

Construyendo educación intercultural crítica en las prácticas profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa

*María Paula Cardos Dzul
Rosenda Griceli Esquivel Ac
Justo Germán González Zetina*

Construyendo educación intercultural crítica en las prácticas profesionales
de la Licenciatura en Intervención Educativa

María Paula Cardos Dzul
Rosenda Griceli Esquivel Ac
Justo Germán González Zetina

Primera edición, 3 agosto de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN Obra completa: 978-607-413-337-0 Fascículos a 40 años de la UPN

ISBN Volumen: 978-607-413-414-8

F

LC1099

C3.4 Cardos Dzul, María Paula Concepción

Construyendo educación intercultural crítica en las prácticas profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa /María Paula Cardos Dzul, Rosenda Griceli Esquivel Ac, Justo Germán González Zetina. -- Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (27 p.); 829 KB; archivo PDF. -- (Fascículos a 40 años de la UPN)

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0

ISBN Volumen: 978-607-413-414-8

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL 2. MAESTROS – FORMACIÓN PROFESIONAL I.t. II. Esquivel Ac, Rosenda Griceli, coaut. III. González Zetina, Justo Germán, coaut. IV. Serie.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
ANTECEDENTES	6
NUESTRA CONCEPCIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES COMO EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	8
LOS FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA.....	11
CARACTERIZACIÓN Y PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES	17
COMPETENCIAS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS POR SEMESTRE	20
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	23
REFERENCIAS	24

CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

María Paula Cardos Dzul

Rosenda Griceli Esquivel Ac

Justo Germán González Zetina

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta deriva de una investigación acción desarrollada por un colectivo integrado por tres docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 31-A, Subsede Peto, quienes han tenido a su cargo las prácticas profesionales en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Línea Educación Intercultural.

Las interrogantes que promueven nuestra discusión y análisis, son: ¿Cuál es el rol que debemos jugar como responsables de las prácticas profesionales en la LIE? ¿Cómo integrar las competencias adquiridas en la línea de educación intercultural en el proceso formativo que se lleva a cabo en las prácticas profesionales de la LIE? ¿Qué tipo de teorías

pedagógicas y estrategias metodológicas serían las adecuadas para una formación con una perspectiva crítico-reflexiva?

Con base en las interrogantes que originaron nuestra discusión y análisis en el colectivo docente, en el presente texto describimos nuestra propuesta de intervención que, desde nuestra perspectiva, nos permite mejorar el proceso formativo del LIE, en la línea de educación intercultural.

Lo experiencia es un esfuerzo que busca aportar a la construcción de un proyecto de formación de profesionales de la educación desde una perspectiva crítica. Reconocemos que el reto es, quizás, un atrevimiento, pero creemos que la mirada debe tender hacia el horizonte...si es que queremos caminar...

ANTECEDENTES

El propósito central de la LIE exige que el y la estudiante desarrollen diversas competencias expresadas en el modelo académico y los programas de las líneas específicas. A partir de esta necesidad, las prácticas profesionales se constituyen en uno de los espacios curriculares en donde el alumno y la alumna pueden desarrollar, mejorar y evaluar algunas de las competencias alcanzadas, hasta ese momento, en su proceso de formación. Es innegable que la tarea de diseñar, organizar y regular las prácticas profesionales en la Unidad 31-A, de la UPN, nos enfrentó a un proceso de trabajo y reflexión que ha requerido la atención de los colectivos académicos, tanto de las tres líneas de especialización que ofrecemos como unidad, como también de los que laboramos en la sede Mérida y las sub-sedes de Peto y Valladolid. Desde luego, las condiciones y características de los distintos grupos que constituyen la comunidad LIE le han impreso su propio sello a la experiencia.

Tal como lo establecen los Lineamientos Generales para la Implementación, Desarrollo y Seguimiento de las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa: “Las prácticas profesionales son espacios curriculares con un carácter formativo en el que el estudiante

amplía, aplica y consolida las competencias profesionales; constituyen un ejercicio guiado y supervisado, a través del cual se vincula la teoría y la práctica” (UPN, 2002, p. 1).

Este ejercicio profesional propone un vínculo bidireccional en el que teoría y práctica se asimilan mutuamente, concretándose y dando lugar a un nuevo sentido y significado de la realidad social y profesional; abarca una experiencia multidimensional centrada en el “conocer en la práctica”, entendida como un aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia (UPN, 2002, Documentos Prácticas Profesionales, LIE, p. 2).

Por lo que se refiere a la línea de educación intercultural, tal como lo establecen los lineamientos normativos, las prácticas profesionales se inician en el sexto semestre, cuando el y la estudiante ya han desarrollado competencias que le permiten observar, diagnosticar y sistematizar información contextual, a la par que adquieren elementos teóricos y metodológicos para diseñar diferentes proyectos de intervención, de acuerdo con el contenido de la línea específica.

Las prácticas tienen un valor de 30 créditos, son de carácter obligatorio, constituyen el 8% de los créditos de la licenciatura y se cubren con 60 horas por semestre, durante tres semestres, que sumarán 180 horas en total, independientemente del servicio social (UPN, 2002, p. 190).

Para el caso de esta línea, las prácticas profesionales buscarán en todo momento fortalecer el propósito general en el que se plantea que

El egresado de la licenciatura en intervención Educativa Plan 2001, con especialidad en la Línea de interculturalidad, será capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la convivencia en un ambiente de comunicación y diálogo (UPN, 2002, p. 10)

Como espacio curricular, se requiere crear las condiciones necesarias para su desarrollo; por ello es indispensable organizar las actividades de tal manera que los y las estudiantes realicen prácticas profesionales dentro

del ámbito de conocimiento de cada línea. En ese sentido, resulta fundamental que los y las estudiantes encuentren una entidad que les ofrezca la oportunidad de desarrollar proyectos propios de intervención o, en su caso, incorporarse a proyectos de las instituciones que se encuentren en etapas de iniciación, desarrollo o bien evaluación. Para ello, la Unidad ha tenido que establecer los convenios necesarios para garantizar el ingreso de los y las estudiantes a los espacios de práctica profesional que aseguren el desarrollo de las competencias específicas de la línea.

Sin embargo, la propuesta curricular inicial para el desarrollo de las prácticas profesionales en la línea, no nos ofrecía los elementos teórico-metodológicos suficientes, lo que dio pie a que como asesores de este espacio formativo nos cuestionáramos respecto a tres ejes centrales: el rol que debemos jugar como responsables de las prácticas profesionales en la LIE; cómo integrar las competencias adquiridas en la línea de educación intercultural en el proceso formativo que se lleva a cabo en las prácticas profesionales de la LIE; qué tipo de teorías pedagógicas y estrategias metodológicas serían las adecuadas para una formación con una perspectiva crítico-reflexiva.

Con base en estas tres cuestiones, en el presente texto presentamos algunos de los avances de nuestra propuesta de intervención que, desde nuestra experiencia y convicciones, nos permite mejorar el proceso formativo del licenciado y la licenciada en Intervención Educativa en la línea de Educación Intercultural.

NUESTRA CONCEPCIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES COMO EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

De acuerdo con los documentos normativos

Las prácticas profesionales constituyen un ejercicio guiado y supervisado donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso

formativo del estudiante. Permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales. [...] Las prácticas profesionales no tienen un solo sentido; establecen un diálogo continuo entre la formación recibida en la Universidad y la realidad. Se espera que la realidad en la que se insertan los estudiantes sea un espacio que nutra los procesos de aprendizaje y contribuya a una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones en las que esté involucrado de acuerdo a la línea específica.

La práctica profesional propone un vínculo bidireccional en el que teoría y práctica se asimilan mutuamente, concretándose, dando lugar a un nuevo sentido y significado de la realidad social y profesional; abarca una experiencia multidimensional centrada en el “conocer en la práctica”, entendida como aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia (UPN, 2004, p. 1).

Con base en la estructura curricular de la LIE, los y las estudiantes se acercan a partir del tercer semestre a los ámbitos de intervención que la propia licenciatura establece, en nuestro caso, aquellos que corresponden a la Educación Intercultural, dado que se espera que la experiencia formativa pueda desarrollar competencias profesionales que permitan a las interventoras e interventores, desarrollar proyectos educativos que respondan a las necesidades de individuos, grupos e instituciones, en los campos que definen a la líneas de especialización.

Sin embargo, como se planteó en párrafos anteriores, por un lado, el documento curricular no aportaba los elementos suficientes que nos permitieran darle vida a las concepciones expresadas en el programa y, por el otro, la experiencia en el desarrollo de las prácticas profesionales, nos llevó a problematizar sus supuestos teórico-metodológicos.

Con base en lo anteriormente expuesto, fuimos construyendo un conjunto de supuestos que dieran sentido crítico a nuestra asesoría para llevar a cabo las prácticas profesionales, de los que destacaríamos los siguientes:

- a) Partimos de que la práctica profesional (PP) es una acción de intervención, y ésta es una praxis, lo que implica la conjunción

de reflexión y acción en cada uno de los distintos momentos de su realización, desde el diagnóstico hasta la puesta en práctica de las estrategias y la sistematización de la experiencia; como también entre las acciones de evaluar, comprender y aprender, que están presentes en esos momentos.

- b)* Que la PP es una acción de intervención educativa que debe ser acompañada, en este caso, por dos instancias: la entidad formadora y la receptora, ya que es un proceso formativo. Esto implica la necesidad de clarificar cuáles son las funciones de cada uno de los actores en este proceso que implica la acción profesional como campo de formación inicial.
- c)* Que las prácticas profesionales debemos pensarlas dentro de una dinámica de alternancia; es decir, que ésta se construye entre las actividades realizadas en las sesiones grupales en la Universidad, las que cada equipo lleva a cabo en sus espacios particulares, y aquellas que se llevan a cabo en las instituciones receptoras. Las primeras sirven para la planeación, el diseño, la evaluación y la sistematización del proceso. Las segundas para la aplicación y evaluación del proyecto de intervención.
- d)* Que las prácticas buscan la mejora de las situaciones educativas, mediante la atención de aquellas necesidades que se han identificado como las más relevantes en una problemática.
- e)* Por otro lado, suponen una acción de re-creación de concepciones y herramientas, así como de poner a prueba nuestras convicciones ético-políticas, las cuales se deben reflexionar con base en el compromiso que el proyecto nos exige frente a los sujetos que se encuentran en contextos problemáticos específicos. Nos reta, también, a aprender a recuperar la mirada del otro u otra en su condición de sujeto como totalidad: su pensar, actuar y sentir, lo que da significado y sentido a su existencia.
- f)* Asimismo, nos exigen estar alertas para “descubrir” nuevos conocimientos y posibilidades de acción, derivados de las condiciones

concretas en las que se lleva a cabo la experiencia. “No hay recetas, sólo referentes de actuación”. Por ello, requieren capacidad autocrítica para poder mirar, no sólo “lo bueno”, sino también “lo malo” de la experiencia, considerando que el “error” es experiencia de aprendizaje; es decir, tiene valor “constructivo”.

- g)* Las prácticas profesionales parten de problemáticas, pero se diseñan con base en la identificación de las necesidades educativas que están presentes en esas problemáticas: intervenimos para atender esas necesidades. En este sentido, se asume que las PP inician desde el diagnóstico educativo.
- h)* Por último, señalar que las prácticas profesionales se sostienen en una perspectiva educativa intercultural, lo que nos reta a que todo el proceso, desde el diagnóstico hasta la elaboración del informe, se explicita y fundamente desde esta perspectiva.¹

LOS FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

Dimensión ético-moral

En el marco de las prácticas profesionales existe la presencia, implícita o explícita, de un conjunto de valores que conforman un código de ética profesional del interventor o de la interventora. De manera explícita, es decir, en el currículum formal, podemos verlos en asignaturas como Ética y Diversidad, Educación y valores, entre otras.

En este sentido, en el espacio de prácticas profesionales existen cuestiones a reflexionar sobre cómo estamos concibiendo lo que son los valores, cuáles son aquellos que están presentes en el proceso de intervención, así como qué principios éticos rigen nuestra práctica profesional como universitarios. Dar respuesta a estas cuestiones resulta complejo,

¹ Justo González Zetina. Diario de campo, Construcción colectiva, 10 de febrero de 2014.

dado que existen diversas conceptualizaciones de valor. Según Frondizi (2012) “los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo, necesitan un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios” (p. 15). Añadiríamos al respecto, que los valores están situados histórica y culturalmente, lo que les quita condición de universales.

La respuesta a dichas cuestiones y otras que van surgiendo, permiten la conformación de una dimensión ético moral desde el punto de vista de diferentes agentes, espacios y momentos de la intervención. Como señala Cullen (1996) “es posible que bajo un proyecto formativo convivan en realidad diversos modelos axiológicos” (p. 10).

Sólo aceptando que la ética es una disciplina racional autónoma, es posible aceptar el pluralismo axiológico que no sea relativismo, es decir, el reconocimiento de las diferencias y la búsqueda de lo común y un universalismo crítico de principios que no sean dogmatismo, es decir, el reconocimiento de la igualdad y de la libertad, para realizar el propio proyecto de vida.

De aquí que en nuestra propuesta se plantee como un referente central, la reflexión y explicitación, tanto por parte de los docentes como de los y las estudiantes, del referente ético que orienta nuestra acción educativa.

El desarrollo del pensamiento crítico

El modelo actual dominante de la educación superior sigue centrado en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación de tipo técnica, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral; olvidando que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber, enmarcados en un proyecto ético-político. Atendiendo a este planteamiento, es un imperativo que el enfoque pedagógico en la universidad busque fomentar una formación sustentada en el desarrollo del pensamiento crítico.

En el Diseño Curricular Nacional del Perú se plantea que

la promoción del nivel de pensamiento crítico en los alumnos va más allá del simple manejo y procesamiento de información, porque incentiva al alumno a construir su propio conocimiento y porque está orientado hacia el logro de una comprensión profunda y a su vez significativa del contenido de aprendizaje, incide de manera positiva en el manejo de una serie de capacidades subordinadas y, sobre todo, porque desalienta el tipo de aprendizaje en el que el alumno es un elemento pasivo (DCN, 2008, p. 1).

Aquí se describen dos características sobre el pensamiento crítico que nos parecen relevantes: que es producto de “aprendizajes significativos” y como resultado de un proceso de construcción de conocimiento por parte del sujeto que aprende, esto es que “va más allá del simple manejo y procesamiento de información”, puesto que implica una “comprensión profunda”.

Particularmente, nos parece que el pensamiento crítico no es meramente instrumental, es decir, remitido a ciertos procesos de elaboración cognitiva de alto nivel, como sería en la concepción sugerida por Bloom (1950), sino que implica ciertas cualidades en el tipo de pensamiento que resumiríamos en: flexible, autónomo, autoevaluable, interrogativo y ético.

En síntesis, el pensamiento crítico no es producto de la repetición memorística, de la sumisión a la palabra del profesor o del texto, no proviene del dogmatismo ni de la especulación arbitraria, sino de la confrontación de las ideas, de la búsqueda constante, del inconformismo, de la rebeldía, ya que la propuesta está fuertemente sostenida en la concepción -y convicción- de que una educación crítica está comprometida con la emancipación y la dignidad humana.

Un enfoque intercultural crítico

El término de educación intercultural se usó desde el año 2000 para referirse a la educación indígena en nuestro país, siendo hoy uno de los tópicos de mayor impacto en las sociedades contemporáneas, (Dietz y

Mateos, 2012). Incluso, el propio estado mexicano ha incorporado el concepto de interculturalidad en la actual Reforma Educativa de la Educación Básica de 2011 como uno de sus pilares; sin embargo, esta incorporación termina por ser un discurso de carácter general y abstracto (Gasché, 2010). Al respecto este autor señala que

El aparato discursivo de la EIB dominante sólo *alude* a la sociedad indígena como un mundo genéricamente diferente [...] pero no la *comprende* como un marco existencial que vive condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante (p. 114).

Si remitimos esta misma crítica a la “educación Intercultural” en nuestras aulas universitarias, podemos afirmar que hablamos mucho de “interculturalidad” pero hacemos poco para que tenga cabida en los procesos formativos de los interventores. Es decir, nuestra práctica refiere verbalmente a que debemos “respeto a los diferentes y a la diversidad cultural”; sin embargo, la pregunta que nos asalta es, si por un lado, comprendemos cuál es esa diferencia –su naturaleza y cómo se construye– en nuestras formas de pensar, sentir, valorar y construir conocimiento y, por el otro, si están presentes como contenidos válidos en la formación de los profesionales de la educación.

Como señalamos en el párrafo inicial, sin duda la interculturalidad es un fenómeno de las sociedades contemporáneas, sin embargo se han elaborado concepciones distintas cuyos proyectos ético-políticos, incluso pueden ser antagónicos.²

Por otra parte, una cuestión es hablar de la interculturalidad como proceso social y otra de la educación intercultural, pues esta última remite a un proyecto de formación ciudadana, es decir, mientras que la primera señala la existencia de racionalidades humanas distintas para construir

² Catherine Walsh plantea que existe interculturalidad relacional, funcional y crítica.

conocimiento sobre la realidad, así como formas de existencia también diferentes, las cuales están mediadas por relaciones de poder; la educación intercultural remite a una acción, a un quehacer. Luego entonces, ello implica la discusión de cuáles serían los contenidos de aprendizaje para una educación intercultural, cuales sus métodos, sus recursos, sus propósitos, sus valores, etcétera.

Entre las corrientes teórico-metodológicas que se encuentran en el debate actual, nos ubicamos en la perspectiva crítica, la cual propone que la interculturalidad es aún un proyecto político, social, ético y epistémico que se encuentra en proceso de construcción.

Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (...) que afirma la necesidad de cambiar, no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010 p. 79) .

Con base en las reflexiones anteriores y en un intento por dar respuesta a nuestro compromiso con una perspectiva “intercultural crítica”, hemos propuesto los siguientes referentes en un esfuerzo por comprender lo que sería un proyecto de intervención en esta línea específica:

1. La cultura es un proceso histórico que se expresa en el conjunto de prácticas sociales que un grupo de sujetos comparte de manera significativa, en un tiempo y espacio (un territorio).³

Concebida como conjunto de hechos simbólicos, la cultura tiene dos

³ En oposición a las concepciones folklorizantes de la cultura, se propone conceptualizarla desde la perspectiva praxeológica. En esta tendencia, la cultura está siempre presente y viva en cada una de las acciones (prácticas o actividades) cotidianas que los sujetos realizan para garantizar su existencia y abarca a todo el conjunto de prácticas sociales de un grupo humano. En ellas se “anidan” significados y valores compartidos, no siempre explícitos ni homogéneos, construidos históricamente por los actores sociales. (Gasché 1998, 2000), (Jiménez 2009).

momentos de existencia, según Bourdieu: uno como “símbolos objetivados bajo formas de prácticas rituales y objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etcétera; otro como “formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas”. Es decir, existen formas objetivadas y formas interiorizadas de la cultura dialécticamente relacionadas entre sí. [...] Esta situación estratégica, frecuentemente olvidada en los estudios sociológicos y antropológicos, supone que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura (Giménez Montiel, 2005, p. 401).

2. La diversidad cultural es una característica de todo grupo y sociedad humana contemporánea.

3. En esta diversidad cultural, las relaciones no son siempre equitativas y existen procesos de dominación de unas culturas sobre otras, lo que nos lleva a menospreciar o invisibilizar las prácticas de las “minorías”.

4. La educación, como parte de las actividades sociales de un grupo humano, forma parte de la cultura de los distintos grupos sociales y está presente (no siempre de manera visible) en las diversas prácticas que conforman la cultura. En ese sentido, la realidad educativa (como ámbito de intervención) está presente en todos los espacios sociales (públicos y privados) y se expresa en una diversidad de actividades socioculturales cotidianas.

5. El contexto hay que pensarlo como todos los espacios y tiempos formales, no formales e informales en los que se desarrollan procesos educativos, y que en todos ellos se construyen conocimientos válidos.

6. Por ello debemos considerar el contexto como todos los procesos del entorno que nos permiten comprender las distintas situaciones que pueden ser objeto de intervención o que están afectando una situación educativa ya identificada. Es decir, son todos aquellos elementos que tienen relación con un proyecto de intervención en el campo de la educación.

7. En el proceso de intervención se deben reconocer, comprender y respetar las diversas valoraciones que los sujetos participantes hacen durante el proceso, ya que éstas se construyen con base en su experiencia cultural.

8. Las valoraciones sintetizan los juicios y las percepciones de los

distintos agentes sociales y los del profesional de la intervención, por lo que habrá que establecer estrategias de “validación” de los mismos que permitan una visión compartida sobre la situación educativa del grupo social en el que se lleva a cabo la acción de intervención.

9. Las valoraciones antes señaladas, parten de una dimensión ética que se evidencia en nuestro actuar y en cómo procedemos ante determinadas situaciones que se presentan en la intervención. Lo anterior, incluso podría impactar en nuestra escala jerárquica al determinar en qué necesidad hay que intervenir o cuál elegir. Siendo así, que es importante analizar los valores universales y locales para tener un referente ético que permita plantear una intervención en el marco de la diversidad.

CARACTERIZACIÓN Y PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Ya planteadas las bases centrales de nuestro proyecto, en los siguientes apartados se describe el proyecto curricular elaborado, el cual nos ha servido como referente para el desarrollo de las Prácticas Profesionales. Al concluir cada ciclo, llevamos a cabo una valoración de la experiencia con base en nuestros diario de campo y las evidencias que se construyen por parte de los estudiantes durante el proceso.

Los elementos curriculares que se presentan son: la competencia general de las prácticas profesionales, la evaluación y acreditación, los ámbitos o dimensiones que se abordan en el proceso de intervención, así como las competencias y contenidos por cada uno de los semestres.

Competencia general

Los y las estudiantes construirán, desarrollarán y evaluarán, a partir de la reflexión crítica, un proyecto de intervención educativa sustentado en un enfoque intercultural, que contribuya al desarrollo educativo de las comunidades o grupos atendidos por las entidades receptoras. Esto deberá hacerse a través del diálogo y con una actitud de respeto a la diversidad

cultural, desde una perspectiva educativa que propicie el desarrollo de los conocimientos, prácticas y valores propios, así como del reconocimiento de la cultura universal.

Evaluación y acreditación

Respecto a la evaluación, ésta se considera un proceso cualitativo permanente cuyo propósito central es contribuir a la formación del interventor y la interventora, con base en propiciar la construcción de juicios valorativos que lleven a la comprensión del proceso educativo del que son responsables en las entidades receptoras, de tal forma que puedan ir mejorando su proyecto de intervención. Es decir, evaluar, comprender, aprender y mejorar la acción, son dimensiones del complejo proceso de la actividad profesional que denominamos educativa. Por otro lado, la hetero-co y autoevaluación, son los distintos “modos” en los que los sujetos participamos para contribuir a la construcción de los juicios que habrán de orientar nuestras decisiones y elaboraciones.

Para el caso de la acreditación, ésta se realiza con base en las condiciones establecidas por la norma de las prácticas profesionales:

Los ámbitos/dimensiones e indicadores propuestos

Con base en lo anterior, se propone como referente para llevar a cabo el proceso de intervención, un marco amplio de ámbitos e indicadores que posibiliten evaluar las condiciones de sujetos, contextos e instituciones, considerando la diversidad de miradas sobre la realidad, evitando las actuales descripciones folklorizantes, monográficas, monotemáticas y reduccionistas sobre lo que actualmente elaboramos como intervención educativa. Para elaborar la estructura conceptual y metodológica, consideramos tres tipos de ámbitos:

- Aquellos que caracterizan la modalidad de educación: formal, no formal e informal.
- Los que refieren a la naturaleza de los problemas y necesidades: socioeducativa y psicopedagógica.
- Los que definen los ámbitos de intervención en la línea de edu-

cación intercultural: género y sexualidades; culturas indígenas; violencia, convivencia y cultura de la paz; procuración de derechos humanos y de la naturaleza; culturas subalternas y grupos en condición de discriminación; ciudadanía y empoderamiento; y migración (Tabla 1).

Estos tres ámbitos son pensados desde una perspectiva de complejidad, puesto que asumimos que se interrelacionan de múltiples maneras, y no de manera lineal. Además, hay que considerar que la construcción de las problemáticas educativas que se generan de estos tres ámbitos se estructuran con base en tres componentes básicos: los sujetos, los procesos y los contextos (Tabla 2).

Esto es, la intervención pasa por considerar, desde el diagnóstico hasta la evaluación, los sujetos que participan en la situación educativa que es objeto de transformación (proceso) en un contexto específico. Esta perspectiva intenta superar la yuxtaposición de los elementos que terminan por caracterizar a sujetos abstractos y contextos que no contextualizan, sino que describen monográficamente la comunidad o la institución, sin que expliquen qué papel juegan los distintos actores en el problema, así como los elementos del contexto que están interviniendo en la situación, y cómo afectan el proceso educativo motivo de intervención.

Tabla 1. Ámbitos de intervención educación intercultural

Modalidades educativas	Ámbitos de la intervención	Ámbitos de la educación intercultural
Concepciones y prácticas educativas Formales	Psicopedagógico Socioeducativo	Género y sexualidades Culturas indígenas Violencia, convivencia y cultura de la paz Procuración de derechos humanos y de la naturaleza
Concepciones y prácticas educativas no formales	Psicopedagógico Socioeducativo	Culturas subalternas y grupos en condición de discriminación Ciudadanía y empoderamiento Migración.
Concepciones y prácticas educativas informales	Psicopedagógico Socioeducativo	

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS POR SEMESTRE

Sexto semestre: El diagnóstico educativo

Competencia:

Realiza diagnósticos educativos basados en una metodología participativa, a partir de observar, identificar y caracterizar a los sujetos, los procesos y los ámbitos para la intervención presentes en una institución o programa educativo.

Caracterización:

En el sexto semestre, a través de la realización de sus prácticas profesionales, los y las estudiantes deberán poner en juego las competencias profesionales adquiridas hasta ese momento de su formación, con el propósito de elaborar el diagnóstico que les permita la comprensión de la dinámica institucional, en relación con los procesos educativos que ésta promueve.

En esta fase se pretende que se construya una primera mirada valorativa en relación con las condiciones en las que se lleva al cabo la acción

educativa, el reconocimiento de los actores que están presentes en estos procesos, así como identificar los problemas educativos más significativos. El diagnóstico debe describir y valorar las distintas dimensiones y ámbitos de la realidad en los que se gestan y desarrollan los procesos educativos, las características de los sujetos que intervienen así como sus concepciones y prácticas cotidianas. Al concluir este semestre se deberá haber electo, dentro de las distintas problemáticas identificadas, aquella que será motivo de la intervención en las fases siguientes.

Los criterios para la organización de las PP, así como su articulación con los otros seminarios y los cursos del semestre, deberán ser establecidos como resultado del trabajo colegiado, en el entendido que las PP no son una actividad individual, sino de orden colectivo, dado que son el espacio en el cual se deben de poner en juego las competencias profesionales que se han adquirido en los distintos cursos de la licenciatura. Específicamente, las prácticas del sexto semestre imponen la necesidad de que los cursos de dicho semestre articulen sus programas para poder construir una experiencia con propósitos formativos explícitos, evitando la dispersión en perjuicio de los y las estudiantes.

Contenidos de aprendizaje y sus momentos metodológicos

Para llevar a cabo el proceso formativo se proponen como ejes de conocimiento y acción los siguientes:

- Las prácticas profesionales sus: propósitos, fases y competencias, espacios de realización.
- El diagnóstico educativo en la práctica profesional: su conceptualización, sus modelos, propósitos y estructura, las competencias para su realización.
- El diseño del diagnóstico educativo. Definición de: ámbitos, indicadores, informantes, estrategias metodológicas y de evaluación, instrumentos y plan de acción.
- La validación del diseño: seguimiento y evaluación.
- La recolección y análisis de la información: interpretación, categorías, identificación y descripción de las problemáticas.

- El informe del diagnóstico: sistematización de la información y estructura del documento.

Séptimo semestre: Diseño de las estrategias de intervención

Competencia

Diseñar estrategias para la atención de necesidades educativas de personas, grupos o instituciones, fundamentadas en un enfoque intercultural.

Caracterización

Para la realización de este periodo de prácticas, el o la estudiante, con base en el diagnóstico previo, deberá elegir alguna situación referida a los procesos educativos en los cuales desee intervenir y diseñar un proyecto de intervención tendiente a la mejora de esos procesos. Los criterios para el diseño y evaluación, así como las estrategias y recursos utilizados deberán dar cuenta de que el proyecto se encuentra sustentado en un enfoque intercultural.

Contenidos de aprendizaje y sus momentos metodológicos

- Identificación y comprensión de la necesidad educativa.
- Identificación de los recursos disponibles en el contexto de intervención.
- Elaboración de las estrategias de intervención: Propósitos, fundamentación, metodología, actividades, recursos, tiempos, criterios y estrategias de evaluación.

Octavo semestre: Aplicación de las estrategias, evaluación y sistematización del proceso de intervención educativa

Competencia

Aplicar, evaluar y sistematizar proyectos de intervención educativa, con un espíritu autocrítico y de compromiso con la transformación de las condiciones educativas de los sujetos, los grupos o la institución, en la que se lleva al cabo la práctica profesional.

Caracterización

A partir del proyecto de intervención realizado en los semestres anteriores, se deberá llevar a cabo un ejercicio de práctica profesional que permita mirar las debilidades y fortalezas de las acciones de intervención, de tal manera que, durante el proceso se lleven a cabo las adecuaciones necesarias para su mejora, como también para poder derivar aprendizajes que enriquezcan el proceso de la formación. Por otra parte, deberá sistematizarse la experiencia, lo cual podrá servir como documento para su formalización en los seminarios de tesis, dentro de la modalidad de “Proyecto de Desarrollo Educativo”.

Contenidos de aprendizaje y sus momentos metodológicos

- La intervención educativa como momento de formación en la acción.
- Documentar y evaluar como recurso para la formación profesional y la mejora del proceso de intervención.
- Evaluar, reflexionar y sistematizar como acción formativa.
- El informe como contribución al campo de la intervención en la educación intercultural.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

La UPN, históricamente, se ha comprometido con la formación de profesionales en el campo de la educación desde una perspectiva crítica; es decir, nuestros programas se enmarcan dentro de una postura ético-política que buscan contribuir a la construcción de una sociedad democrática, justa y plena de dignidad humana. En este sentido, quienes tenemos la responsabilidad de acompañar el proceso formativo de los y las estudiantes de nuestra universidad, debemos asumir la tarea de generar procesos de innovación dentro de nuestras propuestas curriculares, con el propósito de mejorar nuestra labor como institución pública.

La LIE, como programa de formación de profesionales de la educación

surgido de la UPN, ha incursionado en lo que se han llamado los “campos emergentes” de la educación, en tanto que son espacios sociales que empezaron a visibilizarse como contenedores de necesidades educativas que han sido marginales para la construcción de nuestra sociedad, aún dominada por los cánones de la productividad y eficiencia, frente a perspectivas en las que se pondera el desarrollo humano crítico.

Estamos frente a procesos formativos en los que domina una perspectiva técnica, la cual termina por otorgar primacía a una educación que sigue valorando la acumulación de información, más que la indagación libre o el cuestionamiento a la realidad en la que se existe en la que prevalece condiciones de desigualdad. Sin duda, ello dificulta cualquier esfuerzo que pretenda desarrollar una educación que pone como horizonte la vida digna, equidad, justicia, en síntesis, aspiración freeriana; una educación que sirva para emancipar al hombre y a la mujer y no para domesticarlos.

Por lo general, tendemos a pensar que el diseño curricular es un ejercicio de orden instrumental y que ello le da su naturaleza epistémica y, aunque sin duda la acción de diseño dentro del desarrollo curricular implica actividades técnicas, esto no le imprime su enfoque epistemológico, pues éste se encuentra en la actividad cognitiva que se promueve con cada tarea y su sentido ético-pedagógico: ya sea preguntar para escuchar la respuesta definida a priori o para provocar la capacidad creadora de la inteligencia humana.

REFERENCIAS

Cullen, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Novedades educativas, Buenos Aires.

Dietz, G. y Mateos, L. (2012). *Interculturalidad y educación intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Primera edición, SEP. Consultado en: <http://www.interculturalidadygenerocolsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>

- El Educador. *La Revista de Educación*, 4, (16), noviembre de 2008, Grupo Editorial Norma, Lima Perú, ISSN: 1816-2533) Consultado en: <https://es.scribd.com/document/57805909/Educador-161711-WEB>
- Fronzizi, R. (2012). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gasché, J. (2010). *De hablar a la educación intercultural a hacerla*. Mundo amazónico. Consultado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf>
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura: Vol. 2, Centro de estudios sobre la Universidad*. Consultado en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- González, J. (2005). *Las Prácticas Profesionales en la línea de Educación Intercultural*. Mimeo.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Mas allá del contenido escolar*. SEP-CGEIB. México.
- UPN (2002 A). *Licenciatura en Intervención Educativa*. México.
- UPN (2002 B). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa*. UPN, México.
- UPN (2002). *Programa Línea Educación Intercultural*. UPN, México.
- UPN (2004). *Documento Normativo de las Prácticas Profesionales*. UPN, México.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Consultado en www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Pepersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *Rita Yolanda Sánchez Saldaña*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LA LIE** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 3 de agosto de 2021.