



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
“Alfonso Vélez Pliego”**

Programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje

**UNA MIRADA A LA INTERCULTURALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE
EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO**

TESIS

**PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DEL LENGUAJE**

PRESENTA

ELISEO RUIZ ARAGÓN

Directora: Dra. Patricia N. Preciado Lloyd

**Comité de tesis: Dra. Louise Marie Greathouse Amador
Dra. Victoria Pérez**

Ciudad de Puebla de los Ángeles, octubre 2017

Agradecimientos

Qué difícil es sintetizar toda una vida llena de experiencias increíbles, de situaciones de aprendizaje memorable, de acompañamiento académico de excelencia y de convivencia con compañeros y compañeras que se volvieron amigos entrañables. Esto es lo que en mi vida personal y profesional ha significado mi estancia en el programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad de Puebla. Por ello quiero agradecer con todas las fuerzas de mi alma, a quienes han intervenido para que lo que alguna vez fue proyecto, se convirtiera en una increíble realidad.

Debo decir que la vida ha sido increíblemente generosa conmigo, pues ha puesto en mi camino a maravillosos seres humanos que siempre me han impulsado para alcanzar metas y crecer en todos los sentidos. Gracias a todos los que mencionaré y a quienes sin intención se omiten, pero que igualmente su presencia, su compañía han sido determinantes en los logros obtenidos.

Inicialmente agradezco de todo corazón y con el enorme amor que le tengo a mi compañera de vida, a mi amada esposa Dora, quien me ha dado no sólo su cariño y dos hermosas hijas, sino que también su confianza y su apoyo, factores sin los cuales no hubiese logrado alcanzar esta meta. Gracias por amarme y por acompañarme siempre, Dora, te amo.

Agradezco a mis amadas hijas Nahomi y Mayumi por estar y por ser dos de mis más grandes motivos de vivir y de crecer. Gracias hijas porque, al igual que a su mamá, he tomado buena parte del tiempo en el que nos tocaba convivir y compartir muchas cosas. Gracias por hacerme sentir orgulloso de ustedes y con ello impulsarme a ser cada día, mejor padre y mejor profesional.

Gracias desde lo más profundo de mi corazón a mi tutora y amiga del alma, la Doctora Patricia Preciado. Gracias Paty –como cariñosamente me permites llamarte–, por creer en mí, por arriesgarte a trabajar conmigo y por todos esos fabulosos momentos de compañerismo y tutoría académica. Gracias por ese acompañamiento académico de excelencia, por tu siempre entusiasta presencia y por tu cariño de amigos y hermanos.

Mi agradecimiento sin fin a mi queridísima amiga, qué orgullo poder decirlo, la Dra. Louise Greathouse por su cariño y amistad de hermanos, por su cercanía académica y por su interés porque el presente trabajo cubriera el perfil requerido. Muchas gracias por su aliento, por sus acertadas observaciones, por su siempre sensible, valiosa y solidaria compañía.

Mi más profundo agradecimiento a la Dra. Victoria Pérez por aceptar formar parte del comité tutorial y por las recomendaciones vertidas para este trabajo las cuales sin duda alguna, ayudaron a mejorarlo.

Un especial agradecimiento a mi gran amiga la Dra. Marcela Coronado Malagón, gracias mi Marce adorada por tus sugerencias, por tus comentarios siempre atinados acerca de la investigación realizada y, en general, por ese soporte académico que siempre me proporcionas. Gracias Marce porque siempre has estado ahí para “empujarme”, para decirme que puedo hacerlo, que tengo capacidad para ello y “obligarme” a creer mí. Gracias mi querida amiga.

Gracias muy sentidas y especiales a mi gran amiga la Dra. María del Rayo Sanckey, gracias Rayito por sus valiosos aportes, discusiones y por su asesoría certera e invaluable. Gracias por su amistad, por su apoyo, su sincera solidaridad y comprensión en todo momento. Sabe que la aprecio de aquí al infinito, mi querida amiga Rayito.

Mis agradecimientos sinceros, profundos a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y a la planta académica del posgrado en Ciencias del Lenguaje, por abrir espacios de formación de

excelencia académica, tan enriquecedores y posibilitadores de cambios. Gracias por ser tan cálidos y amables en su trato, desde un principio me sentí en casa.

Gracias a la universidad Pedagógica Nacional Unidad 201, y en especial al programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, por su apoyo y sobre todo por permitir la creación y desarrollo de espacios de profesionalización de su planta académica. Aquí debo hacer mención y agradecimiento especial al Dr. Héctor Muñoz Cruz por ser el motor que impulsa la formación y por ser el mejor ejemplo de calidez humana y profesionalismo.

Para cerrar este agradecimiento sin ser menos importante que los anteriores, debo decir GRACIAS DIOS, por las enormes experiencias de vida que todos los días me permites ver, pero en especial por haberme hecho participe del milagro de vida con el nacimiento de mi hermoso nieto, Latif. Gracias Dios porque, a través de ese maravilloso suceso, sentí tu presencia y confirmé, una vez más, que siempre me acompañas. Gracias por darme la dicha de tenerlo con nosotros, de disfrutar su presencia, de verlo crecer día a día. A ti, mi amado Latif, te dedico este trabajo.

Tabla de contenidos

Resumen.....	11
Abstract	15
Introducción General.....	17
Propósitos y objetivos.....	17
Razonamiento.....	21
Primera Parte: Conceptualización	25
El Significado y el Sentido de la Interculturalidad.....	27
Capítulo 1. El Análisis Crítico del Discurso: Fundamentación Teórico Metodológica	29
1.1 Introducción.....	29
1.2 Antecedentes.....	31
1.3 Interdependencia y Contradicción.....	41
1.4 Práctica Social y Semiosis	44
1.5 Teoría y Método.....	51
1.6. Texto y Discurso.....	54
Capítulo 2. La Inteculturalidad como horizonte.....	63
2.1 La Interculturalidad como constructo social	63
2.2 La Interculturalidad como Política de Estado	72
Capítulo 3. La Experiencia de lo Intercultural	78
3. 1 La Experiencia de la Diversidad	78
3. 1.1 Definición de la mirada del investigador.....	80
3.1.2 Formación básica.....	81
3.1.3 El docente de nuevo ingreso	82
3.1.4 Profesionalización del docente	84
3.1.5 Experiencia profesional	85
3.1.6 Experiencia en otra cultura.....	85
3.1.7 Regreso a la Academia.....	86
3.1.8 Organización laboral.....	87
3.1.9 La investigación.....	88
3. 2 La Práctica Reflexiva del Docente y el Investigador	88
3.2.1 La Interculturalidad como Proyecto Social	90
3.2.2 La Interculturalidad y la Experiencia Vivencial	92
3.3 Educación Intercultural y Tradición Pedagógica.....	97
Segunda Parte: Tres Estudios.....	100
Investigación Empírica: Introducción	102
Capítulo 4. Las Redes Sociales como sustrato del constructo de Interculturalidad.....	108
4.1 Conceptualización de la Identidad Social.....	112
4.2 Metodología de Análisis de Redes Sociales.....	116
4.3 Clasificación de redes encontradas al exterior del grupo	118
4.4 Resultados.....	123
4.5 Interpretación de Resultados.....	123
Capítulo 5. Interculturalidad como Práctica en el Aula	126
5.1. Introducción.....	126
5.2 Razonamiento.....	128
5.3 Procedimiento metodológico.....	128
5.4 Marco Conceptual del Estudio	130

5.5 Resultados del Estudio	133
5.6 Puntos de Arribo o Primeras Conclusiones.....	141
Capítulo 6. Políticas Educativas	144
6.1 Introducción.....	144
6.2 Antecedentes.....	146
6.3 Conceptualización.....	148
6.4 Resultados del Análisis del Discurso de Gabino Cué.....	152
6.4.1 Precisión de Relaciones de Poder como orden de las cosas	154
6.4.2 Estructura del Texto	155
6.5 Análisis de Uso del Lenguaje	157
6.6 Circulación o Difusión del Discurso.....	159
6.6.1 Interdiscursividad	159
6.6.2 Mecánica de la Interdiscursividad.....	162
6.6.3 La Interdiscursividad como interacción a nivel macro.....	164
Capítulo 7. Discusión de Resultados.....	166
7.1 Articulación entre Acciones, Textos e Instituciones	167
7.2 Prácticas Comunicativas, Prácticas Sociales y Prácticas Discursivas.....	178
7.3 Representación de la Interculturalidad	179
7.4 Posicionamiento en torno a la Interculturalidad	180
7.5 Semiosis del Constructo Social de Interculturalidad.....	183
Capítulo 8. Conclusiones	188
8.1 Limitaciones del Trabajo	191
8.2 Alcances del Trabajo	191
8.3 Futuras Líneas de Investigación.....	192
8.4 Últimas Palabras.....	192
Referencias.....	194
Apéndices	200

Índice de cuadros

Cuadro 1. Formalistas / funcionalistas.....	36
Cuadro 2. Términos Centrales para el Análisis del Discurso	46
Cuadro 3. Dimensiones en el Análisis del Discurso	50
Cuadro 4. Macrorredes Sociales.	119
Cuadro 5. Trayectoria de los sujetos.....	121
Cuadro 6. Espacios de participación de los sujetos investigados.....	122

Índice de figuras

Figura 1. Multifuncionalidad del texto	57
Figura 2. Características de formación en las universidades.	70
Figura 3. Esquema de intercambios: proposición o propuesta.....	137
Figura 4. Esquema de compromiso (heteroglósico o monóglosico).....	138
Figura 5. Modelo tripartita.	167
Figura 6. Esquema de Redes Sociales.	168
Figura 7. Interrelación Macro - Social y lo Micro - Experiencia Vivencial.	171
Figura 8. Reproducción de relaciones de poder asimétricas.....	186

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación inicial del intercambio.	135
Tabla 2. Correspondencia entre prácticas y acciones.....	169
Tabla 3. Correspondencia entre programas de educación y política institucional.....	170
Tabla 4. Correspondencia entre Prácticas Profesionales y Prácticas Discursivas.....	170
Tabla 5. Procesos para representar la Interculturalidad.....	173
Tabla 6. Comunicación en la Interculturalidad.	174
Tabla 7. Compromiso, Comunicación y Práctica Social.	175
Tabla 8. Continuo en la contradicción intrínseca a la Interculturalidad.	176
Tabla 9. Continuo en la Interdiscursividad.....	176
Tabla 10. Significado y Semiosis de la Interculturalidad.....	185

Resumen

Esta tesis aborda el tema de la “Interculturalidad como Constructo Social” proponiéndose rastrear los múltiples significados del término mediante una aproximación analítica que abarque las múltiples dimensiones de lo que denominamos “prácticas”. Este término es usado aquí para nombrar recurrencia de actos que abarcan lo social, lo discursivo, lo profesional y lo cotidiano materializado como eventos, textos y políticas institucionales. El trabajo se centra en la complejidad social de un Estado como Oaxaca caracterizado por la convivencia de múltiples comunidades constituyéndose así como un espacio intercultural. De manera más específica nos enfocamos en las repercusiones de este fenómeno en el campo de educación.

El paradigma elegido para explorar la complejidad de significados que subyacen en el constructo social de “Interculturalidad” es el análisis del discurso; de manera particular la propuesta denominada Análisis Crítico del Discurso (ACD). El presente trabajo se nutre principalmente de las aportaciones de Fairclough (1995, 2002, 2004), Gee (1999), Wodak (2003, 2007), Van Dijk (2006) quienes a su vez se han nutrido de ideas propuestas por autores como Foucault (1970, 1972, 1973) y Bernstein (1971, 1990, 1999, 2000) y Bourdieu (1987, 1992) para explicar la relación entre fenómenos sociales como la inequidad y la educación. El inicio de esta investigación se encuentra en los planteamientos de Muñoz Cruz (2006) orientados al contexto latinoamericano en el que se discute la problemática por la que atraviesa la sociedad mexicana, en particular en las zonas en las que se manifiesta la “interculturalidad” como condición que suele ser entendida como sometimiento de culturas autóctonas o indígenas, a la cultura mestiza como, podemos suponer, ocurre en el caso de Oaxaca.

Estas consideraciones preliminares nos llevan a plantear la finalidad de este trabajo: examinar las formas en las que el constructo “Interculturalidad” contribuye para mantener o transformar

condiciones de inequidad social. Al examinar estas formas tendremos los fundamentos necesarios para aseverar que el ámbito académico tipificado como intercultural constituye un espacio en el que se instancian prácticas de inequidad y exclusión que reflejan el macro orden de lo social.

La proposición anterior nos llevó a la estructuración de esta tesis en dos partes. La primera parte concierne a la conceptualización mientras que la segunda puede ser descrita como estudio de campo. Para abordar la conceptualización que subyace al estudio de la “Interculturalidad” y su consiguiente recontextualización en el campo de la educación la primera parte responde a la interrogante: ¿Cómo se relaciona la idea de Interculturalidad con la experiencia vivencial? La respuesta está estructurada en tres capítulos. En el primero de ellos, se revisa la conceptualización en torno a las ideas que permiten acercarnos a la problemática social. En el segundo capítulo se examina el binomio “Educación Intercultural” para identificar contradicciones que ponen en entredicho las aspiraciones del Discurso en torno a la Interculturalidad. En el tercer capítulo presentamos el proceso reflexivo que ha dado pie al planteamiento del problema por estudiar.

La segunda parte de este trabajo responde a la interrogante ¿Cómo se vive la Interculturalidad? La respuesta está armada en tres capítulos dedicados a examinar tres instancias en las que el Discurso en torno a la Interculturalidad se contradice. Para ello se examinan tres contextos que mantienen relación entre sí. El primero concierne al espacio en el que confluyen los participantes directos de beneficiarios de la Interculturalidad como una opción de educación institucionalizada. El enfoque teórico que permite explorar este contexto es denominado como Estudios de Redes Sociales. El segundo contexto concierne al espacio institucional conocido como “Aula Intercultural”. Finalmente, abordamos el contexto institucional en el que se generan

políticas educativas instrumentadas para toda una región. En el último capítulo de este documento se discuten de manera integrada las distintas dimensiones que subyacen al significado de la Interculturalidad como Constructo Social.

Abstract

This thesis addresses the theme of Interculturality as a social construct as it sets out to trace the multiple meanings of this term through an analytical approach that encompasses the multiple dimensions of what we name as “practices”. This term is used here to refer to recurring actions concerning social, discursive, professional and every day experience as they materialize as events, texts and institutional policy. The study approaches the social complexity of a State such as Oaxaca in Mexico, which is characterized by multiple communities living in an intercultural territory. More specifically, it focuses on the effects of this phenomenon in the field of education.

The chosen paradigm for exploring the complexity of meanings that underlie the Social Construct of “Interculturality” is discourse analysis; particularly the proposal known as Critical Discourse Analysis (CDA). This work draws on the work developed by Fairclough (1995, 2002, 2004), Gee (1999), Wodak (1998, 2003, 2007), Van Dijk (2006) who have drawn in turn from ideas proposed by authors such as Foucault (1970, 1972, 1973), Bernstein (1971,1990,1999, 2000) and Bourdieu (1987,1997) in explaining the relation between social phenomena such as inequity and education. The origin of this research may be found in the work of Muñoz Cruz which is oriented to the Latin American context where the problematic situation in which Mexican society is immersed, particularly in areas where the condition of “Interculturality is understood as submission of native or indigenous cultures to mestizo culture as it is the current situation of the State of Oaxaca.

These preliminary considerations lead us to declare the overarching purpose of this work: to examine the ways in which the construct of “Interculturality” contributes to maintain or to transform conditions of social inequity. In examining these different ways, we will have the

necessary grounds to assert that the context labeled as “Intercultural” is a space where social practices of inequality and exclusion reflect the predominant of social order.

This proposition underlies the structure of this document. The first part is intended to set out the conceptual framework of this research; the second part may be described as field study. In working out the conceptualization of a study of meaning of a social construct such as Interculturality, it is necessary to reflect on the concept of recontextualization within the field of education. The first part of the document addresses the question: How does the idea of Interculturality relates to the notion of life experience? Our findings are presented in the first three chapters. The first of these chapters is a review of ideas on which we base our basic research. The second chapter approaches the notion of Intercultural Education in order to clarify the basic definitions and to identify central contradictions in Discourse on Interculturality. The third chapter deals with the reflective process that led to the study of this social phenomenon.

The second part of this work addresses the question: How is Interculturality experienced? Our response is presented in three chapters that report on three individual but related studies of contradictions in the Discourse on Interculturality. The first of these studies explores the social networks with intercultural background. The second study is the “Intercultural Classroom”. The last study concerns the institutional context in which policies are established. The final chapters of this document concern the discussion of the results of the analysis carried out and the final conclusions of this investigation.

Introducción General

Este trabajo aborda el discurso en torno a la educación enfocándose de manera particular en el Discurso en torno a la Interculturalidad en la Educación Pública Superior. La selección de este tema obedece por una parte a la manifiesta intención de transformar los lineamientos constitucionales de nuestro país y al hacerlo afecta sectores sociales que a lo largo del tiempo han sufrido los efectos de la implementación de políticas estatales estrechamente vinculadas con el campo de la educación como lo son la economía y la salud. Las transformaciones en el campo de la educación a partir de la promulgación de la Reforma Educativa en el año 2013, plantean cambios profundos a nivel constitucional y en prácticas sociales que atañen a la profesionalización de la educación y de manera quizá menos directa pero igual de contundente a sectores específicos de la población como lo es el indígena.

Propósitos y objetivos

La presente investigación se ha realizado desde una postura crítica que todo docente debe mantener. Por ello, en este trabajo se ha buscado un acercamiento distinto al que los profesionales de la educación suelen abordar. A nuestro parecer la problemática educativa actual debe ampliar su perspectiva para ir más allá de los modelos educativos desarrollados en contextos distintos al nuestro y que suelen apostar a resultados previstos, mediante la explicación o en la justificación de su vigencia a partir de méritos fundamentados en la eficiencia. Este trabajo deja de lado estas aproximaciones y en su lugar se fundamenta en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), para cumplir con la finalidad de entender la relación entre lo que acontece en el entorno educativo entendido como nivel macro de lo social y el nivel micro de la experiencia vivencial manteniendo una postura crítica en la que la noción de relevancia social oriente el trabajo investigativo.

Como preámbulo introductorio nos detenemos en una consideración inicial respecto a las expectativas generadas por la promulgación de la Reforma Educativa en nuestro país. Desde la perspectiva profesional del docente resulta obvio que pese a lo manifestado a la opinión pública esta política de estado no se centra en lo académico, sino más bien en lo laboral. Desde el punto de vista del sector de maestros, el aspecto académico, supuestamente el punto central de la reforma, tiene poco que ver con la reformulación de programas de estudio vigentes, con la mejora de la infraestructura física y el uso de las tecnologías de información en los centros escolares. Para los docentes, la Reforma Educativa planteada por el ejecutivo federal no contempla fenómenos determinantes en nuestro contexto como lo son el multilingüismo y la diversidad cultural; asimismo, deja de lado el desarrollo en torno a un aspecto crucial de la Educación Pública: la Educación Intercultural. Desde nuestro punto de vista, los fenómenos mencionados han marcado el desarrollo de la educación básica e intermedia en nuestro país, particularmente en el Estado de Oaxaca; sin embargo estos asuntos no son considerados de manera convincente en la transformación propuesta.

Atendiendo a esta omisión y al examinar hacia dónde se centra el impulso de esta política se vuelve evidente su objetivo: el cambio en detrimento del ámbito laboral. Se desvía así la atención a lo esencial y en lugar de ello, los docentes reaccionan ante la amenaza a la estabilidad del trabajo docente, así como la amenaza a la existencia misma de la figura social como lo es la organización sindical. Esta apreciación inicial perfila el propósito de esta investigación: analizar el Discurso en torno a la Educación Intercultural en el Estado de Oaxaca.

En la historia reciente el contacto y convivencia entre distintas culturas se ha vuelto asunto crucial por discutir: ya sea por cuestiones de migración, por diversidad lingüística, por territorialidad, o por la preponderancia de la violencia motivada por el racismo. Estos son solo

algunos de los aspectos que hacen que el tema de la diversidad cultural sea un tema de investigación no agotado.

La educación como pilar fundamental de la sociedad se encuentra en revisión constante. Ningún planteamiento de proyecto social o política que atienda determinado problema de lo social puede hacer a un lado la discusión de la educación. Se ha planteado en las últimas décadas ver a la diversidad cultural como riqueza más que problema, pero esta mirada ofrece muchos obstáculos tanto para entender lo que es la diversidad cultural como para “practicarla”. Aunque se ha escrito abundante bibliografía respecto a la Educación Intercultural, particularmente en la educación básica, pocos han sido los estudios que plantean la problemática cotidiana desde la mirada de los docentes. Este trabajo se propone dar cuenta de esta perspectiva.

La Educación Primaria y Preescolar indígena, han integrado a sus programas, planteamientos que han ido desde la Educación Bilingüe-Bicultural hasta la Educación Intercultural. El plan educativo denominado Educación General¹ menciona en la constitución de sus programas la necesidad de contemplar a la diversidad cultural como elemento presente en las prácticas educativas cotidianas. En la educación media superior y superior, se han creado instituciones como las Universidades Interculturales. Existen también instancias que combinan planteamientos tradicionales de manera paralela a lo que denominan Educación Intercultural. Existen Escuelas Normales Interculturales² al igual que Bachilleratos Interculturales. Todas estas Instituciones declaran mantener un enfoque intercultural en el marco de su visión y misión, en sus propósitos y perfiles de ingreso y egreso.

¹ Se establece aquí la diferencia entre Educación Indígena y Educación general, porque en el estado de Oaxaca así se organizan los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Estos Sistemas -General e Indígena- son los responsables de atender las necesidades educativas que se generen.

² En el estado de Oaxaca, por ejemplo, existe la Escuela Normal Bilingüe Intercultural, situada en la Comunidad de Tlacoahuaya, Tlacolula, Oax.

Dentro de esas instancias que proclaman la Interculturalidad, se pueden observar al menos tres tendencias:

a) Integrar políticas institucionales que reflejan el discurso gubernamental en el que se declara la interculturalidad como solución a problemas sociales y educativos mediante un reconocimiento a la multiculturalidad. La idea de integración gradual, la interculturalidad, subyace a la solución. Mediante la interculturalidad se pretende resolver la problemática existente respecto a la equidad, a la calidad educativa, reconocimiento de los pueblos originarios, la existencia de espacios bilingües y plurilingües.

b) Otra tendencia es pasar por alto factores sociales, económicos y antecedentes de los actores participantes en estos programas. Ello ha generado una desvinculación entre la diversidad como realidad y las estrategias implementadas para el desarrollo equilibrado y justo de la sociedad.

c) La bibliografía en torno al tema, deja de lado la experiencia, la información y los aportes de los docentes. Es arriesgado decir que existe una gran cantidad de investigaciones y análisis de carácter empírico que no cuentan con la “legitimidad académica”, no obstante es necesario plantear la consulta a este trabajo en torno a la experiencia vivencial de alumnos formados en este contexto y maestros que en la actualidad están a cargo de la Educación Intercultural. En otras palabras, la interculturalidad se ha teorizado más de lo que se ha llevado a la práctica y a la reflexión en torno a esa práctica.

Como respuesta a las preocupaciones en torno a la dinámica que surge al interior de aulas interculturales en las que los grupos están conformados por alumnos con antecedentes indígenas y mestizos, en las que la contradicción y el conflicto son parte de la cotidianidad se presenta este documento de tesis.

Razonamiento

Con base en las consideraciones anteriores, se llevó a cabo un trabajo de investigación con miras de encontrar evidencia que fundamente la siguiente proposición:

El ámbito académico tipificado como intercultural constituye un espacio en el que se instancian prácticas de inequidad y exclusión que reflejan el macro orden de lo social.

El planteamiento que se fundamenta mediante un procedimiento metodológico de tradición cualitativa se estructura en ocho capítulos que se detallan en los párrafos siguientes.

La primera parte de este trabajo está dedicada a examinar las ideas desarrolladas por el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y desde este enfoque abordar el binomio Educación Intercultural como constructo social. De acuerdo con la finalidad y el propósito que nos planteamos, exploramos las maneras en las que se vincula lo macro del orden social entendido como lo institucional, con lo micro de la experiencia vivencial en la interacción en el aula. Al aseverar que el ámbito académico intercultural está contextualizado como un conjunto de situaciones en las que se instancian prácticas de inequidad y exclusión es necesario en primer lugar examinar los términos que sirven para conceptualizar lo que se entiende por lo macro del orden social y lo micro de la experiencia vivencial.

Para ello, en el capítulo uno de la primera parte abordamos los planteamientos centrales del Análisis Crítico Discurso que permiten cumplir su cometido: develar lo oculto en el orden social establecido para responder a la pregunta general: ¿Cómo se articulan los aspectos relevantes de lo social con la experiencia vivencial? Al responder a esta interrogante nos proponemos atrapar tres dimensiones: lo social, lo institucional y lo cotidiano que generan los distintos significados de la Interculturalidad entendida como constructo semiotizado para nombrar la complejidad de la Educación Intercultural como experiencia social.

En el capítulo dos de este trabajo intentamos identificar las ideas centrales del Discurso en torno a la interculturalidad que hasta cierto punto definen las políticas educativas de este país. La pregunta de investigación que nos planteamos en este capítulo es: ¿Cuáles son los conceptos centrales que fundamentan la Educación Intercultural? Mediante la discusión de los dos puntos desarrollados en este capítulo, nos proponemos lograr un primer acercamiento a la fundamentación teórica de esta propuesta educativa para identificar los paradigmas que entran en juego en este planteamiento.

El tercer capítulo de esta primera parte, está dedicado a describir el contexto en el que se pretende implementar la Reforma educativa como política de estado mediante la siguiente indagación: ¿Qué momentos se vuelven significativos en la experiencia vivencial del docente? Para responder a ello, reseñaremos en este capítulo la historia vivencial de los actores educativos quienes se han visto a forzados a explorar distintas maneras de ser, así como formas nuevas de atender aspectos cruciales para ejercer su profesión. Mediante esta narrativa cumpliremos el objetivo de ilustrar la noción de momento crítico como un primer indicio que nos llevó a identificar prácticas profesionales y sociales que subyacen al conflicto social. Mediante el ejercicio de reflexión señalaremos un aspecto que desde el punto de vista del docente determina la respuesta poco favorable a la instrumentación de políticas de estado en torno a la Educación Pública: las prácticas sociales de inequidad y exclusión que cotidianamente se ejercen en el aula intercultural.

La segunda parte de este trabajo está conformada por cuatro capítulos. En el cuarto capítulo nos proponemos rastrear las prácticas sociales de inequidad y exclusión y cómo se vinculan con prácticas comunicativas que se manifiestan en el ámbito educativo como contexto bajo estudio. Para ello nos planteamos la segunda interrogante general en los siguientes términos: ¿Qué

relevancia tienen los antecedentes indígenas en la experiencia del docente? Para responder a esta pregunta se reportan aquí los resultados del primer estudio empírico realizado en esta investigación.

En el quinto capítulo se reportan los resultados del segundo estudio realizado centrado en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se representa la experiencia cotidiana de la interculturalidad en el aula? El tercer estudio de este trabajo explora el ámbito institucional buscando responder a la interrogante: ¿Qué recursos de control se manejan desde el discurso institucional? Se responde a esta pregunta en el Capítulo Seis iniciando en esta parte el proceso de discusión que concluirá en el Capítulo Siete de este documento estructurado de acuerdo con la pregunta central de la investigación: ¿Qué contradicciones subyacen a la multiplicidad de significados del constructo “Interculturalidad”? Finalmente planteamos las conclusiones a las que hemos llegado mediante el proceso de investigación para finalizar nuestra tarea de examinar los conflictos que conlleva la implementación de la política educativa conocida como Reforma Educativa.

De esta manera esperamos cumplir las expectativas de esta investigación en cuanto a señalar la distancia entre lo que la Reforma Educativa plantea a la sociedad como finalidad: transformar el contenido de programas de estudio y la finalidad real de esta reforma: generar cambios en las relaciones de poder entre el gobierno central y los gobiernos subalternos para de esta manera cumplir nuestra finalidad de entender la relación entre lo que acontece en el entorno educativo y la experiencia vivencial de resistencia manteniendo una postura crítica y de esa manera contribuir a la discusión en torno al futuro de la Educación Pública en nuestro país.

Primera Parte: Conceptualización

El Significado y el Sentido de la Interculturalidad

En esta primera parte del documento nos proponemos explorar los planteamientos que buscan explicar el fenómeno de la significación. Para ello primero presentamos el panorama disciplinar que aborda la complejidad de este fenómeno. En este panorama nos ha sido importante la posibilidad de combinar la trayectoria profesional como docente del autor de este trabajo con la mirada del investigador que busca relacionar el lenguaje con lo social. La posibilidad de echar mano de la experiencia profesional para detectar aspectos que ameritan atención y a partir de la detección de un problema elegir y esbozar el procedimiento de investigación elegido ha sido un aspecto importante de esta indagación orientada al esclarecimiento de la multiplicidad de significados del término “interculturalidad”.

El primer punto en esta parte es definir la postura de autor de este trabajo. Para ello, en el primer capítulo esbozamos el camino a seguir. Como parte de este camino, resumimos en el capítulo siguiente, las ideas relevantes en el uso del término como constructo teórico. Concluimos esta primera parte con una narrativa del proceso vivido por el autor de este trabajo que ha permitido crear sentido de la experiencia de la interculturalidad.

Capítulo 1. El Análisis Crítico del Discurso: Fundamentación Teórico Metodológica

1.1 Introducción

El enfoque interdisciplinar establecido bajo el nombre Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) constituye la conceptualización que subyace a esta investigación. Desde esta perspectiva nos proponemos analizar lo relativo a la “Interculturalidad” como un constructo social de múltiples significados, frecuentemente contradictorios, que conviven en un contexto específico como el abordado en este trabajo de investigación: el estado de Oaxaca en la época actual. Al examinar un tema complejo como lo es la Interculturalidad, entendida como la convivencia de múltiples culturas en un solo espacio, desde el enfoque interdisciplinar del Análisis Crítico del Discurso (ACD) nos proponemos atrapar múltiples dimensiones de los distintos significados de la Interculturalidad entendida como constructo semiótico para nombrar la complejidad de la experiencia social.

Es necesario recalcar que esta investigación no asume la complejidad de la noción “Interculturalidad” como asignatura o conocimiento escolar sino como una idea inacabada de práctica social, un constructo que falta desarrollar y promover. Es en este sentido una tarea eminentemente social, cuya trascendencia alcanzaría para explicar la trama –en general invisible para muchos, dolorosa para la mayoría de ellos–, que se teje al reproducir relaciones sociales en espacios que tienen como finalidad instaurar y promover la diversidad de acuerdo con políticas sociales y económicas de Estado que definen las políticas institucionales que rigen la educación.

El discurso en torno a la Interculturalidad en la Educación Superior como objeto de estudio demanda un enfoque que no solo abarque dimensiones académicas como la teoría y metodología sino que tal enfoque debe estar fuertemente anclado en la realidad o experiencia vivencial. Ello posibilita la creación de sentido y significado para así cumplir su condición de relevancia. Para

iniciar el proceso de mostrar las múltiples maneras en las que este tema es de relevancia social, nos proponemos en el presente capítulo exponer los planteamientos que definen la postura general del Análisis Crítico del Discurso (ACD) que nos planteamos mantener en todo el trabajo de investigación. Este capítulo se estructura mediante un esbozo general de esta postura a partir de sus antecedentes para precisar la conceptualización central, los principios metodológicos de estudio y una metodología diseñada a partir de la interdependencia como fenómeno. Para ello, en la primera parte de este capítulo se abordan inicialmente las ideas fundamentales que subyacen al planteamiento del ACD en cuanto a enfoque. En la segunda sección de este capítulo se configura la particularidad de este enfoque, para posteriormente explicar la noción de interdependencia como un proceso de creación de significado que conlleva la acción recurrente como práctica social y la reflexión como acción implícita en la semiosis. Una vez esclarecida la noción de relevancia social como idea central de la postura del ACD y las maneras en las que esta postura propone para se procede a rastrear esta noción en el trabajo de investigación en torno al discurso, en el que intentaremos articular estos principios en un análisis del discurso centrado en la problemática social actual que denominamos como Interculturalidad en la Educación Superior en el estado de Oaxaca .

1.2 Antecedentes

Mucho se ha escrito en torno a la precisión del objeto de estudio del Análisis Crítico del Discurso y las distintas maneras de abordar dicho objeto. Fairclough (1995) y Wodak (2003) ubican el Análisis Crítico del Discurso como disciplina perteneciente a las Ciencias Sociales, dedicada al estudio de problemas humanos estrechamente ligados al entorno situacional. Estos mismos autores plantean al ACD como posibilidad concreta para interpretar la “realidad”, en cuanto a una intención dirigida a relacionar la investigación empírica con la teoría. Interpretar la “realidad” requiere develar las formas que los grupos dominantes utilizan para ejercer control social; un control que suele ejercerse mediante la discriminación, la dominación y ejercicio de poder hacia determinados grupos que suelen conformar minorías al interior de un orden social.

Desde este acercamiento general es posible captar un esbozo del campo de estudio del ACD: la interrelación entre nociones como “realidad” y “control social”. Para esclarecer los vínculos entre estos dos términos, el ACD apunta a la intrínseca relación entre lenguaje y sociedad, la cual se manifiesta a través del discurso. Meyer (2003) al igual que otros pensadores del ACD plantea el discurso como objeto de estudio y delimita el quehacer en analizar aspectos del discurso que emergen como consecuencia de la manifestación explícita de problemas sociales preponderantes.

Desde la perspectiva conformada por la delimitación de una situación a partir de la detección de un problema social, los practicantes del ACD se formulan preguntas respecto a las motivaciones, las necesidades y la ideología detrás de las fuerzas sociales detrás de conflictos identificados, intentando teorizar respecto a dichos problemas y cuestiones. Todo ello aparece inmerso en el discurso y solo se manifiesta en momentos críticos o de conflicto social.

Al intentar definir de manera más nítida el objeto de estudio del ACD –la relación entre nociones de realidad y control social que se manifiestan como el conflicto y la contradicción–

aparece un segundo aspecto de esta postura: los principios. Para ello, consideramos indispensable revisar las ideas originales que dieron pie a esta corriente de pensamiento. De acuerdo con Renken Jan (1999) los estudios del discurso: "...constituyen una disciplina que tiene por objeto la investigación de la relación entre forma y función en la comunicación verbal" (1999, p.13). En este mismo sentido Casamiglia y Tusón (2007) ofrecen un punto de vista o definición más amplia de lo que se concibe como el discurso y su análisis:

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de la práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo-real o imaginario. (2007, p.1).

Más adelante las mismas autoras agregan:

El análisis del discurso se puede entender no sólo como una práctica investigadora sino también como un instrumento de acción social, como se plantean algunas corrientes –en especial la Sociolingüística Interaccional o el Análisis Crítico del Discurso-, ya que permite develar los abusos que, desde posiciones de poder,

se llevan a cabo en muchos de esos ámbitos y que se plasman en los discursos: estrategias de ocultación, de negación o de creación de conflicto: estilos que marginan a través del eufemismo o de los calificativos denigrantes, discursos que no se permiten oír o leer. (Calsamiglia y Tusón, 2007, p.13).

El análisis del discurso puede verse también, como lo sugiere Gee (1990, p.142), como una perspectiva de experiencia derivada por la pertenencia o la práctica disciplinar:

Otra manera de examinar la noción de Discursos es que siempre se constituyen como formas de visualizar (mediante palabras, acciones, valores y creencias), la membresía de determinado grupo social o red social (personas que se relacionan entre sí en torno a un conjunto compartido de intereses metas y actividades). Al formarse “como lingüista ello significó que aprendí a hablar pensar y actuar como lingüista, y reconocer a otros cuando llevan a cabo estas acciones (no solo lo que aprendí en cuanto a hechos acerca del lenguaje y la lingüística). De manera tal que “ser un lingüista” significa el manejo de uno de los discursos que he dominado. (Gee, 1990, p.142).

En conjunto, el estudio del lenguaje y el discurso nos lleva a explorar el contexto donde se produce el lenguaje (la emisión lingüística, sea ésta oral o escrita y como intercambio comunicativo). Esta doble mirada obliga a cambiar de enfoque y centrar la atención en el evento

de intercambio como un hecho social, como una práctica que se produce en la comunicación articulada mediante determinadas motivaciones que en conjunto definen la finalidad del suceso.

El sentido creado mediante la relación de lo que se dice y el contexto donde se dice nos regresa a la noción de vida social. El significado de la noción de realidad se desarrolla, se estructura, cobra sentido, a través de las interacciones que se producen. Las interacciones se realizan a partir de principios como son: finalidades, propósitos u objetivos; espacios, situaciones o eventos particulares; los participantes del intercambio en general, emisor y destinatario. Todos estos principios conllevan el uso del lenguaje o lenguas para su realización. Es así como el lenguaje o la lengua se plantea como el centro del análisis.

Los enfoques basados en una gramática de tipo generativo transformacional planteada por Chomsky (1957) y el enfoque basado en la gramática sistémico funcional de Halliday y Hassan (1980) son dos ejemplos de análisis del discurso centrados en el lenguaje. Renkena Jan (1999, p.13) ha señalado que el análisis del discurso como enfoque, surgió: “como una disciplina que tiene por objeto la investigación de la relación entre forma y función en la comunicación verbal”. Se parte entonces del entendimiento de que cada emisión verbal y/o escrita, además de la intención de la misma, posee en su contenido un qué y un para qué, esto quiere decir que en cada emisión se propone y se predica. En este trabajo nos centramos en el estudio del lenguaje para examinar la relación entre lenguaje y discurso. En este sentido, Brown (1988) considera al análisis del Discurso como:

El análisis del discurso es necesariamente, el análisis del lenguaje en uso. Como tal no puede restringirse a la descripción de formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones puesto que estas formas están diseñadas para servir en asuntos

humanos. Mientras algunos lingüistas suelen concentrarse en determinar las propiedades formales de un lenguaje el analista del discurso está comprometido con una investigación de aquello para lo que se usa el lenguaje. (Brown, 1988, p.11).

Esta idea es retomada en este trabajo para vincular el estudio del lenguaje con el discurso en cuanto al uso del lenguaje en su más amplia dimensión: lo social.

Desde una perspectiva similar, Van Dijk (1999) nos dice que podemos clasificar los estudios sobre el discurso en dos grupos complementarios: aquellos que se centran en las estructuras y procesos que se dan en el discurso y aquellos que estudian el discurso como una forma de conducta social a través de la cual se realizan acciones específicas.

El acercamiento gradual descrito en párrafos anteriores nos permite captar múltiples dimensiones en las que el lenguaje es un fenómeno mental individual, hasta un fenómeno social y colectivo. Esta multiplicidad de dimensiones se manifiesta también en procesos como el de la adquisición del lenguaje, en el que la capacidad humana interna necesaria para aprender el lenguaje está condicionada por el desarrollo de habilidades comunicativas y la existencia de oportunidades para potenciar el desarrollo del lenguaje en sociedad. El siguiente cuadro sintetiza estas posturas:

	Formalistas	Funcionalistas
¿Qué es principalmente el lenguaje?	Un fenómeno mental.	Un fenómeno social.
¿Cómo explican los universales lingüísticos?	Derivan de una herencia lingüística genéticamente común	Derivan de la universalidad de los usos para los que el lenguaje se utiliza en la sociedad.
¿Cómo se explica la adquisición del lenguaje?	Por una capacidad humana interna para aprenderlo.	Por el desarrollo de las necesidades comunicativas y capacidades del niño en sociedad.
¿Cómo debe estudiarse el lenguaje?	Como un sistema autónomo.	Con relación a su función social.

Cuadro 1. Formalistas / funcionalistas. (Apud Schiffrin, 1994, p.21)

Desde una perspectiva del lenguaje en relación con el análisis del discurso, consideramos importante regresar a la vertiente central del ACD: la Lingüística Crítica. Según Wodak "...los términos lingüística crítica (LC) y análisis crítico del discurso(ACD) se utilizan con frecuencia de manera intercambiable. Aunque en sus propias palabras, afirma que: en los últimos tiempos, parece que se prefiere el término ACD, usándose para denotar la teoría que antes se identificaba con la denominación LC". (2003, pp.17-18).

Tanto el ACD como la LC son disciplinas que tienen como propósito central hacer visibles las relaciones de dominación, poder, control y discriminación, mismas que se manifiestan a través del lenguaje. Fairclough y Wodak (1997) han señalado que desde sus inicios el ACD estudia "el lenguaje como práctica social por lo que para este enfoque el contexto de uso resulta de fundamental importancia. Enfatizando con ello la relación entre lenguaje y poder". Wodak abunda:

Esta perspectiva común guarda relación con el término “crítico” que, en la obra de algunos críticos, podría remontarse a la influencia de la Escuela de Frankfurt o a la de Jürgen Habermas (Thompson, 1988, págs. 71 y sigs.; Fay, 1987, pág. 203; Anthonissen, 2001). En nuestros días, sin embargo, se usa de modo convencional en un sentido más amplio para denotar, como argumentaba Krings, el vínculo práctico que une “el compromiso social y político” con “una construcción sociológicamente informada de la sociedad” (Krings et al., 1973, pág. 808), pese a reconocer, en palabras de Fairclough, “que, en los asuntos humanos, las interconexiones y los encadenamientos de causa y efecto pueden hallarse distorsionados en lugares ocultos a la vista; lo que nos lleva a la conclusión de que la “crítica” es, en esencia, hacer visible la interacción de las cosas”. (2003, pp.18-19).

La cita anterior nos permite precisar nuestro propósito central: hacer visible la interacción social en el constructo social "Interculturalidad". El posicionamiento crítico, al igual que el acercamiento al ACD, nos ha permitido en el desarrollo de esta investigación alinear esta postura con las ideas sociales de principios del siglo XX, específicamente en las décadas comprendidas entre 1920-1940. La contribución de la escuela de Frankfurt fue un referente muy importante en esos años de este periodo puesto que, junto con otras tradiciones lingüísticas como la sociolingüística, la pragmática y la lingüística textual, han posibilitado explorar la relación entre sociedad, lenguaje y poder.

Gee (1990) nos dice al hablar del poder presente en el discurso, que los Discursos se relacionan estrechamente con la distribución del poder social y la estructura jerárquica de la sociedad:

En última instancia los Discursos están íntimamente relacionados con la distribución del poder social y la estructura jerárquica en sociedad (es por ello que siempre y en todas partes los discursos son ideológicos). El control en torno a determinados discursos nos lleva a la posibilidad de adquirir bienes sociales (dinero, poder, estatus). En determinada sociedad (por ejemplo el Discurso de la entrevista exitosa (dominante) “clase mediera”, el cual ninguna de las mujeres que hemos estudiado había dominado.³ (Gee, 1990, pp.144-145).

La idea de poder social como raíz de la LC y el ACD se encuentra en la retórica clásica, la lingüística textual y la sociolingüística, así como en la lingüística aplicada y la pragmática. Las nociones de ideología, poder, jerarquía y género, así como la de las variables sociológicas estáticas, han sido todas ellas consideradas como elementos relevantes para la interpretación o la explicación del texto (Wodak, 2003, p.20). Estos discursos empoderan a aquellos grupos que tienen menos conflictos con los otros discursos al emplearlos.

³ El original de esta cita es: "Finally, Discourses are intimately related to the distribution of social power and hierarchical structure in society (which is why they are always and everywhere ideological (...)). Control over certain Discourses can lead to the acquisition of social goods (money, power, status) in a society (for example, the Discourse of successful 'mainstream', 'middle-class' interviewing, which neither of the women we studied above had mastered). These Discourses empower those groups who have the least conflicts with their other Discourses when they use them" (Gee, 1990, pp.144-145).

Los practicantes del ACD, como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen y Ruth Wodak, conforman la red de estudiosos (Wodak, 2003, p.21), que hicieron posible el surgimiento del ACD; la fecha de su surgimiento se ubica a principios de los años 90, después de realizar un simposio en Ámsterdam, Holanda. En torno a este evento, Wodak señala:

Desde aquella primera reunión (por supuesto, el ACD y la LC ya existían antes, pero no como un grupo de estudiosos tan internacional, heterogéneo y estrechamente interrelacionado) se han celebrado simposios anualmente, simposios que han acompañado el surgimiento de este paradigma, un paradigma que conserva su unidad más por su agenda y su programa de investigación que por la existencia de alguna teoría o metodología común. Nuevos estudiosos han empezado a tomar parte en estas conferencias, y nuevos investigadores han comenzado a indagar en el campo del ACD, como por ejemplo, Ron Scollon. (2003, p.21).

Meyer (2003) abunda:

Una característica importante que surge de la asunción del ACD es la que todos los discursos son históricos y por consiguiente solo pueden entenderse por referencia a su contexto (...). En cualquier caso, la noción de contexto es crucial para el ACD, ya que explícitamente incluye elementos socio psicológicos, políticos e ideológicos y, por tanto, postula un procedimiento interdisciplinar. (2003, p. 37).

Van Dick (2003) aclara que el ACD no es un método ni una teoría simple o de fácil aplicación en los problemas sociales, por el contrario, el ACD, plantea Van Dick, es una disciplina altamente compleja que, sin embargo, tiene la posibilidad de combinarse con otros enfoques y disciplinas de las humanidades y ciencias sociales para analizar la problemática existente:

El ACD es más una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado con una actitud. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad. (2003, p. 144).

Nuestra definición de relevancia se resume en las palabras de Fairclough (2008), respecto a la postura del ACD:

Con análisis 'crítico' del discurso quiero decir un análisis del discurso que pretende explorar sistemáticamente las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación entre:

- (a) Prácticas discursivas, eventos y textos
- (b) Estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios para investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y

en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía. (2008, p. 174).

La presente investigación tiene como finalidad explorar la dimensión abordada por el ACD. Atiende ante todo la solidaridad con los grupos o sujetos sometidos a la opresión y a la minimización, a través de políticas públicas y/o decisiones autoritarias, expresadas a través del discurso. Este abanderamiento se instancia en una actitud de franca oposición y disidencia a través del develamiento de las formas de legitimación del poder presentes en los textos, declaraciones y manifiestos de quienes lo ostentan.

Es así como nos proponemos a través del análisis crítico, tanto del lenguaje como del Discurso empleado en situaciones y contextos específicos, develar lo que subyace a las relaciones de poder. Nos planteamos lo dicho por Van Dick (2003): que el análisis realizado no puede quedar en secreto o en el oscurantismo, por el contrario, deberá darse a conocer, compartirse, divulgarse en la comunidad o en las diferentes comunidades existentes.

1.3 Interdependencia y Contradicción

Los antecedentes del ACD nos llevan a plantearlo como medio para examinar el fenómeno de la vivencia humana como experiencia social que se instancia en el discurso. Para examinar las maneras en las que el discurso forma parte intrínseca de prácticas sociales que suelen presentarse de manera recurrente en situaciones que, en conjunto determinan, contextos que llevan a producir y consumir determinados discursos. Introducimos la noción de Interdependencia. Esta noción entendida como correlación entre discurso y práctica social es central para explorar determinadas problemáticas sociales que identificamos como contradicción. En el caso que nos

atañe, nos planteamos examinar esta noción como problemática social que emerge en el momento específico de conflicto derivado por la transformación social de la educación.

Al acercarnos al proceso de construcción de significado, en torno a este proceso social de cambio, es preciso ampliar la mirada a la multiplicidad de eventos comunicativos que ocurren en determinados contextos y que se manifiestan o instancian en el discurso, en particular en torno al Discurso de la Interculturalidad.

En este acercamiento al Discurso de la Interculturalidad la plataforma teórico metodológica del ACD nos ha llevado, en un primer momento, a tomar conciencia de la problemática social del cambio y a examinar los orígenes del conflicto social. Más allá de plantearnos interrogantes, nos proponemos rastrear los efectos que resultan de la selección de determinados eventos comunicativos, como por ejemplo del poder ¿quién puede hablar?, ¿en qué circunstancias? Con ello queremos examinar el fenómeno del empoderamiento o no, de los sujetos que producen y los sujetos que consumen los Discursos.

Al examinar la noción de evento comunicativo y la noción de contexto, desde los planteamientos del ACD, se posibilita el esclarecimiento de las relaciones de lucha y conflicto que cotidianamente se manifiestan en las vivencias de la colectividad. El acercamiento al discurso mediante el análisis de los recursos del lenguaje permite, a nuestro parecer, esclarecer la relación entre lo macro, del orden social, y lo micro, de la interacción comunicativa.

El conjunto de relaciones entre el orden social y la interacción comunicativa suele pasar desapercibido para la sociedad en general. Las diferencias y desigualdades presentes en las formas simbólicas desplegadas en discursos que emergen en determinados contextos sociales se naturalizan. Las formas simbólicas como la discriminación y el prejuicio no suelen ser cuestionadas, aparecen como el orden natural de las cosas.

Este orden se manifiesta como esquemas en los que ciertas diferencias están marcadas por acciones discriminatorias (prácticas sociales), en las que solo determinadas personas pueden ejercer control mediante el lenguaje. Para ilustrar esta idea, recurrimos a las palabras de Wodak (2003, p.31): “[el lenguaje] constituye un medio finamente articulado por las diferencias de poder existentes en las estructuras sociales jerárquicas”, precisamos de igual manera que el discurso es:

Un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como textos (Wodak 2003, p.105).

Mediante estas palabras, Wodak (2003, p.105) señala una idea central para este trabajo: el macrotema como la característica más importante o destacada que distingue la definición de discurso como objeto de estudio. Nos dice que el macro tema hace posible la existencia o la integración de muchos subtemas a éste. Esa es la razón por la que los discursos son abiertos e híbridos y no sistemas o temas cerrados, únicos. La noción de lo macro corresponde entonces a la noción de Discurso, con letra mayúscula, a la usanza de Gee, quien considera lo siguiente:

El término discurso es empleado en muchas maneras distintas en torno a la lingüística y la literacidad, así pues es importante recordar lo que yo quiero decir con “Discurso” (con D mayúscula). Lo que acabo de decir. Le doy un significado técnico a un término antiguo el cual, desafortunadamente, de por sí tiene una variedad de otros significados. Utilizo la palabra como término para

contabilizar (Discurso, Discursos, muchos Discursos), no como un término de lo masivo (Discurso, mucho Discurso).⁴ (Gee, 1990, p.143).

Distinguir entre la noción de discurso y Discurso como una área particular de investigación conlleva mantener una perspectiva de interacción comunicativa. El Discurso requiere un enfoque micro, ello es, como un “complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados” (Wodak, 2003, p. 105). Desde este enfoque, lo micro se caracteriza como apertura: los Discursos son abiertos e híbridos, siempre hacen alusión a Discursos anteriores, además de que abordan, incluyen, integran otros textos y otros Discursos en su desarrollo. Puesto que estos sistemas son abiertos se vuelven insumos de otros Discursos, al mismo tiempo que permiten la creación de nuevos subtemas, de nuevos ámbitos de acción.

En este trabajo, las nociones de interdependencia y contradicción son planteadas como conceptos centrales que pueden explicar la dinámica del conflicto en un contexto delimitado, tal como nos proponemos al explorar el Discurso en torno a la interculturalidad en la educación superior en el estado de Oaxaca en un momento de transformación.

1.4 Práctica Social y Semiosis

La representación y sus efectos en la construcción de significados es un aspecto central del ACD señalado por Fairclough (2003). El autor plantea que las representaciones son procesos de construcción social de prácticas que se estructuran mediante experiencias, encuentros y desencuentros que marcan situaciones recurrentes, una de estas situaciones concierne al

⁴ El original de esta cita es: "The term 'discourse' is used in many different ways in the literature in linguistics and literacy, so it is important to remember that I mean by 'Discourse' (with a capital 'D') what I have just said. I am giving a technical meaning to an old term which, unfortunately, already has a variety of other meanings. I use the word as a *count* term (Discourse, Discourses, many Discourses), not as a *mass* term (Discourse, much Discourse)". (Gee, 1990, p.143).

aprendizaje que ocurre en ámbitos formales o no formales de educación. En el contexto educativo, y las acciones que se llevan a cabo, los sujetos o participantes en estas situaciones interaccionan de determinada manera. Las representaciones juegan un papel central en tal interacción: son en sí mismas constituyentes de determinadas prácticas sociales y son, al mismo tiempo, su configuración. En los párrafos que siguen intentamos exponer esta idea.

De acuerdo al ACD son tres amplios dominios los que constituyen al discurso, éstos son: representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales. La primera dimensión está constituida por acciones articuladas en actividades complejas que simultáneamente son manifestaciones del discurso y le dan sentido al mismo. La segunda dimensión concierne a la recurrencia de determinados tipos de textos que abstraen el significado de actividades y que, en conjunto, constituyen géneros para cumplir determinados propósitos sociales denominados prácticas sociales. Finalmente, la tercera dimensión puede ser aprehendida como la institucionalización de determinados usos del lenguaje mediante prácticas discursivas que reproducen o transforman el orden social establecido.

Estas ideas se vuelven accesibles al reconocer que a través del discurso se constituyen los procesos sociales y cómo el discurso se encuentra inmerso en ellos, es decir, las relaciones de poder. Para entender la relación entre discurso y relaciones de poder es necesario detenerse a explorar las maneras en las que el discurso constituye a la sociedad mediante la cultura. Y la sociedad está constituida por el discurso mediante la cultura (Fairclough y Wodak, 2003). Es por ello que al hablar de sociedad y cultura, el lenguaje toma un lugar específico como instancia que posibilita no solo la reproducción de la sociedad y la cultura, sino que también contribuye a su transformación. Esta idea fundamenta la conceptualización del presente trabajo de investigación.

El fenómeno que concierne a la dependencia entre contexto y discurso se denomina semiosis. La complejidad de la significación construida mediante prácticas sociales recurrentes que representan la “realidad” se instancia en el discurso. El conjunto de relaciones (interdependencia, conflicto, prácticas sociales y significado) interactúa de maneras particulares mediante el discurso. La tabla siguiente permite articular estos términos:

CONCEPTO	DEFINICIÓN
DISCURSO (nombre abstracto)	Uso lingüístico concebido como práctica social
EVENTO DISCURSIVO	Instancia de uso lingüístico, analizada como texto, práctica discursiva, práctica social
TEXTO	Lengua hablada o escrita producida en un evento discursivo
PRÁCTICA DISCURSIVA	La producción, distribución y consumo de un texto
INTERDISCURSIVIDAD	La constitución de un texto a partir de diversos discursos y géneros
DISCURSO (Sustantivo contable)	Modo de significar la experiencia desde una perspectiva particular
GÉNERO	Uso lingüístico asociado con una actividad social particular
ORDEN DEL DISCURSO	Totalidad de las prácticas discursivas de una institución, y las relaciones que se establecen entre ellas

Cuadro 2. Términos Centrales para el Análisis del Discurso (Fairclough, 2008, pp.177-178)

Fairclough (1995, p.3) señala la posibilidad del ACD de examinar la dinámica de los tiempos actuales en un marco de tres dimensiones cuyo objetivo es proyectar tres formas separadas de análisis, pero que se vinculan unas con otras. Tanto el análisis de textos verbales (orales o escritos), prácticas discursivas (producción, distribución y consumo de textos), y el análisis de eventos discursivos, en tanto instancias de prácticas socioculturales, forman parte del discurso entendido como práctica social envolvente. Respecto a la primera dimensión, Fairclough establece que:

Un texto se comprende tradicionalmente como un fragmento del lenguaje escrito – un trabajo completo como un poema o una novela- o una parte relativamente discreta de un trabajo como podría ser en el análisis del discurso donde el texto puede ser escrito o hablado de manera tal que por ejemplo las palabras empleadas en una conversación(o su transcripción escrita) constituyen un texto⁵. (1995, p.4).

La naturaleza del texto en relación con el discurso y la práctica social se complementa con el señalamiento de Van Dijk (1999), cuando define integralmente el procedimiento del (ACD) como:

Es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el

⁵ El original de esta cita es: "A text is traditionally understood to be a piece of written language- a whole work such as a poem or a novel-, or a relatively discrete part of a work such as a within discourse analysis, where a text may be either written or spoken discourse, so that, for example the words used in a conversation (or their written transcription) constitute a text". (Fairclough, 1995, p.4).

dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El Análisis Crítico del Discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (Van Dijk, 1999, p.23).

Desde lo que plantean Fairclough y Wodak (2008), el enfoque del ACD se caracteriza por una visión propia y distintiva de:

- La relación existente entre el lenguaje y la sociedad.
- La relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas.

Fairclough, al referirse al ACD, establece lo siguiente:

Como muchos otros lingüistas, emplearé el término ‘discurso’ para referirme primordialmente al uso lingüístico hablado o escrito, aunque al mismo tiempo me gustaría ampliarlo para incluir las prácticas semióticas en otras modalidades semióticas como la fotografía y la comunicación no verbal (e.g. gestual). Pero, al referirme al uso lingüístico como discurso, estoy señalando un deseo de investigarlo como una forma de práctica social, con una orientación informada por la teoría social (Fairclough, 2008, p.172).

Ello implica considerar al ACD como práctica social en una permanente relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que la configuran. Esta relación dialéctica se refiere a que el evento discursivo adquiere su forma por

las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales, al mismo tiempo que el evento discursivo da forma a ellas, es decir que:

El discurso es socialmente constitutivo así como socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido que ayuda a mantener y a reproducir el status quo social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough y Wodak, 1977, p. 258).

Fairclough es explícito al señalar que el uso lingüístico, aunque con diferentes grados de prominencia según los diferentes casos, siempre es simultáneamente constitutivo de:

- a) las identidades sociales
- b) las relaciones sociales y
- c) los sistemas de conocimiento y de creencias (Fairclough, 2008, p.173).

Al mismo tiempo considera de fundamental importancia el hecho de que cada evento discursivo tiene tres dimensiones o facetas:

- Es un texto oral o escrito.
- Es una instancia de una práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto.
- Es parte de una práctica social.

Por lo cual plantea que existen tres dimensiones en el análisis del discurso:

<ul style="list-style-type: none"> • <i>La dimensión micro o análisis textual.</i> 	<i>Formas y significado de éstas en el texto.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La dimensión meso o práctica discursiva.</i> 	<i>Producción e interpretación del texto.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La dimensión macro.</i> 	<i>La práctica sociocultural que opera en un estrato más amplio de análisis social.</i>

Cuadro 3. Dimensiones en el Análisis del Discurso (Fairclough, 2008, p 173)

El análisis crítico del discurso (ACD) se propone esclarecer la opacidad del discurso.

Siguiendo a Van Leeuwen, el ACD se ocupa, o debería ocuparse, de los dos aspectos: del discurso como instrumento de poder y de control; y también discurso como instrumento de la construcción social de la realidad (Van Leeuwen, 1996, p.28).

Es en estos términos que el ACD puede catalogarse como una disciplina comprometida con la sociedad, porque a través de él es posible intervenir en la práctica social y en las relaciones sociales. Esta intervención siempre orientada hacia el “tomar” partido a favor de los grupos minorizados, oprimidos y en contra de los grupos dominantes, manifestando abiertamente su intención de provocar una actitud emancipadora.

Fairclough y Wodak (1994, p. 241-270), en coincidencia con lo anterior, proponen los siguientes principios básicos del ACD:

1. El ACD aborda el estudio de la problemática social.
2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.

7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social.

Comprender la relevancia de los principios anteriores se plantea en este trabajo de investigación como uno de los objetivos a cumplir. Para ello nos acercamos a la conceptualización planteada por los expertos.

1.5 Teoría y Método

El ACD, al ser considerado como método para la investigación en ciencias sociales, se fundamenta conceptualmente en el fenómeno **Semiosis**. Dice Fairclough que el ACD es:

Por un lado una teoría y un método –o más bien una perspectiva teórica que versa sobre el lenguaje, y en un sentido más general, sobre la semiosis (...) y por otro, un elemento o un momento del proceso social material (...) que suscita formas de analizar el lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general. Además se trata de una teoría o de un método que se encuentra en relación dialógica con otras teorías y métodos sociales (2001, p.179).

La semiosis en el ACD es vista como fenómeno incluyente de las distintas formas en las que se manifiestan el proceso de significación (Fairclough 2001, p.179). El mundo social es visto como una interconexión de redes y prácticas, cada práctica conlleva un proceso de significación realizado por los integrantes de determinada red. Esto quiere decir que dependiendo del contexto de la práctica social y la interacción entre los participantes de la red social, el proceso de significación o semiosis tomará una determinada forma para expresar el significado creado.

Para Fairclough (2001) “Todas las prácticas son prácticas de producción: constituyen los escenarios en que se produce la vida social, ya sea ésta económica, política, cultural o de carácter cotidiano”. Dichas prácticas se componen de los siguientes elementos:

- Actividad productiva
- Medios de producción
- Relaciones sociales
- Identidades sociales
- Valores culturales
- Conciencia
- Semiosis

Todos estos elementos están relacionados estrechamente debido a que, como sujetos sociales, construimos el sentido de cada elemento y lo utilizamos de acuerdo con las necesidades o particularidades del contexto social. Esto es que nuestro mundo está constituido por elementos que, a partir de la semiosis, se constituyen como “realidad”.

El fenómeno de semiosis, desde la perspectiva del ACD, es situado como concepto central. De acuerdo con Fairclough (2001), el ACD es el análisis de relaciones dialécticas entre el proceso de significación o semiosis en el que el lenguaje es el principal medio que cataliza los elementos que constituyen toda práctica social. Sin embargo, anota Fairclough, no se puede dar por sentado el papel que cumple la semiosis como constituyente de las prácticas sociales, este papel ha de establecerse mediante el análisis.

Fairclough identifica al menos tres formas en las que la semiosis interviene en la conformación de determinadas prácticas sociales:

- Como parte de la actividad social inscrita en una práctica
- En la forma en la que una práctica se representa
- En la forma en la que el sujeto se sitúa en el seno de las prácticas sociales

Al analizar el lenguaje y el papel que cumple en el ámbito o dimensión de práctica social, los practicantes del ACD recurren a la teoría Lingüística Sistémico Funcional (LFC) desarrollada por Halliday (2004). Esta propuesta teórica se fundamenta en el constructo de Metafunción. De acuerdo con este planteamiento teórico se pueden distinguir tres Metafunciones: textual, interpersonal e ideacional.

Al interactuar o participar en cualquier intercambio comunicativo (verbal o visual), las metafunciones planteadas en la LSF permiten transmitir o recrear la representación de aquello de lo que se habla (campo), la relación entre los interlocutores (tenor), y la organización del texto (modo). El análisis de los recursos del lenguaje permite examinar la ideología que subyace en el intercambio, las relaciones de poder entre los participantes del intercambio y los formatos en los que se articulan de manera recurrente estos dos aspectos en un texto. La noción de recurrencia conlleva la idea de experiencia anterior; ello en referencia a la representación de la realidad y a la manera de interactuar con otros. Esto visto como prácticas recurrentes dificulta la reflexión necesaria para modificar la interacción que posibilite el entendimiento o cambio para responder a la situación que se presenta.

Fairclough (2001) plantea en estos términos a la semiosis como parte de la actividad social para explicar la noción de variedad discursiva. Esta idea se refiere a “maneras de actuar, producir la vida social, en modo semiótico” (Fairclough, 2001, p.182). El papel de la semiosis en la representación de lo que acontece y la auto-representación de lo que uno hace en este

acontecer es lo que en términos de las prácticas sociales constituye la variedad discursiva. Para ello Fairclough menciona como interacciones recurrentes los ejemplos siguientes.

- Las conversaciones cotidianas
- Las reuniones en distintos tipos de organizaciones
- Las entrevistas políticas
- Los discursos del gobierno

El concepto de discurso es abordado por Fairclough de manera descriptiva en los siguientes términos: “(...) son diferentes representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada; los actores sociales de distinta posición “ven” y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes” (Fairclough, 2001, p.182). A continuación examinaremos los conceptos que subyacen al constructo de discurso desde la propuesta de este mismo autor.

1.6. Texto y Discurso

Desde la mirada de Fairclough los textos son: “(...) espacios sociales donde dos procesos sociales fundamentales se producen simultáneamente: conocimiento y representación del mundo e interacción social” (1998, p.11). Wodack, por otra parte, propone que este constructo puede concebirse:

Como los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas, por lo que el texto puede ser visto como una unidad básica de significado que se produce en un contexto social específico y que además, como otra cuestión sumamente relevante, cumple funciones establecidas (2003, p.105).

Las definiciones anteriores del constructo “texto” pueden ser vinculadas con la noción anterior de Fairclough de “variedad discursiva”:

Puede caracterizarse como el uso convencional, más o menos esquemáticamente fijo, del lenguaje asociado a una particular actividad, como una forma particularmente ratificada de utilizar el lenguaje. (...) Estas variedades discursivas obedecen a reglas y expectativas (Wodak, 2003), vinculadas a las convenciones sociales. (2003, p.105).

En conjunto la noción de texto y de variedad discursiva conlleva el uso del lenguaje de acuerdo con reglas para responder a expectativas vinculadas con la noción de convención social.

Por otra parte, Halliday define al texto como “el producto de las relaciones semánticas en curso, construido con una variedad de recursos léxico-gramaticales” (1994, p. 312).

Considerando esta definición que del texto hace Halliday, podemos afirmar que el texto surge en un determinado contexto, en tiempo específico y, además, cumple una función eminentemente histórica. Por ello su análisis debe enmarcarse en la situación específica en la que surge. De esa manera será posible determinar con claridad los fines, los propósitos y la acción social que pretende generar.

Siguiendo a Halliday (1978, p. 31) son los siguientes aspectos, los que se deben considerar en la búsqueda de los significados en un texto:

- *¿Qué está ocurriendo?*
- *¿Quién toma parte?*
- *¿Qué lugar ocupa la lengua?*

Estas tres variables juntas determinan la variedad dentro de la cual se seleccionan los significados y las formas que son usadas para su expresión. Respecto a la multifuncionalidad del texto Fairclough dice:

Un enfoque multifuncional del texto es, en consecuencia, esencial. Sigo a la lingüística sistémica (Halliday, 1978) cuando considero que el lenguaje siempre funciona en el texto simultáneamente de forma ideacional en la representación de la experiencia y del mundo, de forma interpersonal en la constitución de la interacción social entre los participantes del discurso, y de forma textual en la unión de las partes del texto en un todo coherente (precisamente un texto) y en la unión de los textos con los contextos situacionales (Fairclough, 1998, p.11).

El texto siempre estará sujeto a ciertos dispositivos convencionales, dispositivos que llevan al contenido a incluir conceptos, ideas, visiones ideológicas planteadas por el grupo o persona que estructura al texto.

En este trabajo retomamos las ideas anteriores para examinar el caso particular de conflicto social en el que se confronta la representación institucional del gobierno federal y estatal de lo que se denomina “reforma educativa del 2013” y la representación de este mismo evento por parte del Sindicato de trabajadores de la educación, la CNTE.

A continuación se representa, a través de una figura⁶, la multifuncionalidad de un texto, adecuando las tres dimensiones mencionadas por Fairclough en párrafos anteriores como punto de partida en el proceso del análisis del discurso.

⁶ Esquema retomado de la tesis doctoral, no publicada, de Preciado Lloyd (2009): *The Discourse of Conflict. Protest, dialogue, and risky compromise*. Sidney. Universidad de Macquire.

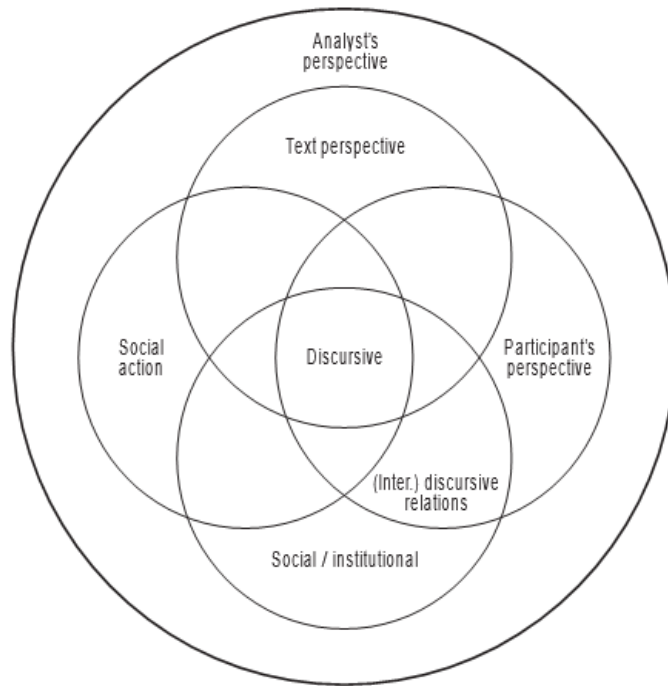


Figura 1. Multifuncionalidad del texto (Preciado Lloyd, 2009)

Este esquema es útil para entender las maneras en las que el lenguaje funciona. En el primer aspecto, Preciado Lloyd se nutre de los planteamientos de Fairclough para señalar las maneras en las que determinadas acciones se relacionan de manera directa con el contexto a partir de la noción de situación. La idea anterior es explorada por Fairclough (1995).

- De forma ideacional en la representación de la experiencia
- De forma interpersonal en la constitución de la interacción social entre los participantes del discurso, y
- De forma textual en la unión de las partes del texto en un todo coherente, y en la unión de los textos con los contextos situacionales. (Fairclough, 1995).

Preciado (2009) abunda respecto al esquema y considera que:

La primera esfera concierne a la de discurso como instanciación en la acción. El Discurso realizado como acciones individuales o colectivas en la experiencia social se entiende mejor en relación con el contexto. La definición más amplia del contexto es proporcionada por el trabajo de Malinowski (1935) como 'situación'. Contexto se refiere a los antecedentes generales contra la cual se establecen actividades sociales como una serie de eventos. Una descripción del contexto incluye la caracterización de los participantes en las situaciones y el propósito de la actividad en cuestión. Estos aspectos fueron desarrollados más lejos por Firth (1957) y Geertz (1972) y de su trabajo, actualmente se emplea el concepto de 'descripción densa'. La inclusión de la historia de los participantes y la interpretación de la actividad en la que los participantes estuvieron involucrados es crucial en la descripción de un contexto.⁷ (Preciado, 2009, p.19).

⁷ El original de esta cita es: "This sphere concerns the instantiation of discourse as action. Discourse realized as individual or collective actions performed in social experience is better understood in relation to context. The broadest definition of context is provided by the work of Malinowski (1935) as 'situation'. Context refers to the general background against which social activities are set out as occurring. A description of context includes characterization of the participants in the situations and the purpose of the activity in question. These aspects were further developed by Firth (1957) and by Geertz (1972) and from their work, the construct of 'thick description' is currently employed. The inclusion of the history of participants and the interpretation of the activity in which participants were involved is crucial in the description of a context". (Preciado Lloyd, 2009, p.19).

La idea anterior es explorada por Fairclough.

En su funcionamiento ideacional, los textos constituyen sistemas de creencias y conocimiento (incluyendo aquello a lo que Foucault se refiere como “objetos”), y, en su funcionamiento interpersonal, constituyen sujetos sociales (o, según diferentes terminologías, identidades, formas del sí mismo) y relaciones sociales entre (categorías de) sujetos. Cualquier parte de cualquier texto puede ser examinada de forma fructífera en términos de co-presencia e interacción de estos procesos constitutivos (1995, p.12).

Siguiendo las ideas planteadas por Fairclough (1995) respecto a los elementos a considerar en la producción del texto, consideramos al lenguaje y al orden del discurso como dos de las más importantes convenciones –en palabras de Fairclough– en la producción y estructuración de éstos. La primera tiene que ver con el conocimiento que sobre el lenguaje tienen los sujetos emisores de un discurso; y la segunda con el género discursivo empleado

Junto a estas determinantes para la construcción del texto, es indispensable considerar la situación específica en la que se produce el texto en cuestión como otro de los elementos fundamentales en y para su construcción. Aquí cabe hacer notar el hecho de que la situación se vuelve única e irrepetible, ninguna situación se volverá presentar de la misma manera, al contrario éstas se tornan “indefinidamente novedosas y problemáticas en distintas maneras”. Los textos negocian las contradicciones socioculturales y, en términos generales, las “diferencias” (Kress, 1988) generadas en las situaciones sociales, constituyendo de hecho una forma de representar las luchas sociales (Fairclough, 1995, p.14).

Esta inseparable unión entre lenguaje, tipo de discurso y situación es la que establece el vínculo y/o conexión entre texto y práctica social. Esta conexión en palabras de Fairclough:

Se considera mediada por la práctica discursiva: por una parte, los procesos de producción e interpretación textual son conformados por (y, a su vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social, y, por otra, el proceso de producción conforma (y deja ‘rastros’) en el texto, y el proceso interpretativo opera sobre la base de las ‘señales’ del texto. (2008, p.175).

A manera de cierre se anota lo referente al análisis de texto en palabras de Fairclough:

El análisis del texto es un análisis de forma-contenido –lo formulo de este modo para acentuar su necesaria interdependencia. (...) puede considerarse que cualquier texto entreteje significados ‘ideacionales’, ‘interpersonales’ y ‘textuales’. Sus dominios son, respectivamente, la representación y la significación del mundo y la experiencia; la constitución (el establecimiento, la reproducción, la negociación) de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos, y la distribución entre la información dada vs. nueva, y entre la que se destaca en primer plano vs. el trasfondo, o se coloca en último plano (en el más amplio sentido). Considero que esto ayuda a distinguir dos subfunciones de la función interpersonal: la función de ‘identidad’ – el texto en la constitución de relaciones –, y la

función ‘relacional’ – el texto en la constitución de relaciones. El análisis de estos significados entrelazados en los textos está ligado al análisis de la forma de los textos, incluyendo sus formas genéricas. (2008, p.175).

El *poder* es la noción central sobre la que se hace el análisis crítico del discurso, aquí es importante resaltar que al hablar del poder se considera a las instituciones y a lo social como poseedores y aplicadores de éste, pues determinan –si no en su totalidad sí en la mayor parte del proceso– el control de la sociedad. Para nuestro caso, el poder exhibido por los gobiernos federal y estatal al tener un acceso privilegiado a los recursos sociales (la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la cultura, o incluso varias formas del discurso público y de la comunicación (Lukes, 1986), demuestran claramente que el poder está en sus manos.

Como puede verse, para entender el enfoque del ACD es necesario andar por varios caminos, destejer los hilos de colores que conforman al enfoque y volver a tejerlos para entender el entramado sobre el que se conforma. Mirar la obra de arte es eso: componer, descomponer, encontrar sus aristas, sus múltiples posibilidades de interpretación. A eso nos lleva el ACD, a mirar más allá de lo que el texto o la palabra expresa, nos ubica en la posibilidad de explicar el o los fenómenos sociales, a partir de una serie de planteamientos teóricos y estrategias de análisis, mismas que nos permiten, finalmente, develar las formas en las que se manifiesta el poder en la sociedad.

Capítulo 2. La Interculturalidad como horizonte

Las ideas que subyacen al constructo “Interculturalidad” constituyen el tema del presente capítulo. De acuerdo con el procedimiento sugerido en la postura del Análisis Crítico del Discurso, de inicio nos proponemos llevar a cabo la tarea consistente en identificar contradicciones atendiendo a la siguiente pregunta de investigación: ¿Hasta qué punto existe concordancia entre los conceptos centrales que fundamentan la Educación Intercultural? Para dar respuesta a ello, en primer lugar cotejamos las múltiples definiciones del constructo que nos permitan articular dos aspectos que, a nuestro parecer, determinan su complejidad. La segunda parte está dedicada a relacionar tales aspectos con la complejidad del campo de la educación para finalizar el capítulo planteando la perspectiva del autor del presente documento.

2.1 La Interculturalidad como constructo social

En el mundo globalizado, el contacto entre distintas culturas se ha vuelto un asunto que ha ameritado profundas discusiones. Fenómenos como la lucha por territorialidad y la migración afectan la convivencia de grupos culturalmente diversos y en ocasiones el prejuicio y el racismo confluyen en situaciones de conflicto y violencia.

Ante este panorama, desde las Ciencias Sociales han surgido paradigmas que permiten describir y explicar procesos complejos como cambio y resistencia. Los múltiples puntos de vista convergen en la necesidad de examinar el discurso como aspecto revelador de estos procesos. La tendencia por plantear el discurso como objeto de estudio es a la vez añeja y novedosa. En esta investigación delimitamos el Discurso en torno a la Interculturalidad como nuestro enfoque principal. Al abordar el Discurso en torno a la Interculturalidad necesariamente vinculamos el significado de este constructo social con el entorno particular en el que se

manifiesta. Nos detenemos en el proceso que lleva a la construcción de “sentido” a partir de un conjunto de situaciones en el contexto bajo estudio. Queremos decir con esto que la especificidad de una situación dada, en un contexto particular conlleva que el constructo de la interculturalidad esté asociado con distintos efectos positivos: la convivencia entre personas, la posibilidad del entendimiento mutuo entre culturas, el alejamiento de posturas antagónicas. Indiscutiblemente, este constructo también está asociado a otras situaciones caracterizadas por el conflicto y por aspectos netamente negativos: así podemos mencionar a los contextos que muestran el caso de bajo estudio, las diferencias entre culturas que llevan a un sentido opuesto: la desigualdad en oposición a la equidad.

En la primera etapa de esta investigación nos propusimos estudiar la Interculturalidad como fenómeno social. Sin embargo, fue difícil delimitar este fenómeno como objeto de estudio. Fue necesario entonces abordar distintas perspectivas de disciplinas como la Lingüística para examinar fenómenos como el bilingüismo que desde la perspectiva del lenguaje y la Psicología explican de alguna manera la biculturalidad y por ese camino quizá la interculturalidad. No obstante, abordar la dimensión social en la que la noción interculturalidad se manifiesta, fue de entrada un aspecto difícil de soslayar. El campo de Estudios de la Cultura si permite un acercamiento más nítido al abordar aquello que define a un grupo como perteneciente a una comunidad, lingüística o cultural. Sin embargo, a nuestra manera de ver, estudiar la interculturalidad desde esta perspectiva disciplinar nos lleva al estudio de la diversidad como fenómeno. La suma de las dos perspectivas mencionadas no nos permite llegar a lo que en este trabajo se plantea como lo esencial: la convivencia de individuos en condiciones en las que lo diverso se vuelve problemático y ante esta realidad examinar lo que ocurre en las interacciones recurrentes en un contexto que se denomina intercultural.

Recalcamos entonces que no nos proponemos definir la Interculturalidad mediante la conceptualización en torno al término de “Cultura” puesto que al intentar atrapar su significado, surgen múltiples aspectos de su complejidad. En lugar de ello nos planteamos en este apartado examinar al menos tres planteamientos que a nuestro saber se encuentran interrelacionados: la Interculturalidad como filosofía, la Interculturalidad como proyecto social, y la Interculturalidad como constructo social que amerita un análisis crítico.

En primer lugar, es necesario mencionar que el término interculturalidad, ha pasado por un proceso largo y cambiante hasta llegar al momento actual, en el que se sitúa como elemento fundamental de la diversidad como problema social que debe ser atendido mediante políticas sociales, sobre todo en el campo de la educación. Al respecto, Muñoz Cruz (2002) nos remite a los precedentes de la educación intercultural:

Las nociones de *interculturalidad* y *educación intercultural* aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX. Específicamente, forman parte de la retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú andino y Cuenca, Ecuador) y de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los años ochenta (México) (2002, p. 26).

Esta información es relevante al situar el surgimiento de la interculturalidad en los contextos de la educación formal en América latina en términos del indigenismo y en ello permite entender el significado implícito en cuanto a condiciones de inequidad como elemento recurrente de la interculturalidad en esta región.

El trabajo desarrollado por Muñoz Cruz (2012) nos ha permitido rastrear las ideas que subyacen a la interculturalidad de manera formal.

Es una filosofía educativa y social, cuya historia está en curso y creciendo en aceptación global en las instituciones oficiales. En ese sentido la interculturalidad se sitúa como un paradigma con una nueva visión, con una posición no solamente orientada hacia la educación sino también eminentemente política y social, lo que sin duda alguna debe considerar en su concepción y desarrollo a los ámbitos socioeconómicos y políticos Muñoz Cruz (2012, p.8).

En un principio, la definición de base sitúa a la Interculturalidad en el plano epistemológico, como una filosofía particular que puede articular el cambio a partir de un paradigma novedoso en educación, pero que se encuentra enraizado en los ámbitos no necesariamente escolares como el político y el social. Ambos espacios (el político y el social) con una influencia enorme en la esfera educativa pues determinan por un lado las políticas que en torno a la educación se gestan y se aplican, y por el otro, la presencia del ámbito social en las aulas a través de los comportamientos, conocimientos, lenguas, creencias, entre otros elementos fundamentales para su construcción.

El constructo de la interculturalidad es visto y precisado por Dietz (2009) desde la siguiente perspectiva.

Aún no existe un campo académico unificado en torno a los estudios de diversidad e interculturalidad, sino que éste sigue reflejando su estrecha interrelación con las estructuras institucionales y nacionales que en cada caso y contexto le dan origen. (2009, p.24)

Siguiendo las ideas de Dietz (2009), afirmamos que los espacios institucionales, sociales y educativos en torno a la interculturalidad, se encuentran estrechamente relacionados, relación imposible de separar pues desde los tres espacios señalados la interculturalidad cobra sentido y significado.

Nuestro interés por precisar aquello que defina el campo de estudio del constructo de la interculturalidad se ha manifestado de manera recurrente en distintos actores, sectores y ámbitos de la sociedad. Una de tantas aristas desde las cuales es vista el constructo en mención, es la interacción la cual de acuerdo con García (1977) se define como:

El conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural (1997, p.90).

Desde lo dicho por García las interacciones que se generan entre los participantes resultan fundamentales para el logro o no, de las intenciones comunicativas o bien de las intenciones presentes en la interacción. En el logro del propósito de la interacción resaltan las concepciones, la cosmovisión la mirada que sobre el punto central de la interacción los participantes tienen.

Estas conceptualizaciones se entrecruzan, se mezclan y en ocasiones entran en contradicción al formar parte de la comunicación cotidiana, es decir el diario acontecer. Con ello queremos señalar el papel de las interacciones comunicativas recurrentes en las que surgen los puntos de

quiebre, el desacuerdo motivados por actitudes que se manifiestan como fenómenos sociales como la discriminación, la segregación; actitudes que prevalecen de acuerdo con relaciones de poder entre un grupo social y otro.

Los alcances del constructo de la interculturalidad como propuesta conceptual, se vislumbran en los términos planteados por Gervás (2002):

El Interculturalismo como teoría que puede dar respuesta a la exigencia actual de preparar futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e ideológicamente intercultural (cuya orientación esté) encaminada a conseguir en todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en sociedades multiculturales y multilingües, proporcionando igualdad de oportunidades educativas y sociales, tanto para ambos sexos como para los diferentes grupos étnicos y sociales que conforman una sociedad (2002, p.16).

Esta definición muestra lo que en el plano ideal la interculturalidad como teoría tendría que alcanzar en el ámbito escolar. Sin embargo, su propuesta de igualdad de oportunidades educativas es prácticamente imposible de alcanzar porque se enfrenta a lo normativo como barrera insalvable para alcanzar ese propósito. La norma plantea estándares a alcanzar contruidos sobre la visión de una sociedad monocultural, homogénea y monolingüística, lo que ubica a la interculturalidad en un polo diametralmente opuesto a la norma. En ese sentido considera Vieira (2011) que:

La institución escolar está construida sobre la idea de la igualdad y de una base cultural común a todos los ciudadanos. Sin embargo, el principal desafío que se coloca hoy a todos los profesionales de la educación es justamente articular igualdad y diferencia. Cómo construir una educación para todos, en la que el currículo y las pedagogías escolares no sean monolíticas y no tiendan a destruir las culturas de origen y las identidades personales construidas social y culturalmente (2011, p.28).

Una visión y al mismo tiempo reflexión sobre la Interculturalidad desde el ámbito de la filosofía, es propuesta por Guido de la Zerda (2012), quien considera a la interculturalidad como:

El arte de aprender a pensar, a sentir y hacer en y con la comunidad compartida, y en la diversidad del mundo. La interculturalidad es la aceptación del otro en el consenso y el disenso, en la igualdad y la diferencia, en la contradicción y no contradicción. La interculturalidad no uniforma la cultura, sino la diferencia en su multivocidad, en su riqueza infinita. (2012, p.26)

Desde esta mirada la interculturalidad se ubica en el terreno eminentemente axiológico, en la dimensión de los valores que predominan en determinada sociedad, por lo tanto tiene que ver con lo que los sujetos construyen como individuos, desde la subjetividad y desde lo que la cultura les provee. Como lo señala Vieira (2011) “...lo intercultural es una actitud y una conducta humanista, una forma esclarecida de ver y entender el mundo, una forma antropológica de estar porque legitima las heterogeneidades dentro de las identidades” (2012, p.41).

La apertura epistemológica sobre la interculturalidad es posible dice Samaniego (2012), siempre y cuando los sujetos sean enfrentados a la alteridad, a esa mirada multidimensional de la realidad, donde los dispositivos éticos puedan ponerse en marcha, confrontándolos con el otro para poder deconstruir lo construido, romper con los estereotipos, haciendo con ello posible construir una percepción más inclusiva. En eso consiste la alteridad en *desarraigarse de que lo otro está más allá de lo mío*.

De lo que se trata es de *ampliar los límites de lo institucional*, considerando lo de los otros, a los que se les ha negado o arrebatado el poder. De lo contrario las características de formación de acuerdo con Samaniego (2012)-, seguirán siendo las que se muestran en el esquema 1.

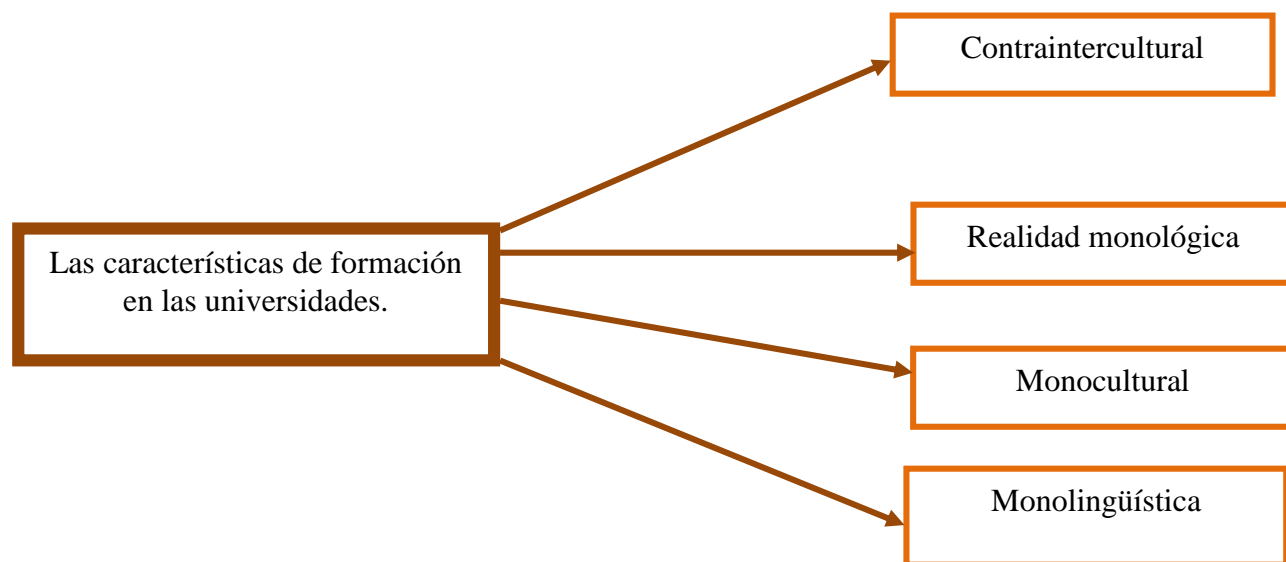


Figura 2. Características de formación en las universidades

Los planteamientos anteriores llevan a necesidad de construir una propuesta sobre el constructo de la interculturalidad que se articule y oriente hacia un proyecto social. Esta perspectiva está implícita en los términos de Tubino (2012): “La interculturalidad como un

proyecto anclado en la realidad, es un proceso crítico-liberador que busca promover las condiciones necesarias de la deliberación democrática y el diálogo intercultural” (2012, p.9).

Rizo García (2014) abunda en la noción de diálogo intercultural: “la comunicación intercultural se da donde hay contacto entre dos o más entramados diferentes de significados, y cuando un grupo comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y *el valor de las cosas y objetos para los “otros”*” (2014, p.20).

Resumimos las ideas anteriores en una definición en dos partes: primero, la Interculturalidad como filosofía de la diversidad sustentada en un nuevo paradigma configurado por la heterogeneidad; donde la interacción entendida como dinámica intrínseca de la heterogeneidad se transforma en el objeto de estudio para así acercarnos, desde el plano del sujeto, a la actitud.

El segundo planteamiento como proyecto social, conlleva una postura crítica para contribuir a la liberación del individuo a través del mutuo entendimiento entre distintos grupos sociales y culturales.

Encontramos así la primera contradicción en el Discurso en torno a la Interculturalidad: El concepto de “Cultura” fundamentado en un paradigma compuesto por datos objetivos y estructuras autónomas y estables y por otra parte el concepto de “diversidad” cuya base está constituida por un paradigma en el que las nociones de sistema y dinámica subyacen a la actitud y procesos sociales que definen las relaciones entre grupos. Para transitar al siguiente apartado retomamos las palabras de Dietz (2011) al conjuntar los planteamientos de Interculturalidad en cuanto a Filosofía de la Educación y la Interculturalidad en términos de Proyecto Social para hablar del Discurso en torno a la Interculturalidad:

Al hablar de interculturalidad debemos de ser reflexivos y críticos
de nuestros discursos ya que el término se construye histórica y

contextualmente (Fornet-Betancourt, 2004; Beuchot, 2005). el término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (Dietz, 2011, p.13).

La cita anterior nos da la pauta para considerar las ideas en torno a la interculturalidad no solo en términos de conceptos disciplinares sino como parte de la realidad construida en el ámbito de lo social

2.2 La Interculturalidad como Política de Estado

En el ámbito internacional la resonancia del Discurso en torno a la Interculturalidad suele llevar a pensar que su enfoque es globalmente compartido. Al respecto, G. Dietz (2011) señala lo siguiente:

Mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como, sobre todo, de las mayorías marginadoras como en América Latina y concretamente en México. Por su parte, [en México] la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el estado y los pueblos indígenas (Medina Melgarejo, 2007). esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003)

nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. así, y más aún bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el antiguo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del estado-nación latinoamericano. (2011, p.18).

El señalamiento de Dietz nos permite identificar diferencias en el sentido de este constructo. La principal diferencia reside en la finalidad que se le da en cada instancia. La interculturalidad en regiones como EUA y Gran Bretaña busca empoderar a las minorías. En otra región, la Europa continental, se busca desarrollar habilidades interculturales de convivencia para todos. La finalidad en América Latina, tiende a remediar problemas históricos que no aparecen en los casos anteriores.

En el caso de México, la Interculturalidad tiene como finalidad un cambio político en la relación entre el estado y los pueblos indígenas que forman parte de la población del país. En esta lectura podemos entrever una segunda contradicción: un alejamiento del plano epistemológico y un acercamiento al planteamiento de Interculturalidad como proyecto social. Al examinar esta contradicción ante los hechos, es decir la creación de un aparato normativo denominado Coordinación General de Educación Intercultural cuya misión es implementar políticas y lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe(EIB) instancia que incluye los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En el contexto de México, la Interculturalidad como proyecto social se plantea como política de estado instrumentada mediante lineamientos incorporados en los planes de estudio de los futuros profesores del Sistema Educativo Nacional y que los docentes deben realizar. Esta situación es descrita por Muñoz Cruz (2012).

El contínuum problemático que implica el carácter explícito de las políticas multiculturales y plurilingüísticas versus el carácter fáctico de la enorme cantidad de prácticas multiculturales y multilingües imponen parámetros dominantes en dominios sociales estratégicos tales como el comercio, las redes virtuales, los medios de comunicación, las corrientes migratorias y el consumo de tecnologías. El contraste entre el carácter factual vs. la forma explícita de las normatividades del multiculturalismo y multilingüismo puede explicar una parte del bajo nivel de aplicación de las políticas interculturales explícitas (2012, p.24).

Además del bajo nivel de aplicación de las políticas interculturales, es muy probable que la conceptualización de la Interculturalidad en torno al valor intrínseco de la diversidad esbozados de manera oficial en el discurso instanciado en documentos oficiales no se concrete en acciones.

Al contrastar las distintas finalidades de la Educación Intercultural como se plantea en la Europa continental en cuanto a promover la competencia cultural entendida como conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a los sujetos desenvolverse en ambientes de diversidad cultural y la finalidad de la Educación Intercultural en contextos como el británico y norteamericano para grupos en desventaja, la finalidad de esta educación en el contexto de América Latina, y en particular en el de México donde el sistema educativo se fundamenta en la

normatividad que valora el conocimiento escolar muy por encima de los conocimientos contruidos en ambientes no escolarizados el sentido de la Educación Intercultural pierde nitidez.

La población indígena de México y del resto de América Latina presenta una problemática muy especial. El aspecto más evidente es el de la discriminación. En estos países México existen varios tipos de discriminación que se cruzan entre sí entre ellos la discriminación cultural. Tubino, (2012, p.10) afirma así que el desarrollo de la Educación intercultural no es posible con la sola participación de la escuela. Sugiere asimismo que mientras no exista equidad en lo social y en lo económico, la Educación Intercultural seguirá siendo una realidad en papel, tan solo una práctica discursiva. Muñoz Cruz (2013) manifiesta una opinión similar:

La puesta en marcha de una propuesta educativa plantea exigencias que no se satisfacen con las posturas ideológicas. La cuestión de fondo es que se precisa de concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos debemos integrar para garantizar una reforma efectiva y favorable a la población involucrada. Hasta el momento, se ha abusado de plataformas sociopolíticas y descriptivas para autentificar la necesidad de transformar el sistema, los modelos académicos y las prácticas escolares en torno a la diversidad (2013, p.36).

Entendemos lo anterior como un señalamiento explícito de imprecisiones entre el discurso y las políticas institucionales. La interculturalidad desde el ámbito institucional está imposibilitada para trascender más allá de las fronteras escolares mientras no se establezcan puentes con otras esferas de la sociedad. La escuela como instancia de políticas educativas que soslayan el

significado de la convivencia, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los derechos y situaciones plurilingüísticas y multiculturales juega un papel ambivalente.

Muñoz Cruz (2014) menciona además:

Los objetivos humanitarios proclives a arraigar fórmulas de pluralismo y comunicación intercultural en todos los contextos sociales, de aprovechar las innovadoras configuraciones sociolingüísticas de los intercambios poblacionales y de aceptar la gestión y control de comunidades minoritarias y minorizadas sobre sus recursos representan una ingeniería multicultural que rebasa las aperturas interculturales en los sistemas educacionales (2014, p.15).

Desde las implicaciones que plantea Muñoz cruz (2014), respecto a la diversidad cultural, a las interacciones comunicativas y a la generación de espacios sociolingüísticos productos de esa mezcla, integración confrontación de formas, modos de pensar y actuar, es posible advertir la complejidad de dicho proceso pero también las posibilidades del mismo. Si bien es cierto como lo afirma Muñoz cruz (2014) que:

El diseño y la puesta en funcionamiento de un sistema diferenciado de educación intercultural en todas y cada una de las instituciones educacionales de los países resulta todavía un objetivo no solo remoto sino utópico, en lo que respecta a la definición y características de este tipo de educación (2014, p.17).

También lo es el hecho de que se ha hecho un largo y muy bien cimentado camino para lograr

que este enfoque se haga realidad al interior de los espacios escolares en todos los niveles educativos.

Las consideraciones anteriores fundamentan la necesidad de explorar la realidad escolar en términos de la interculturalidad en todos los niveles educativos. Para ello este trabajo se propone examinar el discurso en torno a la Interculturalidad con miras de identificar los factores que parecen afectar la puesta en marcha de la interculturalidad como proyecto social no obstante la finalidad declarada de configurar un enfoque integrador de la filosofía de la pedagogía, de políticas estatales e institucionales vigentes y de prácticas profesionales críticas que orientan lo que suele ser denominado como Educación Intercultural.

Resumimos las consideraciones anteriores como contradicciones identificadas en la Interculturalidad como filosofía y como proyecto social en la contradicción central del Discurso en torno a la Educación Intercultural en México: la institucionalización de la educación en lo diverso. En el ámbito internacional, la finalidad es capacitar y empoderar. En el ámbito local este Discurso se institucionaliza en una política de estado instrumentada por mecanismos existentes cuyo propósito es contrario a los principios de la Interculturalidad. Esta política del estado se plantea como respuesta a las demandas sociales que los grupos minorizados externan. La Educación Intercultural plasmada en los planes y programas de la educación básica y de programas de educación superior contradice los planteamientos epistémicos y el proyecto social que emerge de esta postura. En el capítulo siguiente nos proponemos rastrear los efectos de la Interculturalidad como política de estado desde el punto de vista individual, a partir de la experiencia vivencial.

Capítulo 3. La Experiencia de lo Intercultural

En este capítulo nos proponemos seguir el segundo paso del procedimiento de análisis propuesto por el Análisis Crítico de Discurso (ACD) en cuanto a calibrar la mirada del investigador al identificar contradicciones en el entorno discursivo de su interés. La pregunta que nos planteamos es: ¿qué momentos se vuelven significativos en la experiencia vivencial del docente? Para ello el capítulo se estructura en tres partes. En la primera parte se presenta una narrativa de la experiencia vivencial que determina su historia como investigador. Como segundo punto de esta parte se sistematizan las experiencias bajo la categoría que denominamos “momento crítico” ello es un acontecimiento que le lleva a reflexionar en cuanto al significado de experiencia de vida se traduce en cambio. El último apartado de este capítulo aborda la mirada especializada del investigador que le permite valorar los efectos del determinado discurso. En este caso, la política conocida como “Reforma Educativa” y su impacto en el Discurso en torno a la Educación Intercultural.

3. 1 La Experiencia de la Diversidad

Iniciamos este apartado con una cita tomada del trabajo desarrollado por de Guido de la Zerda que fue empleada en el capítulo anterior al examinar el Discurso en torno a la Interculturalidad.

La educación intercultural es un acto axiológico, humano, empírico e intelectual, que se puede trabajar como una práctica reflexiva hacia el desarrollo y asunción no sólo de competencias, de habilidades o destrezas, sino sobre todo hacia el arte de aprender a pensar, a sentir y hacer en y con la comunidad compartida, y en la diversidad del mundo. La interculturalidad es la aceptación del otro

en el consenso y el disenso, en la igualdad y la diferencia, en la contradicción y no contradicción. La interculturalidad no uniforma la cultura, sino la diferencia en su multivocidad, en su riqueza infinita. (2012, p.26).

Lo anterior nos permite acercarnos a la interrelación entre el pensar, el sentir y el hacer como práctica reflexiva del individuo que investiga. Empleamos aquí este constructo para explorar el ámbito de la cotidianidad. Nos detenemos también en la noción de multivocidad en cuanto a diversidad, idea que se encuentra presente en los planteamientos de Samaniego (2011), cuando nos dice que todos y cada uno de los individuos y, no solo las mal llamadas minorías, deberían participar en términos de la interculturalidad. Esta idea en voz de Muñoz Cruz (2011), es planteada de la siguiente manera:

La denominada educación intercultural debe ser una importante dimensión formativa que tendría que estar presente en todos los futuros niños, niñas y adultos que participen de procesos educativos. El desafío de la interculturalización del mundo y nuestras relaciones no afecta exclusivamente a grupos indígenas y minorías culturales de diversa naturaleza: nos afecta a todos y en particular, a aquellos para los que tradicionalmente no se ha pensado la educación intercultural, a saber, hombres blancos y occidentales. Y agrega que lo intercultural es una actitud y una conducta humanista, una forma esclarecida de ver y entender el mundo, una forma antropológica de estar porque legitima las heterogeneidades dentro de las identidades. (2011, p.13).

Este planteamiento resulta de fundamental importancia, porque siempre se ha pensado que la educación intercultural solo atañe a los pueblos o comunidades indígenas o bien a la población migrante para el caso de Europa. Sin embargo la realidad nos ha mostrado como cuestión intercultural es un rasgo inherente al ser humano, a su proceso de construcción de la realidad social en la que se desarrolla. La idea de heterogeneidad dentro de las identidades me lleva a hacer un recuento de mi experiencia en la interculturalidad que presento a continuación.

3. 1.1 Definición de la mirada del investigador

Soy nativo del Estado de Oaxaca, nací en la Ciudad de Oaxaca de Juárez. Como muchos de mi generación, soy el séptimo de un total de 13 hijos (4 fallecieron al nacer). Mis padres nacieron en este estado y conservan su vitalidad a los 90 años de edad tras una vida de trabajo ajena al ámbito escolar. Ambos tuvieron ascendencia zapoteca, de comunidades ubicadas en la Sierra Norte, y en el Valle. Mis padres no aprendieron la lengua de mis abuelos. Cuando cumplí un año de vida mi familia se trasladó a la población de Santa María Atzompa, que se encuentra situada a 30 minutos de la ciudad de Oaxaca pero hace apenas unas décadas el pueblo se consideraba lejano a la capital.

Mi madre dice que vivir en Atzompa representó un cambio de vida complicado y con mucho sufrimiento. Al llegar a Atzompa se tuvo que “acomodar” a las carencias y necesidades propias de un pueblo de los años 60s. Sin energía eléctrica, sin agua potable, sin servicio de drenaje y transporte. La comunicación con Oaxaca se interrumpía por la crecida del río Atoyac porque no había puente que permitiera cruzar. Otra situación muy difícil para mi madre fueron los embarazos continuos y el alcoholismo de mi padre que se acentuó debido a los distintos cargos y responsabilidades propios de los usos y costumbres de la comunidad de Santa María Atzompa.

Estas costumbres hacían que nuestra casa siempre diera hospedaje a personas que comerciaban carbón, madera, leña, fruta, flores y demás productos provenientes de Santa María Peñoles y otras comunidades de la Sierra de Zaachila. Atzompa era el paso obligado para que ellos pudieran llegar a la ciudad de Oaxaca. Ahora me doy cuenta de lo trascendente de la experiencia porque siempre convivimos con personas distintas a nosotros, sin que ello significara molestia, enojo o discriminación. Por el contrario, aprendimos a tratar y a entender al “otro”, a ayudar y a comprender las necesidades y carencias. Ahora sé que todos ellos hablaban mixteco y algunos formalizaron compadrazgos con mis padres.

Santa María Atzompa es una población que tiene una larga y extraordinaria tradición como comunidad alfarera. Haber crecido allí hace que me asuma como Atzompeño, aunque para los habitantes originarios siempre hemos sido fuereños. Nuestra familia no se dedicó a la alfarería del pueblo, eso también abrió una brecha y distinción profunda con la gente local.

3.1.2 Formación básica

Allí estudié la Educación Primaria. El ingreso a la escuela significó para mí una magnífica experiencia. Ingresé a la edad de cinco años y no tuve problemas para aprender a leer, requisito para ser inscrito formalmente en ese grado. Tuve una excelente profesora en el primer año, fortaleció mi autoestima y mi seguridad en cuanto a aprender en la escuela. Fui un niño al que nunca le faltó de comer, que siempre tuvo lo necesario, con afecto y cariño materno. Cursar el sexto año fue diferente, me costó mucho trabajo entender y aprender los contenidos en ese grado. Además, por decisión de mi maestra, me eliminaron de la escolta en donde era el abanderado, puesto que tenía el mejor lugar de todos, me correspondía llevar la bandera.

Mi estancia en la escuela secundaria considero, no fue tan afortunada pues la convivencia con niños de mayor nivel económico, de mejor formación y el hecho de estar en un contexto externo desconocido para mí, originaron un rendimiento académico bajo. Me recuerdo como un niño con pocos amigos, un poco sucio de la ropa pues tuve que irme a vivir a la ciudad de Oaxaca, con mis tíos en un ambiente de franco desprecio hacia nosotros (mis tíos nos decían, a mis hermanos y hermanas, inditos, tigres del norte y otros calificativos denigrantes). Siempre nos vieron como diferentes, con otras costumbres, formas de vida e ideas. “Son rancheritos”, decía mi abuela continuamente, haciéndonos recordar nuestro origen y nuestro color de piel –morenos-, pues ella, mi abuelo y mi madre son de piel blanca, o bueno al menos mi abuelita así se asumía, como güera.

Estudí la secundaria en la ciudad de Oaxaca porque mi madre se obstinó en ello. Mi padre no quería que estudiara. Ser uno de los hermanos menores permitió que asistiera de manera regular a la escuela, puesto que mis hermanos y hermanas mayores tuvieron que trabajar para ayudar a mis papas con los gastos de la casa. Al terminar la secundaria en el año 1976, ingrese a la escuela Normal. La educación normal resultó gratificante, me dediqué a los deportes, a la danza, a recorrer el estado de Oaxaca, representando al Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca –CRENO.

3.1.3 El docente de nuevo ingreso

A los 18 años concluí la normal e inicié mi labor como maestro de grupo en una escuela Primaria de la Región Chatina en Oaxaca. Solo estuve un año porque a los pocos meses entraron a la escuela dos matones y asesinaron al Director a la hora del recreo. Fue una experiencia terrible, sobre todo porque no sabía cómo controlar la histeria de mis alumnos de primer grado.

El inicio de mi carrera profesional también significó tener el primer contacto con la Lucha Magisterial en septiembre del año 1980, fecha en la que también inició el conflicto en el estado de Oaxaca. Carlos Jongitud Barrios se perpetuaba como líder del Sindicato Nacional de Maestros (SNTE). El Director de la Escuela en la que trabajaba era conocido por pertenecer a los llamados “Charros” es decir a Vanguardia Revolucionaria, grupo afín al vitalicio líder y representante del SNTE a nivel nacional. No obstante su mala fama considero que fue un buen Director. En el breve tiempo que trabajamos tramitó préstamos, el pago inmediato de nuestras quincenas, que los pagos llegaran a nuestro centro de trabajo para nosotros, los docentes de nuevo ingreso.

En ese entonces llegaban al estado de Oaxaca, maestros de otros estados de la república, por lo que junto al grupo de maestros del CRENO, llegaron profesoras del estado de Nuevo León. Algunas de ellas se quedaron a vivir en Oaxaca, otras se cambiaron en cuanto pudieron. Esta mezcla de docentes constituía desde mi punto de vista, un grupo heterogéneo, conflictivo pero con sentido de responsabilidad y disposición para el trabajo docente. Debo confesar que para los maestros nuevos y en especial para mi grupo -CRENO-, nunca quedaron claras las razones de la salida del director. Los compañeros con más experiencia docente solo argüían: “es charro y se tiene que ir”. Lo mismo pasó con el Supervisor de la Zona Escolar a la que pertenecíamos.

A partir de ese año, la participación en el movimiento magisterial fue obligatoria, utilizo la palabra obligatoria porque en mi opinión, los consensos difícilmente han sido eso y por el contrario ha sido la cúpula sindical la que ha tomado decisiones. Ciertamente con un grupo tan grande de integrantes es prácticamente imposible escuchar y dar lugar a todas las voces. Sin embargo en ocasiones ese hecho le da una fisonomía de autoritarismo a la XXII. También considero que un buen número de las demandas realizadas han sido justas, necesarias y muchas de ellas vinculadas a necesidades sociales no solo magisteriales. Por supuesto que la parte o el

mérito más importante del movimiento magisterial en Oaxaca, ha sido el que siempre nos hemos opuesto al SNTE, aunque como dice Denis Dresser, la lucha que hemos dado ha repercutido en logros a nivel nacional sin que las otras Secciones se expongan al desprestigio y demérito de la función docente, como sí lo ha hecho la Sección XXII.

Mi segunda experiencia como maestro fue trabajar en la zona escolar Santiago Tilantongo, Nochixtlán. La costumbre, la amabilidad de la gente, la libertad para enseñar, la pobreza presente en cada niño (la mayoría de ellos vivían con sus abuelitos sin sus padres porque éstos trabajaban por muchos meses en el Distrito Federal) hizo que me quedara por siete años en esa comunidad.

3.1.4 Profesionalización del docente

Mientras trabajé como maestro en la región de la Mixteca del estado de Oaxaca, ingresé a la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y revalidé materias para tener concluida la Preparatoria y realizar mi sueño: estudiar medicina, sin embargo, hasta la fecha ese sueño no lo he podido hacer realidad. Al egresar de la Normal básica en julio de 1980, ingresé inmediatamente a la Escuela Normal Superior de Oaxaca donde cursé cuatro semestres de la Licenciatura en Español. Al cumplir el primer año de servicio presenté examen para ingresar a la Licenciatura en Psicología Educativa en la Escuela Normal Superior de México – NSM– examen que afortunadamente fue superado y me permitió ser alumno de la ENSM. Mi estancia en esta institución me permitió reconocer la ideología revolucionaria del magisterio disidente. Allí en el año de 1993 sufrimos el desalojo por parte de los granaderos, durante un plantón en el cruce de Avenida Insurgentes y Paseo de la Reforma en la Ciudad de México. Nunca pensamos que habría represión y que tiempo después partirían a esta gran Institución en tres normales: la del DF, la de Querétaro y la de Veracruz. A los profesores de Oaxaca, les

correspondió irse al Estado de Veracruz. Tuve que decidir entre Veracruz o dejar truncada mi carrera. Opté por lo segundo y decidí ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 201, con sede en la Ciudad de Oaxaca.

La experiencia en la Licenciatura en Educación Primaria me expuso a múltiples situaciones conflictivas aunque también muy positivas. No puedo negar que la UPN, representa un espacio de formación fundamental en mi trayectoria académica. A diferencia de 128 maestros que desertaron de la primera generación de la Licenciatura, fui uno de los 12 maestros que la concluyeron.

3.1.5 Experiencia profesional

Poco antes de concluir la Licenciatura en la UPN, tuve la oportunidad de integrarme al Proyecto para la Implementación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE), proyecto implementado a Nivel Nacional coordinado por la Dra. Margarita Gómez Palacios. Inicé como Asesor, escalé otros niveles de responsabilidad hasta llegar formar parte del equipo Técnico, pasé a ser Auxiliar Técnico Operativo y finalmente llegar a ser Coordinador Estatal del Proyecto ya convertido en PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas). Todo ello me dio la oportunidad de capacitarme a nivel estatal y nacional, trabajando con asesores y coordinadores de todo el país.

3.1.6 Experiencia en otra cultura

Estando en el Proyecto, participé para obtener una beca de MOMBUSHO, órgano de la embajada Japonesa en México que la otorgaba anualmente por un periodo de 18 meses, en el programa Teachers Training, en una Universidad de ese país. Estudiar en la Universidad

Nacional de Yokohama, convivir con estudiantes maestros de otros países, visitar otros países y entender una cultura o varias culturas totalmente opuestas a la mía, me permitió valorar lo mío, pero también valorar lo de los otros. Puedo decir que Japón es mi segunda patria, le debo entre muchas otras cosas la disciplina y la responsabilidad que tuve que adquirir al estudiar ahí. Le debo también el haberme sentido orgulloso de ser mexicano a pesar de que al principio pensaban que era flojo, sucio y borracho como “todos los mexicanos”. Estereotipos éstos, bajo los cuales éramos conocidos y tratados muchos de nosotros pero que con el tiempo logramos cambiar.

3.1.7 Regreso a la Academia

Al volver de Japón me invitaron a trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Oaxaca. Mi primer grupo estaba formado por maestros de educación primaria y preescolar general. Mis alumnos me miraron con una total desconfianza el primer día de clases, “es un grupo difícil” me habían dicho y en realidad así era. Conformado por docentes con una trayectoria larga y ubicados en escuelas de “prestigio” de la ciudad de Oaxaca. Con líderes al interior del grupo, maestros curtidos en las luchas magisteriales, acostumbrados a ser rebeldes e inconformes con todo. Afortunadamente mi experiencia con el proyecto PALEM y lo adquirido en Japón hicieron que terminará como padrino del grupo. Continué trabajando en la Pedagógica con maestros del Educación Indígena donde permanecí por espacio de casi ocho años, al mismo tiempo que me desempeñaba como asesor académico en el CRENO, mi escuela de formación inicial como profesor.

En el año de 1997 ingresé al programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe; al poco tiempo me integré al Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca - CRENO-, como asesor académico comisionado. En el 2003, siendo ya asesor de base en la

Universidad Pedagógica y debido a un conflicto en esta Institución –el cese de los directivos por la base trabajadora de la misma-, fui nombrado Subdirector Académico.

En el año 2007 terminó la aventura como Subdirector y enseguida me integré a la planta docente de la maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. La Maestría es un espacio singular, se caracteriza por ser un espacio enriquecedor, donde aprendí la necesidad de la planeación, la toma de decisiones colegiada y el proceso de desarrollo de los planes de estudio. Se me han abierto muchas posibilidades de aprendizaje al trabajar con especialistas de muchas partes del estado, del país y del mundo y participar en distintos foros, regionales, nacionales e internacionales.

3.1.8 Organización laboral

En el año 2012 participé como Delegado fraternal por parte de la Delegación D-II-113 –UPN 201-, en los trabajos del Pre y del Congreso Magisterial para elegir al nuevo Comité Ejecutivo Seccional. Esta experiencia me permitió mirar al interior de un enorme y complejo proceso de elección con sus virtudes y sus defectos. Pude reconocer los grupos que conforman el sindicato existen y como su dinámica lleva a destrozar al contrincante como consigna y por todos los medios posibles, difamación, corruptelas, ciertas o no, acuerdos en lo obscuro, acuerdos y peticiones de apoyo a los candidatos de manera abierta, hasta votaciones en plena madrugada sin tener conciencia clara de lo que se hace. Ello me acercó al lado menos agradable del sindicalismo, pero también me permitió entender y dar respuesta a los *porqués* surgidos a lo largo de mi trayectoria como docente y como sindicalista.

3.1.9 La investigación

Mi aspiración de cursar un Doctorado se alimenta de mi deseo de ser mejor docente en el programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe o en otro espacio de formación docente e investigación en la Universidad Pedagógica Nacional. En esta etapa de mi vida profesional he llegado a pensar que el punto de vista de un profesionista de la educación no suele ser muy valorado en el campo de la investigación. El campo de trabajo del docente suele estar constreñido al aula y al cumplimiento de su finalidad. No obstante, hay momentos en los que es preciso desenfocar la mirada del proceso enseñanza aprendizaje, tomar en consideración lo que sucede en el ámbito social para explicar lo que sucede en el contexto en el que realiza su práctica profesional. Para ello, se precisa un conjunto de instrumentos, entre otros los de la etnografía, para esclarecer ciertos puntos que permiten ver la experiencia personal como efecto de un esquema interiorizado. Partiendo de esta idea es posible afirmar que esta narrativa tiene muchos puntos en común con otros profesionistas que se han formado en el contexto bajo estudio.

3. 2 La Práctica Reflexiva del Docente y el Investigador

La narrativa anterior me permite identificar cuatro momentos críticos que definieron distintos aspectos de mi identidad: en la etapa familiar que comprende la infancia y la adolescencia, como fuereño ajeno a tradiciones, pero también como parte de un grupo mediante gustos e intereses. En la etapa de joven adulto la inclusión mediante la formación. En la etapa de profesionista, la inclusión institucional y sindical. Cada etapa formativa fue acompañada por momentos críticos cuyo significado comprendía una carga emocional: en el primero durante la infancia, el conflicto entre confianza y vergüenza, que suele llevar a la frustración. Durante la etapa de inicio de la vida profesional las emociones que prevalecieron fueron el temor y la incertidumbre. El último

de los momentos críticos acontece en una etapa de la práctica profesional en la que se combina el conocimiento y el sentir en el ámbito laboral, generando emociones encontradas como entre el orgullo y la indignación.

Al tomar conciencia de estos cambios mediante la reflexión en torno al desarrollo de la experiencia se agudiza mi mirada de docente para transformar las contradicciones de índole emotiva y llevarlas a otro nivel de conciencia para identificar contradicciones que subyacen a la cotidianidad de distintos ámbitos. La primera contradicción se encuentra en el ámbito familiar, ello es la oposición entre el sentimiento de confianza y el sentimiento de temor. La segunda contradicción se ubica en la etapa formativa escolar: la certeza de lo aprendido ante la incertidumbre del reconocimiento por parte de otros: compañeros y autoridad. El tercer tipo de contradicción generadora de momentos crítico acontece en el ámbito laboral, en el que la competencia por puestos o premios al desempeño frecuentemente llega a despliegues de orgullo y su contraparte, la humillación.

Las contradicciones cotidianas conllevan oposiciones que acontecen en otras dimensiones de lo social: el entorno rural en oposición al urbano; el entorno de la institución escolar donde la ejecución es el centro de la atención y donde el potencial pocas veces es revisado. El contexto de trabajo, que por lo general se caracteriza por la competencia en torno a bienes y servicios la cual lleva a fuertes contradicciones entre impulsos de solidaridad y ganador, lo cual finalmente se traduce en una contradicción entre conciencia, es decir, lo legítimo de la lucha social y los efectos negativos de esta lucha como lo es la criminalización de quien protesta. Al identificar estas contradicciones es posible calibrar mi mirada como participante (alumno y docente) y como observador, es decir la mirada de investigador que a la vez que delimita el campo de lo estudiado, es parte del objeto de investigación.

Este primer análisis de la propia experiencia vivencial me posibilita enlazar los planteamientos de Samaniego y De la Zerda referentes al pensar, al sentir y al hacer para explorar el constructo de la Interculturalidad, la Educación Intercultural y la Pedagogía de la Interculturalidad. Para ello, en el siguiente apartado nos dedicamos a explorar los significados creados en torno al constructo central de la Interculturalidad.

3.2.1 La Interculturalidad como Proyecto Social

La Interculturalidad como proyecto social visto a la luz de la mirada experta revela la contradicción entre lo que se expresa como propósito y una política de estado que se presenta como instrumentación de proyecto social. Coronado Malagón (2006), señala esta contradicción de manera explícita:

Dependiendo del contexto y de los intereses institucionales de cada uno de los actores involucrados, el abanico de lo que se define como intercultural parece escasamente delimitado: así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos— se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas (2006, p.215).

La Interculturalidad en el contexto social se presenta como lucha entre aliados y contrarios en un campo de fuerzas políticas. Esta representación es muy ajena a la idea de convivencia o un intento de conciliar. Los múltiples significados del término parecen apuntalar la noción de hegemonía y poder de los grupos dominantes.

En este mismo plano institucional aparece una segunda contradicción: la incorporación o programación de la Interculturalidad en el currículum escolar. Esta política de instrumentalización trae consigo prácticas de enseñanza-aprendizaje que tienden a favorecer el aprendizaje en términos de la memorización, pasando por alto la interacción entre el contenido de la enseñanza necesaria para el aprendizaje. En el contexto en el que se implementa el contenido de la Interculturalidad, que se caracteriza por desigualdad de oportunidades de aprendizaje, y por los conflictos que la inequidad fomenta, se pasa por alto el sentido de la Interculturalidad en cuanto a poner en primer plano los procesos que llevan a la construcción de condiciones para incluir todas las voces presentes en un grupo. Se trataría en todo caso de generar condiciones para que las voces minimizadas y no escuchadas en el espacio escolar, estuvieran presentes y participaran en la construcción de contextos simétricos, igualitarios e incluyentes. La Interculturalidad se instrumenta como contenido, no como desarrollo de habilidades.

La mirada profesional del docente permite identificar las dos contradicciones en el plano institucional: la primera concierne a la expresión de la Interculturalidad como política y la Interculturalidad como lucha política; la segunda es la concepción de la Interculturalidad como proceso en oposición a contenido de programa escolar. Estas contradicciones ocultan la dinámica social, al igual que los mecanismos que se establecen al interior de grupos en los que se manifiesta la diversidad cultural y que a la larga se reprime mediante los mecanismos institucionales que priorizan el mantenimiento de la cohesión y la estructura grupal.

La diversidad suele ser eliminada en el aula escolar mediante la normatividad arraigada en los contenidos establecidos en el programa escolar, las estrategias de enseñanza, la manera en que se propone y realiza la evaluación de los procesos de enseñanza; todo ello aspectos que

estandarizan a la educación e impiden desde una mirada monocultural, la consideración de otras formas, de otras posibilidades, de otras estrategias y conocimientos presentes en el aula pero que generalmente pasan desapercibidas.

Es un hecho que la interculturalidad en el ámbito Institucional, sirvió y sigue sirviendo como justificación de “atención” a la diversidad específicamente en la educación. Al ubicar a la interculturalidad en el ámbito institucional, se puede distinguir la Interculturalidad como proyecto social (Tubino, 2012) y la Interculturalidad como concepto (Samaniego). El Discurso en torno a la Interculturalidad aparece en la instrumentación de la Interculturalidad como política institucional, subyace a los programas gubernamentales y se hace presente en los planes y programas de estudio.

3.2.2 La Interculturalidad y la Experiencia Vivencial

La mirada de investigador que intenta relacionar lo macro de una política internacional respecto a la convivencia entre culturas y lo micro de la experiencia vivencial son dos aspectos necesarios de abordar en las prácticas sociales que reflejan esta idea. En primer lugar veremos como la puesta en práctica de la educación intercultural en la escuela propone la transformación de la enseñanza. Posteriormente veremos cómo se plantean las relaciones entre personas.

La Interculturalidad visualiza el espacio escolar como un ámbito de socialización distinto al que se ha mantenido durante décadas en el contexto de México: ello es, en cuanto agente que transmite una única cultura. La Interculturalidad como filosofía propone que la educación sea un instrumento que nos ayude a comprender el mundo en el que vivimos y a poder enfrentarnos a sus desafíos. Ello presupone la posibilidad de incluir puntos de vista no solo desde nuestro etnocentrismo. Esta idea se concretiza en la metodología de la enseñanza: la forma de evaluar, el

lenguaje que se utiliza, las relaciones sociales, la organización de centros de enseñanza/aprendizaje entre otras cosas. (www.escuelasinterculturales.eu/spip.php.article 47 2009). Asimismo, los objetivos formativos de la educación tradicional siguen constreñidos al cumplimiento del programa escolar y a privilegiar la información escolar por sobre los aprendizajes y experiencias del alumno.

Desde la perspectiva esbozada, se ha escrito abundante bibliografía particularmente para la educación básica⁸. La Educación Primaria y Preescolar indígena, han integrado a sus programas propuestas que han ido desde la Educación Bilingüe - Bicultural hasta la Educación Intercultural. La Educación General⁹ por su parte, también menciona en la constitución de sus programas, la necesidad de contemplar a la diversidad cultural como elemento presente en las prácticas educativas cotidianas.

La diversidad de enfoques empleada a lo largo de más de dos décadas ha generado distintas fisonomías a la Educación Intercultural. La mayoría de estos enfoques concierne a la educación básica y en especial a los contextos netamente caracterizados por ser indígenas. Estos enfoques se han orientado hacia la consolidación de una educación bilingüe tanto en la escuela primaria como en preescolar, y en algunos casos –como el de la secundaria comunitaria en el estado de Oaxaca-, a la educación secundaria.

La lengua ha sido el foco central de los estudios interculturales que hasta el momento se realizan buscando la consolidación de al menos dos cuestiones fundamentales:

Primero, la necesidad de que las lenguas indígenas en el contexto nacional, tengan el status que el español como lengua dominante posee. Asimismo, la consolidación y consideración en

⁸ Se incluyen en esta los niveles de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, en todas sus modalidades.

⁹ Se establece aquí la diferencia entre Educación Indígena y Educación General, porque en el Estado de Oaxaca así se organizan los niveles Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria. Estos sistemas -general e indígena-, son los responsables de atender las necesidades educativas que se generen.

todos los ámbitos –laboral, escolar, jurídico, entre otros-, de interacción humana del bilingüismo y en muchos casos aún del monolingüismo en alguna de las aproximadamente 60 lenguas indígenas, prevalecientes en nuestro país.

En el contexto de la Educación Superior, las prácticas pedagógicas en torno a la Interculturalidad se manifiestan como procesos interactivos multiformes. Ello es visto como evidencia de un largo proceso que se ha construido y que se reconstruye en diferentes espacios y como fruto de experiencias de formación. Estas prácticas muestran también, una estrecha vinculación entre las características socioculturales, contextuales donde se desarrolla y los planteamientos que a nivel curricular y demás normatividad oficial, se proponen desde la política educativa nacional.

Recientes estudios, como el de Muñoz Cruz (2011), han comenzado a describir y a explicar lo que sucede con la Interculturalidad, en el ámbito de la Educación Superior, específicamente con alguna de las Universidades Interculturales y la Universidad Pedagógica Nacional como espacio de formación de docentes en torno a la interculturalidad¹⁰.

En la educación media superior y superior se han creado de igual manera Instituciones como las Universidades Interculturales, las Escuelas normales interculturales¹¹, bachilleratos interculturales. Todas estas Instituciones contemplan en sus marcos político-administrativos, académicos, en sus propósitos, perfiles de ingreso y egreso, al enfoque intercultural.

Desde esos espacios de interculturalización institucional, se pueden observar al menos tres tendencias:

¹⁰ El Dr. Muñoz Coordina el proyecto: *Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México: habilidades comunicativas y académicas, reflexividad sociolingüística y políticas interculturales del lenguaje.*

¹¹ En el estado de Oaxaca, por ejemplo, existe la Escuela Normal Bilingüe Intercultural, situada en la Comunidad de Tlacoahuaya, Tlacolula, Oax.

a) Una evidente tendencia por integrar políticas institucionales concernientes a lo social y a lo educativo mediante la noción de lo intercultural, misma que considera que los contextos caracterizados por la diversidad conllevan características multiculturales. Esta integración que subyace al planteamiento de respuestas –al menos en papel-, se orienta a resolver la problemática existente respecto a la equidad, a la calidad educativa, reconocimiento de los pueblos originarios, la existencia de espacios bilingües y plurilingües, etc.

b) Otra tendencia no menos importante que la primera enunciada, es el pasar por alto factores sociales, económicos y actores participantes necesarios de considerar para la implementación de políticas interculturales. Lo que ha generado una absoluta desvinculación entre la diversidad como realidad y las estrategias implementadas para el desarrollo equilibrado y justo de la sociedad.

c) En tercer lugar es preciso señalar que, no obstante la existencia de una gran producción bibliográfica respecto al tema, se tiende a dejar de lado la experiencia, la información y los aportes, que son producto de investigaciones y análisis empíricos, que de ser consultados pueden llevar a conocer las posibilidades, el impacto efectivo de las propuestas tanto teóricas como prácticas existentes. Es decir, la interculturalidad se ha teorizado más que analizado en sus situaciones reales.

Una vez revisadas las implicaciones de la interculturalidad en el proceso educativo formal, es necesario entender sus efectos. En primer lugar es preciso señalar que la educación formal al ser un nicho normativo que impone reglas de comportamiento, aprovechamiento o rendimiento escolar, entre otras cuestiones, es generador de asimetrías en muchos sentidos por lo que es necesario señalar la exigencia explícita de desarrollar actitudes en torno a la convivencia.

La convivencia exige el reconocimiento del otro, sus derechos, sus forma de pensar, sus costumbres y modos de ser y de ver la vida, por ello requiere de un gran esfuerzo por comprender, acompañar y aprender del otro. En el espacio de la educación formal la convivencia con el otro, se vuelve inevitable, obligatoria, por lo cual pensar solo en la coexistencia de culturas diferentes, nos lleva a reconocer que éstas existen pero nunca a fomentar una interacción grupal entre iguales, donde las asimetrías resultantes de las diferentes experiencias de los alumnos y alumnas, cobren la importancia que tienen como fuente de aprendizaje y conocimiento.

Comprender un discurso sobre la educación en general y sobre la educación intercultural en lo particular (o sobre cualquier otro tema), implica entonces, analizar no solo las condiciones socioculturales en las que se genera, sino que eminentemente, a quienes dicen o emiten dichos discursos, pues en ellos se encuentran concepciones, sentidos que no siempre son coincidentes o bien que reflejan significados completamente distintos.

La escuela para llamarse intercultural, tendrá entonces que repensar lo relativo a la diversidad, a esa multiplicidad de voces, presencias, ideas, pensamientos, lenguas y cosmovisión en general que se hacen presentes en el aula. Entender que lo diverso no significa problema, y que las formas de actuar y de pensar de los sujetos en escolarización, no necesariamente tienen que ser coincidentes. Por el contrario, la escuela tendrá que pensar a la diversidad en cualquiera de sus expresiones, como la posibilidad de aprender, de conocer y de entender los distintos rostros e ideologías de los seres humanos.

3.3 Educación Intercultural y Tradición Pedagógica

La pedagogía desarrollada a partir de la idea de Interculturalidad ha hecho aportes sustanciales al campo general de la educación. Su principal aportación concierne a su finalidad expresa: el formar sujetos capaces de entender, interpretar y convivir en el mundo diverso y para ello se propone explorar las posibilidades de los seres humanos para intervenir en la transformación de una sociedad monocultural a una sociedad intercultural que reconozca y respete a la diversidad en todas sus dimensiones. A partir del principio del legítimo derecho de toda forma de vida, busca maneras de fomentar la comprensión de culturas distintas a la propia.

Al tomar el proceso de creación de significación implícito en la interacción interpersonal de la comunicación como objeto de estudio, la pedagogía intercultural busca propiciar la comprensión entre culturas. En esta búsqueda se vuelve necesario explorar el espacio escolar. Al tomar en cuenta las particularidades de este espacio en el que se construyen los tejidos sociales a partir de la confluencia de saberes cuyo origen se encuentra más allá de los muros y que los alumnos traen al espacio escolar.

La Pedagogía Intercultural se ha nutrido de las ideas de la Interculturalidad. Sin embargo, es necesario reconocer sus limitaciones. Tubino (2007) sugiere aspectos que ameritan atención al señalar las diferencias entre la Interculturalidad como filosofía y la interculturalidad como proyecto. La primera se refiere a la manera en la que se describen las relaciones entre distintas culturas en un contexto determinado. La interculturalidad como proyecto social se refiere, antes bien, a un constructo determinado por un ideal definido por cómo deberían ser dichas relaciones; en consecuencia, se parte de una normativa que propone estrategias de superación de lo existente. Mientras que la Interculturalidad como filosofía alude a una aproximación analítico-descriptiva, la interculturalidad como proyecto pone el énfasis en la aproximación ético-política.

Al reconocer el aula de la educación formal como el espacio en el que se construyen y reconstruyen significados sugiere la necesidad de estudiar la interacción en términos de una cotidianidad que conlleva relaciones diferentes, motivadas por propósitos diversos, de acuerdo con las necesidades del ser humano. Estas interacciones no siempre son positivas, por el contrario solemos vernos ante situaciones de conflicto, malos entendidos o problemáticas. Por lo tanto, no podemos esperar que las relaciones interculturales sean siempre sin desencuentros o conflicto. Evitar el conflicto es una ilusión que difícilmente se puede alcanzar.

Aquí es donde se torna relevante el hablar de significados, pues éstos en los espacios de la educación formal, y en general en todos los espacios de interacción humana, trascienden la barrera de la normatividad y en muchas ocasiones, se colocan por encima de ésta. Teniendo consecuencias negativas en la mayoría de los casos, pero sin duda que también brindan y proponen nuevas formas de vida, comportamientos y visiones del mundo.

Las ideas de Vieira (2013) nos permiten visualizar las limitaciones mencionadas al hablar de la ideología que permea la educación:

La institución escolar está construida sobre la idea de la igualdad y de una base cultural común a todos los ciudadanos. Sin embargo, el principal desafío que se coloca hoy a todos los profesionales de la educación es justamente articular igualdad y diferencia. Cómo construir una educación para todos, en la que el currículo y las pedagogías escolares no sean monolíticas y no tiendan a destruir las culturas de origen y las identidades personales construidas social y culturalmente. (2013, p.28).

Al considerar el contexto institucional de la educación, la pedagogía intercultural abrió la brecha y rebasó las expectativas y las miradas hacia la interculturalidad. Por una parte hizo visibles desigualdades existentes y persistentes que suelen determinar el éxito o fracaso escolar de los alumnos, sobre todo de aquellos provenientes de contextos caracterizados por ser bilingües, de otras nacionalidades o bien provenientes comunidades cuya lengua materna es distinta a la lengua dominante en el país y en el contexto escolar. Los antecedentes de los alumnos debieron haber propiciado la creación de políticas educativas que favorecieran la inclusión de la diversidad, en oposición al reconocimiento de diferencias que se mantiene en la idea de aceptar mas no intervenir en los procesos de convivencia e interacción plural. Estas políticas institucionales suelen mantener la hegemonía dominante de los grupos con mayor fuerza económica, cultural, lingüística y social.

Con base en las consideraciones planteadas, nos proponemos en este trabajo hablar de interculturalidad en el aula en términos de la construcción resultante de la relación entre los sujetos integrantes del grupo, entre el yo y el otro, entre el nosotros y el ellos.



Segunda Parte: Tres Estudios

Investigación Empírica: Introducción

La finalidad de esta segunda parte es relacionar la conceptualización en torno a la Interculturalidad planteada en la sección anterior con fenómenos como identidad, interacción, e interdiscursividad como efectos de este constructo en el contexto bajo estudio.

Al hablar de identidad debemos tomar en cuenta múltiples dimensiones. Iniciamos con la dimensión que parece incidir en el problema que enfocamos: la organización de maestros. Esta dimensión está conformada por dos bloques antagónicos; por un lado la organización oficial denominada Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE-. Del otro lado, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) con mayoritaria presencia en los estados de Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas. En otros estados su presencia es minoritaria.

Todos son trabajadores sindicalizados, adheridos a una de las secciones de la CNTE. La mayoría tiene como mínimo cinco años de experiencia docente. Muchos de ellos trabajan en contextos bilingües y pertenecen en su mayor parte al sistema de educación indígena para atender los niveles de preescolar y primaria. Algunos de los profesores integrantes del grupo de interés pertenecen al sistema de educación primaria y preescolar general.

Otra dimensión de la identidad concierne a la formación académica de los participantes. En esta investigación, los sujetos observados se encuentran cursando un programa educativo en el nivel de posgrado. Todos los participantes son profesores y profesoras frente a grupo del nivel de educación básica y telesecundaria egresados del sistema de Educación Normal y de la Universidad Pedagógica Nacional. Todos hablan español, aunque en muchos casos el español es su segunda lengua.

Otro aspecto de la dimensión de identidad es la etnicidad. La lengua materna suele ser una lengua originaria del estado de Oaxaca. En todos los casos, ingresar a un programa de posgrado significa acceder a mejores oportunidades de vida, un mejor salario, y acceder a un estatus académico más alto. Significa también, una posibilidad mayor de integrarse a cargos de representación académica, temporal o permanentemente, por ejemplo: a equipos técnicos pedagógicos, capacitadores en su zona escolar o bien a cargos directivos de mayor rango. Todo lo anterior estrechamente ligado al mundo laboral y al profesional de la docencia.

Estos mismos maestros/alumnos de posgrado, son actores y participantes en el conflicto social pues su integración al Sindicato nacional de trabajadores de la educación, a través de la CNTE, los lleva y en cierta manera los obliga, a participar en las actividades sindicales que dicho organismo convoca. Además su participación en este espacio se vuelve fundamental, activa y decidida pues son actores que se ven no solamente involucrados, sino que son actores directamente afectados por la implementación de las políticas derivadas de la implementación de la Reforma Educativa. .

Además de considerar las características profesionales y laborales del grupo en estudio, este estudio toma en cuenta el entorno y la vida pasada y presente de los alumnos de posgrado. A través de los instrumentos utilizados, recupera la experiencia vivida del profesor, amalgamando el pasado y el presente de sus trayectorias personal y profesional. La presencia de dos instituciones dedicadas a la formación de docente: La Universidad Pedagógica Nacional(UPN) y la Escuela normal. La presencia de la Escuela Normal es fuerte en Oaxaca. En el estado existen 12 escuelas normales con un gran número de egresados, quienes hasta el año 2015, lograban insertarse al sistema educativo de manera automática. La formación de estos centros educativos,

abarca los ámbitos de la educación preescolar, primaria, especial, educación física y educación bilingüe intercultural, especialidades del nivel de secundaria y telesecundaria.

La UPN desde su creación funciona como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública desde el año 1978. Esta institución ha ofrecido la profesionalización a profesores de Educación Preescolar y Primaria en servicio. Así, a través de su oferta constituida por los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Para con ello contribuir a la formación de profesionales de la educación. En el caso particular del estado de Oaxaca, la presencia y trascendencia de la UPN es muy grande, pues se conjugaron distintos factores que permitieron que muchos de los profesores de los niveles de primaria y preescolar general y primaria y preescolar indígena que actualmente prestan sus servicios como docentes frente a grupo y/o directivos, se formaran en sus aulas.

La tradición y proyección de ambas instituciones en la esfera de la docencia a nivel estatal y nacional es muy grande, tan grande como la problemática que existe a raíz de la implementación de la Reforma Educativa en el país. Al examinar la manera en la que esta política de estado afecta tanto la UPN como a las Escuelas Normales, es posible entrever que se deja a un lado la función social tradicional: estas instituciones dejan de ser las escuelas formadoras de docentes por excelencia, y se abre la posibilidad a cualquier otro profesional de convertirse en docente e impartir clase en cualquiera de los niveles de educación básica y de educación media superior.

Esta apertura a otros sectores se presenta de manera más amenazadora al tomar en cuenta que la contratación desde lo que propone dicha reforma solo es temporal, impidiendo al profesor sentirse seguro con su empleo. El concepto de plaza de base, desaparece por completo no solo para los maestros de nuevo ingreso sino para todo aquel profesor que sea llamado a evaluarse, cuente o no con antigüedad en el servicio docente.

La situación de angustia e incertidumbre de los trabajadores en la docencia, sobre todo quienes los hacen en los niveles medio superior y básica es palpable. Esta situación impacta en otras esferas, por ejemplo en la de la formación en el posgrado. Los espacios de formación para el profesorado como el que ofrece la UPN, significan una gran posibilidad para establecer la continuidad y seguramente vínculos muy estrechos entre su centro de trabajo y los espacios de profesionalización donde se forma.

De muchas maneras el estudiante/maestro lleva consigo ideas, preconcepciones, formas de ser, de ver la vida escolar, las interacciones con sus compañeros. Es decir, su vida profesional como docente frente a grupo se prolonga, se hace presente e influye en su accionar como alumno de posgrado.

Para acercarnos a la relación/prolongación del espacio laboral y el espacio de formación profesional en la segunda parte de este trabajo presentamos tres estudios. El primero de ellos permite aproximarnos a esta relación entre dos esferas; el espacio laboral y el espacio de formación profesional. El segundo estudio va más allá de las redes sociales que los sujetos bajo estudio mantienen en los dos ámbitos. En este estudio se examinan en detalle ciertas acciones que suceden en el aula para relacionar sus antecedentes y vislumbrar las agendas diferentes que los alumnos traen al espacio de formación. Se aborda también el estudio del lenguaje empleado por los participantes en la situación estudiada, las creencias o la percepción asumida en torno a la interculturalidad como objeto de estudio en el nivel de posgrado.

El tercer estudio de la segunda parte concierne a la manera en que las nociones de interculturalidad están subsumidas a una política del estado, como lo vemos en la transformación radical del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca –IEEPO. Este tercer estudio analiza las intenciones institucionales, las estrategias llevadas a cabo para implementar un cambio

radical, que le permita a la institucionalidad, seguir ostentando el poder. La variante más sobresaliente es el que en esta ocasión, el poder no quiere compartirse, el poder se vuelve opresión y autoritarismo mucho más marcado y explícito.

Se espera que estos acercamientos fundamenten la afirmación concerniente a lo que subyace a las prácticas sociales que se manifiestan en cada uno de los ámbitos examinados motivo del presente trabajo, el autoritarismo como ideología que prevalece.

Se discutirá a lo largo de esta segunda parte del trabajo las maneras en las que distintas prácticas sociales como exclusión y marginalización, se manifiestan en interacciones comunicativas que en el centro conllevan cerrazón. Examinaremos en esta segunda parte como la voz de los sujetos estudiados se manifiesta en en dos sentidos opuestos:

- 1) Como estrategia de resistencia, lo cual hace que su voz se diluya, se oscurezca o bien no se escuche.
- 2) Como una actitud manifestada como la aseveración contundente para imponer.

Se espera mediante este trabajo tener los argumentos que permitan reconsiderar o replantear los términos en los que se desempeña el papel de los actores en el acto educativo. Reconsiderar la participación de éstos en el contexto de profesionalización en el que se encuentran y se desarrollan, al mismo tiempo de establecer el espacio del aula como un espacio de búsqueda, de incorporación de la múltiples voces que deben ser escuchadas tanto en la cotidianidad del aula, como en la planeación de políticas institucionales estrechamente ligadas a esa cotidianidad.

Asimismo aspiramos a esclarecer a que el planteamiento sobre el aula intercultural debe ir más allá de la memorización, aprendizaje o transmisión de conocimientos. Por consiguiente, al hablar de interculturalidad en el aula se tiene que considerar la necesaria construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, democráticos. Ambientes que posibiliten la visibilización y

consideración de las múltiples voces que existen en el aula. En suma, el aula intercultural debe ser eminentemente un aula que favorezca interacciones recíprocas, que a su vez logre el propósito principal de ésta; la recreación y creación de nuevos conocimientos.

Los capítulos a continuación examinan tres aspectos que ameritan consideración. El quinto capítulo nos permite identificar los antecedentes del autoritarismo en Redes Sociales. El sexto capítulo está constituido por un estudio que permite examinar las formas en las que se manifiesta el autoritarismo en el aula intercultural. El séptimo capítulo rastrea sus efectos en el Discurso Político. Los resultados de estas aproximaciones se discuten en el octavo y último capítulo del documento.

Capítulo 4. Las Redes Sociales como sustrato del constructo de Interculturalidad

La interrogante planteada al inicio de la investigación respecto al origen de la noción de interculturalidad amerita indagar respecto a los ámbitos laborales en los que se desempeñan profesionalmente los participantes de la Educación Intercultural. Para ello, nos propusimos dilucidar la correspondencia de la narrativa inicial de los sujetos entrevistados y la interacción en el contexto del aula que fue observada posteriormente. Así, nos planteamos como objetivo rastrear posibles factores predominantes en la conformación de lo que se denomina “aula intercultural” en un primer acercamiento. La pregunta que abordamos es la siguiente: ¿Qué antecedentes se vuelven relevantes en la experiencia del docente formado en la Educación Intercultural?

Las ideas en torno al constructo “interculturalidad” revisadas en la primera parte de este trabajo sugieren la coexistencia de múltiples significados del término. Al situar el “aula intercultural” como escenario de una interacción específica, fue necesario tomar muy en cuenta los propósitos plasmados en el currículo de la educación intercultural (explícitamente en el perfil de egreso) como suele darse en las diversas instancias institucionales dedicadas a la educación superior. El cumplimiento del propósito de profesionalizar la educación intercultural lleva a la construcción implícita de determinadas relaciones sociales, las cuales se definen de manera preliminar en este trabajo, como vínculos entre individuos que posibilitan el establecimiento relaciones de solidaridad o asimetría; dicho en otras palabras, alianza o confrontación como significado inicial del constructo “interculturalidad”.

No obstante tales propósitos, la existencia de mecanismos establecidos mediante la escuela formal lleva al encausamiento de determinadas formas de interacción verbal y no verbal. Esto es lo que se denomina principio de normatividad que rige el ámbito escolar institucionalizado. Este

principio deja de lado la existencia de múltiples instancias o redes sociales que de alguna manera influyen en la conformación de un grupo. Aunque la definición de red social lleva en sí la idea de un patrón recurrente que alude a la noción de diversidad cultural, y la diversidad se hace visible a través de dinámicas sociales y mecanismos, la diversidad tiende a superar la normatividad institucionalizada y se revela como factor importante que influye en la manera en la que se desarrolla la interacción en el contexto de nuestro interés: el aula intercultural.

Las dinámicas y los mecanismos que subyacen y trascienden la normatividad suelen manifestarse como amenaza a la cohesión grupal aun cuando en principio se mantenga la estructura escolar tradicional, como estructura jerárquica donde la autoridad se centra en el maestro y los alumnos mantienen un papel subordinado.

En la estructura jerárquica tradicional, se sobreentiende que el grupo de alumnos está constituido por individuos que responden a situaciones de acuerdo con patrones pre-establecidos en los que desempeñan roles particulares aprendidos en la vida cotidiana. Las respuestas ante cada situación están determinadas por opciones cuya variabilidad obedece a constructos sociales constituidos en su mundo social. El significado de dichos constructos depende del contexto y los propósitos establecidos de manera explícita e implícita. Las acciones e interacciones que se desarrollan en las situaciones determinadas por la normatividad suelen marcar la dinámica del grupo. La contradicción entre las dinámicas motivadas por la influencia de las redes externas y la estructura normativa puede ser entendida como obstáculo para el cumplimiento de los valores de la llamada “Educación Intercultural”, como promover la cohesión interna de un grupo, el cambio, para así transformar el orden establecido, evitando con ello la repetición de patrones institucionalmente constituidos.

Las reflexiones anteriores nos llevan a tomar conciencia de la necesidad de revisar los indicios de redes sociales externas al aula que parecen influir en el comportamiento individual de los sujetos que impide el desarrollo de la cohesión grupal como valor intrínseco de la educación intercultural.

Al plantear que la construcción de significados se determina por lo que llamamos “redes sociales” externas al aula y que éstas afectan la interacción en el ámbito educativo institucional nos propusimos llevar a cabo un procedimiento metodológico que consistió en su mayor parte en observar y clasificar, para posteriormente analizar los patrones identificados en la interacción comunicativa instanciada en actividades escolares.

En este primer estudio se planteó la necesidad de explorar el entramado social que se manifiesta en primer lugar entre alumnos-maestros¹², de un grupo de alumnos de posgrado y en segundo lugar el entramado social correspondiente a la relación instanciada entre los integrantes de una aula intercultural en el que se desenvuelve un grupo seleccionado de manera aleatoria.

Al rastrear las redes sociales externas al aula intercultural se visibiliza el papel que cumplen dichas redes al producir y reproducir prácticas sociales de exclusión-inclusión, fundamentadas en relaciones de poder en términos de igualdad o de subordinación. Al identificar la naturaleza de las redes sociales externas al aula que de alguna manera llevan a fortalecer o a debilitar la estructura de grupo determinada por la institución se facilita el reconocimiento de las maneras en las que las redes sociales externas determinan el tipo de interacción generada en el contexto académico. Para ello, se considera necesario dilucidar los roles que los participantes desempeñan

¹² Se habla aquí de alumnos maestros, porque quienes integran el grupo en estudio son profesores de los niveles educativos de Primaria y Preescolar General, Primaria y Preescolar Indígena y Telesecundarias que corresponden a la Educación básica. Más adelante se hará mención de las características lingüísticas y escolares de algunos de ellos.

en cada situación y el significado de las acciones verbales y no verbales que en conjunto constituyen las actividades intrínsecas al aula.

La línea de razonamiento orienta en cuanto a que la naturaleza de las redes sociales externas al aula fortalecen o debilitan la estructura normativa del grupo. Al tomar como referente las narraciones de los entrevistados al analizar las interacciones suscitadas entre alumnos de posgrado en el contexto escolar se posibilita relacionar las acciones que se manifiestan en el aula con las redes sociales externas al aula.

Este razonamiento se fundamentó en un primer momento mediante la categorización inicial de acciones y efectos que resultó de las lecturas de narrativas de veinte informantes. Esta categorización nos llevó a las siguientes preguntas:

- ¿Qué acciones sirven para representar el posicionamiento de los participantes?
- ¿Qué acciones generan indicios de afecto (positivo o negativo) entre los participantes?
- ¿Qué actividades expresan juicios de participantes?

Como resultado de esta indagación se llegó al esquema que se presenta a continuación: En la unión superior del triángulo se ubicó el posicionamiento de los autores de las narrativas a partir de tres tipos de acciones

- **Posicionamiento:** imponer o proponer; ceder o aceptar; proclamar o rechazar

Las vértices inferiores del triángulo señalan dos posibilidades:

- **Sentimientos:** indiferencia, aislamiento, frustración.
- **Juicios:** formas de establecer contacto, formas de hablar, formas de vestir.

A partir de ello se formuló el objetivo a lograr mediante un primer acercamiento: identificar patrones de interacción sociales para así avanzar en el propósito de la investigación concerniente a los factores que determinan el significado del constructo de interculturalidad.

4.1 Conceptualización de la Identidad Social

El punto de partida para la presente investigación consiste en conceptualizar la noción de identidad. No obstante que el ACD aborda el problema de identidad desde una postura de problemática social, este concepto, al igual que el constructo de interculturalidad, es difícil de precisar desde el planteamiento del discurso. En este trabajo retomamos la perspectiva de Redes Sociales desarrollada por Rosemblueth (1984); Martucelli (2006) y Wats (2005). Al abordar el concepto de Red Social, Rosemblueth lo describe en términos gráficos como: “una serie de puntos (individuos) definidos en relación a un punto focal inicial (ego) y vinculados por medio de líneas (relaciones) ya sea directa o indirectamente a este punto focal" (1984, p.19). Esta imagen se esclarece al señalar que las redes sociales pueden ser visualizadas como: “Serie o conjunto específico de relaciones entre un número de personas que nos pueden servir para interpretar el comportamiento social de algunas de esas personas tomando en cuenta las características de estas relaciones como un todo”.

Martucelli (2006) enfatiza la centralidad del individuo al hablar del “yo”. Este papel lo generaliza en términos de una *pluralización y apertura*. Este proceso conlleva dificultades de comunicación particulares entre muchos actores. En palabras del autor:

Las trayectorias se han singularizado porque ha habido un doble fenómeno (paradójico y por ende un poco difícil de comprender): una fuerte estandarización de las etapas de la vida y al mismo tiempo la aparición de un número creciente de “accidentes” que hacen que las trayectorias sean menos lineales. (2006, p.13).

La trayectoria del individuo se pluraliza en términos de “...la identidad profesional se percibe como siendo mucho menos unívoca” (Martucelli, 2006, p.13). De esta manera, la noción de Red Social se plantea como desarrollo del individuo como ser social, constituido en un complejo entramado que se construye no como entidad solitaria sujeta únicamente a las condiciones del contexto. Por el contrario dicha complejidad radica en el hecho de que los individuos estén confrontados a trayectorias múltiples, y que la identidad personal es cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre sí mismo.

Una cuestión necesaria de aclarar es el hecho de que al utilizar la categoría de *redes sociales* como herramienta analítica, para explicar los procesos de interacción y el papel de las redes sociales en la producción y reproducción de sistemas sociales en términos de relaciones que promueven la exclusión-inclusión de individuos, es posible establecer las relaciones de poder entre individuos que marcan posturas de superioridad-inferioridad, mismas que resultan en efectos como la igualdad o la subordinación y que implican hablar de cierto nivel de abstracción, lo que posibilita develar el objeto de estudio en este caso la noción de identidad en un contexto que a lo largo de este trabajo se generaliza en términos de interculturalidad.

El análisis de Redes Sociales fortalece el análisis de la interacción mediante el tratamiento teórico que se hace sobre el proceso de socialización de los individuos, proceso desde el cual, los sujetos establecen vínculos y relaciones sociales, en palabras de Wats:

Por el hecho de pertenecer a determinados grupos y desempeñar determinados papeles o funciones, los individuos adquieren características que les hacen tener más o menos posibilidades de interactuar unos con otros. La identidad social, dicho de otro modo, impulsa la creación de redes sociales. (2005, p.56).

La perspectiva de Redes Sociales nos lleva considerar que al hablar de redes sociales se habla también de la necesidad de que los roles sociales tienen que ser renegociados, es necesario, siguiendo a Martucelli “reflexionar, revisar críticamente, las orientaciones de acción” (2006, p.19). Este proceso conlleva a la transformación de la identidad. Según el mismo autor:

El cambio fundamental es pues que no se puede más comprender lo que se juega a nivel del actor deduciéndolo directamente de las posiciones sociales. Es indispensable que la sociología le dé más espacio, más escucha, más atención a lo que hacen los actores y a la manera cómo perciben, cómo reflexionan sobre y desde las prácticas sociales. (Martucelli, 2006,p.19).

Se afirma entonces que las Redes Sociales determinan el tipo de relación que se genera, que se pone en marcha al interior del grupo. En el caso que nos atañe, el aula intercultural está conformada por un grupo formado en una instancia de educación superior, caracterizado por la diversidad lingüística y étnica en el que se deben tomar en cuenta además, nociones establecidas como las que aluden a grupo social. Respecto a lo anterior se afirma que se tiene la idea de que los grupos al ser eso –grupos-, son entidades sociales universales que tienen la función de homogeneizar, no solo los conocimientos plasmados en el currículo escolar, sino también los comportamientos, los roles asumidos, la cultura en general. Esto es, permanece la idea de grupo normativo, funcional, resultado de la intervención de la educación formal.

Esta idea de grupo supone que los roles y las relaciones que se establecen, se asumen de manera naturales. De esta manera se tiende a pasar por alto los diferentes factores que intervienen tanto en la conformación, mantenimiento, como en la dinámica propia del grupo. Estos factores sin duda alguna otorgan fisonomías propias a cada grupo escolar, fisonomías que

se sitúan muy lejos de la arraigada idea del grupo homogéneo, y sobre todo de la realidad escolar inamovible y repetitiva. De la misma manera en la que se tiende a pasar por alto la historia de los participantes, se tiende a desenfocar ciertos “nudos” o conflictos que son intrínsecos al entramado social de los grupos, en nuestro caso escolares, puesto que si bien es cierto, que la morfología estructural de este grupo, permanece a lo largo de su duración como tal, y tiende al equilibrio independientemente del cambio sufrido por las partes individuales dentro de la estructura social, también es cierto que al grupo lo integran seres humanos que "viven en la sociedad como individuo y como persona" (Radcliffe- Brown, 1996, p.162). En un razonamiento similar, Schütz menciona que:

La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que se le adjudica por parte del individuo (o los individuos) actuantes, toma en cuenta la conducta de otros, y es orientada por ella en su curso. (1993, p.174).

La descripción de Redes Sociales desarrollada por Watts nos permite acotar los alcances de esta noción:

Las redes sociales constan de muchos grupos que se solapan, imbrican o coinciden en parte, en cuyo interior están densamente conexiónados y que se solapan en virtud de individuos que tienen múltiples relaciones de afiliación. Las redes sociales no son objetos estáticos, sino que en ellas se forjan continuamente nuevas relaciones y las antiguas se abandonan. No todas las relaciones potenciales son igualmente probables. (2005, p. 35).

La revisión de estas ideas nos llevó a formular el planteamiento del primer estudio de la investigación del constructo interculturalidad en términos de una construcción determinada tanto al exterior del grupo en cuestión como la dinámica interna. Estos dos factores determinan conjuntamente la cohesión del grupo y simultáneamente, la producción y reproducción de sistemas de exclusión-inclusión, superioridad-inferioridad, igualdad, subordinación.

Los planteamientos anteriores nos han permitido conceptualizar la identidad como un constructo no estático, sino cambiante llevándonos a enfocar la interacción como el elemento central de una red. Este capítulo se propone examinar los factores externos de la Red Social interacción a partir del procedimiento que se presenta a continuación.

4.2 Metodología de Análisis de Redes Sociales

La etnografía es el principal recurso metodológico que posibilita rastrear los vínculos de redes sociales que subyacen a la conformación de un grupo de individuos. En este estudio se llevó un registro consistente en notas de campo. El procedimiento etnográfico permite construir el mapa de conexiones entre sujetos como participantes de un aula intercultural. Nos planteamos de inicio el resultado de análisis: el esbozo de una imagen de las relaciones sociales intragrupalas que sirva para enfocar la dinámica intersubjetiva de lo que asumimos es una muestra de la interculturalidad. Al iniciar entendemos la interculturalidad en términos ideales, como un contexto social en el que la interacción comunicativa recurrente cristalizan el respeto y la comprensión hacia diferentes formas de ver y entender el mundo.

4.2.1 Constituyentes del grupo participante

La composición del grupo fue tradicional: los participantes provenían de distintos espacios laborales de la educación, determinados por el nivel educativo de trabajo; género y etnia.

- 23 participantes que trabajan como profesores en educación preescolar, primaria y telesecundaria.
- 10 integrantes son mujeres y 13 varones.
- De las diez mujeres, 4 laboran en preescolar o primaria indígena, 1 en telesecundaria y 5 en primaria general.
- De los varones, 7 trabajan en educación preescolar o primaria indígena, 5 en el nivel de primaria general, (uno de ellos como Director). Un integrante trabaja en el nivel de telesecundarias.
- De los profesores de educación indígena, 3 hablan zapoteco del Valle¹³ (Ricardo, Félix y Abel), uno es hablante de zapoteco de la zona de Choapam (Willy) y 3 son monolingües en español (Gerardo, Uriel y Noé). Los 5 profesores restantes que trabajan en primaria general son monolingües en español. El profesor de telesecundarias es bilingüe español – zapoteco del Istmo.
- De las profesoras que trabajan en educación indígena una es trilingüe; zapoteco de la sierra norte, mixe, y español. Una más habla Mixe como lengua materna, una tiene al mixteco y otra es monolingüe en español aunque procede de la etnia cuicateca. Las maestras de primaria general en su mayoría son monolingües en español, destacando una maestra que tiene como lengua materna el zapoteco de la sierra norte y una más que además del español tiene dominio del inglés y del francés. La profesora de telesecundaria es monolingüe en español. (Nota de campo: Septiembre 2013, datos generales del grupo).

¹³ En el estado de Oaxaca el zapoteco es una de las lenguas que muestran una gran vitalidad. Su zona de influencia o regiones donde se habla en sus correspondiente variables son las siguientes: Valles centrales, Istmo de Tehuantepec, Sierra Norte, Sierra Sur.

4.3 Clasificación de redes encontradas al exterior del grupo

Los datos iniciales permitieron la configuración de dos redes principales: una red madre o principal, la cual admite la inclusión de todos los alumnos del grupo en cuestión. A esta red la hemos denominado normativa –laboral: Esta red (macro red 1) se constituye desde lo normativo, desde lo prescrito por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca –IEEPO-. Este Instituto constituye el espacio que concentra, distribuye y trata de cubrir, la educación pública en todos los niveles educativos¹⁴, en el Estado de Oaxaca.

La segunda Red Macro (Macro red 2) es la concerniente a lo POLÍTICO – SINDICAL, específicamente porque todos los alumnos están afiliados a la Sección XXII, del Sindicato de trabajadores de la Educación. Sección que aunque pertenece al SNTE, se ha integrado al llamado bloque democrático de dicho sindicato, esto es a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación –CNTE–.

De estas dos macro redes, se desprenden otras redes secundarias que establecen nodos de interacción en ambos sentidos, esto es, en lo normativo oficial o en lo sindical. De esta manera encontramos nodos abarcativos, amplios que admiten a un gran número de sujetos como partícipes e integrantes de ellos. Si hablamos de la MACRO RED OFICIAL dependiente del IEEPO, encontramos a las Direcciones de Educación primaria General, al Departamento de educación Preescolar General, a la Dirección General de Educación Preescolar y Primaria Indígena y a los departamentos de secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias. Por otra parte la Macro Red Sindical, establece a su vez nodos centrales desde lo que se denominan Delegaciones y Centros de trabajo. Ambas macro redes abarcan también Supervisiones, Jefaturas de sector, regiones y sectores sindicales.

¹⁴ El IEEPO atiende a través de diferentes direcciones, departamentos y otras instancias de dirección, los niveles de: Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y formación docente.

En las siguientes secciones se esquematizan las redes sociales en las cuales participan los sujetos del grupo investigado.



Cuadro 4. Macroredes Sociales

Estos cuadros esquematizan dos macroredes (Cuadros en verde y gris) y los nodos que las constituyen. Se considera como macro redes a las dos instancias-SINDICAL-OFICIAL, porque los estudiantes del programa de posgrado, son en su totalidad maestros que desempeñan sus actividades para el IEEPO y todos están también afiliados a la SECCIÓN XXII. Las dos grandes, al igual que los nodos (cuadros en verde para la macro red 1: oficial y cuadros en azul de la

macro red 2: Sindical)¹⁵ constituyen macro espacios en los que los alumnos han ido consolidando cada uno de ellos, una Red de Relaciones, con las que arriban al grupo en cuestión. Al ser este un análisis preliminar, se considera que avanzado el estudio se podrá determinar con mayor claridad el cómo estas redes sociales, intervienen en las interacciones que al interior del grupo se da, esto es en las relaciones cara a cara que cada alumno tiene. El cuadro 5 explicita las trayectorias académicas y sindicales de tres de los estudiantes pertenecientes al grupo.

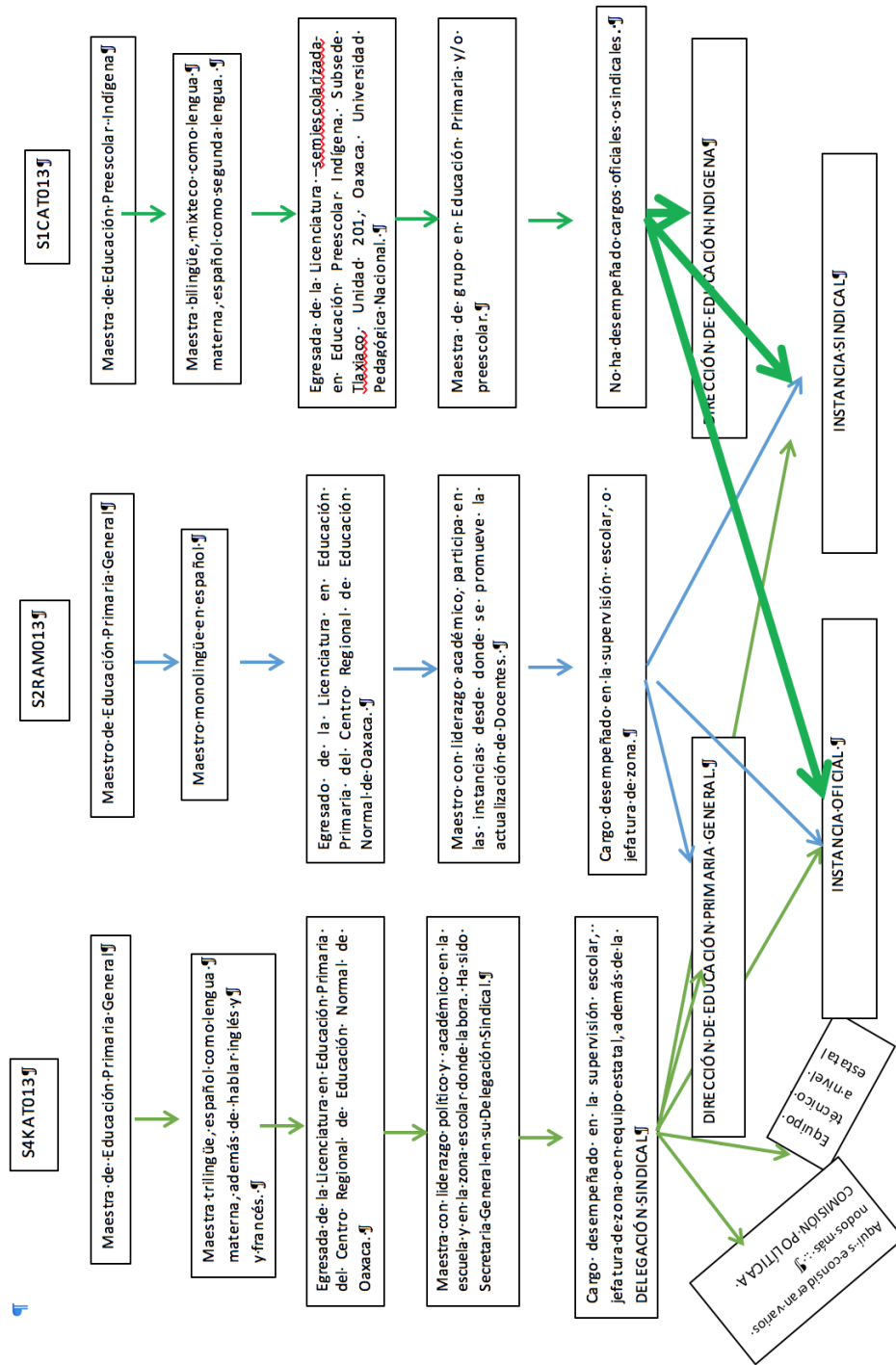
Estas trayectorias nos muestran a grandes rasgos, el cómo los sujetos investigados, han construido su identidad profesional a través de su participación en los espacios creados mediante las redes y sus nodos. La identidad impacta de manera contundente el tipo de interacciones que se manifiestan en la dinámica grupal. Análisis posteriores muestran indicios recurrentes de las relaciones que se mantienen en el grupo.

¹⁵ Se considera que existen nodos centrales y otros que se derivan de éstos. Por ejemplo, para el caso de la macro red 1: Red laboral, los nodos centrales son las Direcciones de Educación General e Indígena y el Departamento de Educación Preescolar, desprendiéndose desde éstos nodos secundarios y hasta de tercer nivel, dependiendo de la organización específica de cada nivel educativo. Lo mismo se puede apreciar con la macro red 2, cuyos nodos centrales tienen que ver con la manera en que la vida sindical está organizada por el Comité Ejecutivo Sindical. Así podemos distinguir como nodo secundario al Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII.

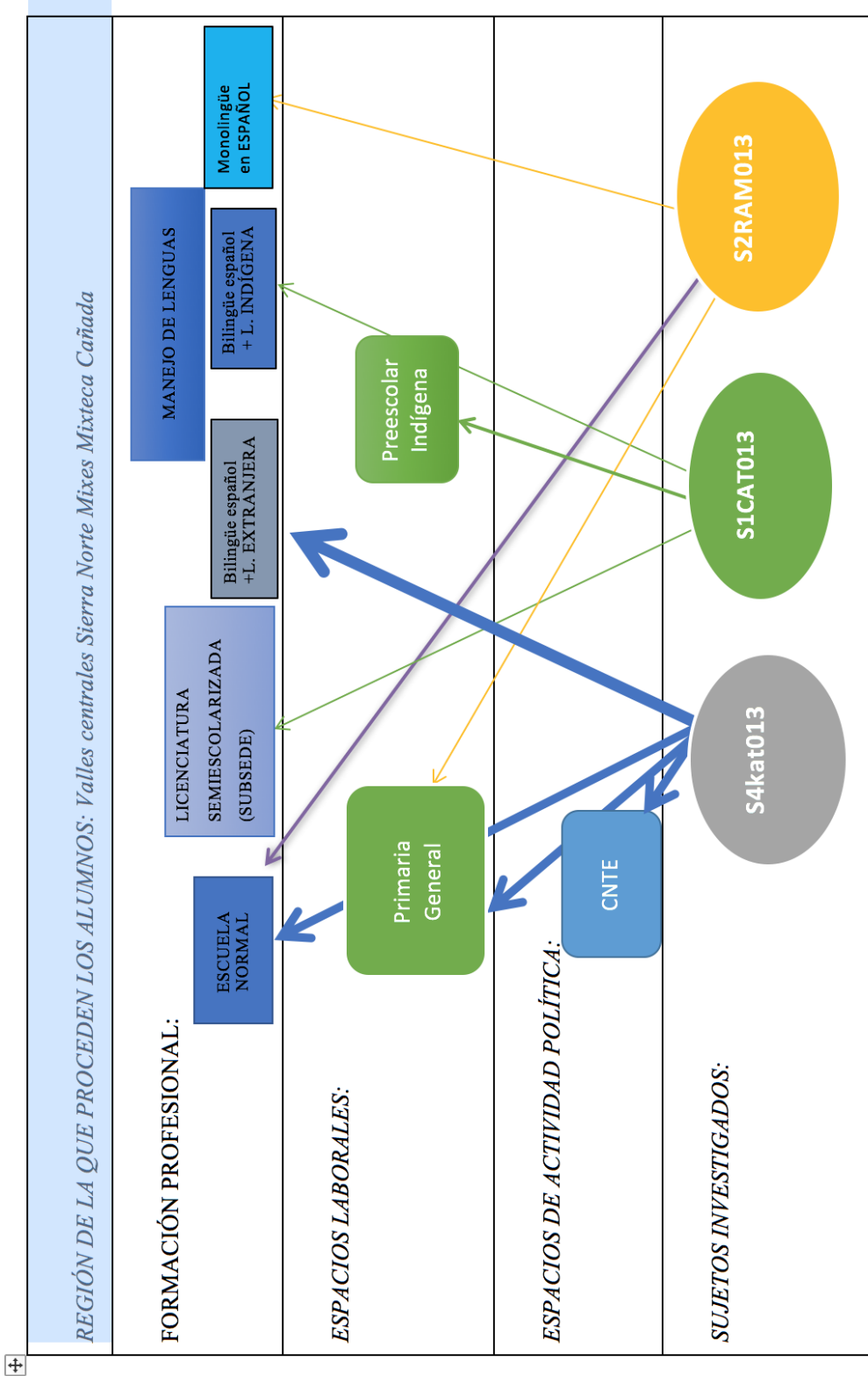
CMPIO: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas De Oaxaca.

CEPOS XXII: Centro de Estudios Políticos y Sindicales de la Sección XXII.

FEPAM: Fiscalía Especial para Asuntos Magisteriales.



Cuadro 5. Trayectoria de los sujetos



Cuadro 6. Espacios de participación de los sujetos investigados.

4.4 Resultados

Los esquemas anteriores logrados mediante el registro de antecedentes de participantes y la observación de las interacciones de los participantes del grupo han permitido llegar a los siguientes puntos de arribo:

- No hay indicios de redes sociales constituidas por etnia o lengua autóctona.
- Las redes sociales de los integrantes del grupo están constituidas por el centro de trabajo y la afiliación sindical.
- Los nodos de las redes sociales están consolidados por la experiencia laboral y la formación profesional.
- Las redes sociales de cada individuo determinan su lugar en el grupo: a mayor posicionamiento positivo que tengan los sujetos fuera del grupo, mejor será su posicionamiento ante el grupo.
- Los principios teóricos de la interculturalidad se adquieren y desarrollan en el aula sin aplicarlos a situaciones cotidianas críticas.
- La interacción no permite la consolidación del grupo como un nosotros colectivo y se manifiesta en prácticas de exclusión.

4.5 Interpretación de Resultados

Los resultados logrados mediante este procedimiento nos han llevado a su articulación tentativa en cuanto la constitución de redes como un entramado de relaciones sociales intra e intergrupales. Estas relaciones sociales se mantienen y se manifiestan como acciones articuladas en estrategias visibles cuya finalidad es dar respuesta a situaciones generadas por finalidades directamente relacionadas con el contexto inmediato que reflejan el mundo social.

El Mundo social es generado por el conjunto de procesos sociales y educativos que ocurren por la interacción de culturas, en donde las redes sociales juegan un papel fundamental en el establecimiento de relaciones y de intercambios asimétricos en la mayoría de las ocasiones, recíprocos y paralelos en otras.

En el ámbito académico tipificado como intercultural, la interacción de los participantes en situaciones escolares determina el armado del tejido social o posibles relaciones sociales de grupo.

La interculturalidad como principio no lleva necesariamente a la puesta en práctica de los mecanismos del cambio que posibilita la transformación integrada de la educación, la política y lo social en el contexto en el que ocurre.

Finalmente, la reflexión en torno a los resultados obtenidos en este primer acercamiento permite plantear las distintas definiciones interculturalidad recopiladas en la etapa anterior junto con los resultados de un primer acercamiento¹⁶ posibilitado por el ejercicio de la observación etnográfica permitió sentar las bases para un segundo acercamiento

¹⁶ La presente investigación se deriva de la estrategia metodológica implementada, la cual consistió en mirar los datos obtenidos a través de una mirada etnográfica, utilizando para ello la observación en clase y la realización de 20 entrevistas exploratorias y su correspondiente análisis y transcripción, lo que permitió obtener el corpus inicial de la investigación.

Capítulo 5. Interculturalidad como Práctica en el Aula

5.1. Introducción

El segundo estudio de la tesis interculturalidad en la educación superior, aborda el constructo teórico denominado interculturalidad desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Este estudio se plantea como propósito central explorar el potencial de lenguaje para construir realidades sociales, mediante el análisis de discursos emitidos por alumnos maestros de un programa de posgrado, que instancian sus visiones y experiencias respecto a su paso por la educación formal. La pregunta de investigación que orienta este estudio es ¿Cómo se representa la experiencia cotidiana de la Interculturalidad?

Para lograr el propósito central de este estudio, se toman como corpus de la investigación a diez entrevistas realizadas a los alumnos/maestros del posgrado y que pertenecen a alguna de las comunidades indígenas del estado de Oaxaca. En estas entrevistas los maestros hablan de su experiencia en la educación intercultural, al cursar estudios de posgrados en un programa que tiene como elemento central a ésta -la interculturalidad-.

Este estudio se plantea como proposición central el hecho de que **existen relaciones asimétricas de poder que se manifiestan en la construcción de un discurso marcado por un compromiso monoglósico empleado como estrategia comunicativa al referirse a la interacción en el aula intercultural.**

La proposición se establece a partir de los resultados obtenidos del análisis léxico gramatical realizado, mismo que se fundamenta en los planteamientos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) interpretados a la luz de la Teoría de la Valoración. Se espera que al examinar las experiencias y los efectos de la educación intercultural, se obtenga mayor información respecto al desarrollo constructivo del compromiso *heteroglósico* en el contexto académico.

Como puede observarse, dos son los conceptos centrales que se abordan en este estudio: Monoglosia y Heteroglosia, conceptos que nos llevan a plantear interrogantes que al responderlas nos permiten arribar a puntos centrales respecto a la educación intercultural y al proceso que debiera seguir ésta –la educación intercultural-, para alcanzar a construir realmente en el aula sus principios en la educación formal.

Las interrogantes que se plantean en el presente estudio son:

- ¿En qué situaciones se vuelve crítica la diferenciación entre “ellos y nosotros”?
- ¿Qué tan relevante es diferenciar los tipos de compromiso en términos de monoglosia y heteroglosia que se manifiestan en el contexto explorado?

La primera de estas interrogantes se responde de manera tentativa al hacer un recuento de resultados de una entrevista entre un maestro y sus alumnos en torno a la experiencia en el aula intercultural. La segunda interrogante se aborda mediante la discusión de los resultados del análisis del lenguaje que señalan líneas de investigación que a nuestra consideración, ameritan atención.

Las nociones de inclusión / exclusión son intrínsecas a las relaciones sociales de poder y esta complejidad es tema central del ACD. Es en este sentido que se aborda el estudio de los efectos del Discurso de la Educación Intercultural en el contexto de Oaxaca, para examinar prácticas sociales y prácticas comunicativas que se manifiestan en el contexto del aula intercultural.

Este estudio enfatiza la postura del ACD en cuanto a la existencia de mecanismos y estrategias cuya finalidad es cumplir objetivos institucionales. Estos suelen ser planteados de acuerdo con políticas determinadas por factores económicos y políticos frecuentemente ajenos al contexto local. El estudio de la interacción en el aula intercultural permite visualizar las relaciones entre los mencionados mecanismos y estrategias y, a partir de ello, detectar

contradicciones entre lo que se dice que se hace y lo que se hace. Estas contradicciones han sido señaladas en el trabajo etnográfico realizado en el contexto del aula intercultural (Mena, 2011; Muñoz Cruz, 2006) y sugieren contradicción entre la práctica discursiva centrada en lo que se suele nombrar como “respeto a la diversidad” y la práctica social de exclusión.

Estas consideraciones nos han llevado a articular la aseveración que este estudio pretende fundamentar: en el contexto situacional denominado aula intercultural, la interacción de los participantes se manifiesta como tensión generada por relaciones asimétricas de poder.

5.2 Razonamiento

La interacción de los integrantes de un grupo de estudiantes/maestros indígenas y no indígenas, se caracteriza por la conformación de espacios de confrontación y conflicto, lo que origina el fortalecimiento de la estructura normativa, al ahondar las relaciones asimétricas de poder. Al identificar la naturaleza de estas interacciones conflictivas, respaldadas por la normatividad en el aula, se hace necesario analizar los discursos de los estudiantes en torno a su experiencia vivida en un aula caracterizada por la diversidad cultural y mediada por un programa que tiene como contenido curricular central al enfoque intercultural.

5.3 Procedimiento metodológico

Para examinar la contradicción entre la práctica discursiva en torno al “respeto a la diversidad” y el mecanismo institucional de normatividad se llevó a cabo el procedimiento indagatorio que se describe a continuación.

El primer paso fue explorar la configuración del contexto de aula “intercultural” mediante el registro de observación etnográfica (diario) llevado a cabo por el Docente a cargo de un grupo conformado por 23 estudiantes inscritos en un programa de posgrado en educación indígena

bilingüe en el Estado de Oaxaca. Este registro posibilitó la clasificación de acciones como constituyentes de actividades en el aula y permitió además la detección de indicios de conflicto en el aula. El primer indicio fue tomar nota de la conformación espacial del grupo (lugar de cada uno de los integrantes del grupo en el aula) y examinar los motivos que llevaban a la conformación de determinados agrupamientos.

El segundo paso fue comprobar la certeza de indicios de conflicto. Con este fin, el responsable del grupo entrevistó a los integrantes del grupo. Se eligieron los textos transcritos de las entrevistas bajo dos criterios: el primero fue el formar parte de las agrupaciones identificadas, y el segundo pertenecer a una comunidad indígena. Esta selección de entrevistas permitió, en un primer momento, constatar diferenciación de grupos y jerarquías. En primer lugar, la distinción entre maestros y alumnos. En segundo lugar, la distinción entre grupos de alumnos (mestizo-indígena) y, en tercer lugar, distinción entre integrantes de grupos de acuerdo con ámbitos de trabajo profesional: escuela rural vs escuela urbana.

Como tercer paso, los textos seleccionados fueron examinados mediante el análisis léxico/gramatical llevado a cabo de acuerdo con la propuesta desarrollada por Butt et al (2000). Se incluye al final del trabajo un ejemplo de uno de los textos examinados. ⁱ

El cuarto paso fue retomar el análisis léxico-gramatical de la Metafunción Interpersonal para proseguir con el análisis del Sistema de Valoración centrado en el subsistema de compromiso.

Una vez estructurado el corpus, se procedió a rastrear los efectos de normatividad como mecanismo y la noción de “respeto a la diversidad” en el uso del lenguaje para interactuar verbalmente en el contexto del aula intercultural.

5.4 Marco Conceptual del Estudio

La lingüística funcional es el marco general donde se sitúa la Lingüística Sistemática Funcional (LSF). Esta perspectiva de la lingüística se opone a la perspectiva que solo busca describir las formas lingüísticas sin considerar las intenciones de los hablantes al emitir un discurso. Por el contrario esta perspectiva coloca como elemento principal de su análisis la lengua en uso y por lo tanto, los propósitos comunicativos de quienes la usan, dentro del espacio sociopragmático en el que operan (Bhatia, 2008). Por otra parte, Vergara (2011) nos dice que:

Sería pertinente recalcar que los modelos gramaticales funcionalistas se distinguen por su pertenencia a un subgrupo: aquel del funcionalismo americano y el del funcionalismo europeo. Mientras que en el primero destacan trabajos tipológicos como los de Talmy Givón (1984, 1993, 2001) y William Croft (1990), el segundo está fuertemente representado por la escuela británica de Halliday. (2011, p. 2).

La LSF tiene como propósito examinar las formas en las que determinados contextos y situaciones se ven reflejadas y construidas por la variación sistemática en el lenguaje (Halliday, 1978; Halliday y Matthiessen, 2004, pp.106-111). Desde esta perspectiva, el uso del lenguaje o intercambio comunicativo es planteado en términos -hasta cierto punto- similares a los planteados la Teoría de Actos de Habla de Austin (2005) donde el intercambio comunicativo es el resultado de acciones verbales o acciones comunicativas que pueden ser llevadas a cabo por medios alternos. La LSF establece una mayor precisión al diferenciar entre un intercambio de información y el intercambio de bienes y servicios. Los términos que marcan esta precisión son proposiciones y propuestas (Halliday y Matthiessen, 2004, pp. 106-111).

La naturaleza del lenguaje, lo sistemático se realiza mediante patrones que obedecen a la función que cumple todo intercambio. La recurrencia de determinados patrones se instancia en lo que en la LSF se denominan Metafunciones: Ideacional, Textual e Interpersonal. La orientación de esta conceptualización sirve como fundamento para la propuesta desarrollada por Martin y White (2005), como Teoría de la Valoración (Appraisal). Desde este planteamiento, la Metafunción Interpersonal crea el contexto lingüístico necesario para poner en juego determinados efectos retóricos que sirven para construir significado en un contexto particular (Martin y White, 2005, p.94).

Al enfocar la Metafunción Interpersonal, la Teoría de la Valoración posibilita examinar el posicionamiento de un emisor ante un destinatario así como ante aquello de lo que habla o escribe. Las maneras en las que un emisor negocia un intercambio de información, el conjunto de proposiciones que constituyen un texto o un intercambio de bienes o servicios que pueden ser entendidas como acto comunicativo se reflejan en el aspecto denominado Compromiso (Engagement). El primer indicio de posicionamiento es identificar el reconocimiento o desconocimiento de otras voces o puntos de vista. Los términos empleados para marcar este efecto son heteroglosia y monoglosia (White, 2003).

Desde el principio de la conceptualización de la LSF, que plantea que la selección de recursos lingüísticos opera de manera sistémica para ubicar al emisor y al destinatario en la negociación de significado, ya sea en términos de proposición o propuesta, la Teoría de la Valoración propone que el Compromiso junto con los otros dos Subsistemas, Actitud y Gradación operan para realizar el posicionamiento de hablante o autor. En este estudio nos enfocamos en el Subsistema de Compromiso para examinar la inclusión o exclusión de voces y puntos de vista en el contexto de un aula intercultural para rastrear dos constructos sociales “el respeto a la

diversidad” y “la normatividad” empleados de manera recurrente como práctica discursiva institucional.

Al centrar la atención en el Subsistema de Compromiso (Engagement), como parte del Sistema de Valoración, nos detenemos en los términos de heteroglosia y monoglosia. Estos términos fueron inicialmente desarrollados por Bakhtin y Kristeva (ver en Bazerman 2004) para analizar el fenómeno de autoría.

Este aspecto de la autoría permite responder a interrogantes como: ¿qué voces o puntos de vista aparecen en determinado enunciado?, ¿cómo son valorados? Aunque originalmente la intención indagatoria fue examinar la autoría como fenómeno relacionado con la escritura, practicantes del ACD y estudiosos del lenguaje interesados en la Teoría de la Valoración se nutren de los planteamientos originales, aun cuando se presta mayor atención a los efectos de la heteroglosia, es decir en las formas en las que se incluyen otras voces o puntos de vista al enunciar.

El estudio de la heteroglosia permite rastrear el uso de recursos lingüísticos para anticipar, promover o, mínimamente, reconocer la existencia de multiplicidad de voces. Al definir heteroglosia como el potencial para reconocer otras voces y perspectivas ajenas a un emisor (quien habla o quien escribe) para justificar, fundamentar, o abrir el diálogo con otros emisores, se valora implícitamente este potencial al considerarlo crucial para cumplir el propósito de inclusión.

La noción contrastante, monoglosia, se define como cerrazón ante otras voces o puntos de vista en textos hablados o escritos. Esta tipificación de compromiso suele ser adjudicada a aquellos que mantienen el poder; es fácilmente reconocible porque suele aparecer como aseveración contundente. No obstante el interés en la heteroglosia, este estudio examina la

ausencia de otras voces o puntos de vista; aborda la monoglosia asumiéndola como manifestación de tensión entre relaciones asimétricas de poder. Es así como centramos nuestro interés en examinar su efecto como estrategia para negociar posicionamiento o también para posponer o rechazar la negociación en el uso de lenguaje por parte de alumnos con antecedentes indígenas en el contexto de aula intercultural. (Hunston & Thompson, 2003; Martin y White, 2005; Fairclough, 2004).

5.5 Resultados del Estudio

Atendiendo a la pregunta inicial de este trabajo, concerniente a la detección de momentos en el aula intercultural en los que aparecen diferencias entre “ellos” y “nosotros”, los textos analizados mostraron dos momentos: el primero de ellos se refiere a un tiempo presente donde figura el maestro como interlocutor (usted y yo); el segundo momento refiere a situaciones específicas ocurridas en el pasado reciente acerca de interacciones experimentadas entre alumnos en los que se encuentra la voz de otros participantes en el aula (ellos y nosotros).

Las entrevistas se conducen inicialmente en tiempo presente para construir una coautoría entre entrevistador y entrevistado, donde la normatividad es instanciada como práctica discursiva en torno a lo que es “ideal”.

Ejemplos de interacción:

12. me siento muy bien, más con los asesores que tienen una especialidad
3. ELLOS me han ayudado mucho en aclarar algunas dudas de las que yo tengo.

En el tiempo pasado reciente, se evocan participantes (ellos) en una interacción valorada en términos positivos y negativos.

13. El detalle es queee al inicio paréceme que se dividió el grupo por ejemplo; un grupo de educación indígena y otro grupo de la primaria general
14. y como que se sentía el rechazo, anteriormente
15. pero ahora gracias creo a los temas que hemos visto de interculturalidad casi no se ha visto,
16. más bien yo ya no siento estos rechazos.

Las entrevistas concluyen en el tiempo presente. Las conclusiones de las entrevistas sugieren conflicto latente.

125. Todo bien en el aula, fuera del aula ya es otra cosa.

La respuesta a la primera pregunta nos llevó a examinar de nueva cuenta los resultados del análisis léxico gramatical de las entrevistas. Se presenta a continuación un resumen de resultados de uno de los textos analizados (Tabla 1.).

Pregunta	Intercambio	Respuesta	Intercambio	Finito	Monoglosia	Heteroglosia
I	Proposición	cl. 1-3	recuento	Pres		x
II	Proposición	cl. 4-6	recuento	Pres		x
III	Propuesta valora	cl. 7-11		Subjuntivo	x	x
III	Proposición	cl. 7-11	reporte	Pasado		x
IV	Propuesta identifica	cl. 12-16	reporte	Subjuntivo	x	
V	Propuesta explica	cl. 17	explicación	Pasado	x	
VI	Propuesta caracteriza	cl. 18	reporte	Presente	x	
VII	Proposición	cl. 19-22	recuento	Presente Pasado		x
VIII	Proposición	cl.23	recuento	Pasado		x
IX	Propuesta Fíjate	cl. 24-31	narración	Subjuntivo	x	x
X	Propuesta Explica	cl. 32-41	explicación	Subjuntivo	x	x
XI	Propuesta Explica	cl. 42-51	explicación	Pasado y pres	x	x
XII	Propuesta reconoce	cl. 52-57	acción	Pasado Presente	x	
XIII	Proposición	cl. 58-71	anécdota	pasado	x	x
XIV	Propuesta Explica	cl. 72-77	explicación	Subjuntivo finito	x	x
XV	Propuesta	cl. 78-92	explicación	finito	x	x
XVI	Propuesta reconoce	cl. 93	narración	Pasado presente	x	
XVII	Propuesta Explica	cl.94-121	explicación	Presente	x	x
XVIII	Propuesta Fíjate	cl.122-125		Presente	x	

Tabla 1. Clasificación inicial del intercambio.

La primera columna de la Tabla 1 corresponde a la numeración de las preguntas de la entrevista. La segunda columna corresponde a la clasificación del intercambio en cuanto a si el intercambio presupone una proposición, cuando el emisor solicita información del destinatario; o cuando se lleva a cabo una propuesta (por ejemplo, cuando el entrevistador articula la interrogante en imperativos directos “fíjate”, o solicitudes veladas “cómo ves?”, ¿cómo dirías?).

La tercera columna de la tabla contiene el listado de las cláusulas empleadas para contestar la pregunta de la entrevista y, de manera aproximada, se tipifica el género elegido por el

entrevistado para desarrollar su respuesta en la cuarta columna. La quinta columna muestra la presencia de tiempo (finito) o modalidad (subjuntivo). Las últimas dos columnas corresponden al tipo de compromiso (monoglósico o heteroglósico) elegido por el entrevistado al contestar a las preguntas de la entrevista.

Los resultados numéricos de este texto arrojan cinco proposiciones y 13 propuestas constituidas mediante 125 cláusulas. Se identificó una marcada variación en la configuración de compromiso en las respuestas a preguntas articuladas como proposiciones y propuestas: ocho respuestas combinan cláusulas donde aparece heteroglosia y monoglosia; seis respuestas reflejan monoglosia; cuatro respuestas indican heteroglosia.

El primer dato formulado mediante este resumen es la aparición de compromiso heteroglósico como respuesta a solicitud de información, mientras que el compromiso monoglósico aparece en respuesta a la propuesta. No obstante, aparecen también respuestas a propuestas complejas (por ejemplo, solicitud de explicación) que incluyen tanto cláusulas en las que se configura un compromiso monoglósico y cláusulas que incorporan otras voces y otros puntos de vista, ello es, compromiso heteroglósico.

Al esbozar el patrón recurrente del sistema de Valoración de acuerdo con la Tabla 1, el subsistema de compromiso puede ilustrarse de acuerdo con el esquema de la Figura 3.



Figura 3. Esquema de intercambios: proposición o propuesta

Los resultados del análisis del subsistema de compromiso nos han llevado a examinar los otros dos subsistemas que componen el sistema de valoración: actitud y gradación. Los resultados de este análisis más detallado se presentan en la Figura 4.

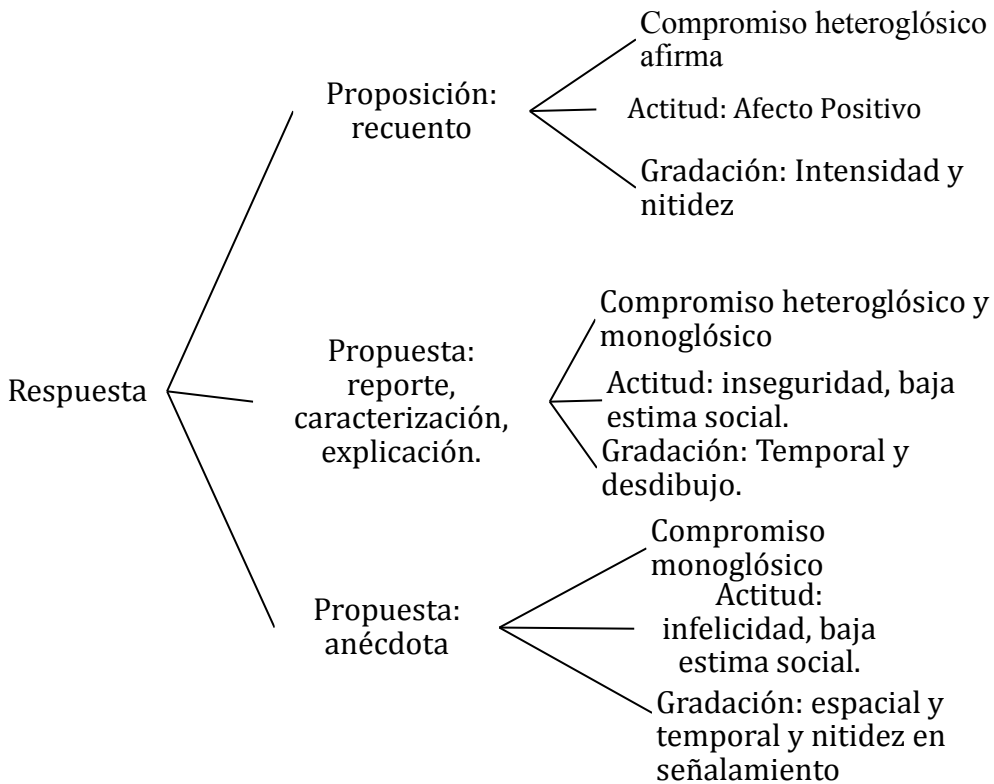


Figura 4. Esquema de compromiso (heteroglósico o monóglosico)

Al analizar estos resultados preliminares, se formuló el segundo dato concerniente a la caracterización del compromiso monoglósico en el lenguaje empleado en las respuestas a la entrevista. La ausencia de otras voces o puntos de vista no se manifiesta como aseveración contundente; tampoco ofrece indicio de posición de autoridad. La caracterización de compromiso monoglósico en las muestras analizadas coincide con una gradación variable, de acuerdo con la complejidad de la acción solicitada como identificar o explicar (Fig. 2). La actitud que coincide con el compromiso monoglósico es de afecto negativo (inseguridad o infelicidad).

Los datos formulados son primero, tendencia a relacionar compromiso heteroglósico con proposiciones:

XII. AH PERO SI TUVISTE DESENCUENTROS FUERTES ENTONCES.

52. Si maestro pero hasta la fecha yo les hablo, platico con ellos

53. inclusive hacemos equipos de trabajo yo

54. o sea no me cierro a pesar de ello

y tendencia a relacionar compromiso monoglósico con propuestas.

XVIII: FIJATE COMO NORMITA ESTO QUE ME DICES AL PRINCIPIO NO ES TAN CIERTO

NO?? EN EL SENTIDO DE QUE LAS RELACIONES HAN IDO CONSTRUYÉNDOSE DE MEJOR MANERA... HAY ALGO ENTONCES AHÍ QUE NO ES DEL TODO...

122. Pues quizás maestro pero en un ambiente fuera del aula, pero en el aula estamos bien,

123. nos llevamos bien.

La propuesta del entrevistador se realiza como “fijate...no es tan cierto no?? la respuesta es “pues quizás maestro...”. Se puede argumentar que esta parte de la respuesta sugiere concesión. No obstante, la respuesta continúa con dos contraexpectativas “pero en un ambiente fuera del aula” y “pero en el aula estamos bien” la concesión “pues quizás” pierde fuerza. La contradicción entre práctica social de exclusión y normatividad “fuera del aula” y “en el aula” aparece de manera velada, lo no dicho se vuelve crucial. La cláusula 123, “nos llevamos bien” sugiere aseverar lo contrario.

El segundo dato nos dice que no hay indicios de concurrencia de compromiso monoglósico y aseveración contundente. Por el contrario, aparecen indicios de concurrencia de monoglosia e inseguridad y gradación de acuerdo con los términos planteados en la propuesta.

VI. AHORA A PARTIR DE LO QUE TÚ ME ESTÁS CONTANDO ¿CÓMO CARACTERIZARÍAS A LAS INTERACCIONES? EN ESTE MOMENTO ENTRE USTEDES ¿QUÉ ME PODRÍAS DECIR DE ESO?

18. No see (muy quedito)

La contradicción entre el Discurso en torno a la Educación Interculturalidad y la interacción en el aula intercultural fue ubicada en la oposición entre prácticas discursivas centradas en el respeto a la diversidad y prácticas sociales de exclusión.

Esta contradicción se instancia en el contexto del aula intercultural donde la interacción se manifiesta como tensión generada por relaciones asimétricas de poder. Ello se puede explicar en un primer momento mediante el estudio etnográfico que plantea que las prácticas sociales desarrolladas en el contexto social determinan en principio las estrategias para interactuar en ámbitos específicos como el escolar (Muñoz, 2006; Mena Ledezma, 2011).

En otro momento, se puede discutir la idea que el desarrollo de constructos sociales positivos, como el “respeto a la diversidad”, no necesariamente se ven reforzados por mecanismos institucionales como la normatividad. Al analizar el mecanismo institucional de normatividad, hemos visto que este mecanismo es empleado para institucionalizar la noción de “respeto a la diversidad” como incorporación de otras voces y puntos de vista. Sin embargo, la elección de otras voces y puntos de vista no suele incluir las voces y puntos de vista de los que son excluidos como práctica social.

La ausencia de voces o puntos de vista ajenos al emisor suele ser interpretada como negación al diálogo. Los resultados de este estudio sugieren que la ausencia de otras voces o punto de vista en el lenguaje empleado en situación de asimetría en relaciones de poder se transforma en estrategia o recurso para la negociación. Estos resultados coinciden con los señalamientos planteados en Hunston y Thompson (2003, pp.1-19) al examinar la naturaleza de fallas difícilmente detectadas en la comunicación entre hablantes de distintas lenguas.

El compromiso monoglósico no necesariamente lleva a la afirmación contundente cerrada al diálogo. La monoglosia puede ser indicio de recurso o estrategia empleada para reforzar el punto

de vista o la voz propia en un intercambio comunicativo en el que la propuesta es formulada en términos que parecen ocultar una evaluación negativa. Mientras que lo que está en juego en la proposición es el significado informacional que abre el camino al acuerdo o al desacuerdo, lo que está en juego en la propuesta es la negación o el apego a la normatividad; posiblemente al sometimiento.

5.6 Puntos de Arriba o Primeras Conclusiones

Al examinar la contradicción en el Discurso en torno a la Educación Intercultural concerniente a la noción “el respeto a la diversidad” planteada como normativa y las acciones de exclusión que se manifiestan cotidianamente en el aula en el contexto de México, se ha intentado vislumbrar la compleja articulación entre lenguaje, intercambio comunicativo, prácticas sociales, y prácticas discursivas. Sería muy arriesgado plantear que dicha contradicción explique la problemática que impide el cumplimiento de los principios de la Educación Intercultural. No obstante, las situaciones del aula intercultural permiten generar conciencia en torno a conjuntos de acciones e interacciones que marcan la dinámica del grupo. Esta conciencia evita dar por hecho los efectos positivos de la normatividad; convicción que suele impedir el auténtico desarrollo del proceso encaminado a eliminar prácticas sociales de inequidad y exclusión.

Al encontrar evidencia lingüística que permite fundamentar la idea de que interacción de los participantes en el aula intercultural observada se manifiesta como tensión generada por relaciones asimétricas de poder, es necesario indagar con mayor profundidad y detenimiento más allá del subsistema de compromiso y rastrear sus efectos en el Subsistema de Actitud al igual que en el Subsistema de Gradación para así calibrar integralmente el Sistema de Valoración. Hasta no hacerlo, la interpretación de estos resultados es preliminar y no pierde de vista otros aspectos que van más allá de lo examinado en el corpus de este estudio como lo son determinados rasgos

fonológicos. No obstante estas limitaciones, el análisis de las relaciones de poder que se manifiestan en el aula a partir de los constructos básicos del Compromiso, monoglosia y heteroglosia nos ha permitido un mayor acercamiento a las relaciones asimétricas de poder y subordinación en el contexto situacional tipificado como aula intercultural.

Consideramos que este trabajo sugiere dos puntos de reflexión. Uno sería esclarecer la aparente negativa de grupos minoritarios ante la posibilidad de abrirse al diálogo e incorporar otros puntos de vista. Otro, revisar de manera crítica el funcionamiento de mecanismos institucionales y al hacerlo examinar el lenguaje empleado al llevar a cabo acciones, tareas, y actividades en el aula intercultural.

Al identificar las formas veladas en las que se manifiestan las relaciones de poder en el aula que tienden a reproducir prácticas sociales de exclusión, se retoma la postura del ACD que busca maneras que lleven a la transformación del orden establecido para erradicar la inequidad en las relaciones interculturales.

Capítulo 6. Políticas Educativas

6.1 Introducción

En este capítulo nos proponemos explorar el lenguaje utilizado en el discurso político visto como género utilizado por autoridades del gobierno para dar a conocer y justificar acciones complejas como una política de estado. Mediante esta exploración del discurso pretendemos acercarnos al proceso en el que se fija determinada percepción o punto de vista como mecanismo de control.

El presupuesto que sirve como inicio de este estudio es una interpretación de lo sugerido por practicantes del ACD (Fairclough, 2004; Van Dijk 2006; Wodak 2007; y Bhatia 2009) en cuanto a que las prácticas discursivas institucionales tienen la finalidad de construir “realidades” que permiten cumplir finalidades y propósitos de otro orden social. Nuestra expectativa de este análisis es: esclarecer la dinámica que subyace a la derogación de un acuerdo social, específicamente la estructura del organismo a cargo de la Educación Pública en el Estado de Oaxaca. La proposición que orienta nuestro proceso indagatorio es: la confluencia de discursos en la constitución de un discurso particular refuerza la permanencia de prácticas sociales discriminatorias que sostienen un sistema autoritario e impositivo.

Nos planteamos buscar la evidencia necesaria para fundamentar esta aseveración al responder a la siguiente interrogante ¿Qué recursos lingüísticos del discurso institucional sirven para controlar la realidad? Para responder esta pregunta analizamos el discurso emitido por el gobernador constitucional del estado de Oaxaca, Lic. Gabino Cué Monteagudo el día 21 de julio del año 2015, en la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

El análisis del discurso realizado se centra en el contenido del discurso¹⁷ mencionado, al considerar que este texto es una instancia que revela la dinámica del ámbito institucional en el que

¹⁷ Emitido el día 20 de julio de 2015, con motivo de la derogación del acuerdo sobre el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

la política institucional en torno a la Interculturalidad atraviesa por un momento crítico al eliminar la estructura a cargo de su implementación. El texto analizado articula el decreto en el que se cancela el acuerdo vigente durante décadas concerniente a la política educativa en general, y en particular a la dirigida al sector indígena del estado, la cual tenía un papel sumamente relevante.

Para cumplir las expectativas mencionadas, nos planteamos dos objetivos: por una parte identificar las prácticas discursivas que favorecen la permanencia de la práctica social de exclusión en la situación instanciada como acuerdo social; y por otra parte, hacer visible las maneras en las que se ejerce el control social.

El planteamiento global de la tesis que buscamos fundamentar en este estudio tiene que ver con las prácticas comunicativas que subyacen al ejercicio autoritario e impositivo que hemos identificado en el primer estudio concerniente a Redes Sociales en la Educación y en el segundo en el Aula Intercultural. En el presente estudio exploramos el entorno macro mediante el examen de prácticas discursivas. Este capítulo está estructurado en cuatro partes. En la primera, se presentan los antecedentes de la situación examinada. En la segunda parte se habla de la conceptualización del texto y el discurso. En el tercer apartado introducimos el concepto de interdiscursividad propuesto por Bhatia (2004 y 2009). La cuarta parte se dedica a la discusión los resultados del análisis del texto examinado a la luz de la propuesta de este autor. Para finalizar este capítulo se plantean las conclusiones preliminares que posteriormente serán tomadas en cuenta para la discusión de los resultados de este estudio y los dos estudios anteriores.

6.2 Antecedentes

Al proseguir con el rastreo de los efectos de la Educación Intercultural, el presente estudio examina el corpus conformado por el Discurso de Gabino Cué Monteagudo, Gobernador del estado de Oaxaca (2010-2016). Este discurso fue emitido el 21 de julio de 2015, y en él se anuncia la desaparición del Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca y de la instauración del Nuevo IEEPO. Este momento crítico específico es el resultado de una situación sociopolítica y socioeducativa del estado de Oaxaca que a su vez responde a una situación de transformación general de México.

De acuerdo con el propósito de este trabajo, en cuanto a realizar un análisis del discurso instanciado en un texto mediante el lenguaje empleado, es necesario explorar la relevancia de este discurso en el ámbito de la educación estatal. Al derogar el acuerdo celebrado en el año de 1992, en el cual la educación pública del estado de Oaxaca (IEEPO) tiene una fuerte vocación intercultural, al menos en palabra que no en los hechos, se cambia radicalmente su organización y su forma de operación. Este cambio implica una transformación de las relaciones laborales entre gobierno y la organización sindical de los trabajadores de la educación. El discurso que cristaliza la implementación de esta política de cambio generó reacciones a favor en los sectores empresariales de la sociedad oaxaqueña y reacciones contrarias, en particular por parte del magisterio estatal.

Es especialmente relevante el papel de organizaciones sindicales que han protestado en otros estados de la República. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) tiene fuerte presencia en estados como Michoacán, Chiapas, Guerrero en los que los docentes también manifiestan su rechazo hacia la reforma educativa. En dichos estados donde la presencia indígena no ha logrado la implementación de políticas que mantengan la diversidad cultural

como en Oaxaca, la presión ha sido y continua siendo abrumadora. Prueba de ello es la presencia de fuerzas policiacas en la aplicación de los exámenes para ingreso y permanencia al Servicio Docente.

En el momento crítico que se examina, es evidente que el decreto emitido por el gobierno estatal recibe respaldo del gobierno federal. La transformación del IEEPO se da en el centro de la protesta magisterial no solo a nivel del estado de Oaxaca, sino también a lo largo del territorio nacional, como parte de la resistencia a la implementación de la reforma educativa aprobada por el ejecutivo federal en el año de 2013.

El mismo conflicto en torno a la política gubernamental de transformar la educación pública se encuentra en el contexto más de transformación de políticas en torno a los recursos naturales del país, de los servicios de seguridad social entre otros. El cambio ha generado no solo descontento sino también incertidumbre en torno a la situación social y económica del país. El Estado de Oaxaca sufre hasta estos días una situación tensa en la que el conflicto magisterial es solo una manifestación de resistencia al cambio que mantiene al estado en una débil y precaria estabilidad social.

Bajo este clima de protesta social e inconformidad magisterial, el Gobierno Federal determina, a través del gobierno estatal de Oaxaca, la derogación de los acuerdos respecto al IEEPO, creado en 1992 en los que la presencia de la Educación Intercultural significó cierto grado de avance en la búsqueda de la equidad social.

6.3 Conceptualización

El análisis del discurso va más allá de la interpretación. No se trata solo de una intención de “escudriñar” o interpretar el contenido de un texto como parte de determinado discurso. Para ir más allá de la comprensión del contenido del texto es preciso tomarlo como unidad de análisis en la que se manifiesta el proceso de significación o semiosis.

Este proceso conlleva una relación intrínseca con el contexto social específico en el que se produce el discurso y por consiguiente la función específica que cumple. Para entender la complejidad de este proceso de creación de significado recurrimos a Halliday quien define el texto como: “El producto de relaciones semánticas en curso, construido con una variedad de recursos léxico-gramaticales” (1994, p.312).

Esta cita nos permite realizar una operación de abstracción para plantear el texto como un fragmento de discurso situado en un contexto y un momento específico destinado a cumplir una función histórica particular. De esta manera enmarcamos el proceso de análisis del texto al interior de una situación específica en la que la emisión del discurso, y la interpretación de este discurso conlleva el cumplir determinados propósitos constituidos como acción social del nivel macro.

Fairclough caracteriza el texto de la manera siguiente: [los textos son] "espacios sociales donde se producen simultáneamente dos procesos sociales: el proceso de conocer y representar el mundo y el proceso de interactuar en lo social." (1995, p. 11). Hemos abordado en el primer capítulo las ideas de Halliday (1978, p.31) quien relaciona el contenido del texto más allá de lo que significa en su interior al sugerir que el significado de un texto debe plantearse en los siguientes términos: “[...] en primer lugar, qué está ocurriendo; en segundo lugar, quién toma parte; y en tercer lugar, qué lugar ocupa la lengua. Estas tres variables juntas, determinan la

variedad dentro de la cual se seleccionan los significados y las formas que son usadas para su expresión" (1978, p.31).

Mientras que la comprensión y la interpretación de un texto suele darse de manera espontánea, el análisis tiene mayor alcance. Fairclough (1995) señala la importancia de analizar el lenguaje más allá de la lingüística tradicional:

Siempre funciona en el texto simultáneamente de forma ideacional en la representación de la experiencia y del mundo, de forma interpersonal en la constitución de la interacción social entre los participantes del discurso, y de forma textual en la unión de las partes del texto en un todo coherente .. y en la unión de los textos con los contextos situacionales (1995, p.26).

Fairclough lleva el análisis del lenguaje más allá al aplicar este análisis al nivel discursivo al categorizar el discurso como práctica social de control, y la necesidad de esclarecer esta función:

El "discurso" es el uso del lenguaje en tanto una forma de práctica social, y el análisis del discurso es el análisis de cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales (1995, p.13).

Para analizar las prácticas socioculturales del contexto bajo estudio mediante el examen de *las maneras en las que se emplean recursos lingüísticos para ejercer el control* es necesario ir más allá de la constitución formal o gramatical del mismo. En este trabajo recurrimos a los planteamientos de Vijay Bhatia (2004). Nos referimos en particular a su propuesta de análisis del discurso planteada en cuatro aspectos: definición emisor-destinatario; relaciones de poder; estructura del texto y lugares en los que circula el texto.

La noción de interdiscursividad propuesta por Bhatia (2004) resulta fundamental para realizar el análisis del discurso correspondiente. Bhatia (2004), recurre a la teoría de los géneros al señalar:

Al proponer un modelo multidimensional y de múltiples perspectivas en tres espacios para el análisis del discurso escrito se vislumbra la importancia del contexto en la teoría de géneros. Los conceptos de espacio sobrepuestos, los cuales incluyen lo textual, lo socio-pragmático (lo cual incorpora tanto géneros como prácticas profesionales) y de manera más general, lo social, permite que el analista del discurso se enfoque de manera más apropiada en una o más de estas tres dimensiones de espacio para así analizar e interpretar el discurso profesional (2010, p.33).¹⁸

Sin embargo, al enfocarnos en el discurso profesional, encontramos que la mayoría de sus formas se apropian de recursos semióticos y contextuales dentro de y a lo largo de cuatro dimensiones de espacio para construir e interpretar significados en contextos profesionales tipificados a partir de la conceptualización mencionada.¹⁹ (Bhatia, 2004, p.391).

Siguiendo esta idea general de Bhatia, al analizar el discurso se debe considerar tanto la relación texto-contexto, como la relación práctica discursiva-profesional. Al ubicar a estos dos

¹⁸ La cita original es: "...in proposing a three space multidimensional and multi-perspective model for analyzing written discourse, underpins the importance of context in genre theory. The three overlapping concepts of space, which include textual, socio-pragmatic (incorporating both generic as well as professional practice), and more generally, social, help a discourse analyst to focus more appropriately on one or more of these three dimensions of space analyzing and interpreting professional discourse". (Bhatia, 2004, p. 33)

¹⁹ La cita original es: "However when we focus on professional discourse, we find that most forms of professional discourse appropriate semiotic and contextual resources within and across four main dimensions of space in order to construct and interpret meanings in typical professional contexts. Drawing on the framework mentioned above". (Bhatia, 2004, p.391).

relaciones como funciones texto interno y externo, el autor considera que:

Los recursos internos al texto han sido investigados a fondo desde la noción de ‘intertextualidad, sin embargo, los recursos externos al texto no han sido tratados en detalle en los estudios de género. Los recursos externos incluyen las convenciones que delimitan los constructos genéricos al igual que las prácticas profesionales y quizá de manera más apropiada, las culturas disciplinares específicas que motivan estas prácticas tanto discursivas como profesionales.²⁰ (2010, p.34).

En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso nos lleva a identificar actores que intervienen en la construcción del texto o fragmento del discurso en estudio. De esta manera podemos rastrear políticas gubernamentales cuyo origen va más allá de lo local o lo regional. El discurso del gobernador está influenciado –o quizá estructurado– por organismos que más allá de lo nacional ponen en juego poderes de decisión a nivel internacional, como el poder de la OCDE. Los intereses en juego se manifiestan así en el discurso y le otorgan una fisonomía específica, particular.

Un análisis comprensivo de cualquier práctica profesional requiere, por consiguiente, considerar e integrar el uso de todos estos recursos semióticos, es decir, recursos textuales, convenciones

²⁰ La cita original es: "Text-internal resources have been well-researched within the notion of ‘intertextuality’, however text-external resources so far have not been treated with in detail in genre Studies. Text-external resources include the conventions that constrain generic constructs as well as professional practices, and perhaps more appropriately, specific disciplinary cultures that motivate these practices, both discursive as well as professional practices". (2004).

genéricas, prácticas y culturas profesionales en el contexto en el que las otras tres se encuentran invariablemente integradas. Cualquier teoría o conceptualización que elige pasar por alto cualquiera de estos cuatro aspectos de uso del lenguaje probablemente no tome en cuenta el valor potencial de la comprensión global de un género específico empleado como parte de una actividad profesional para lograr objetivos disciplinares específicos (Bhatia, 2010, p.34).²¹

Estas ideas centrales fundamentan el ejercicio de análisis del discurso bajo estudio, cuyos resultados se presentan a continuación.

6.4 Resultados del Análisis del Discurso de Gabino Cué

Esta parte está estructurada de acuerdo con el procedimiento propuesto por Bhatia (2004). En la primera parte se presenta el resultado de análisis del primer paso: identificar la voz del autor y las relaciones de poder entre autor y público al que se destina el discurso. El resultado más evidente del análisis del fragmento de discurso bajo estudio, es el desdoblamiento gradual de la persona que emite el discurso (el gobernador) en una pluralidad (las instancias de gobierno) creando el efecto de legitimidad. En este mismo sentido, el análisis permite vislumbrar el uso del “nosotros” para gradualmente involucrar a toda la estructura gubernamental (se presentan

²¹ La Cita original es: A comprehensive analysis of any professional activity therefore needs to consider and integrate the use of all these semiotic resources, that is, textual resources, generic conventions, professional practices and professional cultures in the context of which the other three are invariably embedded. Any theory or framework that chooses to underemphasize any of these four aspects of language use is likely to miss input of potential value to a comprehensive and insightful understanding of a specific genre used as part of a professional activity to achieve specific disciplinary objectives (Bhatia, 2004, p.392).

segmentos 1-2 del texto para ilustrar este desdoblamiento:

1. Cl.12 ME DIRIJO AL PUEBLO DE OAXACA Inspirado en el ideario y herencia educativa de Juárez y Vasconcelos –al frente del Gobierno de Oaxaca— **YO Y OTROS hemos trabajado** con toda intensidad, para atender y corregir la problemática estructural que desde hace 35 años, afecta al sistema educativo oaxaqueño.
2. *Cl.13 Con el acompañamiento corresponsable del Gobierno de la República, a través de los titulares de las Secretarías de Educación Pública, de Gobernación y de Hacienda y Crédito Público, **NOSOTROS hemos trabajado** en el saneamiento financiero de los fondos educativos estatales, en la mejora de la infraestructura escolar, en el fortalecimiento de los planes y programas de estudios, y a partir de su aprobación en el mes de diciembre de 2012, en el proceso de implementación de la Reforma Educativa Nacional, en el estado de Oaxaca.*

En el primer ejemplo se transita de la primera persona singular a la primera persona plural, relacionando la historia con el presente. Se inicia el proceso de justificación histórica y social para modificar el presente. Asimismo, la referencia enmarca las reformas que a nivel nacional se implementan y que necesariamente repercuten en el plano local o estatal. A partir de los cambios graduales en el texto es posible entrever las intenciones y motivaciones para realizar este tipo de acciones gubernamentales en un contexto que podemos discernir que está determinado la

globalización y la influencia neo empresarial en el gobierno. Estos ejemplos iniciales muestran el uso de recursos lingüísticos para construir el emisor y el público del Discurso.

6.4.1 Precisión de Relaciones de Poder como orden de las cosas

El segundo paso del procedimiento analítico conlleva hacer visibles las relaciones de poder que se expresan en esta instancia de práctica discursiva. El punto que nos interesa mostrar es el “hablar por los otros”. A lo largo del texto es posible identificar el uso recurrente de Oaxaca como una entidad concreta que realiza acciones como ‘recibir’ y ‘saber’. Se demuestra de esta manera el poder que permite usar las voces de los otros. La discordia local se esconde de esta manera al igual que en la cláusula 4 se da a entender la presencia de la instancia más poderosa de gobierno.

3. GCD: Cl 4 *Oaxaca los recibe con aprecio en este acto de enorme significado para la educación de nuestro estado y de nuestro México.*
4. CC. FF. Cl.56 En la nueva etapa educativa [que hoy arranca]—señoras y señores— Oaxaca sabe [que no está sola].

Al decir que “Oaxaca los recibe”, la referencia al pueblo, territorio, y demarcación política de Oaxaca, se encuentra implícitamente expresada. La cláusula 56, establece una referencia velada de “otros” que simultáneamente sugiere o da a entender que hay “otros” que saben, conocen, entienden, y hay otros que no están de acuerdo con lo realizado por el Gobernador.

Los ejemplos anteriores construyen las figuras de emisor y destinatario; al hacerlo se exponen los recursos de control o relaciones de poder que en conjunto constituyen el marco social, aparentemente democrático pero en el que no obstante, permanece la práctica social de autoritarismo.

6.4.2 Estructura del Texto

A continuación se presenta la lógica bajo la cual se estructura el texto. Este texto se caracteriza por mostrar las convenciones propias del discurso político y se compone de cuatro movimientos.

Movimiento 1: Bienvenida

5. GC:A Cl 1. Deseo en primer término agradecer la presencia distinguida del Licenciado Emilio Chuayffet Chemor, Secretario de Educación Pública del Gobierno de la República y de la Maestra Rosario Robles Berlanga, Secretaria de Desarrollo Social.
6. GCB: Cl 2. Buen día, recibo al Srío. Chuayfet, la Sria. Rosario Robles, al Coord. E. Sánchez Hdz., y al Jefe Alejandro Osuna.
7. GCC: Cl 3. Desde luego, DESEO reconocer también la participación generosa del Licenciado Eduardo Sánchez Hernández, Coordinador General de Comunicación Social y Vocero del Gobierno de la República, así como del Licenciado Alejandro Osuna Rivero, Jefe de la Unidad de Enlace con las Entidades Federativas de la Secretaría de Gobernación.

Movimiento 2: Justificación de acciones: Alusiones a personajes de la historia

Movimiento 3: Declaración de decreto: plan de trabajo

Movimiento 4: Despedida: convocatoria

La estructura identificada mantiene convenciones propias del Discurso Político. Los discursos emitidos por gobernantes, senadores, diputados y representaciones de gobierno o representaciones de dirección de instituciones u otras entidades suelen estructurarse como saludo, reporte, y anuncio de política a seguir. En el texto examinado, la bienvenida a las autoridades más importantes a nivel gubernamental federal, los representantes estatales, y los organismos empresariales. (Ejemplo siguiente).

8. GCD: CI 4. Oaxaca los recibe con aprecio en este acto de enorme significado para la educación de nuestro estado y de nuestro México. Ciudadana Diputada Leslie Jiménez Valencia, Presidenta de la Mesa Directiva de la Sexagésima Segunda Legislatura del Honorable Congreso de Oaxaca. Ciudadano Magistrado Alfredo Rodrigo Lagunas Rivera, Presidente del Honorable Tribunal Superior de Justicia del Estado de Oaxaca. Ciudadano Diputado Jesús López Rodríguez, Presidente de la Junta de Coordinación Política del Congreso de Oaxaca. Señoras y señores representantes de las organizaciones de la Sociedad Oaxaqueña, de los organismos del sector privado; autoridades educativas y servidores públicos de la administración pública federal y estatal, [que este día nos distinguen con su presencia]. Maestras y maestros de Oaxaca. Madres y padres de familia. Amigas y amigos representantes de los medios de comunicación. Señoras y señores:

Este listado muestra el orden de importancia, la jerarquía establecida para el público a quien va dirigido el discurso. El análisis arroja una segunda pista de la jerarquización de esta sociedad, lo cual es un indicio de práctica social que naturaliza la desigualdad de dos maneras: primero al

reconocer el agradecimiento a quienes construyeron la reforma que presenta.; segundo al dar a conocer el fuerte respaldo por las altas esferas del poder al tomar decisiones.

Si se considerara a la cláusula de manera independiente, nos da la impresión de ser una simple cortesía del gobernador para con las autoridades federales. Sin embargo, en el contexto general donde se emite y en el contexto particular del mismo, es decir a quiénes se dirige, significa más que una simple cortesía. Representa la necesidad del gobernador por acatar órdenes lo cual permitirá generar alianzas con los sectores más fuertes del gobierno y la sociedad.

El texto inicia a con alusiones a personajes de la historia en México –Lic. Benito Juárez García y Lic. José Vasconcelos- da la bienvenida a los personajes del presente y ello sirve para llegar al movimiento de justificar acciones de su gobierno no solo en materia educativa, sino también en lo relativo a la política del estado. El documento cierra de manera similar a la apertura, pero con la salvedad de convocar en el último movimiento a la ciudadanía y sin mencionar al sector realmente afectado por la implementación de la política gubernamental.

6.5 Análisis de Uso del Lenguaje

Se llevó a cabo un examen general de las metafunciones en el texto y con base a este acercamiento se pudieron detectar dos aspectos centrales del fragmento de discurso: su finalidad y la estrategia para cumplirla.

a) Promover una Imagen de Unidad

Los recursos empleados para transitar de un movimiento a otro pueden ser identificados en las cláusulas siguientes. La secuencia también permite construir la justificación moral para el decreto mediante la declaración del gobernador en torno a la promoción de una supuesta unidad entre gobierno federal y estatal y entre todas las instancias que participan en lo referente a la política educativa.

9. CC.I Cl.15 *Sin distinción ni coacción <<16>> NOSOTROS hemos mantenido una permanente y propositiva interlocución con las dirigencias sindicales de las y los trabajadores de la educación de la entidad, dejando a salvo sus derechos laborales, en el contexto de la Reforma Educativa Nacional [cuya filosofía y objetivo central es brindar una educación de calidad a las niñas, niños y jóvenes, sin afectar los derechos laborales de las maestras y maestros de Oaxaca, ni al personal de apoyo a la educación].*
10. Cl.16<<y lo enfatizo>>
11. CC.J Cl.17 La Federación y el Gobierno de Oaxaca hemos trabajado con estricto apego a la legalidad.
12. CC.K Cl.18 Hemos respetado en todo momento los derechos a la libre manifestación y los derechos humanos,
13. Cl.19 además de ^HABER ASUMIDO asumir una actitud permanente de tolerancia y prudencia institucional, para evitar diferendos que ahonden y polaricen la problemática educativa en Oaxaca.

b) Estrategia

Al examinar de nueva cuenta el Discurso instanciado en un texto declaratorio podemos observar cambios en el uso de recursos lingüísticos que permiten ver la integración de otras voces al discurso original. Ello lleva a inferir que al posicionarse ante las demandas del organismo sindical, la intención que logra configurar: imponer el decreto se fortalece mediante la ilusión de inclusión de la voz de múltiples sectores (incluyendo los históricos). El efecto de combinar múltiples discursos es denominado interdiscursividad. Este efecto crea la ilusión de un gobierno incluyente y tolerante de las normas y convenciones establecidas. La combinación de

referentes discursivos, (la historia, las leyes, la economía, el orden) está encaminada a promover una imagen positiva de los gobiernos estatal y federal y de esta manera mantener el control. El control tiene como finalidad mantener el equilibrio entre la tensión generada por la transformación entre la sociedad en su conjunto y en el gremio magisterial. Simultáneamente, el apego a la historia y a la ley sirven para sustentar credibilidad a las acciones implementadas por el gobierno implemente; y para proyectar expectativas positivas en torno a la reforma educativa implementada por el gobierno a nivel federal y transmitidas al nivel estatal.

6.6 Circulación o Difusión del Discurso

El texto examinado fue difundido por medios de comunicación diversos: televisión, radio y prensa escrita. La manera “repentina” de difundir el decreto del gobierno del estado es contradictoria: por una parte el ejecutivo crea la ilusión de un colectivo (distintas instancias de gobierno además de determinados sectores sociales) tras tomar la decisión; pero al mismo tiempo da a conocer a otro colectivo (maestros) la instrumentación del decreto de transformación.

6.6.1 Interdiscursividad

Los resultados del análisis del fragmento de discurso anterior nos llevan a revisar el texto desde un enfoque más preciso. Hasta este punto podemos asumir que el Discurso Político se caracteriza por una elaborada introducción que tiene como finalidad posicionar el control del estado. El segundo movimiento consiste en un informe en el que la justificación la cual es también un movimiento elaborado. El plan de trabajo sin embargo, no es muy explícito se limita a decretar. Detrás de las aseveraciones se ocultan los efectos (despidos, represión, política privatizadora, etc.).

Las acciones necesarias, específicamente, aquellas a cargo del gobierno estatal y federal no están esclarecidas. La circulación de este discurso se lleva a cabo mediante una masiva y ruidosa campaña en la prensa estatal y nacional, la cual indudablemente, tiene la intención de arropar la figura de personas como el Gobernador de Oaxaca.

Lo anterior nos lleva a afirmar que la acción de “hablar por los otros”, se semiotiza en el discurso como práctica social de “inclusión”. Se crea así la ilusión de incluir a todos los sectores sociales en la toma de decisiones. La estrategia para convencer o persuadir de la bondad de la política gubernamental se fundamenta veladamente en argumentos en torno a la legitimidad, el bien común y finalmente, la eficiencia. Estos argumentos son revisados de nueva cuenta a la luz de la noción de interdiscursividad que se manifiesta en el texto analizado mediante la inclusión de otros géneros en el género de manifiesto como lo son la crónica histórica que legitima la figura de gobernador como hemos visto que aparece en la parte introductoria del texto; el protocolo legal para justificar el decreto en los derechos y garantías que le otorgan la ley como gobernador; y finalmente, el informe y plan de trabajo que más se apegan al discurso empresarial que desde algunos años parece nutrir al Discurso Institucional en torno a la Educación. A continuación se presentan las cláusulas del texto que permiten ejemplificar los géneros que ofrecen la primera pista de la relación interdiscursiva en el texto.

Discurso Institucional:

14. Cl.33 Con esta convicción y coordinación corresponsable de los tres órdenes de gobierno, buscaremos crear una institución educativa [que normalice – como en todo el país— los procesos de aprendizaje y el desarrollo académico] al tiempo de hacer funcionales los procesos administrativos [que regulan las relaciones laborales y el desempeño de los trabajadores de la

educación].

Discurso empresarial:

15. Cl.34 Una renovada institución que en un lapso razonable adquiera la fortaleza operativa para enfrentar y remontar los indicadores educativos [que hoy en día, postran a Oaxaca en el fondo de las estadísticas nacionales de rendimiento académico].

La proximidad de los géneros de informe y plan de trabajo nos permiten relacionar el planteamiento de Bhatia (2004), en el sentido de que la proximidad textual de estos géneros permite al emisor del discurso justificar su trabajo como gobernador exponiendo los “logros”, obtenidos y los objetivos a lograr.

Esta estructura del discurso permite la combinación de discursos diferentes, lo que de acuerdo a Bhatia:

La inclusión de diferentes discursos en el mismo documento, se debe en parte a las relaciones interdiscursivas entre ellos y por otra parte a la explotación del uso experto de recursos léxico gramaticales específicos y de recursos socio-pragmáticos para ‘doblar’ las normas y convenciones al reportar para promover una imagen positiva...incluso en circunstancias económicas difíciles.²² (traducción del autor). (2014, p.395).

²² La cita original es: "Different discourses included in the same document, both of which, partly because of the Interdiscursive relations between them and partly through the expert use of specific lexico-syntactic as well as socio-pragmatic resources, are cleverly exploited to 'bend' the norms and conventions of 'reporting' to promote a positive image, even in adverse and challenging economic circumstances". (Bhatia, 2014, p.395).

6.6.2 Mecánica de la Interdiscursividad

Al establecer referencias de un discurso en la continuidad del discurso base – interdiscursividad- se construye una estrategia que funciona en la función global del texto. Esta estrategia, difícil de percibir por el destinatario está destinada a generar una multiplicidad de mensajes simultáneos: anunciar decreto, afianzar la credibilidad, distraer de los efectos negativos de la imposición, entre otras. La finalidad de la estrategia es el control, no solo de daños, sino del cambio necesario para mantener el orden social vigente.

El concepto de interdiscursividad es un tema del ACD que amerita mayor estudio. Bhatia (2004), sugiere pistas que nos permiten entrever como en el ejercicio del discurso dominante se emplean estrategias que suelen *torcer normas y convenciones genéricas*, para velar las debilidades del orden imperante, la ausencia de legitimidad, y hasta la agresión burda y continua hacia ciudadanos. Esta estrategia suele fortalecer o al menos evitar que se pierda la confianza en figuras de autoridad.

La interdiscursividad, dice Bhatia (2010):

En ocasiones ha sido subsumido por el de intertextualidad. El concepto de Interdiscursividad el cual a veces se supedita a la intertextualidad, no es totalmente nuevo y puede ser rastreado en los trabajos de Foucault (1981); Bajtin (1986); Kristeva (1980); Fairclough (1995) y Candlin y Maley (1997). Sin embargo, no ha sido suficientemente explorado, especialmente para investigar algunas complejidades que encontramos en prácticas discursivas y

profesionales.²³ (traducción de autor) (Bhatia, 2010, 392).

Tomamos las ideas de Bhatia respecto a la interdiscursividad y la intertextualidad para plantearnos la noción de posicionamiento en el marco del estudio de la Valoración ya planteado en el estudio anterior. Mientras que la intertextualidad propone que ningún enunciado es nuevo, sino que cada enunciado se construye bajo, sobre la base de enunciados pasados, la noción de interdiscursividad plantea que los Discursos son abiertos y que su apertura está determinada por la noción de propósito o estrategia.

La idea de vigencia de enunciados pasados materializados en textos o discursos, permiten la reelaboración de enunciados realizados en el presente y en ello poseen una gran carga de información y resultan ser el referente obligado de lo enunciado en el presente. Se puede decir entonces, que la dinámica de la intertextualidad al igual que la interdiscursividad se manifiesta como un ciclo que nunca se cierra. Bhatia (2004) sugiere que la diferencia fundamental entre interdiscursividad e intertextualidad, es el hecho de que la primera genera como punto primordial de análisis la creación de híbridos o nuevas construcciones textuales. Quienes hacen uso o explotan las convenciones establecidas o asociadas a otros géneros y prácticas. La intertextualidad en cambio, hace uso de los textos para recontextualizar, el pasado en el presente.

Bakhtin se nutre del trabajo de Kristeva (1980) al plantear que los textos se construyen a partir de textos anteriores negociando, las voces autoriales. También se nutre de Foucault (1972) para plantear que los textos son la consecuencia de lo que él llama formaciones discursivas, que se repite en Fairclough (1995), donde se afirma que interdiscursividad destaca la heterogeneidad

²³ La cita original es: "The concept of Interdiscursivity, which is sometimes subsumed under intertextuality, is not entirely new and can be traced back to the works of Foucault (1981), Bakhtin (1986), Kristeva (1980), Fairclough (1995), and Candlin and Maley (1997). However, it has not been fully explored, especially to investigate some of the complexities we find in discursive and professional practices. (Bhatia, 2005).

normal de textos en ser constituida por combinaciones de diversos géneros y discursos que transforman los textos del pasado o anteriores en el presente. Scollon (2001) también reitera que la combinación de géneros, registros, las situaciones y las comunidades de práctica son apropiadas como aspectos significativos de la acción mediada. Bhatia (2010) ofrece una visión completa de la interdiscursividad en la teoría de género, especialmente en el contexto de género profesional, viéndolo como apropiación o manipulación de las formulaciones anteriores de las acciones discursivas dentro y a través de las prácticas profesionales y culturas creativas para construir nuevas formas de géneros profesionales.

6.6.3 La Interdiscursividad como interacción a nivel macro

Mediante la interdiscursividad y la intertextualidad se genera el proceso de apropiación de los recursos semióticos relevantes. En este proceso se genera un gran variedad de procesos discursivos y de prácticas profesionales. La gran diferencia entre interdiscursividad e intertextualidad se encuentra en el papel central de quien escribe y comparte el discurso, es decir del sujeto que toma un papel activo en la producción y difusión del discurso. El discurso se convierte en el constructo a través del cual la dimensión lingüística funciona como mediadora entre éste y los contextos y situaciones específicas donde se produce el discurso.

Explicamos la función mediadora del lenguaje en el nivel macro de interdiscursividad al retomar la definición de Bhatia de este concepto: "...la interacción entre las prácticas discursivas y profesionales en el contexto de las culturas profesionales, corporativas e institucionales específicos".

En el discurso de Gabino Cué, interaccionan prácticas discursivas que no solo tiene que ver con el punto central de la eliminación de un aparato institucional (IEEPO) y la creación de otro similar (nuevo IEEPO). Los Discursos de distintas profesiones y disciplinas emplean recursos

lingüísticos estructurados como argumentos, normas, actividades y acciones encaminadas a otros propósitos u objetivos pero que en la interdiscursividad de una política velada se manifiestan como conjunto encaminado a otra finalidad. Estas prácticas discursivas tienen especial fuerza en contextos problemáticos, de incertidumbre, de tensión social y política, en donde aparecen o se visualizan amenazas que pudieran incomodar e incluso mover al gobierno en mención.

A nuestro parecer, los resultados del análisis muestra claramente las relaciones interdiscursivas y los recursos socio-pragmáticos empleados como estrategia no solo para al destinatario del discurso, sino que distorsiona las convenciones formales de distintos géneros para promover

- La imagen de un mandatario que aparece como comprometido con las causas sociales como la educación.
- Una imagen de progreso de políticas gubernamentales que afectan lo económico, lo social, y lo cultural planificada en altas esferas del poder que no necesariamente obedecen a intereses locales.

De esta manera se presenta la creación de un nuevo IEEPO, como panacea para resolver problemas que si bien es cierto corresponden al ámbito educativo, también es cierto que afectan a la sociedad en su conjunto en términos de promover la equidad y la justicia.

Capítulo 7. Discusión de Resultados

En este capítulo nos proponemos integrar los resultados del análisis del Discurso en torno a la Interculturalidad circunscrito al contexto del Estado de Oaxaca en un momento específico de transformación de la Educación Pública. Consideramos que con ello cumplimos la finalidad de vincular aspectos de la comunicación a nivel micro, con lo macro del discurso. Para este propósito presentamos nuestra interpretación de los resultados de los estudios realizados, los cuales por una parte examinan prácticas comunicativas que instancian prácticas sociales de exclusión, y por otra parte exploran el horizonte de prácticas discursivas que instancian prácticas sociales de imposición. Interpretamos los resultados obtenidos a la luz del modelo de discurso presentado en el primer capítulo de este trabajo en el que se plantean tres dimensiones del discurso: acción, texto e institución como referencia general de acuerdo con la propuesta de procedimiento de investigación del ACD.

De acuerdo con este modelo, los resultados conjuntos de los estudios permiten configurar lo que consideramos como principal aportación del ACD: esclarecer las contradicciones instanciadas entre estas dimensiones que sirven para apuntalar el orden social imperante en un contexto particular. Al integrar los distintos componentes del modelo del discurso consideramos que es posible entender la dinámica comunicativa y discursiva que coadyuva a mantener el equilibrio del orden social mientras se lleva a cabo la tarea de implementar políticas de cambio, en particular aquellas que conciernen al futuro de la Educación Pública en México.

Las preguntas abordadas en esta sección conciernen a la contradicciones que a nuestro parecer subyacen de manera oculta entre las prácticas discursivas y las prácticas sociales del contexto explorado. Al intentar responder a estas interrogantes nos planteamos tres objetivos, y de

acuerdo con los mismos se estructura el contenido de este capítulo. El primer objetivo es señalar la articulación de las esferas constituyentes del diseño de esta investigación; el segundo es argumentar el manejo contradictorio entre prácticas sociales y prácticas discursivas en torno al constructo social de Interculturalidad; el tercero consiste en reflexionar en torno al proceso semiótico implícito en la creación de significado del constructo social de Interculturalidad.

7.1 Articulación entre Acciones, Textos e Instituciones

Entender las contradicciones del Discurso en torno a la Interculturalidad nos llevó a realizar tres estudios enfocados en las tres dimensiones -acciones, textos e instituciones- señaladas en el modelo tripartita.

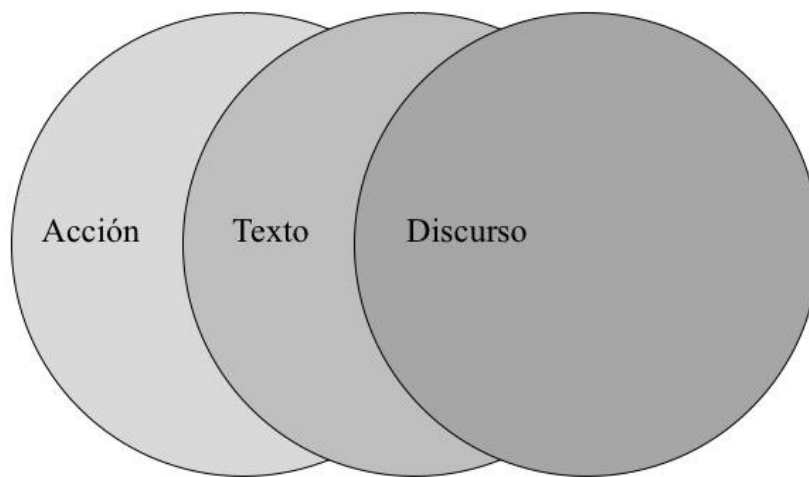


Figura 5. Modelo tripartita

Una vez seleccionadas las instancias que ejemplifican las tres dimensiones de este Discurso, nos planteamos el objetivo de identificar nexos entre lo macro del orden social con lo micro de prácticas comunicativas. Nuestro primer escenario fue esbozado con base en la cotidianidad del contexto en el que se discute la noción de Interculturalidad. Al esclarecer los antecedentes o

redes sociales de los participantes de nuestro estudio, encontramos la primera pista de nuestra investigación: evidencia de exclusión en el ámbito de trabajo.

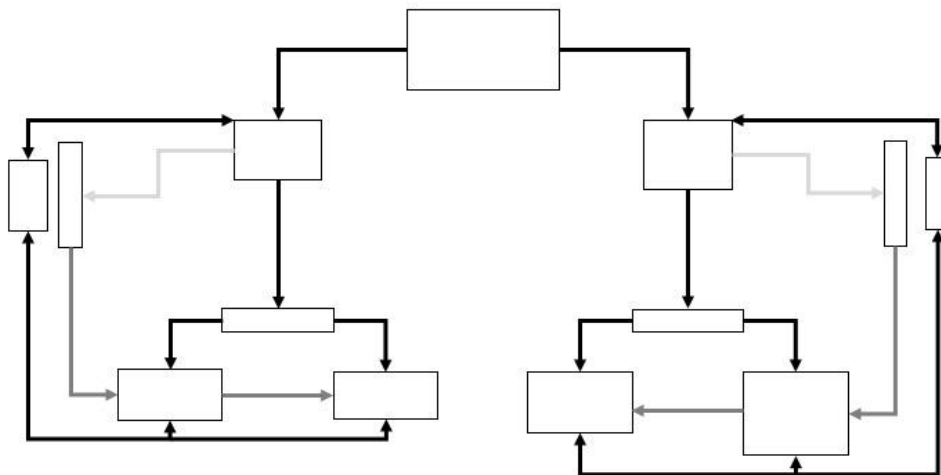


Figura 6. Esquema de Redes Sociales.

El esquema esbozado en la figura 8, reproduce la Red Social de relaciones en las que los participantes del primer estudio experimentan la cotidianidad. El esquema tiene la intención de resaltar el carácter jerárquico de las relaciones en esta red. Esta jerarquía no explica sin embargo, la multiplicidad de significados que son construidos socialmente. Un nuevo acercamiento, más allá de la cadena de autoridad que esté enfocado en las condiciones en las que se lleva a cabo la formación profesional en el ámbito de la educación, ciertamente arroja más información acerca de prácticas sociales de marginación y exclusión. No obstante, al examinar el contexto creado por las redes sociales es evidente que la institución de educación tiende a privilegiar el Programa de Educación General por encima del Programa de Educación Indígena. Interpretamos este indicio como evidencia de que la práctica social de segregación se manifiesta de manera marcada en el lugar en el que se trabaja y en el que se continúa la formación profesional.

Red Social	Practica Social	Acción Institucional	Acción en el aula	Práctica Discursiva
Comunidad Indígena	Separar	Diferenciar comunidades minoritarias	Excluir grupos de alumnos	Respeto la diversidad.
Formación Académica	Normar	Generalizar Educación Básica	Reformar grupos minoritarios	Igualdad de oportunidades
Organización Laboral	Hablar por representados	Democratizar	Delegar voz	Derechos Laborales

Tabla 2. Correspondencia entre prácticas y acciones.

La secuencia de prácticas sociales como un continuo de la Red Social en el que la segregación, la normatividad, y la delegación de lo individual por lo gremial suele ocultar un significado autoritario mediante un discurso centrado en nociones como respeto, y equidad. Es posible ver este significado oculto en la tercera columna y cuarta columna de la tabla en la que hay motivos para inferir que al eliminar diferencias y delegar la voz se llega a la democracia. Por el contrario, es difícil cuestionar la última columna en la que se enlistan las prácticas discursivas.

Estas contradicciones veladas llevó a la búsqueda de otros nexos entre prácticas sociales, prácticas profesionales y prácticas discursivas. Al seguir el rastro de la práctica de segregación entre la Dirección de Educación Básica General y Dirección de Educación Indígena llevamos a cabo un acercamiento tentativo a distintas situaciones (espacios en el aula, participación en actividades, entrevistas, evaluación académica entre otras) en las que se supone el ejercicio de práctica social de segregación. Estas situaciones fueron observadas y registradas mediante instrumentos de tradición etnográfica, así como instrumentos básicos de consulta bibliográfica, intentando relacionar las maneras en las que se instrumenta la Educación Pública en el contexto bajo estudio. La tabla siguiente muestra el papel de la lengua en la Educación Pública.

Programa institucional	Lengua	Finalidad	Medios
Educación Indígena	Indígena y Español	Integrar a la población indígena	Educación bilingüe
Educación General	Español	Capacitar ciudadanos	Normatividad
Educación Superior	Español e Inglés	Instruir en cuanto habilidades disciplinares	Actualización

Tabla 3. Correspondencia entre programas de educación y política institucional.

La tabla anterior muestra una transición entre lenguas, finalidades y medios. Este escenario fue examinado con miras a encontrar su relación con políticas institucionales e interacciones comunicativas recurrentes en lugares físicos como el aula intercultural y lugares virtuales como el ámbito institucional recreado en la concreción de planes de estudio y políticas gubernamentales.

Programa Institucional	Profesionalización	Discurso
Educación Indígena	Educar desde perspectivas de Interculturalidad, Multiculturalidad Multilingüismo	Respetar los derechos de Pueblos Indígenas
Educación General	Educar en áreas del conocimiento Matemáticas, Ciencias, Español	Crear condiciones para el desarrollo de competencias y habilidades
Educación Superior	Educar y formar en distintos campos disciplinares	Crear condiciones para aprovechar oportunidades

Tabla 4. Correspondencia entre Prácticas Profesionales y Prácticas Discursivas

La práctica profesional y el discurso no presenta contradicción en esta tabla sino por el contrario, se mantiene una congruencia entre espacios formativos y el ideal planteado en el discurso.

Manteniendo en la mira la finalidad de esta investigación, vincular lo macro con lo micro, revisamos los resultados obtenidos mediante el estudio de la esfera de acciones. Esta revisión se llevó a cabo en dos momentos. En el primero, se esclarece el papel que juegan los antecedentes de los participantes (las Redes Sociales). En este mismo momento de la

investigación, se llevó a cabo una reflexión en torno a la misma noción de antecedentes que llevó a vincular los indicios de exclusión en la etapa de formación profesional y en el lugar en el que se ejerció dicha formación, es decir en el lugar de trabajo (aula y organización gremial).

Ello resultó en el establecimiento del vínculo entre lo macro del orden social en cuanto la existencia de dos sistemas de educación básica que de alguna manera se manifiesta en lo micro en la interacción en el aula. Esta interacción es lo que constituye la experiencia vivencial que da forma al proceso de formación profesional de los agentes de la educación.

En un segundo momento nos propusimos rastrear las maneras en las que el lenguaje empleado en la interacción comunicativa cotidiana recontextualiza la práctica social de exclusión.

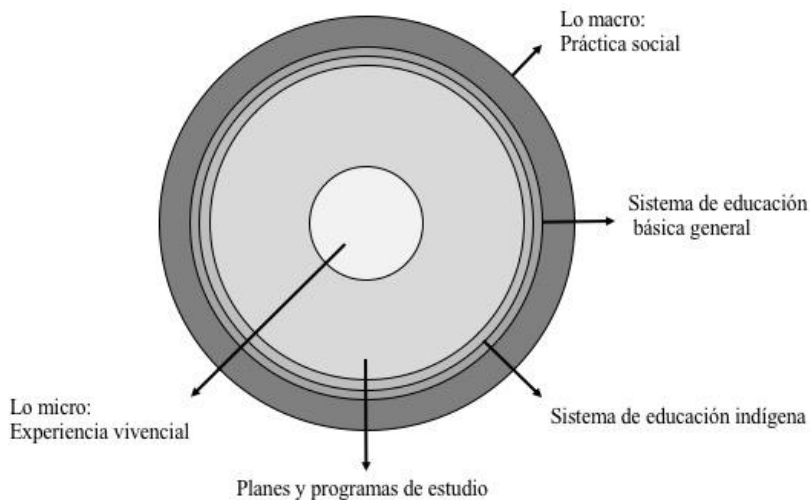


Figura 7. Interrelación entre lo Macro - Social y lo Micro - Experiencia Vivencial.

Mediante el esquema anterior, examinamos de nueva cuenta la esfera de lo institucional en un proceso que también involucró dos momentos; primero en lo macro del orden social instanciado como un discurso híbrido en el que lo político, lo empresarial y lo institucional se

estructuran como política gubernamental en tres niveles: federal, estatal e institucional. El segundo momento se relacionó con lo micro al enfocar la interacción comunicativa lograda a partir del posicionamiento en el discurso.

Los vínculos entre lo macro de las prácticas del orden social y lo micro de la interacción en el aula sugeridos en el primer estudio por la pertenencia a determinada estructura educativa fueron fortalecidos. A la luz de este resultado, realizamos un nuevo acercamiento para llegar a su posible origen y de esta manera revisar la relevancia entre ser indígena, formarse en un programa específico, y ser parte de un sector sindical. El resultado preliminar concierne a que el mayor peso fue el factor institucional en cuanto a formación, seguido por el factor gremial y finalmente la pertenencia a un grupo indígena fue examinado de nueva cuenta. Al reflexionar en torno a la estrategia gubernamental para eliminar la reproducción de prácticas sociales como la inequidad instrumentada mediante dos sistemas: la educación básica general y la educación indígena bilingüe no parece cumplir la finalidad deseada. Este indicio fue aplicado a la organización sindical, supuestamente democrática e inclusiva también sugiere diferenciación.

Al discutir los resultados obtenidos de los estudios realizados a partir de las siguientes interrogante ¿cuándo y porqué surge la contradicción? Para ello revisamos de nueva cuenta los productos de la investigación a la luz de las Metafunciones del Lenguaje entendidas como redes de significación construidas por los recursos del lenguaje que operan simultáneamente pero en distintos sentidos.

Al examinar los resultados de análisis de la Metafunción Ideacional hacemos un recuento de las maneras en la que se representa en el lenguaje examinado la experiencia vivencial de la Educación Intercultural. Asimismo, hacemos un recuento de las maneras en las que se

construyen las relaciones de poder instanciadas mediante el lenguaje al cumplir la Metafunción Interpersonal.

En primer lugar hemos visto que en el contexto delimitado como aula, la diferenciación se presenta primero como agrupación de individuos de acuerdo con antecedentes de formación profesional o laboral y no necesariamente como pertenencia a determinada comunidad indígena. Los resultados del análisis del lenguaje realizado en los estudios en cuanto a la representación de la Interculturalidad se presentan en la tabla.

Situación	Proceso	Sujeto	Complemento
Aula Intercultural	Mental: sufro	Yo, nosotros	Fenómeno: interculturalidad
	Conductual: rechazo	El otro	A mi
Institución	Material: deber desarrollar Deber aplicar	Los maestros	Programa de estudios
			normatividad
Gobierno	Mental: haber acordado	Nosotros	Fenómeno: política

Tabla 5. Procesos para representar la Interculturalidad

La diferencia entre las maneras de representar fue examinada a la luz de relaciones de poder regidas por el binomio exclusión-inclusión. La noción de territorio, no plantea necesariamente el espacio físico sino que se manifiesta en aspectos complejos como lo son actividad (entendido aquí principalmente como interacción en el aula: quien habla con quién).

El análisis del lenguaje centrado en la Metafunción Interpersonal al igual que en el análisis anterior de la Metafunción Ideacional nos permitió identificar la representación dominante, nos permitió delimitar las relaciones de poder en el aula que se manifiestan en términos de simetría o asimetría. En la tabla 6 podemos ver como se constituyen estas relaciones y sus efectos. Hay dos conjuntos de valores que emergen de la relación de poder: equidad o subordinación entre individuos o grupos de individuos. El segundo conjunto de valores concierne a la noción de

calidad: superior o inferior. Los elementos constituyentes de esta dinámica se manifiestan en el lenguaje (indígena, español y otras lenguas extranjeras) y el conocimiento.

Situación	Acción Propuesta	Interacción Meta función Interpersonal	Prácticas Comunicativas		
			Valoración		
			Compromiso	Actitud	Gradación
Aula Intercultural	Rechazar, excluir	Asimetría en relaciones de poder:	Heteroglósico Negar +mestizo	-Juicio: incapacidad	+Fuerza y - enfoque
			Monoglósico -indígena	-Emotiva: infelicidad	-fuerza +Enfoque
Institución	Normar, sistematizar	Asimetría en relaciones de poder:	Monoglósico +institución	+Juicio: deber	+Enfoque +Fuerza
			Monoglósico -integrante	+Juicio: deber	-Enfoque -Fuerza
Gobierno	Controlar	Asimetría en relaciones de poder	Monoglósico +ejecutores	+Juicio: deber	+Enfoque +Fuerza
			Monoglósico -gobernados	-Juicio: incapacidad	-Enfoque -Fuerza

Tabla 6. Comunicación en la Interculturalidad

Una vez identificados los valores que emergen de dinámicas generadas por relaciones de poder, pudimos detectar una contradicción central: el valor positivo de la igualdad se contradice con el valor positivo de lo superior.

El procedimiento de detección de redes de significado creadas mediante las metafunciones del lenguaje posibilitó rastrear los efectos de esta contradicción en lo micro al revisar las interacciones en las que el lenguaje en uso revela que la contradicción señalada entre los valores igualdad y superioridad no se manifiesta entre los valores negativos de subordinación e inferioridad. Esta contradicción aparece también en el uso de estrategias que los sujetos implementan ante situaciones que los sitúan por una parte, en el polo en el que se sufre de la abierta discriminación, o en el polo en el que se sitúan en posición de superioridad y poder

sobre otros. Los efectos de la discriminación en términos de cerrazón ante el otro en el espacio micro y la afirmación contundente o autoritaria se resumen en la tabla 7.

Espacio	Práctica comunicativa	Compromiso: posicionamiento	Práctica Social
Aula Intercultural	Negación contundente	Cerrazón ante el otro	Discriminación
Institución	Afirmación contundente	Cerrazón ante ideas internas en torno a situación social	Normatividad
Gobierno	Afirmación contundente	Cerrazón ante intereses internos del contexto social	Autoritarismo

Tabla 7. Compromiso, Comunicación y Práctica Social

Por otra parte, en la tabla 8 aparecen las nociones de monoglosia y heteroglosia instanciada como estrategia de resistencia articulada como posicionamiento de cerrazón o apertura que se puede asumir en contexto del aula intercultural pero también en las políticas gubernamentales, como sugieren los resultados del tercer estudio. Ambos estudios ilustran el tránsito de lo Micro de la interacción en el aula a lo Macro del ámbito social externo para identificar la contradicción entre las prácticas sociales y las prácticas discursivas pertenecientes al nivel de lo macro que se resuelve mediante la identificación del posicionamiento monoglósico o cerrado que por una parte funciona como estrategia para resistir y por otra parte como estrategia para imponer.

Situación	Prácticas comunicativas	Prácticas Profesionales	Prácticas Discursivas	Prácticas Sociales	Contradicción
Aula Intercultural	Monoglosia Negación contundente	Integrar hacia la ciudadanía	Respetar los derechos de Pueblos Indígenas	Exclusión	Práctica profesional y práctica social
Institución	Monoglosia Afirmación contundente	Crear condiciones para el desarrollo de competencias y habilidades	Orden y Bien común	Normatividad	Práctica discursiva y práctica social
Gobierno	Monoglosia Afirmación contundente	Crear condiciones para oportunidades	Orden, Necesidad y Bien común, Control	Autoritarismo	Práctica Profesional y Práctica Social
Contradicción	Sin contradicción	Sin contradicción	Sin contradicción	Contradicción: Profesión y Discurso	

Tabla 8. Continuo en la contradicción intrínseca a la Interculturalidad

El segundo acercamiento permitió también constatar la ausencia del tema de diversidad social en el nivel Macro.

Espacio	Textos y Géneros	Intertextualidad	Interdiscursividad	Prácticas Discursivas
Aula Intercultural	Trabajo recepcional	Apertura a ideas externas a situación vivencial	Discurso Académico Disciplinar	Necesidad
	Ensayo Tesis			
Institución	Programa de estudio	Apertura a conceptualización externa al contexto social	Políticas de Estado Discurso Académico, laboral, disciplinar	Orden y Bien común
	Plan de trabajo			
Gobierno	Decreto Constitución	Apertura a intereses externos al contexto social	Discurso Legal, Laboral, Empresarial	Orden, Necesidad y Bien común, Control
	Acuerdos sociales			

Tabla 9. Continuo en la Interdiscursividad

El fragmento de Discurso examinado permitió identificar a un público potencialmente conformado por empresarios, políticos y autoridades institucionales.

Este hallazgo orientó a continuar los efectos de la Intertextualidad con la Interdiscursividad. La interdiscursividad lograda tuvo la finalidad de instaurar la idea respecto a nociones de orden, eficiencia y bienestar económico como objetivos por cumplir. En este orden, se deja a un lado nociones de diversidad social, múltiples realidades e interculturalidad para abordar temas de control, tranquilidad, bien estar económico en el contexto del Estado de Oaxaca.

El recuento anterior de los resultados del análisis del lenguaje realizado en el estudio 1 y en el estudio 2 nos llevó a constatar el diseño metodológico de la investigación como medio para identificar en una primer revisión, determinados vínculos que por una parte se manifiestan entre prácticas comunicativas y prácticas profesionales en el aula y por otra parte prácticas sociales y políticas institucionales. La relevancia de estos vínculos fue rastreada en el aula intercultural y posteriormente estos vínculos fueron categorizados como intertextualidad, mientras que los nexos entre lo institucional y las políticas que emergen de este ámbito fueron categorizados como instancias de interdiscursividad.

La intertextualidad que vincula la práctica profesional con la práctica social se manifiesta en la interacción comunicativa del aula intercultural en acciones como opinar, manifestar, expresar y el posicionamiento acompañado por determinada actitud. Cada una de estas acciones se articula con otras hasta constituir actividades que suelen ser materializadas en determinados formatos reconocidos como textos. Entre los textos – agrupados como formatos recurrentes en lo que se denomina, género- del campo de la educación encontramos conversaciones académicas, programas de cursos, planes de estudio, y tareas escolares. El intercambio comunicativo presupuesto en estos textos es visto como la recontextualización de dinámicas en

las que por una parte se expresan decisiones, voluntades, y actitudes; mientras que por otra parte se conforman y construyen explicaciones y argumentos, aunque no existan espacios de discusión o reflexión para que los conocedores en ciernes desarrollen la conciencia de estos procesos. Este proceder es planteado en este trabajo como intertextualidad.

La interdiscursividad por otra parte, vincula la práctica social con el orden social mediante una dinámica en la que el ámbito institucional como el Gobierno y la Secretaría de Educación Pública lleva a planear e instrumentar políticas sociales. Los distintos tipos de Discursos que entran en juego implican el orden, lo económico, lo político es decir el Discurso Legal, el Discurso Empresarial, y el Discurso Político, entre otros. En esta dinámica, la acción y la interacción pierde nitidez; en su lugar, el discurso se perfila como finalidad o propósito desde la perspectiva de lo macro del nivel social.

La revisión del análisis resulta en lo siguiente: el modelo del discurso centrado en las dimensiones de la acción, el texto y el discurso tiene la solidez requerida para rastrear los nexos entre lo macro del orden social imperante y lo micro de la interacción comunicativa. Sin embargo, es necesario abstraer estas dimensiones en el sentido de revisar la superposición entre lo macro de lo social y lo micro de la comunicación.

7.2 Prácticas Comunicativas, Prácticas Sociales y Prácticas Discursivas

En este punto retomamos la relación entre lo que se percibe como “realidad” y la noción de “orden social” planteada como objeto de estudio del ACD. La intención es examinar el proceso en el que se construye el significado de esta relación en un contexto en el que se observa alteración de la alineación entre realidad y orden social y que en este trabajo denominamos como “conflicto”. Para ello el primer paso fue plantear el “conflicto” como contradicción entre

lo que suele anidarse en lo que acontece, lo que en este trabajo denominamos práctica social y lo que se dice acontece, ello es, la práctica discursiva.

La relación entre lo que se percibe como “realidad” y la noción de “orden social” fue explorada al inicio cotejando acciones verbales y acciones no verbales realizadas por los alumnos. Estas acciones, conjuntamente con el diagnóstico derivado del análisis de redes sociales, permitieron visibilizar las maneras en las que las redes sociales externas determinan el tipo de interacción generada en el contexto académico, lo que hizo posible por un lado, establecer la naturaleza de dichas redes y por el otro conocer y explicar la manera en que las redes sociales debilitan o fortalecen la estructura del grupo en estudio, además de señalar la manera en que intervienen para generar situaciones de discriminación y autoritarismo al interior del grupo en estudio.

Aunque la Metafunción de Modo en este trabajo no fue explorada a fondo, el tercer estudio señaló la ausencia del constructo de Interculturalidad como tema en el Discurso del Poder. A continuación se discuten los resultados del análisis de las Metafunciones en el lenguaje examinado en relación con el proceso de significación del Constructo Social de la Interculturalidad.

7.3 Representación de la Interculturalidad

La representación de la Interculturalidad detectada en los tres estudios permite constatar diferencias en cuanto al significado de este constructo. Al examinar el uso de este término en la cotidianidad del aula, la Interculturalidad como finalidad expresada en planes de estudio es percibida como difícil de alcanzar y por el contrario genera sentimientos de angustia, frustración y desengaño. El análisis del lenguaje empleado por los alumnos permite visualizar una

multiplicidad de situaciones en las que se sufre el desprecio hacia todo aquello que no embona en la norma escolar: maneras de hablar, de vestir, de escribir, incluso de participar. La representación de la interculturalidad en los programas formativos por otra parte suele darse en términos de un proyecto social basado en acuerdos que se encuentra en proceso construcción. Finalmente, las políticas institucionales representan la Educación Intercultural como realidad social ya establecida

7.4 Posicionamiento en torno a la Interculturalidad

Los resultados del análisis del lenguaje en cuanto a relaciones de poder entre emisor y destinatario pueden ser interpretados a partir de tres aspectos. Primero, es posible afirmar que existen diferencias sociales entre maestros que pertenecen al sistema de educación general y aquellos que forman parte del sistema de educación y comunidades indígenas, quienes a pesar de poseer conocimientos valiosos y costumbres milenarias, suelen ser objeto de discriminación de distintos tipos. Segundo, la pertenencia a estas comunidades, conceptualizada aquí como conformación de Redes Sociales determina su lugar en el contexto del aula intercultural en términos de mayor posicionamiento positivo fuera del grupo, mejor posicionamiento al interior del grupo. Esto lleva a un fortalecimiento del participante al alejarse de la comunidad indígena. En tercer lugar es posible detectar que un posicionamiento autoritario genera respuestas positivas; mientras que un posicionamiento abierto a la discusión es escaso.

A partir de los indicios esclarecidos por el análisis el resultado sugiere que en el contexto explorado predominan prácticas comunicativas imperativas, o impositivas en detrimento de prácticas comunicativas colaborativas e integradoras.

Este resultado derivado de la observación etnográfica y el análisis del lenguaje nos permitió identificar momentos en los que surge la contradicción dando pauta a rastrear indicios de

conflicto. Más importante fue reconocer situaciones en las que determinadas acciones y palabras orillan a los estudiantes a asumir posturas contundentes y encerramiento en sus “mundos” o espacios particulares, como estrategia de defensa ante las claras muestras de minimización de sus puntos de vista, creencias y visiones personales. Estas situaciones pueden ser caracterizadas como prácticas sociales en las que se manifiesta una clara diferenciación entre “ellos y nosotros”.

El examen del lenguaje empleado en tales situaciones nos llevó a un nivel de análisis más detallado orientado por la pregunta ¿Qué tan relevante es diferenciar un posicionamiento abierto o cerrado al diálogo? Como respuesta preliminar podemos afirmar que al examinar las experiencias y los efectos de la educación intercultural en el ámbito de la formación de docentes, se encontró que no existen recuentos de experiencia vivencial de posicionamiento abierto. Por el contrario, en las situaciones exploradas, el posicionamiento en el aula intercultural suele estar cerrado al diálogo.

Examinamos las maneras de representar el constructo de Interculturalidad enfocando la atención en aspectos de la diversidad que no suelen ser examinados y que constituyen el tema de este proyecto de investigación. Revisamos la premisa de que la diversidad lingüística es un factor que determina la interacción entre participantes del grupo. Para ello, la investigación documental en torno a la conceptualización de la “Interculturalidad” fue complementada por la investigación etnográfica asumiendo de esta manera una postura crítica en el análisis del discurso partiendo de la revisión del lenguaje empleado para hablar de la “Interculturalidad”.

Un segundo resultado de la investigación empírica sugiere que las redes sociales externas al aula intercultural determinan la producción y reproducción de prácticas sociales de exclusión-inclusión. Sin embargo, fue necesario rastrear la manera en la que se desarrollan estas prácticas a

partir de valores como la equidad frente a nociones de superioridad/inferioridad, y de igualdad/subordinación. Asimismo fue necesario rastrear las maneras en las que interactúan participantes en actividades en las que el lenguaje configura estas actitudes en actividades como la entrevista, la exposición y el debate. Al considerar estos dos aspectos fue posible visibilizar el armado del tejido social que estimula o obstaculiza el desarrollo de relaciones sociales de grupo. Metafóricamente, este tejido muestra alteraciones como nudos y entrelazamientos complejas que configuran relaciones intergrupales marcadas por asimetría de poder: inequidad y subordinación. Fue entonces necesario examinar en detalle aquello que sustenta el tejido en el aula intercultural. Los resultados de cada uno de los estudios realizados sugieren lo siguiente.

- La dinámica de inclusión/exclusión observada en el aula intercultural es un aspecto intrínseco de una práctica social del contexto bajo estudio.
- La institucionalización de la interculturalidad conlleva la resonancia de una sola voz en el ámbito de la educación superior. La voz de los participantes de la interculturalidad suele reproducir la voz dominante.
- El mecanismo de normatividad que nutre el propósito de estandarización contradice nociones de respeto a la diversidad. La conceptualización que fundamenta la interculturalidad no llega a constituirse como práctica en el aula o fuera de ella.
- El Discurso Político representa la Interculturalidad más allá de proyecto social llegando a declararlo como Realidad.

Los dos resultados anteriores: predominio de relaciones asimétricas de poder y la influencia del contexto en el predominio de prácticas de exclusión son interpretados como evidencia de contradicción y conflicto que surgen del ámbito externo (lo Macro) y que se reproducen de distintas maneras en el ámbito interno (lo Micro) como ha sido constatado mediante las

situaciones examinadas. A nuestro parecer, estas contradicciones son intrínsecas al orden social que impera en el contexto bajo estudio. De manera más explícita los resultados sugieren que la interacción en el aula intercultural tiende a reproducir la dinámica de normatividad institucional; a su vez, la normatividad institucional responde a los mecanismos de control del orden social. La preponderancia de relaciones de poder asimétricas entre la cultura nacional y la cultura de comunidades indígenas es naturalizada en este contexto social.

Las interacciones comunicativas generadas en este ámbito están alineadas con las prácticas discursivas del poder. La diferenciación entre los participantes del grupo que forma parte del estudio parte de su origen, su formación, y el ámbito gremial.

7.5 Semiosis del Constructo Social de Interculturalidad

Una vez identificadas las contradicciones que subyacen al Discurso en torno a la Interculturalidad es necesario reflexionar en torno al significado creado y su sentido como conflicto. Para ello señalamos a continuación tres instancias que a nuestro parecer, ameritan atención.

La primera concierne al planteamiento de políticas interculturales en contextos en los que se privilegia la normatividad. La Interculturalidad como ideal o como proyecto social plantea retos difíciles de encarar puesto que la institucionalidad presupone normas que dejan fuera fenómenos sociales como la diversidad lingüística y cultural de los habitantes del territorio bajo estudio. Aún cuando al inicio de este proyecto nos ubicamos en un espacio ajeno a la disciplina docente, es necesario retomar el campo de la educación en el que la finalidad es contribuir al conocimiento, formar mediante la enseñanza y el aprendizaje. Es evidente que la normatividad plantea el uso del español dejando de lado la realidad en donde coexisten distintas lenguas maternas. Este aspecto se ha planteado en la Educación Pública de manera tentativa mediante la

creación de dos sistemas educativos para la educación básica (hablamos aquí de los sistemas de educación primaria y preescolar general y educación primaria y preescolar indígena).

Lamentablemente, los resultados sugieren que la creación de dos sistemas en lugar de solventar diferencias fomentan la separación en los ámbitos formativos del nivel profesional y posteriormente en el ámbito laboral.

La segunda instancia que puede dimensionarse como conflicto concierne al desencuentro entre la diversidad y los requerimientos normativos presentes en la formación institucional. La normatividad niega la diversidad en los procesos de formación de profesores de educación básica. Con lo que las condiciones reales de la educación socavan la posibilidad de crear ambientes interculturales en el aula. Con ello los profesores están sujetos a la autoridad institucional además de estar sujetos a la autoridad del sindicato de maestros.

La tercer instancia potencialmente conflictiva tiene que ver con la práctica social de exclusión que suele aparecer al interior del aula. Se presupone que la minorización en el aula teóricamente esta predispuesta por las diferencias lingüísticas existentes. La investigación empírica demuestra sin embargo que esta práctica de exclusión tiene más que ver con la profesionalización de los estudiantes en el sistema de Educación Indígena. Los efectos de la exclusión o minorización se profundizan por la reacción que tienen los sujetos al enfrentar las situaciones que los colocan en desventaja con otros, quienes durante las etapas formativas secuenciales han experimentado vivencias de exclusión. Ello nos lleva a revisar de nueva cuenta la esfera de acciones en las que es notable un posicionamiento cerrado al diálogo y la falta de condiciones para generar su apertura.

Situación	Experiencia Vivencial	Proyecto Social	Ideal
Aula Intercultural	Resistir	Respeto a la diversidad	Realización Personal
Institución	Dirigir	Normatividad	Ciudadanía
Gobierno	Decretar existencia	Sociedad homogénea	Estandarización

Tabla 10. Significado y Semiosis de la Interculturalidad

Al negar la contradicción y el conflicto se niega la existencia de la falta de equidad en lo micro y lo macro sustituyendo esta noción de justicia social por nociones menos comprometedoras como la eficiencia, y el orden. A nuestro parecer, el no reconocer esta contradicción tanto en lo macro como en lo micro deja fuera la finalidad de la interculturalidad como ideal o como proyecto social. Es posible que esta contradicción lleva a los sujetos a un posicionamiento monoglósico o cerrado en lugar de desarrollar estrategias de apertura para afrontar los efectos de la minorización de la que son objeto. Nuevamente constatamos el posicionamiento cerrado al diálogo y a la discusión, autoritario e impositivo que se manifiesta tanto a nivel micro como macro. Los resultados de los estudios vistos en conjunto, confirman la existencia de relaciones asimétricas de poder que se manifiestan en la representación vivencial de la experiencia en términos de negación o resistencia ante un discurso impositivo en apariencia democrático pero autoritario bajo el análisis detallado.

A lo largo de esta investigación hemos explorado las maneras en las que las prácticas sociales de control se basan en prácticas discursivas dominantes donde la autoridad descansa en gran medida en la legalidad establecida a través de la norma, lo que se contraponen a la legitimidad presente en las acciones, a los discursos y a la cosmovisión de los sujetos que interaccionan.

La reproducción del orden social se ve también favorecido al fomentar la competencia, marcar las diferencias y de esa manera reproducir relaciones asimétricas de poder. En el esquema final ilustramos las maneras en las que esta asimetría se reproduce en los distintos órdenes de lo social.

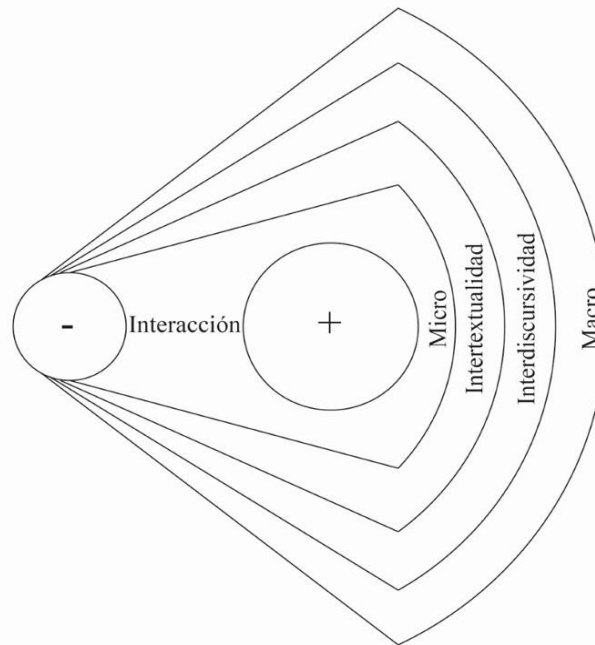


Figura 8. Reproducción de relaciones de poder asimétricas

La interculturalidad como ideal o como proyecto social encuentra dificultades en su instrumentación debido a las políticas institucionales que plantean objetivos como la estandarización en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Es preciso señalar que las nociones que sobre la interculturalidad se construyen en la escuela, se reducen a conceptos teóricos difíciles de aplicar al interactuar con el “otro”. Esto es el que en los momentos críticos que suceden en una situación, estas nociones están ausentes. La escuela no solo excluye a través de lo que los alumnos aprenden o no aprenden, sino también mediante prácticas de exclusión que se dan en las interacciones en la construcción del nosotros que casi nunca se logra.

Las situaciones estudiadas privilegian el papel del lenguaje y en ese papel favorece actitudes de alejamiento y segregación más que de acercamiento e inclusión. Es posible pensar que los participantes consultados no tienen acceso a esquemas o modelos que favorezcan el desarrollo cognitivo o social que permitan acceso a ideas de equidad salvaguardando la diversidad.

Capítulo 8. Conclusiones

Para cumplir con el objetivo final y en ello alcanzar el propósito de esta investigación que consiste en explicar el proceso de significación o semiosis del constructo social de Interculturalidad hemos señalado un conjunto de contradicciones. Al identificar tales contradicciones es posible develar las maneras en las que el macrotema de la Interculturalidad cumple con la función de equilibrar las fuerzas del orden y simultáneamente posibilitar la supervivencia del orden. Esta paradoja se manifiesta en la contradicción entre la Interculturalidad como fenómeno social permanente de convivencia de múltiples culturas en el mismo territorio y el consiguiente acuerdo y el reconocimiento de la institucionalidad de la Interculturalidad como proyecto social realizado. sin embargo, el reconocimiento implícito desaparece en un momento crítico, mediante un decreto inapelable. La dinámica contradictoria entre prácticas sociales y prácticas discursivas ha sido descubierta mediante el Análisis Crítico del Discurso.

El proceso que llevó a la detección de la contradicción central de esta investigación estuvo marcado por la detección de múltiples contradicciones que marcan el contexto social más allá del ámbito escolar. Al esclarecer las contradicciones entre acciones, textos y políticas institucionales pudimos dar respuesta a la primer interrogante planteada en este trabajo: ¿por qué es relevante entender la dinámica social que subyace al constructo de Interculturalidad? Los resultados de los estudios empíricos en esta investigación fundamentan la idea de relevancia como nexo de sentido o significado necesario para vincular lo macro de lo social entendido como políticas institucionales y de gobierno, con lo micro en términos de la interacción comunicativa cotidiana, en otras palabras, como experiencia vivencial.

De igual manera, al relacionar lo Macro del orden social en cuanto a control con lo micro de la experiencia vivencial al abordar la interrogante concerniente a la relevancia de poder

diferenciar un posicionamiento abierto o cerrado al diálogo, nuestra respuesta apunta a que es de suma importancia. La posibilidad de diferenciar un posicionamiento abierto al diálogo conlleva el poder identificar recursos lingüísticos, comunicativos, y discursivos que realmente lleven a la transformación. A partir de la respuesta a las interrogantes de esta investigación vinculamos las prácticas sociales de inequidad y normatividad como el resultado de los aspectos elementales planteados por Fairclough en el primer capítulo de esta investigación: actividad productiva, medios de producción, relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia y semiosis.

Estos elementos determinan las interacciones comunicativas en el aula al igual que posibilidad de una interacción más allá de las limitaciones del tiempo y espacio, ello es la intertextualidad. Esta dinámica subyace al contenido de la Educación Intercultural mediante programas establecidos en los que la normatividad ha jugado un papel importante para bien y para mal. Mientras que la práctica social de exclusión determina las interacciones cotidianas en las que el trato personal e interpersonal genera contradicciones que perpetúan conflictos difíciles de resolver, la intertextualidad que se nutre del pensamiento normativa perpetúa la existencia de estos conflictos. La interacción implícita en la intertextualidad y la interdiscursividad también lleva a la contradicción entre intereses de quien está en el poder y los intereses de los no poderosos.

La disipación de las contradicciones implica aflojar la tensión entre lo macro del orden social instanciado en el discurso y lo micro de la experiencia vivencial instanciado en la interacción comunicativa. Cada texto analizado sirve para identificar la dinámica y el mecanismo de un propósito social que se encuentran ocultos a la revisión superficial. La dinámica y el mecanismo constituyen factores que por un lado operan para mantener el orden social, y por otro para hacer

los ajustes necesarios para que dicho orden se mantenga. En el caso del constructo de Interculturalidad, la contradicción entre el discurso y la práctica social funciona en el sentido de crear la ilusión de apertura controlada de determinados espacios de desarrollo y mantener la seguridad de supervivencia de otros espacios establecidos.

El Discurso de la Interculturalidad se fundamenta en la contradicción entre el valor de la diversidad y el valor de la unión. En el nivel institucional las prácticas profesionales en el campo de la educación suelen entrar en contradicción al contraponer nociones como la normatividad y la libertad. En lo micro entendido en este caso como el nivel operativo del aula intercultural, esta contradicción se instancia en actividades escolares cotidianas en las que se cumplen tareas de repetición del contenido de textos sin lecturas crítica; se procura el orden a expensas del sometimiento; se promueven habilidades y competencias de discusión sin fortalecer habilidades de reflexión. El significado de las contradicciones mencionadas se crea a partir de prácticas discursivas en las que se exaltan valores de superioridad y excelencia ante la igualdad y la necesidad dejando a un lado valores que sustentan la equidad.

Interpretar la “realidad” requiere develar las formas que grupos dominantes utilizan para ejercer el control social. El significado de “Interculturalidad como Constructo Social” en el contexto explorado parece estar constituido por el sentido de prácticas sociales de discriminación, dominación y ejercicio contundente de poder hacia determinados grupos configurados como minorías al interior de un orden social. La expectativa del ejercicio de análisis del discurso centrada en develar lo oculto en lo que se dice y lo que se hace se encuentra en encontrar los recursos lingüísticos y comunicativos que potencialicen la resonancia de voces individuales y de grupos para propiciar el cambio hacia la equidad.

8.1 Limitaciones del Trabajo

Plantearnos la finalidad de explicar las contradicciones que subyacen al Constructo Social de la Interculturalidad el cual permitiría contribuir a la convivencia armoniosa de distintas culturas en un territorio como el estado de Oaxaca en la época actual ha sido una tarea que ahora vemos como demasiado ambiciosa. El proceso seguido ha tenido que pasar por distintas etapas en las que se pretendió abstraer y delimitar el contexto histórico y sociocultural del contexto abarcado en la investigación para así comprender el momento crítico de cambio que acontece en nuestro país. No podemos decir que ello se haya logrado no obstante nuestros esfuerzos. Está por demás mencionar que el intento por rastrear y determinar acciones que de manera específica contribuyen en actividades complejas como la resistencia y el cambio social ha ofrecido resultados modestos. Solo podemos concluir que queda pendiente examinar de nueva cuenta, la plataforma conceptual vigente y la correspondiente a la metodología en torno a la Educación Intercultural. Pese a las limitaciones que este trabajo presupone, consideramos que no está por demás hacer un esfuerzo por identificar determinadas prácticas sociales en oposición a prácticas discursivas que impiden planear nuevas estrategias encaminadas a cambios hacia la equidad social. No obstante tales limitaciones, consideramos que la perspectiva del Análisis del Discurso podemos ver los efectos del uso del lenguaje en procesos complejos como la educación y por consiguiente en los asuntos humanos.

8.2 Alcances del Trabajo

Es por lo anterior que planteamos que este trabajo puede contribuir a la transformación de prácticas profesionales en el campo de la educación ampliando la perspectiva de lo que acontece en el aula en términos más amplios y así entender las relaciones entre lo que acontece en el

entorno educativo entendido como nivel macro de lo social y lo que acontece en situaciones educativas definidas por la diversidad cultural como nivel micro de la experiencia vivencial.

Asimismo consideramos que podemos definir mejor nuestra postura como docentes ante la manifiesta intención de transformar los lineamientos constitucionales de la educación en nuestro país que afecta a sectores sociales específicos de la población como el indígena, que a lo largo del tiempo han sufrido los efectos de la implementación de políticas estatales desde el campo de lo económico. Finalmente pensamos que las reformas en el campo de la educación planteada por el ejecutivo federal sin tomar en cuenta fenómenos determinantes en nuestro contexto como lo son el multilingüismo y la diversidad cultural deben ser discutidas a partir de argumentos sólidos.

8.3 Futuras Líneas de Investigación

Motivados inicialmente por el momento crítico por el que atraviesa la Educación Pública para explorar posibles estrategias para el cambio positivo, consideramos que es necesario plantearnos el potencial de lenguaje para construir realidades sociales. En ello, es necesario analizar los discursos que se producen en torno a la educación en general.

8.4 Últimas Palabras

La distancia entre lo que la Reforma Educativa plantea a la sociedad como finalidad: transformar el contenido de programas de estudio y lo que aparece como la finalidad real de esta reforma: generar cambios en las relaciones de poder entre el gobierno central (federal) y gobiernos subalternos es grande. Hablamos aquí de la implementación de la reforma educativa en el contexto macro o nacional, y del cambio de la rectoría educativa en el contexto específico,

micro o del estado de Oaxaca, esto es la transformación del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (IEEPO).

Referencias

- Aguado, O.T., (2003), *Pedagogía Intercultural*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Austin, J.L., (2005), *How to Do Things with Words*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bakhtin, M., (1986), *The problem of the text in Linguistics, Philology and the Human Sciences: an experiment in philosophical analysis*. In *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C., (2004). Intertextuality Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, Literary studies. In Ball & Freedman (Eds.) *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*, South Wales: Cambridge University Press.
- Berger, P., (1995), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina: Talleres gráficos EFE.
- Bernstein, B., (1971). *Class, Codes and Control Vol.1*. London, UK: Paladin.
- Bernstein, B., (1971), *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical Studies Towards a theory of sociology of language*. London, UK: Routledge & Kegan Paul. (Archivo traducido por Mario Díaz).
- Bernstein, B., (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, UK: Rutledge.
- Bernstein, B., (1999), Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, No. 2, pp.-pp. 157-173.
- Bernstein, B., (2000), *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Bhatia, V.J., (1993), *Analysing Genre: Language use in professional settings*. London. UK: Routledge.
- Bhatia V.J., (2002), Applied genre analysis: a multiperspective model, *Revista Ibérica*, núm. 4, pp. 3-19 Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. Cadiz, España.
- Bhatia V.J., (2004), *Interdiscursivity In Critical Genre Analysis Qualitative Methods in Public Relations*, Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Bhatia, V.J., (2004), *Worlds of discourse*. London, UK: Continuum International.
- Bhatia V.J., Flowerdew, J., Jones & H. R., (2008), *Advances in Discourse Studies*. USA: Ed. Routledge.

- Bhatia V.J., Rodney, H., Jones., et.al. (2013), Interdiscursive Collaboration in Public Relations Contexts. *Revista Ibérica*, núm. 25, pp.-pp. 127-146. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. Cádiz, España.
- Brice H.S., (1986), *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bourdieu, P., (1987), *Los tres estados del capital cultural*. *Revista Sociológica* (México: UAM–A), No. 5.
- Bourdieu, P., (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: FCE.
- Butt, D., (1991), *The Order in Language: A Functional Interpretation of Grammar*. Unpublished manuscript, Sidney. Macquarie University.
- Butt, D., et.al, (2000), *Using functional grammar. An Explorer's Guide*. Macquarie, University. Sidney, Australia.
- Butt, D., Feez, F., Spinks, S., & Yallop, C., (2000), *Using Functional Grammar: An explorer's guide*. Sydney. Australia: Macquarie University.
- Butt, D., (2003), *Parameters of context: on establishing the similarities and differences between contexts*. Centre for Language in Social Life, Sidney. Macquarie University.
- Butt, D. & O'Toole, M., (2003), Transactions between matter and meaning: A functional theory for the science of text. In *Creation and practical use of language texts*. Nagoya University: Maga-Chiyo Aaho Graduate School of Letters.
- Butt D., Lukin, A. & Matthiessen C. M., (2004), Grammar – the first covert operation of war. In *Discourse & Society Vol. 15*, London: Sage.
- Butt, D., (2006), *Semantics and Dimensions in the Study of Meaning*. In: *Current Issues in Discourse and Meaning*. Unpublished manuscript, Sydney: Macquarie University
- Calsamiglia, B. y H. Tusón, V. A., (2007), *Las cosas del decir*. España. Ariel Lingüística.
- Carrington J. P., Scott, J. & Wasserman, S., (2005), *Models and Methods in social Network Analysis*. London. UK: Cambridge University Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N.L, (1999), *Discourse in Late Modernity. –Rethinking Critical Discourse Analysis-*. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- Chrichton, J., (2003), PhD Thesis, Macquarie University, Sydney, Department of Linguistics.
- Cook, P. & Gumperz, J., (1998), *La Construcción social de la Alfabetización*. España: Paidós. M.E.C.

- Creswell, J. W., (2007), *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approachs*, USA: Sage Publications, Inc.
- Degenne, A. & Forse, M., (1999), *Introducing Social Networks*. London, UK: Sage Publications.
- Dietz, G., Mateos Cortés, L. S., (2011), *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP, SGIB. México, D.F.
- Fairclough, N. L., (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Longman.
- Fairclough, N.L., (2002), Critical discourse analysis. In McHoul, A., and Rapley, M., (Eds), *How to analyze talk in institutional settings: a casebook of methods*. London, UK: Continuum.
- Fairclough, N.L., (2003), *Analysing Discourse*, London, UK: Routledge.
- Fairclough, N.L. (2004). Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual analysis', in Young, L., and Harrison, C. (Eds.), *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis studies in social change*, pp. 103-122. London: Continuum.
- Fairclough, N.L., (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Longman.
- Faust, K., (2002) *Las Redes Sociales en las Ciencias Sociales y del Comportamiento* En Jorge Gil Mendieta y Samuel Schmidt (eds.), *Análisis de Redes Sociales: Aplicaciones en Ciencias Sociales*, México, IIMAS UNAM.
- Flament, C., (1963), *Applications of Graph Theory to Group Structure*. Provence. France: Prentice-Hall, Inc.
- Foucault, M., (1970), *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. London, UK: Tavistock Publications.
- Foucault, M., (1972), *The Archaeology of Knowledge*. London, UK: Tavistock Publications.
- Foucault, M., (1973), *El orden del discurso*. Argentina: Tusquets
- Gee, J., (1999), *An Introduction to Discourse Analysis*, London/ New York: Routledge.
- Geertz, C., (1974), *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic.
- Geertz, C., (1994)., Descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura, *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa.

- Gervás A. J., (2011), *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina*, Madrid, España: Ed. Pirámide
- Giddens, A., (2006), *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- González A. E., (2008), *Redes educativas e intermediarios nativos en la región Mixe, en Los profesionistas indios en la educación intercultural: Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*, México, D.F.: UAM Iztapalapa.
- Gramsci, A., (1971), *Selections from the Prison Notebooks*. London, UK: Lawrence & Wishart.
- Gramsci, A., (1992), *Prison Notebooks*. New York, USA: Columbia University Press.
- Gumperz, J.J., (1982), *Discourse Strategies*. London, England: Cambridge.
- Gumperz, J.J., (1998), *La sociolingüística Interaccional en el estudio de la escolarización*.
- Habermas, J., (2002), *Verdad y justificación*, Madrid, España: Ed. Trotta.
- Halliday, M., (1978), *Language as social semiotic. In The social interpretation of language and meaning*, London, UK: Edward Arnold.
- Halliday, M., (2004), *Introduction to Functional Grammar*, New York, USA: Routledge.
- Halliday, M., & Matthiessen, M., (2004), *An introduction to functional grammar*. London.UK: Arnold.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, España: Paidós.
- Handler, R., (1992), An Interview with Clifford Geertz. *Current Anthropology*, Vol. 32, No. 5. (Dec., 1991), pp. 603-613.
- (2013), *Educación Intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UEIP, UPIL.
- Hood, S., (2010), *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*, Sidney, Australia: Palgrave.
- Hunston S. & Thompson, G. (Eds.) (2003), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, Oxford: Oxford University Press
- Hudson, R., (1981), *La sociolingüística*, Barcelona, España: Anagrama.

- Jeffrey, C., (2000), *Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra mundial*, Barcelona, España: Gedisa.
- Kristeva, J., (1980), *Desire in Language: a Semiotic Approach to Literature and Art*, New York, USA: Columbia University Press.
- Luzón, M., (1997), Intertextualidad e interpretación del discurso. *Epos: Revista de filología*, -pp.- pp. 135-149. España: Universidad Jaume.
- Martin, J.R. & Rose, D., (2008), *Genre Relations -Mapping Culture*, U.K: Equinox Publishing.
- Martin, J.R. & White, P., (2005), *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, London, UK: Palgrave Macmillan.
- Martínez, M., (2007), *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*, Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Mena, P., El espejismo de la comunicación: una mirada al uso de la lengua al interior del aula. En Héctor Muñoz Cruz (Ed.). *De prácticas y ficciones*. México: UAM UPN.
- Muñoz, H. (Coord.), (2002), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, D.F: UAM. UPN, UABJO.
- Muñoz, H. (Coord.), (2006), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, D.F.: UAM. UPN.
- Muñoz, H. (Coord.), (2014), *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*, México, D.F.: Ed. Gedisa/UAM.
- Pech, C., Rizo, M. (coord.), *Interculturalidad: miradas críticas*.
- Plantin, C. (1998), *La argumentación*, Barcelona, España: Ariel.
- Preciado, P., (2009), *The Discourse of Conflict Protest, dialogue, and risky compromise*, Tesis Doctoral, Macquarie University, Australia.
- Radcliffe, A., (1996), *Estructura y función en la sociedad primitiva*,. Barcelona, España: Península.
- Renkema, J., (1999), *Introducción a los estudios sobre el discurso*, España: Gedisa.
- Rodríguez, D., (2012), La importancia de la gramática de Halliday para el análisis del discurso oral y escrito. *ReLingüística Aplicada*, No. 10. UAM. México, D.F.
- Rosembueth, I., (1984), *Roles conyugales y redes de relaciones sociales*, México D. F.: Cuadernos Universitarios, 15. UAM.
- Ritzer, G., (2002), *Teoría sociológica moderna*, Madrid, España: McGraw-Hill.

- Sankey, M., (2006), *La dinámica de la discusión conyugal*, Puebla, México: BUAP.
- Searle, J., (1997), *La construcción de la realidad social*. Barcelona, España: Ed. Paidós Básica.
- Scott, J., (2000), *Social Network Analysis*, London, UK: Sage Publications.
- SEP, SNTE, (2008), *Alianza por la calidad de la educación*, México, D.F.
- Schütz, A., (1993), *La construcción significativa del mundo social –Introducción a la sociología comprensiva-*, España: Paidós.
- Tubino, F.; Ansión, J.; Alfaro, S., (2008), *Ciudadanía intercultural: Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valdés, L., (1999), *La búsqueda del significado*, Madrid. España: Tecnos.
- Van Dijk, T. A., (2006), *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso: Una breve autobiografía académica*, Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra,
- Vasilachis de G, I., (2012), *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa.
- Velasco A., (1999), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*, San Cristóbal, España: Paidós.
- Watts, J., (2005), *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*, México: Paidós.
- Wodak, R. and Meyer, M., (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, España: Gedisa.
- Wodak, R., (2007), *Ruth Wodak in conversation with Gavin Kendall. What is critical discourse analysis?* Forum: Qualitative Social Research. Vol. 8. No. 2.
- Woods, P., (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la investigación etnográfica en la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Apéndices

Apéndice 1

Texto de entrevista

I. PRIMERO ¿CÓMO TE SIENTES EN LA MAESTRÍA?

Durante este transcurso?

SI DESDE QUE EMPEZASTE HASTA...

- A. 1. Me siento muy bien **maestro**,
2. me siento muy bien más con **los asesores que tienen una especialidad**
3. **ELLOS** me han ayudado mucho en aclarar algunas dudas de las que yo tengo.

II. ¿QUÉ OTRA COSA TE HACE SENTIR BIEN?

4. Pues la forma de trabajar las actividades que implementan **los maestros**,
5. me encanta cuando vienen **asesores de otros países**
6. me gusta más bien las **actitudes de los asesores**.

III Y AL GRUPO CÓMO LO VES?

Perdónnnn

EN: Al grupo cómo lo ves?

EN: Cómo te sientes en el grupo?

E: En el grupo (se ríe) mhhhhh

B. 7. Al inicio ehh al inicioooo del más bien en el año

8. qué año fue que ingresamos?
9. Hace un año y medio si se sentía anteriormente mucha
10. ¿cómo le diré? Como que sentía yo que había dos grupos en el grupo.
11. En el grupo sentía yo que había dos grupos.

IV ¿QUIENES POR EJEMPLO? ¿CÓMO LOS IDENTIFICARÍAS?

12. Mhhh no puedo mencionar nombres, pero (se ríe)

C. 13. El detalle es queee al inicio pareceme que se dividió el grupo por ejemplo; un grupo de educación indígena y otro grupo de la primaria general

14. y como que se sentía el rechazo, anteriormente

15. pero ahora gracias creo a los temas que hemos visto de interculturalidad casi no se ha visto,

16. más bien yo ya no siento estos rechazos.

V PERO ANTES SÍ SENTÍAS...

D. 17. Antes sí sentía, le digo desde que ingresamos.

VI. AHORA A PARTIR DE LO QUE TÚ ME ESTÁS CONTANDO ¿CÓMO CARACTERIZARÍAS A LAS INTERACCIONES? EN ESTE MOMENTO ENTRE USTEDES ¿QUÉ ME PODRÍAS DECIR DE ESO?

E. 18. No see (muy quedito)

VII. QUÉ ES LO QUE TE HACE PENSAR EN UN MOMENTO DADO SENTIR QUE YA NO ES COMO ANTES.

F. 19. A lo mejor emhhh en estos díassss quizás eh digo yo quizás ehh por los temas que hemos visto,

20. quizás eso nos ayudó para cambiar nuestras actitudes y para socializarnos más tanto en el salón como en otros lugares,

21. porque anteriormente nosotros no interactuábamos en otros espacios más que acá en el aula

22. y siento yo que hay más interacciones en otros espacios.

VIII. ¿COMO CUÁLES POR EJEMPLO?

G. 23. Por ejemplo cuando lo que nos ha ayudado mucho a nosotros, es estos días en estos días son los trabajos de equipo y de trabajo de campo.

IX. OYE PERO FÍJATE QUE AHORA QUE VEO LAS FOTOS EN EL FACE YO TE VEO CON LOS MISMOS DEL PRINCIPIO

24. ¿Con los mismos? (risas)

CON ..., CON ESTE..... ((SE OMITEN NOMBRES))

H. 25. No el detalle es queee mhhh cuando el Dr. Muñoz nos distribuyó yo pensaba ir a hacer mi observación de campo en Tlahui y así poder avanzar también con mi trabajo de tesis

26. pero dijo el Dr. Que teníamos que trabajar en equipo,

27. entonces como ... Libia había quedado solita en su equipo

28. y dije y le digo a Libia, me puedo agregar a tu equipo (risas)

29. y ella me dijo que si

30. y fue por eso que nosotros formamos ese equipo.

31. Pero en realidad no es porque no nos queríamos separar (risas) sino porque así se dio la....

X ES QUE COMO SIEMPRE TE VEO CON X Y CON X. ¿TE CUESTA TRABAJO EL ESTABLECER RELACIÓN CON ALGUNOS OTROS? PORQUE HAY CON LOS QUE NUNCA TE HE VISTO

No porque ehmmmm ¿Como quiénes?

I. 32. Desde ahí inicia todo maestro desde que

33. Se sentía el rechazo

34. pero ahora gracias creo ahora que se ha visto el tema de la interculturalidad casi no se ha visto

35. No si platico con los compañeros el único detalle es que quizás me limite al inicio,

36. un compañero quiso más bien ofenderme

37. y dije yo pues no de eso no se trata en la maestría

38. y pues fue por eso que puse límites.

39. Pero si en realidad se siente maestro- (**hay llanto**),

40. inclusive fuimos con la Dra. (se refiere a la Coordinadora) Coronado a mencionarle más bien a platicarle de esa situación,

41. pero desde ese entonces ya se normalizó todo.

XI PERO SI TE PEGÓ COMO DECIMOS VERDAD? O SEA SI FUE GRAVE PARA TI, TE AFECTÓ BASTANTE.

J. 42. Siii ssi me afecto,

43. me afectó maestro

44. porque yo no me presto a las bromas

45. yo soy una persona que respeta a los compañeros

46. y no me gusta bromear con ellos

47. y entre bromas y bromas salen palabras que afectan

48. y por eso me limité de algunos comp.. de algunos no todos... del compañero que en realidad me dijo algo que nooo.. que es fuera de lo normal verdad?

49. pero si me lastimó

K. 50. Igual otra compañera pero ella reconoció su error

51. y me pidió disculpas pero de ahí. –sigue el llanto–

XII. AH PERO SI TUVISTE DESENCUENTROS FUERTES ENTONCES.

L. 52. Si maestro pero hasta la fecha yo les hablo, platico con ellos

53. inclusive hacemos equipos de trabajo yo

54. o sea no me cierro a pesar de ello

M. 55. A pesar de ello hay

56. y creo que fue en este salón donde lo viví, en esta escuela porque en Ajusco no lo viví así,

57. ahí los compañeros son diferentes.

XIII. PERO TODOS ERAN DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN TU CASO DE AJUSCO?

N. 58. No no todos, había una de Coyoacán y la otra de Tabasco pero no eran indígenas

59. Y le digo que sí se siente

60. como le diré? un poco –sigue el llanto–, desagradable esa situación ,

61. pero no es porque yo me cierre verdad?,

62. yo si me llevo con los compañeros

63. y a lo mejor tiene que ver ahí algunas cuestiones culturales verdad?,

O. 64. Influye mucho porque desde la casa a nosotros nos inculcaron eh más bien no no nooooo

P. 65. como le explico?

66. Más bien en mi familia me inculcaron no relacionarme mucho con compañeros que en realidad no respetan

67. diríamos en otras palabras

68. porque desde ahí inicia todo maestro,

69. desde que el compañero te trata mal o te ofende...

70. se limita uno,

71. pero creo que hoy vine muy sentimental. –llora–.

XIV PERO FÍJATE CUANTO TE PUEDE PEGAR UN EVENTO QUE PARA MUCHOS PASÓ DESAPERCIBIDO.

Q. 72. Si y eso me lo dijo una compañera “Mira Norma dice, yo nunca pensé que te iba a afectar demasiado, yo así soy y digo a veces palabras que a veces ni siento lo que digo.”

73. Y tiene razón

R. 74. A veces uno piensa hasta dónde afectan algunas palabras. Por eso al momento de que yo quiero hablar lo pienso mucho, lo pienso demasiado, para no ofender a los compañeros.

75. Pero a veces cometo ese error

76. y digo no?

77. Y hablo.

XV. ¿CREES QUE SON ERRORES O SON COMO TÚ DICES PRÁCTICAS CULTURALES?

S. 78. A lo mejor ehh tiene que ver mucho con las prácticas culturales maestro

79. y también una parte digo yo de errores que cometen los seres humanos no.

T. 80. A lo mejor tiene que ver mucho eso

-
81. porque inclusive como le digo
 82. tiene que ver mucho eso la cultura
 83. y el contexto donde más bien donde yo crecí.
- U. 84. Yo crecí en una iglesia católica
 85. y como usted sabe
 86. en una iglesia católica no se permite eso (llanto)
- V. 87. Ahí estudie,
 88. allá termine mi secundaria
 89. y según yo sí, sí, si según yo, según yo aprendí valores digamos no?
 90. Y creo que por eso hubo un choque con los otros compañeros,
 91. porque pues ellos eh dicen dicen palabras que ofenden a otros
 92. y a lo mejor puede ser por un lado.
- XVI. CLARO, SI YO TAMBIÉN SOY CATÓLICO, BUENO YA NO LO PREEE YA NO LO EJERZO CON MIS HIJAS, PERO TAMBIÉN YO CRECÍ BAJO CIERTOS PRECEPTOS....**
- W. 93 Si maestro
- XVII- ¿Y CÓMO LO PERCIBES AHORA? ¿CUÁLES CREES TÚ QUE FUERON LAS ESTRATEGIAS O LAS HERRAMIENTAS QUE PERMITIERON SOLUCIONAR ESA PARTE Y QUE AHORA TE HACEN SENTIR BIEN EN EL GRUPO ASÍ COMO LO DICES AL PRINCIPIO.**
- W. 94. Pues a lo mejor porque yo también ehh, al momento de que me dijeron esas palabras
 95. yo también me sentí un poco ofendida
 95. Pero yo también aprendí a no ponerme con ellos a no discutir a buscar más problemas,
 96. yo lo que hice en ese entonces pues ahhh fue ceder no
 97. y escucharlos que hablen.
 98. Y posteriormente pues ellos reaccionaron
 99. y ellos se dieron cuenta que sus palabras me hicieron daño.
 100. Y fue cuando ellos ehh me pidieron disculpas por todo lo que habían dicho
 101. porque fueron palabras muy fuertes para mí para mí
 102. quien sabe para otros, para mí maestro, para mí para mí fue muy fuerte
 103. A lo mejor porque **no estoy acostumbrada**
 104. le digo yo **no hablo** palabras asíi que lastimen a otras personas
 105. me gusta mucho limitarme para no lastimar a los otros.
 106. Hacemos comentarios
 107. platicamos
 108. perole digo hay cosas, hay cosas y luego se catalogan como chismes diríamos
 109. y en estos últimos días igual, igual maestro me enteré de que de un chisme, que no sé si es bueno comentarlo aquí.
 110. Es que yo no quiero que se agrave,
 111. me gusta mucho como le diré??? Que se calmen las cosas.
112. No me gusta que se lleve a un grado más mayor,
- X. 113. yo me limito muchas cosas
 114. y le digo que me enteré de ciertas cosas
 115. pero como le digo no me gusta tener problemas
 116. me gusta escuchar

117. y lo dejo así.

Y. 118. Nada más lo dejo así, lo dejo así,

119. nada más veo a mis compañeros

120. y digo lo que hablan detrás de uno verdad? jejeje.

121. Y yo me quedo así viéndolos sin decir nada.

XVIII: FIJATE COMO NORMITA ESTO QUE ME DICES AL PRINCIPIO NO ES TAN CIERTO NO?? EN EL SENTIDO DE QUE LAS RELACIONES HAN IDO CONSTRUYÉNDOSE DE MEJOR MANERA... HAY ALGO ENTONCES AHÍ QUE NO ES DEL TODO...

Z. 122. Pues quizás maestro pero en un ambiente fuera del aula, pero en el aula estamos bien,

123. nos llevamos bien.

AA. 124. Le digo de un compañero que, con quien no me llevaba para nada que siempre se burlaba de mí, pues ya me llevo con él, platicamos, platicamos, maestro.

BB 125. Todo bien en el aula fuera del aula ya es otra cosa.

MUY BIEN NORMA, MUCHÍSIMAS GRACIAS.

Apéndice 2

TEXTO DE ENTREVISTA II

I. PRIMERO ¿CÓMO TE SIENTES EN LA MAESTRÍA?

1. De ahí mi permanencia acá ha sido un tanto lo que yo quería.
2. Que encontrará yo ese ese mhh ese espacio para fundamentar de cierta forma lo que yo hago.
3. Mi situación profesional laboral como que había algo que me, que me hacía falta
4. y creo que los elementos que aquí he encontrado siento que me están ayudando mucho.
5. Sin embargo no creo que esté yo del todo bien sino que es una construcción que se está (inaudible)

II. ESO EN EL TERRENO ACADÉMICO ¿Y EN EL TERRENO DE LA INTERACCIÓN CON TUS COMPAÑEROS?

6. Ahhh la interacción con mis compañeros es un tanto diversa
7. y pues es eso ...puedo decir que yo puedo interactuar con todos
8. Sin embargo no puede uno caerle bien a muchos noooo?
9. pero puedo **sobrellevar** esa relación con ellos.

¿TE SIENTES A GUSTO CON ELLOS?

10. Ahhh!!!! Sí, s me siento bien con ellos y conocer también la diversidad de opiniones que existen nooo
11. porque no todos pensamos igual ni todos provenimos del mismo lugar del mismo contexto y yo creo que de eso depende.

III CUANDO DICES SOBRELLEVAR LAS COSAS QUÉ IMPLICA?

12. Mhh jejeje Implica aprender relacionarme con ellos, con sus ideales, con sus posturas.
13. Implica un tanto aceptar que lo que yo soy no es lo único que tiene que existir o que tiene que coincidir con los demás nooo?

IV ALGUNA VEZ TE HAS SENTIDO MAL CUANDO, CUANDO EN ALGUNA SITUACIÓN EN EL AULA O TE HAN HECHO SENTIR MAL. EN:O TE HAS SENTIDO MAL TÚ, CON ALGUNA INTERVENCIÓN, ALGUNA OBSERVACIÓN?

-
14. No, nooo bueno se puede decir que si pero esa es una situación un tanto que yo tengo que superar porque siento que también por algo lo hacen nooo?

V A VER CUÉNTAME ¿QUÉ SITUACIÓN FUE?

15. No por ejemplo,
16. No recuerdo alguna en específico pero cuando te dicen que no o que es creída o que es una persona este que no sabe nada,
17. que no lo escuchas en ese momento pero que fuera de ello lo escuchas, entonces creo que de cierta forma influye en lo que uno es ¿nooo?

VI EN QUÉ PARTE DE TI SE DA ESO? EN LA PERSONAL, EN TU ESTADO DE ÁNIMO?

18. Pues yo creo que en estado de ánimo, mhUUU hu si.

EN: EN TU AUTOESTIMA.

19. Pues yo creo que sí. **(Hay llanto a partir de aquí, su voz se quiebra).**

VII QUÉ PEDIRÍAS, EN ESTE TIPO DE INTERACCIÓN DONDE TU RECONOCES LA DIVERSIDAD QUE YO CREO QUE ES UN FACTOR FUNDAMENTAL.

EN: ¿QUÉ TENDRÍAMOS QUE SOLICITAR DEL OTRO?

20. Creo que no es un problema que tendríamos que solicitar, es un problema que se tiene que dar,
21. Y si para darse se tiene que convivir y todo eso
22. Yo creo que la persona que está dispuesta a hacerlo, en este caso sería yo no?
23. Aceptar las críticas, pero es esa parte la que no supera uno.
24. Porque no son críticas precisamente constructivas, sino que son cosas que destruyen a un sentir a un modo de ser noo?.

VIII ¿ESO CON QUE CREES QUE TENGA QUE VER?

EN: ¿POR QUÉ SE DA ENTRE CIERTAS PERSONAS?

EN: EN TU EXPERIENCIA POR SUPUESTO.

EN: ¿QUÉ CREES QUE INFLUYE PARA QUE TENGAMOS ESE TIPO DE COMENTARIOS O ESE TIPO DE PERCEPCIÓN EN GENERAL NOO?

25. Influye su modo de vida, es lo que me he dado cuenta y creen que lo que ellos construyeron ya está bien hecho y por ahí.

26. Incluso **minimizar a algunas personas ya sea por características físicas o por sus orígenes o por su procedencia de una institución a otra o cosas así.**

IX Y ESTE PROBLEMA QUE HAS SENTIDO Y MIRA TE LLEVA A UN SENTIMIENTO FUERTE ¿NO?

EN: A UN SENTIMIENTO PROFUNDO.

EN: TÚ CREES QUE TENGA QUE VER CON TU ORIGEN ÉTNICO EN ESPECÍFICO?

27. ¡¡¡Nooooo!!!!

28. Yo creo que no porque midiéndome a mí, mi persona, pues creo que he hecho trabajos bien, en otros espacios y vengo acá pero y me doy cuenta que

29. No sé si es por el grupo o no sé por qué

30. Me pregunto muchas veces por qué. (**Voz entrecortada, HAY LLANTO**)

31. A veces cuando uno participa se siente ese temor noo?

32. De hacerlo y no entiendo por qué, **si yo me valoro, valoro a mi cultura todo**

33. ¡¡¡yyyyyy!!!! pues no sé a qué se deba

34. A lo mejor la formación académica también influye.

X PERO LA TUYA NO ES MALA NOOOO Y ES MUY SIMILAR A LA DE ELLOS.

35. Incluso dicen tú de qué Universidad vienes?

36. Y todo eso como que...

37. Yo me pregunto qué me quieren decir no?

38. Si porque viene uno de una normal o de una Universidad de prestigio.

39. pero yo me pregunto si estamos en el mismo nivel y con las mismas situaciones quizás nooo?

40. Entonces yo creo que no es eso sino que a lo mejor donde hemos pasado o a lo mejor a todo lo que hemos vivido en la cuestión educativa del sistema en sí

41. creo que eso influye en uno.

42. No sé si me explico

43. como que este....

44. Por ejemplo si uno no escribe bien ¿nooo?

45. Y es que no puedes hacer las cosas si en algún momento no te aclararon que así debería de ser ¿noo?

46. Y así

47. Pero tú venias construyendo a partir de lo que te dijeron y venías fundamentando.

48. Si entonces pues creo que.

XI ¿TÚ CREES QUE ESTO TENGA QUE VER CON ESTA POSIBILIDAD DE AMBIENTES INTERCULTURALES?

49. Mhhh pues sí yo creo que sí.

XII Y AQUÍ LOS CONSTRUIAMOS EN LA MAESTRÍA?

50. No ehmmm tenemos dos formas de ver la interculturalidad

51. Creo que por un lado los docentes el enfoque que aquí se imparte tiende en eso y va construyendo esos ideales.

52. Sin embargo cuando se intenta este hecho pues no logra impactar en aquellos otros sujetos que nunca han conocido esta dinámica.

XIII Y EN EL CASO DE TU GRUPO POR EJEMPLO QUE SI TIENE NOCIÓN DE LO QUE ES LA INTERCULTURALIDAD QUE COMO TÚ DICES POR UN LADO SE HA CONSTRUIDO TEÓRICAMENTE.

EN: ¿QUÉ PASA ENTONCES CON ESA PARTE?

EN: ¿DÓNDE CHOCA ESTE PRESUPUESTO TEÓRICO CON ESTA REALIDAD CON ESTA COTIDIANEIDAD QUE DEBERÍAMOS HACER INTERCULTURAL?

53. Pues yo creo que no mi grupo ¿no?

54. Sino que el contexto donde yo vengo no hubo una aceptación entre ambas posturas

55. Lo que significa aceptar uno al otro ¿no?

56. Y aquí choca porque no queremos romper con ese hábito.

57. Los compañeros que no conocen de ese enfoque.

-
58. De esa teoría
 59. Es difícil que en un año
 60. En dos años ello miren esa realidad de otra forma.
 61. Es lo que yo percibo.

XXII ENTONCES TÚ CREES QUE ES TAN FUERTE LA COTIDIANEIDAD QUE YA NOS HA IMPUESTO CIERTO TIPO DE COMPORTAMIENTO Y COMO TÚ DICE COMPLICADÍSIMO DE ROMPER Y MENOS EN UN PERIODO TAN CORTO ¿NO?

62. Sin embargo yo creo que no es imposible hacerlo
63. la Universidad está trabajando de esa forma y ha contribuido y mucho, en mucho, mucho.
64. Yo lo puedo palpar cuando los universitarios regresan al campo laboral y dices...
65. se nota claramente que vienen con un enfoque intercultural.
66. Pero aquellos que están en la práctica son lo que ya lo ponen en práctica
67. y los normalistas que van con un enfoque interculturalidad llevan nada más lo que es la teoría, la pedagogía lo intercultural
68. pero así casi casi memorizado y no lo ponen en práctica
69. simplemente tratan de que se cumpla
70. pero no sé cómo si no lo practican.

XV Y ¿CÓMO TE HA IDO CON NOSOTROS LOS MAESTROS?

EN: ¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON NOSOTROS?

EN: ¿CÓMO SOMOS EN NUESTRO TRATO?

EN: ¿CÓMO HAS SENTIDO TÚ ESE TRATO HACIA TI?

71. Pues tienen nociones
72. tienen visiones amplias
73. pero hay algo,
74. hay algo (**risas**) que pudiera ser no?
75. No vivirlo y y vivirlo implica esa complejidad
76. y bueno por más que sepan
77. por más que lo digan

78. requiere vivirlo en persona.

XVI ESE OTRO PASO QUE DICES TÚ,

EN: ES DECIR TRANSITAR DE LA TEORÍA A LA COTIDIANIDAD

79. Sii y en todos los ámbitos.

80. Pero hacen un buen intento por hacerlo

81. y yo creo que gracias a ellos

82. muchos de los compañeros que tienen la oportunidad de estar en la maestría,
como que ya cambió esa forma de criticar a uno.

83. Como que ya va cambiando

84. poco si va cambiando un poquito.

85. Al menos en el discurso.

**XVII ¿TE HEMOS TRATADO BIEN EN LA MAESTRÍA? TE HAS SENTIDO
ALGUNA VEZ RELEGADA MINIMIZADA?**

86. ¡¡¡¡Mhhh, mhhhhhh!!!

87. ¡¡¡puesssss, puesss!!!

88. Pues por algunos sí

89. pero el resto si me ha tratado bien.

XVIII ¿CÓMO TE LO HAN HECHO SENTIR?

90. Pues creo que (hay una larga pausa),

91. a veces yo noté en alguna ocasión una de las asesoras

92. como queeee

93. los gestos que hacen

94. y no te dicen las cosas tal cual.

95. O cuando lo dicen

96. pero te lo dicen frente al grupo tajantemente

97. y como que eso daña. (**Vuelve el llanto**)

98. Y yo no trataría así a mis alumnos

99. no porque tendría yo que analizar primero yo como maestra.

**XIX TÚ ERES UNA ALUMNA BILINGÜE. TU LENGUA MATERNA ES EL
MIXTECO.**

100. Sí,

101. crecí y nací con la lengua mixteca

102. de ahí por mi situación familiar de que quede sin papás tuve que crecer.

XX ¿MUY CHIQUITA?

103. Sí de 10 años.

104. Tuve que crecer en otro contexto donde no hablaban eso....

105. el mixteco.

XXI ¿PERO LO HABLAS BIEN TÚ VERDAD?

106. Si trato de hablarlo bien porque me gusta.

XXVII ¿Y LO ESCRIBES?

107. Si lo escribo más que hablarlo como debe de ser.

108. Pero...

109. Yo incluso, empecé nuevamente a escribir y a hablar el Mixteco gracias a la Universidad

110. recupere cosas y gracias a eso empecé a interesarme y valoro

111. entonces creo que si es posible cambiar.

112. Pero este enfoque tendíamos que llevarlo a otros contexto donde no lo conocen.

113. Sí

114. Escribo mi lengua

115. me gusta mucho hacerlo

116. solo que no lo hablo con fluidez.

117. Incluso en mi casa me dicen tú no hablas bien el mixteco.

118. Porque yo hablo bien el Mixteco de donde yo trabajé

119. sí me vi en la necesidad de aprendérmelo.

120. Tuve que aprender otra variante porque era necesario.

XXIII TÚ ¿DE DÓNDE ERES EXACTAMENTE?

121. De Huajuapam.

122. De un lugar que se llama YUCUQUIMI DE OCAMPO.

123. Ese lugar pertenece al Municipio de Tezotlán de Segura y Luna.

124. Está a una hora de Huajuapam.

XXIV ¿Y EL MIXTECO QUE APRENDISTE DE DÓNDE ES?

-
125. De Juxtlahuaca
126. de hecho es de la región mixteca baja.
127. Pero si hay variaciones.
128. Entonces este... pues cuando yo empecé.
129. Prácticamente cuando yo dejé de hablar el mixteco
130. era cuando fallecieron mis papás
131. y tuve que crecer con mis padrinos donde ni siquiera hablaban el mixteco
132. puro español

XXV ¿ERES HIJA ÚNICA?

133. No
134. somos siete.
135. De hecho todas mis hermanas son profesionistas ahora.
136. Soy la tercera

XXVI ¿TODAS VIVIERON CON TUS PADRINOS?

137. No dos nada más
138. y las otras se quedaron en el contexto mismo donde yo nací
139. Yo soy la tercera
140. Y bueno
141. pues ahorita me dicen que ahora que tenemos la oportunidad de vivir juntos
como hermanos
142. y me dicen que no hablo el mixteco
143. y por lo tanto prefiero no hablarlo con ellos.
144. Pero si me respetan
145. Respeto lo que ellos hablan
146. lo escucho
147. y cuando lo puedo hablar lo hablo ¿por qué no?

XXVII ¿A TUS HIJOS LES ENSEÑARÍAS EL MIXTECO?

148. Sí ...
149. si es que tuviera.
150. Veo la diferencia con mis sobrinos
151. antes a lo mejor nos hacían ver que no era útil hablar el mixteco.

-
152. Ahora no
153. porque mis sobrinos hablan bien el español
154. hablan bien el mixteco
155. y es una maravilla.
156. Entonces creo que mis hermanos
157. toda la familia
158. hemos aceptado bien esa forma de ser
159. y donde quiera lo hablan
160. en cualquier espacio donde se encuentran.
161. Y no sienten ninguna vergüenza de hacerlo.

XXVIII BUENO CATALINA TE AGRADEZCO MUCHO, DISCÚLPAME POR LLEVARTE HASTA AQUÍ. GRACIAS POR TU DISPOSICIÓN.

162. No sabía que existía este sentimiento (habla de su llanto y lo que lo provocó),
163. pero salió.
164. Gracias maestro
165. le agradezco
166. Y aquí también hace un rato, no lo dije
167. **pero también aquí es un encuentro de mucha competencia**
168. **lo veo también.**
169. Porque hay algunos que ya tienen maestrías
170. aunque sea por lo que digan los demás
171. teórico de todo, pero lo tienen y también cuenta.
172. **A diferencia de uno que no lo tiene y también debemos valorarlo.**

Apéndice 3

Entrevista Ram.

I.- Cómo te sientes en la maestría, cuéntame.

1. ¡¡¡¡Híjole!!! Difícil pregunta... jajajaja,
2. Pues hasta el momento yo creo que que he pasado por etapas.
3. En el momento puedo decir que estoy bien.
4. No diríamos... no excelente pero estoy bien.
5. Porque me ha llevado a modificar muchas cosas.
6. Desde mis visiones que yo tenía al ingreso
7. Que si en algunos casos cambiaron.
8. Este... ello...
9. Me llevo así como que desanimarme un poco
10. A sufrir altibajos a decirle no, yo puedo es.... Un.....son cambios de concepciones o enriquecimiento de mis ideas, no sé.
11. Pero si este y por todos esos altibajos yo creo que bien sí.
12. Además uno que más quisiera que....

-
13. Nada más dedicarse como dice uno 100% a esto,
 14. Pero este a veces eso es un poco imposible olvidarse de muchas cosas que están mhmh.
 15. Entonces esa es otra parte que me ha costado un poco.

II.- ESOS ALTIBAJOS QUE DICES, ESAS ETAPAS QUE HAS PASADO, ¿TIENEN QUE VER CON EL GRUPO, CON CÓMO TE HAS SENTIDO EN EL GRUPO O SON DE OTRA ÍNDOLE?

16. La verdad mire...
17. Yo siempre he dicho me doy la oportunidad de conocer a las personas.
18. Pero y tal vez yo creo que también me daaa...
19. Se dan la oportunidad de conocerme un poco.
20. Pero primera no este ...
21. Cuando ya las conozco yo delimito territorios

III.- ¿Y QUÉ QUIERES DECIR CON DELIMITO TERRITORIOS?

22. O sea digo **no**, con esta persona **no puedo**.

III.- QUÉ ES LO QUE TE HACE EN UN MOMENTO DECIR ESO POR EJEMPLO, NO PUEDO.

23. A veces las actitudes, a veces este comentarios que si escuchas
24. Este a veces su manera de trabajar.

IV.- ACTITUDES COMO CUÁLES POR EJEMPLO.

16. **Actitudes.**
17. Como por ejemplo, no sé si tenga que ver la cuestión de de de ...
18. Bueno en cuestiones que a veces uno cuenta, de compartir la información
19. Este de estar en un lugar o en un momento
20. Y de repente este... caen algunas contradicciones que tú dices bueno pero es que me dijiste esto o sea no ya se como que no va habiendo esa confianza no?
21. Este... otras pues así como que dices a veces ¡¡ay!!
22. Si me caías bien pero su flojera cuando ya trabajamos ya no o no me gusta que no cooperas.

-
23. O sea hay muchas de esas situaciones que a veces si las externo yo también con mis actitudes.
 24. Le digo Oye por qué haces esto o sea ya, a veces yo también.
 25. Yo creo que por esas si este me doy la oportunidad de conocerlas este.... de tratarlas.
 26. Y de alguna manera digo no ya no.
 27. O sea sí las llevo a tolerar no sé si también por eso es muy complicado eso de la diferencia y la interculturalidad.
 28. Porque digo este bueno a veces si con x persona pues está aquí a mi lado y yo estoy aquí pero ahí estas bien y yo estoy bien aquí.
 29. O sea al llegar en esos casos sí precisamente por esas actitudes por esos comentarios y porque la verdad a veces yo no soy muy fanático de ser de estar en grupo.
 30. Yo no soy del que siempre se va con los mismos del que está siempre con los mismos o entonces..
 31. Eso también me ha ocasionado conflictos porque este...
 32. Todos tienen a veces tienen esa situación de estar siempre con alguien,
 33. De sentarse siempre con alguien de salir y siempre con alguien
 34. Y yo no o sea, yo ya conocí y pues estoy conociendo a otro o a veces prefiero estar solo o sea aunque esté alguien yo estoy solo.
 35. O sea por todas esas cuestiones yo creo que este he tratado de estar más o menos, ahorita yo creo que ya son un año meses de tratarnos y digo no.

V.- Y CÓMO CATALOGARÍAS, DESPUÉS DE ESTO QUE ME DICES QUE ES UNA AÑO Y MESES YA DE TRATAR, A LAS RELACIONES QUE SE HAN ESTABLECIDO EN TU GRUPO. SON SUPERFICIALES... QUÉ ETIQUETA LE PONDRÍAS SI ES QUE PODEMOS PONERLE ALGUNA ETIQUETA CLARO.

36. Yo diría que que de alguna otra manera todos tienden a agruparse por su afinidad.
37. Por alguna característica que los une.
38. Ya sea a veces en la cuestión de que se identifican, porque están más en el pueblo y platican muchas cosas del pueblo, del pueblo

-
39. O sea de que yo a veces les digo ¡ay! son muy románticos ustedes o sea si es bonito el pueblo pero también y véanle cosas bonitas a la ciudad (se ríe) o sea en esas cuestiones.
 40. Por la cuestión de la diversión, yo creo que esos grupos se han identificado por la diversión y como que vamos aquí, vamos allá y como tú no vas.
 41. Este porque estás ocupado o porque no quieres ir, pues ya entonces se han catalogado así.
 42. Por la cuestión de trabajo, por lazos digamos un poco más afectivos o de amistad.

VI.- Y de ese tipo de factores que tu mencionas, hay alguno en especial que a ti te ha costado trabajo, es decir que haya representado un obstáculo para poder relacionarte con tus compañeros?

43. Yo creo que un poco los intereses y los temas de conversación, bueno yo a veces y tal vez por los años que ya llevamos de conocernos con Katy, pero a veces tenemos temas en común y hablamos de cosas a veces en común y siento que a veces incluso nos lo hacen notar los compañeros en ese sentido.
44. ¡Ay! Ustedes puro de eso puro.
45. Lo otro este porque ellos no no tienen ese tema.
46. Entonces a veces por esos temas en común más que nada ha habido esa situación, de que yo digo no puedo platicar con él por esto no puedo platicar a veces con él por esto entonces me ha llevado a demarcar un poquito.
47. Y efectivamente en este ciclo del semestre pues yo estoy en esa postura o sea ssi me llevo me relaciono pero pero yaaaa.
48. O sea hasta ahí yo noooo ya hasta ahí yo ya no quiero más con algunos entonces... y algunos conmigo.
49. Entonces así estamos bien no de que estás trabajando y estás trabajando hasta allá o solamente en cuestiones un poco de trabajo digamos de que ya me tocó contigo, pues ya si trabajo si trabajamos pero nada más una cuestión esta ya no ambas temas porqué porque yo siento que ya nos conocimos y de alguna otra manera precisamente pos esos comentarios porque dices....

-
50. O sea luego te dicen no pos es que tú andas con este, te juntas con este y luego vas con este, o sea como si estuvieras en la primaria.
 51. De que ¡ay!! no digas nada porque ahí esta él y luego se junta con este o luego anda con este.
 52. Entonces ¡ay! sí como ya te juntas con estos o ¡¡¡ay!!! pues ya te juntas con otros, pero es parte de entonces dices bueno pues ni modos.

VII.- Y DE LOS MAESTROS ¿QUÉ ME PUEDES DECIR?

53. Yo creo que muchos no hemossss, yo creo que se ha olvidado un poquito la parte más social o sociable que cuando se intenta hacer es extraño, porque a veces pues nos limitamos nada más a la clase también ellos llegan y es la clase no hay más temas que tocar que no sean temas de la clase.
54. Entonces por eso no se ha no sé como una relación mucho de respeto de un poco de lejanía porque incluso cuando....
55. yo lo vi cuando en el último cuando vino Samaniego de que la cuestión de que como Ustedes o los maestros están allá y los alumnos de este lado
56. O sea no hay de que yo maestro me pueda meter por ahí a comer mi torta, mi pan entre los alumnos, entonces si ha habido un poquito como que así nada más la relación académica.

VIII.- SI NOTAS UNA BRECHA ENTRE UNO Y OTRO...

57. ¡¡¡Mhhhhh!!! o de, de, del docente presente en el momento con el grupo, tal vez en situaciones particulares si ha habido cooperación o cercanía un poquito pero ya estoy yo nada más.
58. Pero en el grupo así como que académico y grupo y nada más esto es y me dedico a esto ¿no?

IX.- Entonces a veces si es un poquito difícil no porque es como que es muy como muy formal el trato, muy lejano.

X.- Qué nombre le pondrías a este tipo de relaciones que me has descrito tanto con tu grupo como con los maestros.

59. Yo creo que entre nosotros pues son como ¡ay no sé! suena a chiste pero así como que esteeee relaciones como repetitivas en el sentido de que tendemos a

hacer siempre lo mismo y cuando a veces no hacemos lo mismo precisamente no encajamos en los demás ¿no?

60. En el sentido de que yo si me puedo -No es que no entramos a cuestiones de nivel- pero o sea yo puedo socializar contigo pero cuando tú ya me conoces ya no podemos, en vez de que podamos más ya no podemos.
61. Entonces esa situación como que yo les digo repetitivas porque todos todos tendemos a ser como cuestiones de chiquitos
62. Volvemos a hacer los mismo en situaciones ya encasilladas y por eso yo ahorita si le digo estoy en una postura de que a veces incluso llego tarde para ya no tratar o sea nada más si acaso el saludo.
63. ¿Por qué? porque es mejor a veces porque a veces dices ¡ay! no ya, digo ya.
64. Y de los maestros pues han sido muy yo siento que han sido las relaciones muy como lineales desde cada quien con su postura.
65. Sabe que yo estoy aquí con clase y aquí.
66. Entonces, a veces no sé a veces siento que no se ha entablado lo vemos también en nuestros colectivos de nosotros, cuando hay una convivencia digamos infantil, los compañeros se agrupan en compañeros, y los alumnos de este lado entonces no hay esa como ese vínculo e interacción yo les decía la última vez bueno es que me pasé observando.
67. Yo digo bueno es que ellos se entienden tienen sus temas de plática y nosotros tenemos los nuestros, pero es un ambiente de separación que aunque se vean juntos están separados y aunque sean actividades un poco recreativas de convivencia.
68. Sus actitudes, a veces comentarios que si escuchas.
69. Actitudes comoooo por ejemplo no sé si tenga que ver la cuestión de de...compartir la información.
70. De, de compartir la información de estar en en un lugar en un momento y de repente caen en algunas contradicciones y ...
71. Con x persona está ahí a mi lado estas bien ahí y yo estoy bien aquí.
72. Si las llego a tolerar
73. Todos tienden a agruparse por su afinidad

BUENO Ramiro muchas gracias.

Apéndice 4

ENTREVISTA A KAT.

I.- ¿CUÉNTAME CÓMO TE SIENTES EN LA MAESTRÍA?

1. Yo bien, (risas) si me siento bien a veces es como muy pesado,
2. O sea los trabajos y todo eso además porque he de confesar que tengo una vidaaaaa fuera de la escuela pues no.
3. O sea ¡¡¡nooooo! la escuela no es mi vida como lo que fuera para muchas personas..
4. En realidad ¡¡¡mmhhh!!!! yo intento tener una vida social con mis amigos y con mis amigas y también una vida académica fuera de la escuela, por ejemplo ir a francés inglés a
5. Pero también ahorita estoy priorizando por ejemplo hacer ejercicio.
6. Entonces de pronto tengo tantas actividades que ya es así como que ¡¡¡ayyy!! Escuela.
7. Es como que de pronto si me pesan cosas como de algunos trabajos como que ¡¡ayy no no quiero!!! pero pues al final meee como esta responsabilidad que siempre ha estado en mi vida me gana.
8. Entonces es como estar durmiendo 3 de la mañana 4 de la mañana por estar sacando la tarea ¿no?
9. Pero pues biennnn o sea yo creo queeee hemos ido así como de menos a más y creo que también depende como lo que en qué momento estoy tomándola, por ejemplo al principio en el propedéutico no se se me hizo pesado y eso que iba a la escuela en la mañana a trabajar y en la tarde no y no se me hacía pesado porque nada más eran estas dos mis actividades.

-
10. Ya después en el primer semestre ya empecé a ir a inglés en el segundo semestre me lo avente con inglés.

II.- Y AL GRUPO CÓMO LO VES? CÓMO TE SIENTES?

11. ¡¡¡Bieeeeeennn!!!
12. Bueno yo creo que bueno, regreso a lo mismo como que es así por momentos, como por temporadas.
13. Hay momentos en los que me siento muy a gusto en el grupo porque siento que la gente está leyendo y las discusiones o sea son fructíferas ¿noo?
14. Pero hay momento en los que digo y éstos o sea ¿de qué hablan? o sea..
15. ¿A qué vienen o sea si no leen para que hablan pá que vienen no?

III.- Y EN EL OTRO ASPECTO PORQUE ESE ES EL ACADÉMICO ¿NO?, EN EL OTRO ASPECTO EN EL DE DE CONVIVENCIA EN EL DE INTERACCIÓN...

16. Ese aspectooooo ¡¡¡ahh!!
17. En ese aspecto me da igual, pues porque te digo que la escuela no es mi vida
18. O sea, yo sé que aquí en el salón no voy a tener amigos
19. O sea, igual y es porque yo no quiero ¿¿nooo?
20. Pero es como yo ya tengo como mis amigos y mis mejores amigas ¿¿noo?
21. Y entonces llegar a la escuela si he conocido o sea en este espacio pues muchos de mis compañeros yo ya los conocía, entonces es así como ahhh pues si me sigo llevando con ellos.
22. Y las nuevas personas que se integran a esta parte relacional de mi vida pues si me caen bien o sea no todos porque yo siempre me he peleado con todo el mundo, de decir es que o sea si estamos en el grupo pero no quiere decir que todo sea color de rosa y que todos seamos amigos y amigas sinoooo obviamente hay personas por la que sientes afinidad y hay personas con las que no no?

IV.- ¿QUÉ ES LO QUE HACE QUE TENGAS AFINIDAD CON LAS PERSONAS EN TU CASO?

23. Creo que mi apertura.
24. O sea es una cuestión personal ¡¡ehhh!!

-
25. Eso como la apertura que o sea como haz de cuenta, veo a una persona y digo no puss con esta no
 26. O sea. desde la forma en la que están vestidos y luego sus discursos y su mentalidad como que no me llama la atención platicar con ellos.
 27. O sea. hay compañeros con los que nunca he cruzado una sola palabra más allá de hola, buenos días.

V.- ¿EN SERIO?

28. Sí

VI.- Y POR QUÉ LA VESTIMENTA QUE DE PARTICULAR EN LA VESTIMENTA?

29. Porque es la primera impresión que tienes del sujeto.

VII.- ¿Cómo te gustan? a ver ¿por ejemplo?

(Risas)

VIII.- QUE VENGAN VESTIDOS HABLO EN LO GENERAL ¡EHH!. SUPONGO QUE ESTO DE LA VESTIMENTA SUCEDE LO MISMO CON UN VARÓN O CON UNA MUJER QUE O SEA NO HAY DISTINCIÓN PUES.

30. ¡¡¡Noo!! ¡¡nooo!!
31. Por ejemplo hay quienes se visten más formalmente.

IX.- ESO QUÉ ES A VER EXPLÍCAMELO

32. Así como que vengan vestidos con su saquitos, con sus camisitas, con sus zapatitos es como que a mí al menos, me marca como un parámetro de tacharlos como que no son tan libres, como que no son tan espontáneos, como que son un poco cuadrados así, a mí se me hacen así.
33. Por eso te digo que la vestimenta es el primer acercamiento con ese otro con esa otra.

X.- Y CÓMO SE VESTIRÍA UNA PERSONA DIFERENTE A ESA.

34. Pues más afín a como me visto.

-
35. Por ejemplo Rami se la pasa así como cambiando no se viste de una manera, se viste de otra manera así.
 36. Pero hay personas en el grupo que han estado vestidos de igual manera mucho tiempo en fin, o sea no con la misma ropa pero dentro del mismo estilo.
 37. Eso por ejemplo
 38. Y bueno ya después cuando los escuchas hablar, dices no pues a mí no me interesa hablar con ellos porque no tengo una compatibilidad en gustos, por ejemplo en música, en lugares que frecuentan, en las cosas que les interesan.

XI.- ¿PESA UN POCO EN ESTE TIPO DE RELACIÓN EL ORIGEN ÉTNICO?

39. No o sea en mí no, por ejemplo no, no creo
40. Por ejemplo me llevo muy bien con Willy y de hecho y con Cecilio por ejemplo no?
41. De hecho al principio del semestre cuando descubrí que Cecilio hablaba zapoteco y no le iba tan bien en el inglés le propuse hacer un intercambio le dije yo te enseño inglés y tú me enseñas zapoteco, claro que de ahí pasó como una sesión que tuvimos y ya no por lo mismo de los trabajo y el tiempo.
42. Pero no creo que sea como eso de que ¡ay! porque eres indígena o porque esto, no no creo bueno en mi caso yooo no lo he percibido así. Si si sí eso.

XII.- Y ADEMÁS DE ESO BUENO, ESO TE HA IMPEDIDO EN UN MOMENTO DADO ESTABLECER RELACIONES, PERO QUÉ ES LO QUE TE HA CAUSADO CONFLICTO. ADEMÁS DE SEGURAMENTE TU FORMA DE PENSAR, ESE TIPO DE COSAS ¿NO?PERO BUENO ESO TE HA IMPEDIDO TENER INTERACCIÓN PERO CONFLICTOS HAS TENIDO CONFLICTOS EN EL GRUPO? A PARTE DEL QUE ME CONTASTE.

43. No mmhmmhh es que fíjate fíjate que no.
44. O sea, mis compañeros no me conflictúan.
45. O sea, si me hartan a veces porque dicen locuras, o sea sobre todo académicamente no?
46. Porque además, no convivo mucho con ellos fuera, más bien la convivencia es en el aula en este espacio establecido por las clases no?

-
47. Es donde nos encontramos todos todas y en esos espacios es como ¡ay! que si me harta que digan locuras y que además la parte del asesor no regulen es como que los dejen que sus cabras se vayan al monte, eso me desespera mucho....
48. Como que siento que me hacen perder el tiempo, tiempo que podría estar usando para otras cosas ¿noo?
49. Pero así conflictos deee entre con ellos, no.
50. En realidad he de reconocer que de pronto me son muy indiferentes.
51. O sea no les hago caso, no me importan sus vidas, me importan porque están aquí, convivo con ellos pero fuera de este espacio como que no... no siento una necesidad de escucharlos solo eso.

DISCURSO GABINO CUE: NUEVO IEEPO.

Análisis de Formato

Primera parte: Bienvenida e introducción a la ceremonia

GC:A Cl 1. Deseo en primer término agradecer la presencia distinguida del Licenciado Emilio Chuayffet Chemor, Secretario de Educación Pública del Gobierno de la República y de la Maestra Rosario Robles Berlanga, Secretaria de Desarrollo Social.

GCB: Cl 2. Buen día, recibo al Srío. E. Chuayffet, la Sria. Rosario_Robles_, al Coord. E. Sanchez Hdz, y al Jefe Alejandro Osuna.

GCC: Cl 3. Desde luego, DESEO reconocer también la participación generosa del Licenciado Eduardo Sánchez Hernández, Coordinador General de Comunicación Social y Vocero del Gobierno de la República, así como del Licenciado Alejandro Osuna Rivero, Jefe de la Unidad de Enlace con las Entidades Federativas de la Secretaría de Gobernación.

GCD: Cl 4. Oaxaca los recibe con aprecio en este acto de enorme significado para la educación de nuestro estado y de nuestro México.

Ciudadana Diputada Leslie Jiménez Valencia,
Presidenta de la Mesa Directiva de la Sexagésima Segunda Legislatura del Honorable Congreso de Oaxaca.

Ciudadano Magistrado Alfredo Rodrigo Lagunas Rivera, Presidente del Honorable Tribunal Superior de Justicia del Estado de Oaxaca.

Ciudadano Diputado Jesús López Rodríguez,
Presidente de la Junta de Coordinación Política
del Congreso de Oaxaca.

Señoras y señores representantes de las organizaciones de la Sociedad Oaxaqueña, de los organismos del sector privado;

autoridades educativas y servidores públicos de la administración pública federal y estatal, [que este día nos distinguen con su presencia].

Maestras y maestros de Oaxaca.

Madres y padres de familia.

Amigas y amigos representantes de los medios de comunicación.

Señoras y señores:

PASO 1: INTERLOCUTORES

DESCRIPCION DEL SALUDO

QUIEN RECIBE: GOBERNADOR CL 2, OAXACA CL4

QUIEN RECONOCE: GOBERNADOR CL.3

QUIEN AGRADECE: GOBERNADOR CL.1

DESCRIPCION DE DESPEDIDA

QUIEN PROMETE Cl. 60

^NOSOTROS Seremos capaces de instaurar a la escuela oaxaqueña como un bastión de esperanza, y a nuestras aulas, como una cantera de saberes, [que proyecten un futuro de progreso, de paz y de igualdad de oportunidades para la niñez y los jóvenes de Oaxaca].

QUIEN FINALIZA

Cl.61 Una nueva era donde la Educación de Calidad, sea la palanca que mueva el desarrollo de México.

PASO 2: RELACIONES DE PODER

+YO→NOSOTROS→-OAXAQUEÑOS ANTE

+REPRESENTANTES FEDERALES←ESTADO←SOCIEDAD←-MAESTROS

PASO 3

Segunda parte: discurso “jurídico” (llamado al espíritu de Juárez)

CCE. Cl.5 “El primer gobernante de una sociedad no debe tener más bandera que la Ley

Cl.6 la felicidad común, debe ser su norte

Cl.7 e iguales los hombres DEBEN SER ante su presencia DE LA FELICIDAD,

Cl.8 como lo LOS HOMBRES son IGUALES ante la Ley”

CCF. Cl. 9 A la luz de este apotegma juarista, y bajo el auspicio de las leyes nacionales y estatales que juré cumplir y hacer respetar,

Cl.10 me dirijo al Pueblo de Oaxaca y a la Nación, para reafirmar nuestro compromiso inquebrantable con la Educación Pública, Laica, Gratuita y Obligatoria.

CCG. Cl.11 ME DIRIJO AL PUEBLO DE OAXACA Con la Educación Popular y Nacionalista que forjaron célebres mexicanos, entre ellos dos ilustres oaxaqueños, el Benemérito Benito Juárez García y el Maestro José Vasconcelos Calderón.

Cl.12 ME DIRIJO AL PUEBLO DE OAXACA Inspirado en el ideario y herencia educativa de Juárez y Vasconcelos –al frente del Gobierno de Oaxaca— YO Y OTROS hemos trabajado con toda intensidad, para atender y corregir la problemática estructural que desde hace 35 años, afecta al sistema educativo oaxaqueño.

Tercera parte: informe de trabajo

Cl.13 Con el acompañamiento corresponsable del Gobierno de la República, a través de los titulares de las Secretarías de Educación Pública, de Gobernación y de Hacienda y Crédito Público, NOSOTROS hemos trabajado en el saneamiento financiero de los fondos educativos estatales, en la mejora de la infraestructura escolar, en el fortalecimiento de los planes y programas de estudios, y a partir de su aprobación en el mes de diciembre de 2012, en el proceso de implementación de la Reforma Educativa Nacional, en el estado de Oaxaca.

CC.H Cl.14 Durante este tiempo, NOSOTROS hemos privilegiado el diálogo y la búsqueda de consensos como herramientas para conducir el proceso de implementación de la Reforma Educativa.

CC.I Cl.15 Sin distingos ni coacción <<16>> NOSOTROS hemos mantenido una permanente y propositiva interlocución con las dirigencias sindicales de las y los trabajadores de la educación de la entidad, dejando a salvo sus derechos laborales, en el contexto de la Reforma Educativa Nacional [cuya filosofía y objetivo central es brindar una educación de calidad a las niñas, niños y jóvenes, sin afectar los derechos laborales de las maestras y maestros de Oaxaca, ni al personal de apoyo a la educación].

Cl.16<<y lo enfatizo>>

CC.J Cl.17 La Federación y el Gobierno de Oaxaca hemos trabajado con estricto apego a la legalidad.

CC.KCl.18 Hemos respetado en todo momento los derechos a la libre manifestación y los derechos humanos,

Cl.19 además de ^HABER ASUMIDO asumir una actitud permanente de tolerancia y prudencia institucional, para evitar diferendos que ahonden y polaricen la problemática educativa en Oaxaca.

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE EN LAS PARTES IDENTIFICADAS COMO TRANSICION, SE PRESENTARA UN ANALISIS LEXICOGRAMATICAL DETALLADO PARA VER COMO FUNCIONA EL POSICIONAMIENTO.

Transición

CCL. Cl.20 Con profunda vocación democrática, reconocimiento y aprecio a los trabajadores de la educación de Oaxaca, NOSOTROS continuaremos ejercitando una política de diálogo y puertas abiertas con el magisterio comprometido con las mejores causas de la educación.

CC.M. Cl.21 Sin embargo NOSOTROS tenemos que reafirmar y dejar claro, [que la prioridad para el Gobierno de Oaxaca y para el Gobierno de la República, es y será trabajar por una educación de calidad para las niñas, niños y jóvenes de la entidad]

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE

Cuarta parte: plan de trabajo

a) propósito

CC.N. Cl.22 La prioridad es y será el cabal cumplimiento del calendario escolar y la profesionalización permanente de los trabajadores de la educación

b) objetivos

Cl.23 Y como objetivo primordial de nuestra cruzada en favor de la niñez oaxaqueña, vamos a redoblar el esfuerzo gubernamental, para la recuperación cabal y el fortalecimiento de la Rectoría Educativa en el Estado de Oaxaca.

CC.O. Cl.24 Vamos a impulsar una política educativa –renovada, eficiente e incluyente— que incorpore la participación genuina y articulada de la Federación, el Gobierno de Oaxaca y los Ayuntamientos Constitucionales.

Cl.25 NOSOTROS VAMOS A IMPULSAR Una nueva política educativa donde las maestras y maestros, las madres y padres de familia, los medios de comunicación, la comunidad académica y las organizaciones de la sociedad, podamos integrar un gran frente de participación, para hacer de la Educación de Calidad, un factor de Unidad Nacional y la base para el sólido desarrollo de Oaxaca y de nuestro querido México.

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE

Quinta parte: jurídica

CC.P. Cl.26 Con esta misión histórica e impostergable, YO informo al Pueblo de Oaxaca, que con fundamento y atribuciones que me confiere la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, y las leyes que de ella emanan, que:

Sexta parte: política de estado

CC.Q. Cl.27 El día de ayer ^YO ordené ^UN DECRETO

Cl.28 y ^EL DECRETO fue publicado en el Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, un Decreto [que reforma el fundamento [que el 23 de mayo de 1992, dio origen a la creación de Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, mejor conocido como IEEPO]].

CC.R. Cl.29 A través de este acto trascendental por su proyección histórica, auspiciado por el imperio de la Ley y el Gobierno del Presidente Enrique Peña Nieto, vamos a recobrar y fortalecer la rectoría educativa en el estado, para bien del Pueblo de Oaxaca.

CC.RR. Cl.30 ^NOSOTROS Vamos a crear un nuevo Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, como organismo descentralizado de la Administración Pública Estatal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía de gestión.

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE

**** Interdiscursividad: plan de trabajo, política de estado, fundamentación jurídica***

CC.S. Cl.31 Su misión será garantizar la aplicación plena de los principios educativos consagrados en los Artículos 3ro. y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, así como dar real cauce al proceso de implementación de la Reforma Educativa en nuestro estado.

Política de estado

CC.T. Cl.32 A partir de esta decisión del Estado Mexicano, ^NOSOTROS iniciamos una nueva etapa de eficiencia, modernidad y dignidad en el sistema educativo oaxaqueño, [que nos permitirá labrar un mejor presente y un promisorio futuro de oportunidades para nuestras niñas, niños y jóvenes] y con el poder de la educación de calidad, [NOS PERMITIRÁ construir una ruta fincada en la buena cátedra y en los saberes, [^UNA RUTA que promueva el desarrollo sólido, creciente y perdurable de nuestro querido estado]].

Plan de trabajo: procedimiento

CC.U. Cl.33 Con esta convicción y coordinación corresponsable de los tres órdenes de gobierno, buscaremos crear una institución educativa [que normalice – como en todo el país— los procesos de aprendizaje y el desarrollo académico] al tiempo de hacer funcionales los procesos administrativos [que regulan las relaciones laborales y el desempeño de los trabajadores de la educación].

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE

Plan de trabajo y Política de estado:

Cl.34 Una renovada institución que en un lapso razonable adquiera la fortaleza operativa para enfrentar y remontar los indicadores educativos [que hoy en día, postran a Oaxaca en el fondo de las estadísticas nacionales de rendimiento académico].

Cl.35 Una instancia QUE TENGA con estructuras directivas saneadas, profesionales y leales a las mejores prácticas educativas; con procesos administrativos y financieros modernos, transparentes y honestos.

CC.V. Cl.36 ^NOSOTROS Estamos creando un organismo educativo humanista y justo, donde todos los trabajadores tengan las mismas oportunidades de superación profesional, movilidad laboral, basados en su mérito docente y desempeño administrativo.

Cl.37 ^NOSOTROS ESTAMOS CREANDO Un espacio laboral y de servicio público que no admite el tráfico de influencias, el abuso de poder y las prácticas indebidas, que han obstaculizado el desarrollo educativo en los 35 años.

CC.W. Cl.38 Con esta medida –señoras y señores— ^NOSOTROS estamos sentando las bases jurídico-administrativas que nos permitan brindar a Oaxaca, servicios educativos de calidad, modernos y perdurables

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE

Séptimo movimiento: convocatoria

CC.X. Cl.39 Con ese propósito ^YO hago un llamado al magisterio oaxaqueño de todas las modalidades y niveles educativos, a sumarse a la gran cruzada en favor de la niñez oaxaqueña, [que hoy iniciamos].

CC.Y. Cl.40 A los maestros de los Valles Centrales, de la Sierra Juárez, de la región Mixteca, de la Cañada, la Sierra Sur y la Costa, del Istmo de Tehuantepec y del Papaloapan, ^YO los convoco a sumarse a los nuevos tiempos de la educación que signan el devenir de México, y que nos exige la sociedad mexicana.

CC.Z. Cl.41 A las y los maestros rurales; a las y los profesores de educación indígena; así como a las y los profesores en retiro, ^YO los invito a participar en los nuevos tiempos de la educación, con la garantía plena de [que el Gobierno de Oaxaca y la Federación estamos de su lado, para tutelar sus derechos].

Cl.42 Con ^TENGAN la seguridad [que los derechos y prestaciones laborales de todos los trabajadores de la educación serán respetados a cabalidad] [que no habrá despidos] y [que en la Reforma Educativa Nacional ^ USTEDES encontrarán un nuevo y promisorio horizonte de progreso, profesionalización e ingreso].

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE: MONOGLOSIA

Octavo movimiento: política de estado

CC.AA.Cl.43 La Secretaría de Educación Pública y el Gobierno de Oaxaca, hemos creado las condiciones para [que el magisterio trabaje con libertad y dignidad en su tarea docente],

Cl.44 además de garantizarles acompañamiento y apoyo en los procesos de capacitación y evaluación.

CC.BB.Cl.45 ^YO Hago también un llamado respetuoso a las y los legisladores del Honorable Congreso del Estado de Oaxaca, para concluir el proceso legislativo [que le otorgue a la entidad, una renovada Ley Estatal de Educación Pública].

Cl.46 ^ESTA ES Una herramienta insoslayable [que nos permitirá iniciar el proceso de mejora educativa, [que Oaxaca necesita]].

CC.CC. Cl.47 ^YO Estoy plenamente convencido [que su alta responsabilidad ^DE LOS DIPUTADOS con los meridianos educativos de nuestro estado, será el factor primordial [[que encauce el proceso legislativo, [[[que llegará a Oaxaca una nueva promisoría realidad educativa]]]].

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE HETEROGLOSIA → MONOGLOSIA

Noveno movimiento: Aseveración

Licenciado Emilio Chuayffet Chemor, Secretario de Educación Pública

Señoras y señores:

CC.DD. Cl.48 La Reforma Educativa en Oaxaca avanza y no se detendrá,

Cl.49 porque los nuevos tiempos de México, el mandato de la Ley y los anhelos de la sociedad, nos retan a hacer de la educación el principio sagrado en el [que descansa la libertad y el engrandecimiento de los Pueblos].

Cl.50 <como sentenciara el Gran Juárez>

CC. EE.Cl.51 A pesar de la complejidad de nuestra circunstancia educativa venimos avanzando en el proceso de implementación de la reforma educativa,

Cl.52 porque hemos contado con la convergencia y el respaldo solidario del Licenciado Emilio Chuayffet Chemor, Secretario de Educación Pública, [a quien ^YO reconozco su congruencia, su orientación generosa y compromiso educativo].

Cl.53 Como también ^YO reconozco la sensibilidad, capacidad y acompañamiento del Secretario de Gobernación, el Licenciado Miguel Ángel Osorio Chong,

Cl.54 Así como al incansable servidor público [que mucho ha contribuido en la conducción de la vertiente socio-política inherente a la Reforma Educativa Nacional].

Cl.55 ^YO Me refiero al Licenciado Luis Enrique Miranda Nava, Subsecretario de Gobierno de la Secretaría de Gobernación, compañero de muchas mesas de intenso diálogo y cooperación republicana.

PASO 4 ANALISIS DEL LENGUAJE: HETEROGLOSIAS

Décimo movimiento: plan de trabajo (objetivos)

CC.FF.Cl.56 En la nueva etapa educativa [que hoy arranca]—señoras y señores—
Oaxaca sabe [que no está sola]

Cl.57 porque cuenta con el respaldo y aprecio del Presidente Enrique Peña Nieto, Cl.58 así como ^CUENTA CON EL RESPALDO Y APRECIO de las y los legisladores del Congreso de la Unión para atender con visión de Estado, las grandes carencias del sistema educativo de la entidad, [que

grosso modo se sintetizan en tres grandes ámbitos:

1. Atención del deterioro, fortalecimiento y ampliación de la Infraestructura educativa.
2. Ampliación de la cobertura de Internet y fortalecimiento de la mediación digital en los procesos de aprendizaje, a través de la adquisición de tecnología orientada a la educación, y con ello, abatir el déficit de conectividad que afecta al 63% de los espacios educativos de la entidad.
3. Ampliación de los servicios de capacitación docente, y con la participación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, la instrumentación de un Programa de Evaluación Docente que reconozca la interculturalidad de Oaxaca, bajo el principio de Contextualización que prevé el artículo 68, de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Plan de trabajo: procedimientos

CC.G. Cl. 59 Con estos activos y con el trabajo intenso de todas y todos, habremos de construir los cimientos de una educación que le cambie la vida a nuestra gente.

Cl. 60 ^NOSOTROS Seremos capaces de instaurar a la escuela oaxaqueña como un bastión de esperanza, y a nuestras aulas, como una cantera de saberes, [que proyecten un futuro de progreso, de paz y de igualdad de oportunidades para la niñez y los jóvenes de Oaxaca].

Cl.61 Una nueva era donde la Educación de Calidad, sea la palanca que mueva el desarrollo de México.

