretar lo educativo.

Los conceptos que emergen como parte de esta reconfiguración son los de Pluriculturalidad, Multiculturalidad, Inclusión, Equidad, Interculturalidad. Este último término, según Moya (1998) fue precedido por el concepto de biculturalidad que, junto con el de bilingüismo estuvo estrechamente relacionado bajo la lógica asimilacionista. Por otro lado, la idea de interculturalidad plantea el reconocimiento de la diversidad étnica, sobre todo como un recurso. Dichas ideas permearon -cada una en su momento- el ámbito educativo, a partir de la modificación de legislaciones educativas y culturales de los países latinoamericanos.

En este sentido, algunos autores como Moya (1998) mencionan que las modificaciones normativas más visibles en América Latina están relacionadas con las legislaciones de educación y cultura, lo que deja de lado otros aspectos tales como los referentes a derechos estratégicos de los pueblos (territorialidad, capital, crédito, control de la cadena productiva, gobierno, autonomía, etc.). Dichas modificaciones, de una manera u otra, se relacionan con las luchas que los movimientos étnicos que han sostenido. No se trata de un reflejo exacto de las exigencias y demandas de éstos, sino de un terreno “inseguro y huidizo, lo cual determina que, a través de nuevas luchas, se amplíen por un lado los horizontes jurídicos y, por el otro, se extiendan los espacios y los ámbitos del ejercicio de esos derechos, por esta razón, pronto se vuelve obsoleta esa misma legalidad” (Moya, 1998: 3).

En el caso de México, en el sexenio de Vicente Fox (2001-2006) se generaron diversas políticas educativas dirigidas a la población indígena, éstas consideraron la educación intercultural como una respuesta a la inclusión de la diversidad cultural y lingüística. Dicha propuesta se planteó en el Programa Nacional de Educación, que forma parte del Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006. Y se ha dado continuidad, por ejemplo, a través de la creación del Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.

Como ya se enunció, la noción de interculturalidad ha sido largamente discutida desde posicionamientos diversos, por lo que es importante mencionar que se trata de una noción que adquiere múltiples sentidos; “puede ser un concepto descriptivo, definir políticas de asistencia social, o desde la perspectiva de las organizaciones, intervenir en la constitución de sujetos no homogéneos” (Zemelman, citado en Bertely, 2013: 43). Lo anterior como ejemplo de la forma en que se ha abordado la atención a la población indígena, sin embargo, estas políticas muchas veces no trascienden el ámbito de lo legal discursivo, puesto que no repercuten en el espacio escolar, más que como una forma de identificar que se dice desde el centro y pasa por un sentido de normatividad, más que de pertinencia.

Sin embargo, lo que interesa discutir en este momento es el espacio político-pedagógico de la noción de interculturalidad, el cual puede aportar a la conformación de una política educativa pertinente cultural y lingüísticamente hablando. Como ejemplo se retoma a la Reforma



educativa actual y el Modelo educativo 2017, los cuales ponen en tensión la idea de diversidad cultural, Inclusión, Equidad, etc., y que conforman un proyecto ético-político que se define como flexible y encaminado al respeto a otras lógicas culturales, pero sin poderlo concretar en acciones específicas de atención a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas de México, de los migrantes nacionales, los migrantes transnacionales, los indígenas en ciudades, y esas muchas otras realidades, a las que las políticas educativas han dejado al margen.

## La interculturalidad como campo de producción de conocimiento

La interculturalidad, como campo de producción de conocimiento, surge a finales del siglo xx, como una expresión de cambio en el conjunto de acciones que nos señalan aspectos de las relaciones entre las culturas. Es en donde se plantea la igualdad, la equidad, el respeto a la diferencia y la diversidad de culturas que existen en el mundo, las cuales han sido reconocidas a partir de los múltiples movimientos sociales, políticos y económicos que sucedieron en el cambio de siglo, como una propuesta histórica de respeto a la diferencia.

En el caso particular de América Latina, la interculturalidad se ve como una necesidad irrevocable de convivencia ante la naturaleza pluricultural de su conformación como sociedad. A partir del reconocimiento de esta diferencia es que se propone un cambio en las relaciones de poder y de desigualdad sostenidas desde hace muchos años en las sociedades latinoamericanas.

Así, se ha configurado un campo de conocimiento, partiendo del concepto de campo de Bourdieu (1990), quien señala que “los campos [...] como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios [...] pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellas)” (Bourdieu, 1990: 135). Lo anterior contribuye a visualizar la existencia de diferentes posiciones que diversos agentes ocupan y disputan dentro de un campo en particular, en este caso, en el de la interculturalidad y que hegemonizan o luchan por hegemonizar la conducción del mismo.

Como se enuncia, este campo produce conocimientos y disputas configuradas a partir de diferentes posturas y líneas de acción que permiten discusiones y consensos o articulaciones y tensiones. Ejemplo de lo anterior, lo enuncia Bertely (2013) al describir el tipo de investigaciones que se han desarrollado en los últimos diez años, relacionadas con el tema de educación, interculturalidad y multiculturalismo:

[...] se ubican en función de la direccionalidad o punto de partida de las investigaciones, unas dedicadas al análisis y evaluación de los procesos de planificación educativa de arriba hacia abajo y otras generadas de abajo hacia arriba, con la activa participación de las organizaciones indígenas, dando lugar a debates interesantes en la materia [...]. Desde arriba, los objetivos de las investigaciones pueden estar en el diagnóstico

y estudio de las desviaciones y retos del discurso intercultural oficial en las escuelas, en el marco de la educación para la diversidad a cargo del gobierno, en contextos interculturales y regiones donde existe población indígena. [...]. Desde abajo, los estudios se ubican en contextos que reportan procesos de apropiación, autonomía de facto e intermediación étnico-política, siempre en tensión y negociación con un solo programa educativo oficial que, como el mexicano, enfrenta serias dificultades para interculturalizarse. En este caso, las propuestas y proyectos educativos se construyen en los espacios intersticiales que posibilitan las políticas gubernamentales, a partir de las expresiones variadas y creativas asumidas a última fechas por el movimiento social e indígena en México (Bertely, 2013: 44-45).

Esta conformación del campo y sus distintos enfoques, de acuerdo con Díez (2004) surgen a partir de miradas distintas acerca de los conflictos culturales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura —y a la diversidad cultural—, porque responden a intereses y posicionamientos político ideológicos divergentes.

Estas miradas distintas muchas veces polarizan la idea de lo intercultural, por un lado tendríamos la interculturalidad funcional que se define como el modelo de estado-nación neoliberal que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor 1993), concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas) (Díez, 2004) y por otro lado, se encuentra la interculturalidad crítica del sistema político y económico neoliberal. Estas visiones tienen un trasfondo político-pedagógico, que definen perspectivas y emergen como líneas de acción para el reconocimiento, valoración y vivencia del campo de conocimiento intercultural.

Como ejemplo de las múltiples dimensiones de la interculturalidad se pueden situar los siguientes ejes para ayudar a ubicar la dimensión político-pedagógica, y que se esquematizan al final de este trabajo. Este 'mapa' muestra a la globalización como el escenario de la resignificación cultural y de la diversidad, la emergencia de nuevos sujetos, pero también de nuevas demandas, todo esto en un marco de una homogeneidad trastocada y dislocada, es decir, en medio de la necesidad de reconocer otras formas de pensamiento y de posibilidades identitarias, que irrumpen ante lo establecido. De ahí la necesidad de pensar temas como la interculturalidad como campo constructor de conocimiento, el cual busca el reconocimiento de la diversidad, a través de nuevas formas y espacios en una sociedad que cada vez se identifica como más plural. Estas formas de relacionarse han sido estudiadas y cuestionadas a partir de las dinámicas de inclusión o exclusión que han resultado de ellas. De igual forma, han emergido diversos ámbitos de desarrollo de estas propuestas de afirmación de la diversidad, entre los cuales cabe señalar, por ejemplo, el jurídico, el político, el educativo, el social, así como el de la salud, de la comunicación, entre otros. Sin embargo, es en el terreno educativo donde, de manera fructífera, ha incidido el tema del conocimiento de las múltiples

realidades socio-culturales y lingüísticas que se encuentran en el espacio escolar, dentro y fuera del aula, con los alumnos y con los docentes que hacen frente a los diferentes escenarios que les plantea dicha diversidad.

El reconocimiento de la diversidad originalmente plantea una ruptura con los modelos hegemónicos y posiciona a los otros diversos como un punto de anclaje para el cambio en las relaciones de poder que se han generado en las sociedades latinoamericanas desde hace muchos años. Por lo anterior, se considera que este punto refuerza la idea de la conformación de un espacio político-pedagógico, que se articule en el desarrollo de conocimiento en colectivo, en conjunto con otros y otras realidades, el cual permiten un acercamiento a la pertinencia y accesibilidad educativa. Lo anterior como ejemplo de los elementos que tensionan el campo educativo y generan discursos, debates, saberes, articulaciones y en el mejor de los casos alternativas pedagógicas que abren las posibilidades a propuestas educativas que fortalecen el vínculo entre lo social-comunitario y la educación-institución, lo cual ocurre en un contexto cultural, político y socialmente diverso.

Resumiendo, en el campo de la interculturalidad se definen discursos y conceptos que hablan de una propuesta de reconocimiento a la diferencia, de una puesta en común en cuanto al trato a lo diferente, del reconocimiento a los conflictos y prácticas culturales, de equidad, de justicia social, de identificación de las relaciones entre las culturas, y el poder que se manifiesta en estas relaciones. Asimismo, se identifican diferentes propuestas de cómo abordar cada una de estas dimensiones, las cuales pueden ser políticas, sociales, históricas, educativas, económicas, ambientales o culturales. Dichas dimensiones conforman el campo de la interculturalidad y lo delinear desde su particularidad; es decir, la política intercultural o la educación intercultural definen su propio *habitus* dentro de este campo. Así lo educativo, visto como un *habitus* del campo de lo intercultural, es un escenario en donde se han delineado propuestas de cómo entender y vivir (experiencia) lo intercultural. Lo anterior arroja una multiplicidad de discursos e ideas que se traducen en posicionamientos éticos, epistemológicos, políticos, pedagógicos que generan tensiones. Es precisamente esta tensión, la que permite que se conforme el campo, pues la interculturalidad es relativa, histórica, y contingentemente constituida.

De ahí la importancia de identificar el espacio político-pedagógico de la interculturalidad, como punto de partida para la conformación de propuestas educativas que sean pertinentes y construidas en conjunto con los directamente involucrados. Es político, pues posiciona las necesidades y demandas del contexto y de la sociedad, así como un espacio que refiere a la toma de decisiones respecto a lo que se considera o no como pertinente, lo cual recrea los discursos políticos y sociales que surgen alrededor de lo intercultural y exige una toma de postura. Es Pedagógico, pues se vincula necesariamente con el sentido de la educación, entre quiénes, como se lleva a cabo y subraya la necesidad de identificar la pertinencia, a través de la articulación de la cultura y lo que se enseña en las escuelas.

## El espacio político pedagógico de la interculturalidad en México

En el caso de México, el reconocimiento de la diversidad, ha sido político, pues responde al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a vivir con dignidad, a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones y a buscar su propio desarrollo, determinado libremente de conformidad con sus propias historias, necesidades e intereses (ejemplos de dichos movimientos se pueden citar, entre otros, el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el de los 400 Pueblos, el Congreso Nacional Indígena).

Dicha incorporación a la agenda jurídico-política de la situación social, étnica, cultural, lingüística, educativa y económica en la que viven los pueblos indígenas, así como el reconocimiento de sus necesidades y derechos, ha permitido el planteamiento de alternativas respecto a cómo se aborda el trato a lo diferente, al otro que no soy yo, pero que reconozco como parte de mi sociedad. Esta situación se ha asumido de diversas maneras en los programas de gobierno y en las políticas públicas dirigidas a la atención a la diversidad.

Específicamente en el caso de la Educación (Pedagógico) esta incorporación ha tenido varios resultados dependiendo, en gran medida, de cómo se mira lo diverso, los contextos en los cuales se inscriben dichas iniciativas, así como los actores involucrados y su capacidad de respuesta y organización. En este tenor, se han emprendido procesos de asimilación cultural y lingüística en donde el reconocimiento ha servido, en la mayoría de los casos, para integrar las diversas culturas a una sociedad que a la larga se propone ser homogénea. Estas estrategias para tratar la diversidad, han sido materia de debates, discusiones, elaboraciones y reflexiones respecto a los resultados producidos (por ejemplo: la castellanización, el indigenismo, etcétera).

Lo anterior cobra sentido cuando retomamos la historia de la educación en América Latina, pues han existido un sinnúmero de propuestas educativas que buscan mejorar la educación o, por lo menos, cambiar la finalidad de la misma destinada para los países que han sido marcados por la marginación, la discriminación y las múltiples formas de desigualdad e injusticia social. De igual manera, se ha planteado el reconocimiento de los diferentes actores involucrados en el hacer educativo: los docentes, los alumnos, los directivos, los padres de familia, la comunidad, los cuales tienen una función insustituible en el espacio escolar.

Ante este panorama han surgido, como ya se mencionó, respuestas a la acción de reconocer la diversidad que caracteriza a las diversas sociedades. Específicamente en el caso de la educación existen estudios, intervenciones y propuestas de políticas públicas que abordan, desde el enfoque de la interculturalidad (por ejemplo la educación bilingüe bicultural, la educación intercultural bilingüe, parámetros curriculares, etcétera), este reconocimiento a lo diverso.

De acuerdo a lo anterior el espacio político- pedagógico de la interculturalidad, no es un punto de análisis nuevo, sin embargo al retomar el desarrollo de las políticas educativas actuales, se mira nuevamente esta tendencia a incorporar en la parte discursiva la atención a la diversidad, pero sin

tener elementos para su concreción, por ejemplo en la Reforma educativa de 2013, no hay referencia alguna respecto al tratamiento de la diversidad o la interculturalidad. Mientras que en el modelo Educativo publicado en 2017, hay un apartado específico que remite a la inclusión y la equidad como principios básicos transversales de la educación en México. Lo cual implica la necesidad de incorporar en el mapa curricular cuestiones relacionadas con el desarrollo de una educación inclusiva, la cual se entiende como: La educación inclusiva: Garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Esto se realiza mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. Además, la educación inclusiva sustenta y favorece la conformación de la equidad, justicia, igualdad e interdependencia que asegura una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo (Modelo Educativo 2017: 207).

En este ejemplo, se puede observar que no existe una mención específica para la educación básica que incorpore la cuestión de la Educación Intercultural, lo cual nos muestra claramente la idea de una educación que mira a lo diverso como algo dado en la condición de la sociedad mexicana, pero deja a un lado las cuestiones de la riqueza cultural y lingüística, así como la diversidad vista de manera positiva, ya que de acuerdo a esta cita la ve como una “barreras que limitan el aprendizaje y la participación”.

Lo anterior deja de lado una cuestión muy importante a decir de Zemelman (2006) “La constitución de sujetos sociales está estrechamente relacionada con el modo en que los individuos forman parte de los procesos macro sociales. Debemos considerar el plano de la vida cotidiana en que se desenvuelven los hombres y preguntarnos acerca del papel que ésta cumple en el desarrollo de los procesos macro sociales; y es que el carácter y la dinámica de la vida cotidiana dependen de la naturaleza que reviste el sistema de necesidades, el cual está sometido a la capacidad existente para satisfacer necesidades y al código cultural que define los usos y valores que rigen la percepción y jerarquización de las necesidades. Este código se relaciona con diferentes proyectos de vida que se constituyen en estilos rutinarios o contienen soluciones alternativas” (Zemelman, 2006).

Así las políticas que configuran la atención a la población indígena, muchas veces pueden conformar alternativas propias en su campo de acción, aunque ese no sea su principal cometido, las propias políticas y sus condiciones de posibilidad o imposibilidad, pueden fomentar el surgimiento de alternativas pedagógicas entre los sujetos que se sienten interpelados por las mismas. Un ejemplo de ello, lo constituye la interculturalidad como política pública, que puede tensionar o articular las acciones cotidianas de los actores y/o sujetos del quehacer educativo en el contexto de diversidad que hay en México, así mismo es de suma importancia entender que el indagar respecto a la forma en que se retoma lo intercultural en el terreno de la acción, de los saberes, de la experiencia, del hacer, es un

factos relevante para el espacio político-pedagógico, pues este busca ese ámbito de concreción para las propuestas y acciones desarrolladas en el marco de la interculturalidad.

Retomado la idea de la necesidad de una identificación del espacio político pedagógico de la noción de interculturalidad, que plantea elementos para ayudar a la concreción de una política pública encaminada a la construcción colectiva de la educación, construida en conjunto con los usuarios, y en correlación con las demandas y las necesidades, pude concretarse una propuesta teórico conceptual, que aporta al debate que existe entre las múltiples ideas de lo intercultural, mismo que ayudaría a identificar las condiciones de posibilidad que pueden o no tener en el marco de una política educativa abiertamente intercultural.

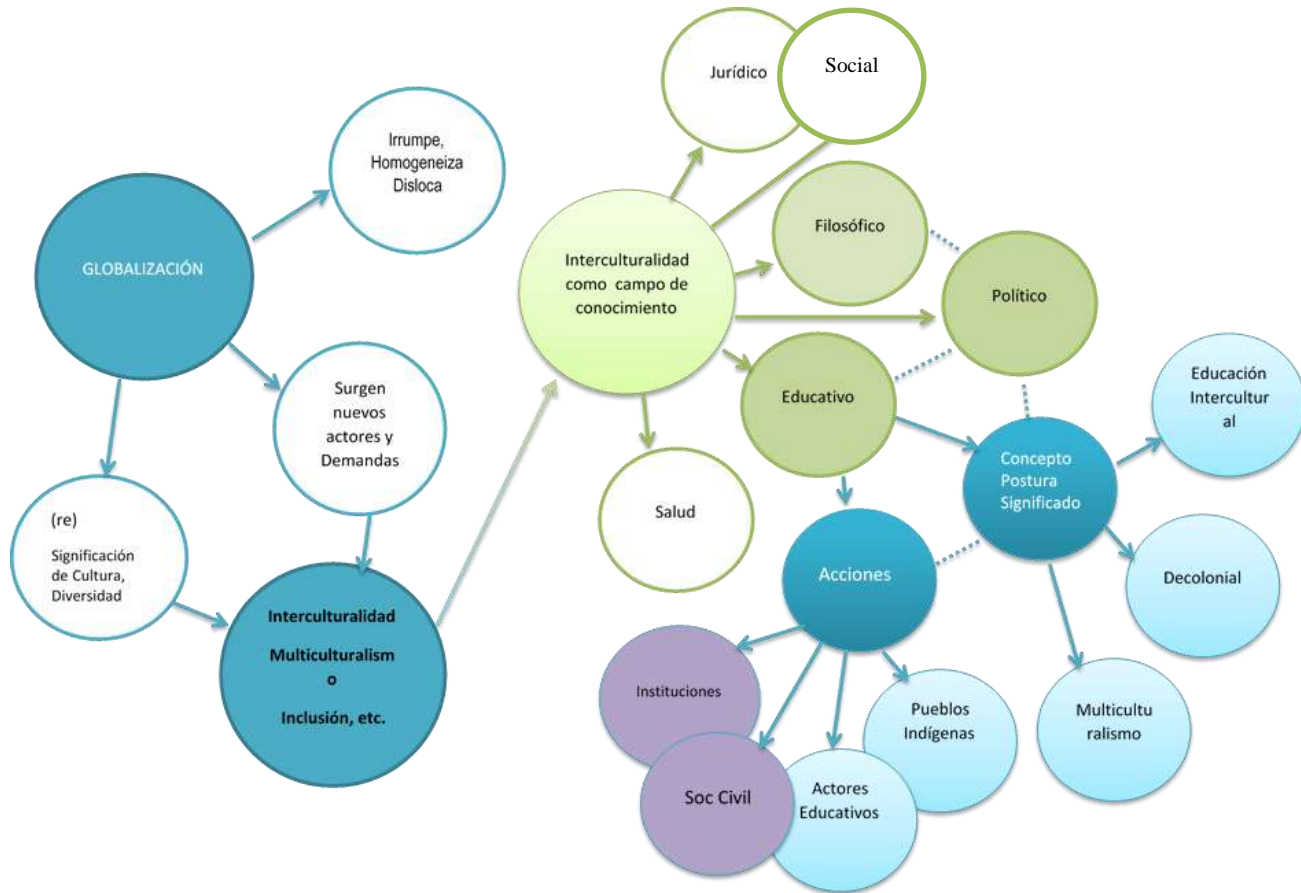
Un ejemplo concreto de este espacio político-pedagógico, se observa en la definición del papel de los distintos actores que conforman la comunidad escolar, destacando el papel del docente en contextos de diversidad cultural, puesto que a partir de las nociones e indicaciones que reciben tanto de los modelos educativos, de su formación inicial como docentes, etc. No existen antecedentes en su formación, que los preparen a ser empáticos con el contexto adonde imparten clases, a reconocer que están en un contexto de pluricultural y cómo afrontarlo. Al respecto, Rockwell menciona que:

Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico. (Rockwell, 2009: 28)

Lo anterior ayuda a comprender lo antes enunciado respecto a la funcionalidad del espacio político-pedagógico, es este caso la construcción de los docentes respecto a su práctica en contextos de diversidad cultural, pasa por esta necesidad de articular las tensiones que se generan respecto a lo que sabe y con lo que se encuentra en la realidad de su salón de clase, y es ahí en este tránsito o negociación que el espacio político-pedagógico resulta de suma importancia para poder generar una práctica educativa pertinente y relevante de acuerdo al contexto y a las necesidades propias de sus alumnos.

## Esquema

Mapa 1. La interculturalidad como campo de conocimiento



## Referencias

- Bertely, M. et al. (2013). Multiculturalismo y Educación 2002-2012, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura, México: Grijalbo.
- Diez, M.L. (2004), "Reflexiones en torno a la Interculturalidad", en Cuadernos de Antropología social, núm. 19, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 191-213.



- Moya, R. (1998) Reformas educativas e interculturalidad en América Latina, en Revista Iberoamericana de Educación, Número 17, Mayo - Agosto 1998.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires: Paidós.
- Zemelman Hugo, et al. (2006) Formación, sujetos y utopía. El sentido de las alternativas. en Gómez Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo. La labor del maestro: formar y formarse. México, Pax México.
- Zemelman, H. & Quintar, E.B. (2007). Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. México, IPN