



Espacios Públicos

ISSN: 1665-8140

revista.espacios.publicos@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Gutiérrez Gómez, Rubén

El sentido de la orientación educativa ante la diversidad y el multiculturalismo: una visión crítico-
alternativa al proceso pedagógico-cultural de la globalización

Espacios Públicos, vol. 11, núm. 22, agosto, 2008, pp. 293-323

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602217>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El sentido de la orientación educativa ante la diversidad y el multiculturalismo: una visión crítico-alternativa al proceso pedagógico-cultural de la globalización

Fecha de recepción: 23 de enero de 2008
Fecha de aprobación: 25 de febrero de 2008

Rubén Gutiérrez Gómez*

*“El giro cultural afecta a la educación,
al ser ésta en sí misma un fenómeno
cultural y un procedimiento para disfrutarla
e intervenir en su dinámica”*

J. GIMENO SACRISTÁN

RESUMEN

El escrito representa un fundamento que analiza las relaciones entre la orientación educativa y el multiculturalismo, en respuesta a los procesos de globalización e integración cultural, resultantes de la misma en los tiempos actuales. Recupera y justifica, desde la teoría curricular su incorporación formal al proceso educativo, específicamente del nivel medio superior, así como la forma en que se puede trabajar operativamente a partir de la labor del orientador educativo, lo cual implica, asumir por parte de la orientación, un nuevo rol que desarrolle nuevas posibilidades teóricas y acciones de intervención para atender y fomentar el respeto y tolerancia por la diversidad socioeconómica y cultural.

PALABRAS CLAVE: orientación educativa, diversidad, multiculturalismo, eorientación.

* Doctor en Ciencias Sociales, institución donde labora: Universidad Autónoma del Estado de México, campo de investigación: Educación y Psicología Educativa, área de trabajo: Orientación Educativa, última publicación: “Inteligencia Emocional y orientación educativa”, *Memoria del II Congreso Internacional de Psicología*, octubre, 2007, Ixtlahuaca, México.

ABSTRACT

The writing represents a base that analyzes the relations between the educational orientation and the multicultural society in answer to the processes of globalization and resultant cultural integration of the same one in the current times. It recovers and justifies since the curriculum theory its formal incorporation to the educational process, specifically of the upper medium level, as well as the form in which can work itself operating from the work of the educational guidance counselor, which implies to assume on the part of the orientation, a new role that develop new theoretical possibilities and intervention actions to attend and to promote the respect and tolerance by the cultural diversity.

KEY WORDS: educational orientation, diversity, multiculturalism, ecorientation.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización económica han permitido reflexionar en torno a la ontología y axiología del sujeto educativo y de orientación, ubicándolo como un ser diverso, tanto a nivel local como global, es decir, forma parte de un mundo diverso, que está en búsqueda de un nuevo sujeto ético hacia el siglo XXI, comprometido personal, social-económica, cultural y ecológicamente, aun dentro de las contradicciones del neoliberalismo.

Así, el escrito ubica al currículo multicultural, como una posibilidad para la aten-

ción a la diversidad en la educación, considerando el nuevo papel que está asumiendo la orientación educativa, como parte formal del currículo del nivel medio superior.

De igual forma, identifica la atención a la diversidad como un enfoque actual de la orientación, para dar respuesta a la integración del estudiante a un contexto histórico-social, caracterizado por la pluralidad que converge en una institución educativa, lo cual es congruente con el proceso de globalización, en tanto, esta última implica la incursión de diversas culturas, tanto en una nación como en una institución educativa, laboral, deportiva, etc. y que, en términos de Mc Luhan, conviven en una verdadera aldea global.

ENFOQUES TRADICIONALES DEL CURRÍCULO Y SU RELACIÓN CON EL MULTICULTURALISMO

Para los fines de este capítulo, retomaremos la clasificación que Esthela Ruiz (1993) hace del currículo, concibiéndolo de tres maneras: como producto, como proceso y como práctica. De estos tres enfoques curriculares, sólo se mencionan sus planteamientos principales para los fines de este apartado, lo cual sirve de antecedente para ubicar la perspectiva poscrítica de Tomás Tadeu (1999) del currículo multicultural, misma que sustenta la visión de orientación educativa en este trabajo.

El currículo, como producto,¹ se hace equivalente respecto del plan de estudios, empleándolos como sinónimos.

Con esa equivalencia lo que se quiere decir es que el currículo es el producto de un proceso de planeación; es decir, para referirse al producto final del diseño plasmado en un documento que contiene los elementos mínimos para su instrumentación y en el que se destacan los aspectos instrumentales y técnicos de la planeación curricular. De esa manera, el plan curricular adquiere un sentido prescriptivo de los fines educativos, al diseñar de antemano los objetivos, contenidos y recursos que facilitarán los aprendizajes de los alumnos en una institución educativa (Ruiz, 1993: 28).

Evidentemente, allí no se consideraban en su construcción los aspectos de multiculturalidad y diversidad, ya que sólo se hace mención de las diferencias individuales para ser consideradas en la elaboración del plan curricular, pero ni los mismos objetivos educacionales abordan esas diferencias; pues lo que se intentaba era más bien homogeneizar el aprendizaje y/o comportamiento del estudiante a los fines educativos generales.

A finales de los setenta empiezan a plantearse propuestas alternativas a la racionalidad tecnológica en la construcción de planes de estudio, llegando a plantearse una corriente crítica apoyada en las aportaciones de la sociología, filosofía, economía, antropología y ciencia política, permitiendo identificar el sustento epistemológico relacionado a la visión y concepción de lo “social” en la construcción del plan de estudios, el funcionalismo, que remite a considerar a la educación como la institución básica para reproducir y mantener la organización y estructura económico-social, siendo ésta la función social del currículo (Díaz, 1985: 17).

La idea de ver a la sociedad como algo distinto y superior a la suma de las conciencias y comportamientos individuales, genera la necesidad de crear las instituciones adecuadas para asegurar el “orden social”. El propio Durkheim añadirá a la función de adaptación: “la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales” (citado por Bonal, 1998: 18-19). De ahí que, como lo establece Taba (1974), “la planeación del currículo inicia con la detección de necesidades sociales que satisface la escuela en un contexto específico” (Díaz, 1985: 18).

Sin embargo, surgen cuestionamientos en torno a dichas necesidades sociales: necesidades de quién, para quién y para qué, ¿es posible transformar la sociedad?, ¿qué tipo de sociedad se pretende alcanzar?, etc. Además, la forma en que se planteaba el diseño y estructuración del plan curricular, denotaba una sucesión lineal de etapas, en la que todo lo cultural, social y económico están controlados por quienes organizan el plan.

A partir de ahí se empieza a considerar que

su diseño no se reduce a una secuencia vertical de etapas aisladas, sino más bien a un proceso que comprende varios momentos interdependientes, debido a la multiplicidad de determinantes en su planeación e instrumentación (Ruiz, 1993: 50).

La línea teórica que identifica al currículo como proceso es la reproduccionista, a partir de los trabajos de las escuelas francesas e inglesas con Bordieu, Passeron, Althusser,

Bernstein, etc., como los más representativos (Bonaf, 1998: 76-112).

En términos generales, esta línea teórica enfatiza el papel que tiene el currículo para reproducir los valores, intereses y costumbres, del sistema social, político y económico, para mantener las estructuras de poder. De ahí que el currículo, como proceso, busca la formación crítico-reflexiva del estudiante que influya en el cambio estructural.

Como lo señala Margarita Pansza,

todo currículo implica una doble finalidad: la implícita, generalmente relacionada con la reproducción de la ideología dominante y la explícita, representada por los objetivos de aprendizaje, que indican con mayor o menor claridad lo que se pretende y donde se manifiestan en alguna forma las funciones de conservación, reproducción o transformación que cumple la educación (Pansza, 1981: 30).

En esta visión curricular, se empieza a cuestionar la funcionalidad del currículo para la adaptación de las nuevas generaciones a las necesidades sociales y productivas del capitalismo, que en la actualidad no han cesado, sobre todo al modelo neoliberal. Pero lo que cabe resaltar es que lo sociocultural es estudiado en tanto la conformación de los valores requeridos para la producción capitalista, cuestionando la forma en que el currículo reproduce y mantiene el sistema, organizando los fines y contenidos que serán inculcados a las nuevas generaciones.

Como señala Carnoy (1989: 10),

...los hijos van a la escuela a una edad temprana y sistemáticamente se les inculcan habilidades, valores e ideologías acordes con el tipo de desarrollo económico que sirve a la continuación del control capitalista; ...a través de las escuelas y otras instituciones superestructurales, la clase capitalista reproduce las fuerzas y relaciones de producción.²

Dichos cuestionamientos desde la reproducción no ponen en juego el problema del multiculturalismo, aun cuando reconocen la importancia de la inculcación de valores, pero la crítica se centra en los valores capitalistas.

Ahora bien, esta línea teórico-metodológica se caracterizó por la incorporación de estudios de corte etnográfico, que buscaban comprender y explicar los distintos procesos que se instauraban en cada una de las etapas y momentos del currículo, lo cual dio como consecuencia, una profundización de las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso del diseño e instrumentación curricular.

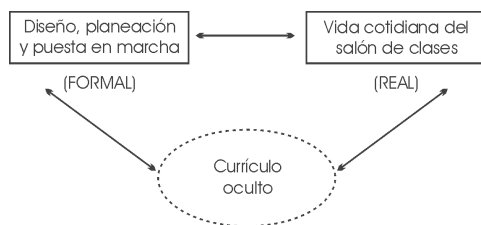
Siguiendo a Follari (1982), en esta etapa de la reproducción se identifican dos dimensiones del currículo: la formal y la real (figura 7), es decir, como práctica pensada y vivida.

Práctica pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encar-

gan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc., que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos (Follari, 1982: 55).

A partir de ahí, el sentido y la intención es adentrarse en la interacción del plan curricular con su propia realidad mediante el estudio de la cotidianidad. Teóricamente retoma el concepto de “currículum oculto” desarrollado por Phillips Jakson en 1975 (citado en Ruiz, 1993), refiriéndolo a los aspectos que se enseñan y aprenden de modo incidental, pero que no se encuentran expresados en el currículo formal. Esta idea se explica en la siguiente figura:

Figura 1
DIMENSIONES CURRICULARES EN LA VISIÓN
PRÁCTICA DEL CURRÍCULO



Fuente: elaboración propia.

Así,

la concepción del currículo como práctica conlleva a definirlo como una compleja realidad social y educativa esencialmente con-

tradictoria que incluye como objeto propio a formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber y que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos” (Glazman e Ibarrola, 1984: 54).

En ese sentido, la nueva sociología del currículo (Bonal, 1998) ha puesto su interés en analizar, cómo las funciones de selección y de organización social de la escuela, que subyacen en los currículos, se realizan a través de las condiciones en las que tiene lugar su desarrollo. Por ello, como señala Gimeno (1998: 56):

la orientación curricular que centra su perspectiva en la *dialéctica-teoría-práctica* es un esquema globalizador de los problemas relacionados con el currículo, que, en un contexto democrático desembocará en planteamientos de mayor autonomía para el sistema respecto de la administración y del profesorado para modelar su propia práctica.

La propia ruptura y la línea teórico-metodológica, generada, por ella, para investigar el proceso y desarrollo curricular, han permitido llegar a niveles de análisis de la cotidianidad, en la que opera el currículo para identificar elementos inaccesibles a su concepción original y, por tanto, construir otras teorías que explican a la misma. Tal es el caso de la corriente poscrítica del currículo y que a continuación se expone.

La cuestión culturalista no se hace explícita en esta postura práctica del currículo, ya que es hasta la incursión de la etnografía en el aula, cuando se empieza a destacar la

importancia de rescatar los aspectos culturales en la conformación del currículo y en las relaciones sociopedagógicas que se dan entre los distintos actores educativos.

Por otra parte, es en la década de los ochenta en que esta visión del currículo, como práctica, empieza a ser superada, por la que se conoce como el enfoque crítico del currículo, en el que empieza a resaltarse la importancia de lo cultural en las relaciones pedagógicas.³

Este hecho coincide con los movimientos de la globalización que empiezan a generarse y consolidarse en esa época (al menos en México así lo demuestran las reformas estructurales del entonces presidente Miguel de la Madrid). De ahí que la visión culturalista del currículo coincide con la globalización, que los críticos, de la misma, la llevaron hasta el ámbito sociocultural; pues, como se indica en la teoría de la *aldea global*, los procesos globalizadores conllevan a vislumbrar una cultura global por encima del elemento económico que promueve otro tipo de relaciones en la escuela y que la teoría curricular toma en cuenta.

LA PERSPECTIVA CULTURALISTA EN EL CURRÍCULO

La denominada nueva sociología del currículo (Bonafant, 1998) permitió la incorporación de la etnografía, derivada de la Antropología, al estudio de los procesos y prácticas de construcción e instrumentación del currículo; de tal manera que dio paso a

una visión de corte cultural del mismo, con el cual se da la pauta para conocer, a nivel micro, el tipo de relaciones pedagógicas, sociales y culturales presentes en el aula.

Como lo señala Peter Woods (1989: 18-19), la etnografía educacional se

...propone descubrir las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla... desde dentro del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones.

Las críticas hechas al currículo tradicional, a partir de los enfoques marxistas y neo-marxistas que develaron la relación entre el currículo y la economía a nivel macro, fueron retomadas para analizar “desde dentro” otras posibilidades teórico-metodológicas del currículo. De ahí surgen los análisis de Bordieu (1990), en torno a la incorporación de otros elementos no sólo de tipo económico, sino también de corte sociocultural.

Bordieu (1990:10) buscó replantear el materialismo histórico, incluyendo, en sus análisis áreas no abordadas por el marxismo ortodoxo, es decir, el arte, la educación y la cultura. En éstas analizó, más que las relaciones de producción, los procesos sobre los que el marxismo menos ha dicho: los del consumo.

A partir de ahí, además de reconocer que el currículo tradicional reproduce y mantiene el *status quo*, establece la relación entre lo económico y lo simbólico (cultura), siendo, este último, el que contribuye a la repro-

ducción y la diferenciación social, misma que no puede ser definida por una variable o propiedad, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades y sus efectos sobre su propio valor (Bordieu, 1990:16).

Para conocer las clases sociales es importante trascender su participación en las relaciones de producción y conocer el barrio en que viven sus miembros, la escuela a la que asisten y envían a sus hijos, los lugares a los que van de vacaciones, etc. En síntesis, conocer su “capital cultural” para comprender los procesos inherentes a las relaciones sociales de producción.

Esta inclusión de la cultura en el estudio del currículo permitió por un lado, superar la visión de la reproducción y, por otro, reconocer que ésta no se logra ni total ni felizmente, antes bien existen relaciones de lucha, conflicto y resistencia entre quienes detentan el poder y a quienes se les trata de imponer una ideología y una forma de vida.

En esta perspectiva, se ha identificado, cómo trabajan las estructuras socioeconómicas dominantes

...a través de mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas vividas por los estudiantes durante su vida cotidiana. Rechazando el funcionalismo inherente a las versiones conservadora y radical de la teoría educativa, los neomarxistas han analizado el currículo como a un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contiene in-

tereses que hablan de posibilidades emancipatorias (Giroux, 1992: 132-133).

La entrada de la etnografía a la educación y sus análisis interpretativos, abrió nuevas posibilidades para entender los significados subjetivos que las personas dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares en la vida cotidiana de la escuela (Tadeu, 1999:38).

...dando con esto un cambio en la orientación teórico-metodológica, desplazando la visión sociológica por una antropológica (Juliano, 1996:278-280).

Así, la

cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad (Giroux, 1992: 134).

La cultura es trabajada en la escuela y, específicamente, en el currículo, ayudando a

...mantener el privilegio de algunos modos culturales, tomando la estructura y el contenido de la cultura y el conocimiento de los grupos poderosos y definiéndolo como conocimiento que debe conservarse y transmitirse (Apple, 1994: 57).

Aquí cabe comentar que esta visión de cultura se opone a la visión estructural-funcionalista de la Antropología cultural, misma que la concibe como “...la suma total integrada de rasgos de conducta apren-

dida que son manifestados y compartidos por los miembros de una sociedad” (Shapiro, 1975:231), o bien como “...la suma total y la organización o arreglo de todas las maneras de pensar, de sentir y de obrar del grupo” (Brown, 1997:4).

Estas definiciones se ajustan perfectamente a la concepción y visión funcional de la educación, en tanto que el carácter más general y fundamental de una cultura es que “será aprendida o transmitida en alguna forma, transmisión que se hará de las generaciones adultas a las más jóvenes, a fin de hacer posible la continuidad del grupo” (Abbagnano, 1964: 9).

Sin el afán de generar un debate epistemológico, en torno a la concepción y producción de conocimientos en la Antropología, es necesario comentar que el discurso actual de la misma se ubica más en una visión posestructuralista, en la que, bajo un manejo interpretativo, autores como Geertz (1997: 22),

reformulan la visión culturalista-funcional concibiendo al hombre como un ser inserto en tramas de significación que él ha tejido; por lo que la cultura se constituye en una urdimbre cuyo análisis se realiza mediante una ciencia interpretativa en busca de significaciones y no una ciencia experimental en busca de leyes.

Esta visión posmoderna de la Antropología lleva a concebir a la cultura como un “producto del hacer humano, con valor simbólico de acuerdo con los significados y representaciones de grupos humanos en la

sociedad” (Chapela, 2001: 26-27). Por tanto, el estudio etnográfico del aula, a partir de esta visión interpretativa, implica entender la reproducción y resistencia de los diferentes actores del proceso educativo y la forma en que estos dan significado a las distintas prácticas socioculturales del currículo. Se ubica esta postura interpretativa porque es la que da sustento a la visión multicultural del currículo, ya que los autores que se estudian a continuación parten de esta visión.

MULTICULTURALISMO Y CURRÍCULO

No hay culturas superiores ni culturas inferiores, simplemente diferentes
Franz Boaz

La incorporación de la cultura, en el estudio y análisis del currículo ha llevado a considerar lo que Tadeu (1999) ha denominado como las teorías poscríticas del currículo.⁴ Estas se han caracterizado por analizar y reflexionar, en torno a la diferenciación e identidad cultural como parte de los procesos migratorios y de la globalización económica.

Para Gimeno, la incorporación del concepto de cultura al currículo, es resultado de los aportes de la Sociología y la Antropología, hacia la cultura como construcción social. En esa perspectiva se establece la posibilidad de que la educación promueva la reconstrucción del conocimiento individual, a partir de la reinención de la cultura “...la humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por ele-

mentos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa, a la cultura de su comunidad” (Gimeno, 1998: 64).

Como se mencionaba con Geertz, la visión interpretativa de la cultura, hacia el currículo, propicia que éste ya no sea visto como defensor de un tipo de cultura, así como de valores civilizatorios válidos para todos, ya que para el relativismo posmoderno no es posible pensar en una “cultura universal”, sino en la multiplicidad de culturas. Esta pluralidad cultural (Bonfil, 2005) implica la reivindicación de los distintos grupos sociales (muchas veces minoritarios) que se localizan en un país y que en un momento determinado puedan reclamar su inclusión en el currículo.

Así, el currículo común u homogéneo (como producto) se ve superado con el reconocimiento de la multiculturalidad⁵ que conduce hacia un currículo heterogéneo, en el que no se reproduzca sólo la cultura hegemónica del grupo que diseña al currículo. Esto es lo que Alicia Devalle (2001: 104-105) ubica como el currículo para la diversidad, expresando que “...el currículo para la diversidad exige un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, consenso y toma de decisiones y con la representación de los intereses de todos”. Esta perspectiva curricular permite identificar la importancia del contexto sociocultural para formar a los ciudadanos del siglo XXI.

Por ello, la multiculturalidad implica planear una pedagogía crítica que la asuma y

busque la emancipación individual y social, considerando las limitaciones globales que las entorpecen. “Este fenómeno exige un marco interdisciplinar⁶ más complejo para comprender las realidades que dominan el mundo en que vivimos” (Gimeno, *op. cit.*: 99).

Precisamente, el mundo cada vez más globalizado, más intercomunicado con la red de telecomunicaciones e informática y cada vez más impactado por los movimientos migratorios, tanto de países desarrollados como en vías de desarrollo, ha generado que las relaciones sociales sean más complejas en un entramado cultural que diluye la identidad ciudadana.

La globalización económica ha facilitado con su movilización de capitales; inversión, productividad y servicios, el desplazamiento y salida de grandes cantidades de personas de su país de origen, a otro que les ofrezca mejorar su calidad de vida, facilitando el encuentro entre diversas culturas e identidades.

En ese sentido, se considera al multiculturalismo como un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales minoritarios, al interior de aquellos países a los que se integran. Pero el multiculturalismo puede ser visto también como una solución para los problemas que, la presencia de grupos raciales y étnicos colocan al interior de aquellos mismos países.⁷

Como lo señala Bonfil (1990:15), con la globalización se busca, también, la integración universal, por lo que se vuelve necesario

...reconocer la existencia de una multitud de culturas concretas, forjadas por historias particulares, que presentan una gran diversidad entre sí y que reclaman su legitimidad y su derecho a un futuro propio; y de reconocer al mismo tiempo, la existencia de una trama mundial de intereses y fuerzas que entran en contacto con todos los pueblos y vinculan sus culturas.

De ahí que el multiculturalismo busque bajar las tensiones entre las minorías étnicas y los grupos mayoritarios, así como inculcar la noción de equidad, integrando diversas perspectivas culturales al currículo. Por lo tanto, la educación multicultural intenta integrar las condiciones de desarrollo de los distintos estudiantes, y en particular de los de minorías étnicas y marginados, incorporando variables como raza, etnia, género, clase social, lengua y disfuncionalidad física o mental.

En palabras de James A. Banks (citado en Bonfil, 1990: 22), “el currículo multicultural es un campo de estudio o disciplina emergente, cuyo principal propósito es crear las mismas oportunidades educativas para estudiantes de diversas etnias, clases, grupos sociales y culturales.

Evidentemente, la globalización en su aspecto económico (fundamentado en su visión neoliberal) ha permitido, no sólo el flujo de capitales, sino, además, mano de obra barata, proveniente de los países en vías de desarrollo hacia los desarrollados, como es el caso de los flujos migratorios de México a EUA. Es decir, la búsqueda de mercados obliga a unificar pequeños mercados en proceso depresivo “...obligando a millones de

trabajadores a emigrar de un país a otro en busca de trabajo. El Consejo Nacional de Población indica que cerca de 300 mil personas tratan de emigrar a Estados Unidos de América en busca de oportunidades laborales y mejor calidad de vida”⁷⁸ (Rojas, 2002: 268). El caso de Europa no es tan diferente, ya que cientos o miles de personas también lo hace en busca de mejores oportunidades de vida.

Esto conlleva a la incorporación de diferentes culturas de un país a otro, confrontándose con una diferente a la de su país de origen como suya, es decir, enfrentan el choque cultural y sus consecuencias físicas, emocionales, intelectuales, sociales y económicas.

El choque cultural es un término introducido en 1958 que

...describe la ansiedad producida por la pérdida del sentido de qué hacer, cuándo hacer, o cómo hacer las cosas en un nuevo ambiente..., se presenta generalmente después de las primeras semanas de haber llegado a un nuevo sitio. En general podemos describir el choque cultural como la incomodidad física y emocional que uno sufre cuando llega a vivir en otro lugar diferente a nuestro lugar de origen (Guanipa, 1998:2).

De lo anterior, se reconoce que el choque cultural puede provocar los siguientes efectos: tristeza, soledad, melancolía, preocupación por la salud, dolores, alergias, insomnio, cambios de temperamento, depresión, irritabilidad, poco deseo de relacionarse con otros, idealización del país

de origen, confusión de identidad, identificación excesiva con la cultura del nuevo país, miedo a resolver problemas simples, desconfianza, inseguridad, desarrollo de estereotipos sobre la nueva cultura, obsesión con la limpieza, nostalgia de la familia, sentimientos de marginalización, explotación y abuso de parte de otras personas.

En ese sentido se puede afirmar que los procesos migratorios, que evidentemente no son nuevos, siempre han presentado un impacto social o choque cultural "...y de este choque entre la cultura autóctona (sic) y la del extranjero han aflorado sentimientos xenofóbicos...trasladándonos a la idea de superioridad de unos frente a los otros" (Deza, 2001: 35).⁹

Esta consecuencia de la migración ha propiciado que sea vista como un problema social, en el que se tiene que reconocer que los inmigrantes llegan por necesidad principalmente económica en busca de una mejora de su calidad de vida, por lo que dicho reconocimiento evitaría actitudes xenofóbicas y por lo tanto el iusnacionalismo que lleva a radicalizar a sectores de la población receptora contra los inmigrantes, tales como los neonazis, hooligans, skinheads y otros, o bien actos como la militarización de las fronteras entre naciones.

Lo expuesto, que articula globalización y multiculturalismo a través de la migración, también "ha impactado al sistema educativo de los países receptores de estudiantes

de otros países y culturas, generando alternativas pedagógicas como la educación pluricultural en la década de los setenta" (Devalle y Vega, 2001: 31), cuyo propósito era igualar las posibilidades educacionales de los alumnos culturalmente diferentes mediante programas compensatorios.¹⁰ Estas y otras medidas han ido conformando el fundamento del currículo multicultural y/o para la diversidad.

Al mismo tiempo, esa multiculturalidad genera la necesidad de buscar, desde lo social y lo educativo, la manera de afrontar los acontecimientos implícitos en una sociedad pluricultural que ha traído contradicciones, afectando los derechos humanos de ciertos núcleos de población vulnerable. Como indica Gimeno (2001: 151)

...la erosión de los derechos sociales en las dos últimas décadas del siglo XX, de la mano de las políticas económicas neoliberales que han acentuado las desigualdades, nos han hecho más conscientes de la necesidad de revitalizar los derechos de los ciudadanos.

Esta situación permite abordar el problema de la ciudadanía, definiendo al individuo como un sujeto en relación con los demás, ya que son sujetos sociales los que actúan como ciudadanos. Es una forma de ser persona en sociedad, reconociendo al individuo como poseedor de derechos. Esta visión de ciudadanía está ligada con la aparición de los Estados modernos, en los que se definen y ejercen deberes y derechos ciudadanos.

La caída del socialismo real, en los países del este europeo, propició volver la mirada al régimen político de la democracia, una democracia que se convierte (al menos en teoría) en un orden para convivir, racionalmente, en una sociedad abierta donde los ciudadanos libres decidan su futuro, guiados por lo que consideran racionalmente correcto.

En ese sentido, la democracia implica tener conciencia o capacidad reflexiva de carácter colectivo, que hace posible que la sociedad pueda pensarse a sí misma y buscar su destino que está en manos de los ciudadanos (Giddens, 1993). Así, tanto la democracia como la educación establecen las posibilidades de mejora de la condición humana y de la sociedad.

Para lograrlo Gimeno (2001: 155) establece que la ciudadanía democrática

...es un marco político de carácter educativo que hace posible la educación en plenitud porque libera las trabas a las personas, proporcionando el *humus* estimulante para la realización de sus posibilidades.

La ciudadanía del nuevo milenio busca alcanzar sus metas económica, políticas y sociales en un ambiente democratizador, en el que se armonicen los intereses individuales y sociales. En ese ambiente, la educación incorpora al ciudadano, por lo que carecer de ella es excluirlo de la participación social. “La educación es una llave para el ejercicio de una ciudadanía democrática, respecto de los derechos modernos: civiles, políticos y sociales” (*Ibid*: 158).

En otras palabras, derechos sociales, como el de la educación, son necesarios para la inclusión social de los sujetos.

Por ello no es casual que el desarrollo de la ciudadanía moderna entre los siglos XVIII y XX haya sido paralelo al de la educación como derecho de los ciudadanos a partir de la Revolución Francesa, y a su realización posterior mediante la creación de la escuela pública” (Martín-Molero, 1998: 52).

Sin embargo, no se puede obviar el carácter liberal de la ciudadanía moderna y del multiculturalismo, sobre todo si lo que se busca es emancipar al sujeto social del nuevo milenio. Cabe aclarar que el liberalismo con el que surge la idea de ciudadanía exalta los valores y derechos individuales, por sobre los sociales. En esa perspectiva, el multiculturalismo es tolerante e igualitario y facilita las opciones culturales para que se estimulen, se promuevan y se extiendan para todos. Pero (he aquí lo importante) dicha tolerancia no elimina la homogeneidad cultural y la asimilación unilateral de la cultura hegemónica.

El liberalismo, y su carácter individualista tolera y respeta la multiculturalidad, pero elimina la posibilidad de “emigrar” o salirse de esa cultura e incorporarse a otra diferente. Esto es lo que ha promovido el nacionalismo a ultranza contra un relativismo multicultural, que ve a la naturaleza humana en culturas específicas que no se definen por parámetros universales (Gimeno, 2001).

Por su parte, la visión relativista del multiculturalismo se desprende de un mo-

delo comunitario de la ciudadanía multicultural. En este modelo, se cuestionan los deseos o propósitos del individuo liberal, indicando que carecen o no crean pertenencia a alguna comunidad y, por tanto, no generan cohesión. Por ello la comunidad es una forma de presencia de los individuos en el mundo, pero apegándose a los demás mediante sentimientos de pertenencia con los “otros ciudadanos” de la comunidad.

Así, mientras la ciudadanía liberal acepta y tolera la diversidad cultural, no se mezcla ni compromete con ella; percibiéndolas desde “lejos”, respetándolas y no metiéndose con ellas. En cambio, el ciudadano comunitario no sólo percibe y respeta las otras culturas, sino que trata de acercarse, convivir, conocerlas y, si es posible, integrarse a ellas. Tal como señala García Canclini (2002: 19), “la ciudadanía comunitaria avanzaría del concepto de multiculturalidad, al de interculturalidad, en tanto el primero reconoce la diversidad y la segregación; mientras que el segundo intenta trabajar democráticamente con las divergencias, a fin de evitar las tensiones entre los grupos culturales y lograr mediante el respeto y la tolerancia, la integración cultural.

El comunitarismo integracional busca, en el multiculturalismo, fortalecer los lazos comunitarios que faciliten la cohesión social, definiendo criterios morales y de comprensión y establece el principio relativista entre opciones culturales. Por ello, la cara progresista del comunitarismo consiste en la reivindicación de una educación pre-

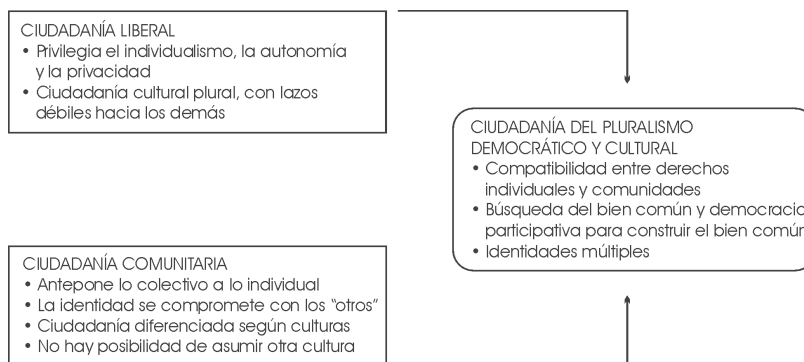
ocupada por las personas como un todo, que mantienen un compromiso activo con la comunidad y que no se sienten perdidas; ya que en ella encuentran sus raíces, ejercen su responsabilidad y solidaridad con sus semejantes de manera efectiva y directa, siendo ésta una condición necesaria para el ejercicio de la libertad de diálogo intercultural.

Este carácter progresista comunitario conduce a la ubicación del pluralismo democrático y cultural, en el cual sentirse miembro de una cultura o poseer una identidad cultural, significa tener derecho a la misma, pero no se convierte en una membresía que tenga que cumplir o acatar sus normas y acciones, forzosamente, para evitar ser excluidos del grupo. Como menciona Touraine (1997), en este pluralismo democrático-cultural el individuo puede cambiar la cultura universal y circundante, realizando “desplazamientos”, de una a otra, sin problemas. De lo que se trata, no es el derecho a una cultura universal, sino de que cada cual combine libremente su experiencia personal o colectiva, en una u otra cultura, sin perder derechos y obligaciones.

En la figura 2 se aprecian las características de los tres enfoques de la ciudadanía y el multiculturalismo, de los cuales, el pluralismo democrático-cultural es el que se ajusta más a la realidad actual, pero que, sin duda, está lejos de alcanzarse, dados los valores neoliberales que recuperan al individualismo mercantilista por sobre otros valores comunitarios democráticos y sociales.

Figura 2

CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS DE MULTICULTURALISMO Y CIUDADANÍA



FUENTE: elaborado a partir de Gimeno, 2001.

Complementando lo anterior, cabe mencionar la propuesta de Giddens (2000) que amplía la visión política de la democracia, ubicándola como la tercera vía, es decir, la social democracia. “Esta postura, alternativa a la democracia liberal y al conservadurismo neoliberal, intenta abarcar aspectos que van desde la globalización hasta la problemática ecológica” (Giddens, 2000: 39-40).

La relación que se encuentra entre las posturas anteriores y la socialdemocracia es la del pluralismo cultural, la cual también la remite al problema de la migración, de la cual indica que “...ha sido durante mucho tiempo suelo fértil para el racismo, aun cuando es normalmente ventajosa para el país anfitrión” (*Ibid*: 160) y, agrega que el cosmopolitismo y el multiculturalismo se fusionan en el tema de la inmigración, señalando que una perspectiva cosmopolita es condición necesaria para una sociedad multicultural en un orden globalizador.

De esa manera, tanto gobernantes como ciudadanos de los países desarrollados serán conscientes de que “según el actual orden económico mundial, la inmigración es algo inevitable, encontrando en la integración la única solución posible para evitar que ese miedo al extranjero se traduzca en rechazo” (Deza, 2001: 3).

También resulta importante señalar que el fenómeno migratorio, en sus inicios, trajo como consecuencia el sometimiento colonial de los pueblos

indígenas que habitaban las tierras “descubiertas” por los europeos en diversas regiones del mundo, llámese América, África, Oceanía, etc. Estos pueblos marginados entre los marginados

...durante 500 años una y otra vez, se les ha intentado infructuosamente integrar de golpe al capitalismo europeo (sic), primero dentro de un avasallamiento colonial, luego, dentro del asalaramiento (sic) moderno (Rojas, 2002: 265).

A más de quinientos años del descubrimiento –¿o invasión?– de América, más que celebrarlos como señala Moacir Gadotti (2002: 22-23),

...tal vez debamos comenzar por pedir perdón a indios y negros antes de celebrar nuestros quinientos años,...comenzar por darles visibilidad al indio y al negro que somos nosotros, al pobre, al discriminado, que también somos nosotros.

Estas reflexiones llevan a concluir, con Gadotti, que más que un descubrimiento fue una invasión, seguida de una de las colonizaciones más salvajes y explotadoras de la historia. “No hubo un encuentro de culturas, sino un choque cruel de culturas, en el que una fue literalmente masacrada” (Gadotti, 2002: 21). Aquí es precisamente donde se ubica la génesis del choque cultural, así como su carácter violento de confrontación, de lucha por sobrevivir y que en la actualidad, desafortunadamente, aún persiste; ya que, como se menciona más arriba, los conacionales emigrantes no lo hacen por placer, sino por necesidad; una necesidad que parte de la marginación to-

tal, en la que no se tiene lo mínimo para subsistir y en la que las esperanzas de vida son prácticamente nulas.

Ese es el sentido real del choque cultural que los apoloéticos de la globalización han utilizado, ideológicamente, para justificar el intercambio y/o movilización de mano de obra barata de empresas transnacionales de un país a otro, es decir, de una cultura a otra, que, sin duda, enfrentará un choque cultural violento, conflictivo y crítico.

Precisamente esa situación es la que ha llevado a la movilización e insurrección de los pueblos indígenas en busca de su reconocimiento, como consecuencia del estado de atraso que han venido sufriendo sistemáticamente y que una ética ciudadana les permite reconocer sus derechos humanos como ciudadanos del planeta tierra. De hecho, “las luchas étnicas e indígenas se han internacionalizado desde los años noventa, entrando a un nuevo estadio de luchas sociales” (Castro, 2002: 29). Para Eric Wolf (citado por Castro, 2002) el proceso de globalización del capital donde se genera la globalización de las luchas sociales, es decir, ya no es la lucha de clases, o las condiciones materiales, las que mueven los discursos sobre los conflictos actuales, éstos son, más bien, productos de las identidades, la etnicidad y los conflictos políticos derivados de aspectos culturales, étnicos o raciales.

En esa perspectiva, movimientos indígenas como el zapatista, los mapaches de Chile y los indígenas de Ecuador, han permitido la lucha por la incorporación de estos pueblos

olvidados y discriminados, a la cultura de la modernidad, pero sin perder sus usos y costumbres milenarias que, lejos de desaparecer tienden a tomar fuerza con movimientos ecologistas y como la eco pedagogía o pedagogía de la tierra, en un afán de reivindicación y de realización de propuestas alternativas al neocapitalismo depredador y salvaje de nuestros días. Más adelante se desarrolla esta visión como una posibilidad real y concreta, que sustente y aborde el problema de lo multicultural del currículo.

De esa manera y superando la visión proyectiva de la globalización, se ubica de forma más realista el choque cultural, buscando concienciar a los ciudadanos receptores de inmigrantes, de que la globalización trae consigo este tipo de situaciones sociales que, lo queramos o no, son una realidad que se tiene que afrontar desde una óptica comunitaria, con respeto y tolerancia, sin llegar a radicalismos que lleven a extrema violencia y xenofobia, sino siempre buscando una cultura de paz.

Un tratamiento político, adecuado a la inmigración, evitaría el resentimiento hacia los inmigrantes y su exclusión de la sociedad, sobre todo considerando que "...nos dirigimos a una sociedad multiétnica, [por lo que] es fundamental aprender a tolerar y aceptar las diferencias culturales. ... Si conseguimos reconocer al "otro", podremos desarrollar nuestro Estado de Derecho" (Deza, 2001: 4-5). A su vez, los ciudadanos emigrantes también buscan con ello un equilibrio entre verse obligados a salir de su lugar de origen y la satisfacción de hacerlo,

en una posibilidad constructiva de integración cultural, reconociendo las posibilidades reales de existencia y desarrollo en el país al que se incorporarán. Como señala Kymlicka, "...el desafío del multiculturalismo consiste en acomodar [las] diferencias nacionales y étnicas de manera estable y moralmente defendible" (Kymlicka, 1996: 46).

Si se parte de que todos nuestros connacionales, antes de tomar una decisión de emigración, consultan incidentalmente a amigos y parientes sobre las posibilidades y condiciones en las que pueden irse a otro país como EUA, esto podría manejarse mediante una asesoría especializada en las delegaciones locales y municipales –o incluso en la escuela o fuera de ella con apoyo de la orientación educativa considerando su conexión externa–, que le permitan prever los efectos y consecuencias del choque cultural del que serán objeto, en caso de que así lo decidan.

Otra posibilidad para las comunidades rurales, focalizadas como "zonas migratorias", sería la incorporación en el currículo escolar de estos temas informativos y de reflexión en forma transversal para aquellos estudiantes que al concluir un ciclo escolar estén en condiciones de emigrar. A propósito de lo anterior, el diálogo con orientadores del nivel medio básico y bachillerato tecnológico de comunidades rurales del Estado de México, tales como Villa Guerrero, Amecameca y Tejupilco, indican que entre sus estudiantes la mayoría de los varones emigran por trabajo a la zona metropolitana del DF o bien a EUA, eliminando toda

posibilidad de continuar estudios de nivel medio o superior y para el caso de las mujeres, se mantiene la expectativa de casarse y formar una familia, truncando por tanto sus estudios postsecundaria.

De ahí la importancia de incluir temas de multiculturalismo en los currículos del nivel medio básico o medio superior. Estas acciones, lo que buscarían en el fondo es alcanzar la “verdadera” integración o interculturalidad (García Canclini, 2002), la cual permitiría llegar al “conocimiento y reconocimiento del “otro” ya que el desconocimiento consigue la deshumanización de éste [por lo que] en toda integración ha de preservar la igualdad y el respeto a la diferencia y a la diversidad cultural” (Deza, 2001: 3). “Por ello resulta necesario asumir una visión crítico-alternativa de la multiculturalidad entendiendo el por qué de la misma para entender su para qué (importancia y ventajas) en una ética ciudadana mundial” (Martín-Molero, 1998: 58-59). En relación con la educación, lo más interesante de estos eventos –analizados desde una óptica crítico-alternativa- es cómo se trasladan al terreno de la educación formal, en que la búsqueda o tendencia a la internacionalización educativa permite incorporar conceptos como el de choque cultural, el multiculturalismo y la diversidad.

Así, al igual que la emigración laboral, la emigración educativa en la perspectiva de la internacionalización de la educación no siempre es por gusto o deseo personal, ya que muchos estudiantes que se mueven a otras instituciones del país o fuera de éste se ven en la necesidad de hacerlo bien por-

que no encuentran la carrera o posgrado que les agrada, o porque en su comunidad de origen no cuentan con el nivel educativo que desean continuar, o porque esa acción migratoria les traerá beneficios laborales y económicos significativos. Por lo que, esta situación les acarrea fuertes conflictos personales al dejar su lugar de origen, su familia, sus tradiciones y costumbres, que se acrecentan en otro contexto sociocultural distinto al suyo y que, al cuestionarlos sobre sus experiencias, terminan diciendo “al final, a todo se acostumbra uno”.

En efecto, nuestros países latinoamericanos no se caracterizan por ser exportadores de estudiantes al extranjero, ya que, como lo menciona Roberto Rodríguez, “en el caso de México, la relación recepción-envío de estudiantes fuera del país es negativa (2 000 que llegan, por 17 000 que salen), mientras que en países pertenecientes a la OCDE como Estados Unidos de América, recibe más de medio millón de ellos, manteniendo un saldo positivo entre el número de estudiantes extranjeros y el de nacionales que salen a estudiar, es decir, poco más del medio millón emigran a otro país (2005: 222).

Esto indica que, al no tener Latinoamérica una tradición de migración estudiantil al extranjero, en comparación con otros países principalmente desarrollados, los procesos culturales se focalizan al interior del país, bajo un nivel de intraculturalidad, como consecuencia de los flujos migratorios del medio rural al urbano; por lo que se vuelve necesario, primero, comprender lo multicultural “desde dentro” a fin de acce-

der y conocer los procesos que se presentan localmente.

Estos elementos poscríticos del currículo y el multiculturalismo, la Orientación Educativa (OE) también los incorpora a su práctica y sustento teórico, por lo que el siguiente apartado busca construir una visión ecorientadora que recupere los aportes del multiculturalismo y la pedagogía de la tierra planteada por Gadotti (2002), como resultado del diálogo entre globalización, currículo y OE.

EL NUEVO PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA PERSPECTIVA MULTICULTURAL DEL CURRÍCULO: LA UTOPIA DE LA ECORIENTACIÓN

*La vida política no es nada sin ideales,
pero los ideales son vacíos si no se
refieren a posibilidades reales*
ANTHONY GIDDENS

*Ver al otro como si se tratara de
uno mismo*
RIGOBERTA MENCHÚ

*I want to be a warrior, a slave I couldn't be,
a soldier and like a rock fight to be free*
WISHBONE ASH

Este apartado intenta iniciar la construcción de una propuesta de la OE, que retome las tendencias más actuales de la pedagogía y el currículo poscrítico multicultural en el marco de la globalización. Representa las ideas iniciales quizás de una nueva línea de investigación que se genera a partir de la relación globalización y OE, y que de ninguna manera se puede considerar acabada.

Particularmente, se considera que es una veta que se abre para continuar explorando, comprendiendo y explicando la compleja relación globalización-OE, cuya continuidad puede encontrar el hilo conductor en su práctica en apoyo a la formación y desarrollo del ciudadano del siglo XXI.¹¹

La orientación educativa, como una práctica educativa y un servicio programado de apoyo al desarrollo integral del estudiante, no puede escapar a las distintas concepciones curriculares comentadas anteriormente, sino que se ve en la necesidad de incorporar las nuevas tendencias poscríticas del currículo, es decir, la multiculturalidad.

Las transformaciones mundiales, como producto de los procesos de globalización, de los avances científico-técnicos y de los acontecimientos sociales recientes, han llevado a incorporar al discurso y acciones de la orientación educativa la diversidad cultural como un eje de análisis e intervención que permita apoyar al estudiante a dichos procesos.

En este trabajo, se entiende por atención a la diversidad el reconocimiento, respeto e incorporación de las diferencias humanas (biológicas, psicológicas, sociales y culturales), que permiten la convivencia tolerante y equitativa entre los individuos y su entorno natural y sociocultural, evitando o disminuyendo los efectos del choque cultural entre los estudiantes provenientes de diversas regiones geográficas.

De igual manera, la orientación educativa, para la diversidad, retoma el principio de

intervención social, en el que se plantea que la orientación considerará el contexto social y cultural que rodea su intervención, planteándose la posibilidad de intervenir sobre dicho contexto social.

En esa perspectiva de intervención social, se considera al orientador como un agente de cambio social, con quien se intenta no sólo ayudar al sujeto para que se adapte al medio sociocultural y educativo, "...sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Se espera que la conscientización le llevará a la acción para cambiar el sistema" (Bisquerra, 1998: 45-46).

El principio de intervención social remite a modelos ecológicos (Bisquerra, 1998: 377-379) "que toman en cuenta el contexto donde actúan y que proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto; se trata de una relación dialéctica que facilita tanto la modificación individual como la social". Sin embargo, esta visión ecológica de la orientación se ve superada y ampliada si se articula con la de la pedagogía de la tierra, en tanto esta última establece los principios de inscribir a la orientación educativa, como una praxis social, inmersa en un proyecto político-pedagógico que mueva conciencias que se traduzcan en acciones concretas, que busque formar sujetos comprometidos tanto con su propia vida, como con la tierra a la que pertenecen, reconociéndose además como un ciudadano del planeta que puede convivir con la diversidad biológica, étnica y cultural que existe en las distintas regiones y naciones del orbe.

En ese diálogo hermenéutico con la teoría, esto es, lo que se puede ubicar como la propuesta de la ecorientación, que evidentemente supera la visión ambientalista señalada anteriormente y que se plantea desde el contexto latinoamericano como una posibilidad emancipadora de las sociedades atrasadas del planeta, buscando, mediante una cultura de paz, el apoyo incondicional de las naciones industrializadas para alcanzar el desarrollo sustentable del planeta en general.

A continuación, se expone la forma en que se articulan las categorías básicas de la pedagogía de la tierra con la ecorientación, a fin de darle sustento a la misma. Para la ecorientación, resulta importante trabajar con el estudiante el reconocimiento, como un ser privilegiado que forma parte de y para el planeta Tierra, protegiendo cualquier forma de vida que exista en el mismo y cuidando o restaurando su hábitat en beneficio de él y de los demás seres que existen y/o existirán en el futuro.

Esta visión retoma la categoría de la planetariedad considerando el ambiente del sujeto en todas sus dimensiones, es decir, lo natural, social, económico, cultural y político en una relación dialéctica que permita mantener el equilibrio del hombre con su ambiente.

La planetariedad reconoce que la Tierra es un nuevo paradigma que involucra a la ciudadanía planetaria o educación ciudadana del planeta, en la que se reconoce a éste como un ser viviente que nació, se reproduce y, en un momento determinado, morirá.

Es en este planeta en el que se creó la raza humana y la no humana (en términos de flora y fauna), que ha dado sustento a toda especie viviente y cuya depredación y exterminio afecta a todos por igual.

Respecto a la ciudadanía planetaria es un concepto que trasciende al de ciudadanía trabajado en el apartado anterior de este escrito y que se vincula fuertemente con la ciudadanía plural y democrática, visualizando al ecociudadano global y multicultural integracionista, cuya flexibilidad le permite entrar y salir de una cultura a otra a través de migraciones físicas y/o virtuales (vía internet); pero siendo capaz de respetar y al mismo tiempo cuestionar dichas culturas.

La ciudadanía planetaria viene a sustentar al cosmo-ciudadano, para quien no hay fronteras para desplazarse (o al menos las ve sólo como formas de protección del Estado moderno); pues como dice Giddens (2000: 154-155), "...las fronteras de los Estados actuales están convirtiéndose en límites¹² debido a sus lazos con otras regiones o naciones y a su integración en agrupaciones transnacionales de todo tipo".

Así, es importante que el ciudadano planetario reconozca que la Tierra es el lugar en el que nos tocó vivir y que hay que preservarlo para nuestra supervivencia y la de las generaciones futuras. Ahora bien, considerando que las posibilidades de destrucción del planeta son inimaginables en la actualidad, en esta categoría se recurre al asunto de la ecología como una cuestión social, en la que la economía, la cultura, la política,

la educación, etc., sean analizadas y revisadas desde una cuestión ecológica.

Dicha cuestión superará el carácter "conservador" de lo ecológico, en tanto que éste sólo busca el beneficio ecológico de los países desarrollados, en menoscabo de las necesidades de la población mundial. Es este último sentido, superaría el conservadurismo ecológico para pasar a uno crítico, que coloca al ser humano en el centro del bienestar del planeta.

Respecto a la virtualidad se ha venido reconociendo que la orientación educativa también forma parte de la nueva sociedad del conocimiento, incorporando a su práctica las nuevas tecnologías relacionadas con la informática y la telemática, que apoye los procesos de elección vocacional-profesional, las estrategias de aprendizaje significativo del estudiante, el conocimiento y desarrollo de las potencialidades personales del estudiante y el reconocimiento de la multi e interculturalidad, en su propio contexto institucional y personal.

Al respecto, la OE es congruente con el uso de las nuevas tecnologías y el internet, sobre todo en la educación a distancia, en el marco de la sociedad del conocimiento o de la información; pues "la información deja de ser un área o especialidad para convertirse en una dimensión de todo, transformando profundamente la manera en que la sociedad se organiza, incluso en su modo de producción" (Gadotti, 2002:33).

Es innegable que la revolución tecnológica en las telecomunicaciones, readecua tanto

la producción, como la distribución y consumo de bienes y servicios (lo cual está directamente asociado con la globalización que sin duda se convierte en una carrera sin fin y que no se detendrá ya más. Por ello, es importante reflexionar en torno al uso y abuso de esas nuevas tecnologías, sobre todo en el campo de la educación, ya que inciden tanto en el proceso de enseñanza como en el del aprendizaje. Aquí lo importante es superar la visión tecnocrática apoyada en la racionalidad instrumental, con la que se considera que los procesos socioculturales y económicos pueden resolverse eficientemente con el uso de las nuevas tecnologías.

En ese sentido, se hablaría más de una humanización de la tecnología, en la que esté al servicio y no en contra del ser humano, así como de todos los aspectos que le rodean –políticos, económicos, culturales, etc.–, incluyendo el ecológico.

Ya existen varias propuestas de orientación vía internet, telefónica y a distancia, lo cual favorece, por un lado, el uso de las nuevas tecnologías y, por otro, la virtualización de la orientación y un trabajo autogestivo por parte del estudiante en actividades de aquélla.

En octubre de 2005 se realizó el 6º Congreso Nacional de Orientación Educativa (AMPO, 2005), cuya temática giró en torno a la integración de la orientación a las nuevas tecnologías; se abordaron diferentes posibilidades para la orientación como la enciclomedia, las páginas web, la orientación educativa a distancia, la radio y televisión, como apoyo a acciones de orientación,

la generación de nuevos instrumentos vocacionales automatizados, así como la autorientación, vía internet, que ofrecen diferentes instituciones educativas del país y del mundo.

Pero lo más rescatable es visualizar estas tecnologías desde una óptica diferente a la tecnocrática, que conduzca incluso a posibilidades de investigación y generación de nuevo conocimiento. De ahí que la tecnología científica cederá el paso al ser humano, quedando éste por encima de aquélla a la que puede recurrir como un apoyo a su desarrollo académico, personal, profesional y sociocultural y sobre todo para conectarse con diferentes contextos socioculturales bajo una visión planetaria.

Evidentemente, los aspectos comentados anteriormente están muy relacionados con la categoría de la globalización, misma que es asumida aquí bajo el principio de reconocer lo global sin descuidar lo local y en la que se recupere la importancia y trascendencia a la que ha llevado dicha categoría, es decir, la multiculturalidad y el reconocimiento de la diversidad.

En ese contexto, se reconoce que la globalización no sólo afecta el aspecto económico mundial (no obstante que es su punto detonador), sino que también abarca cuestiones sociales, culturales y políticas que, necesariamente, se toman en cuenta para la integración global, un punto trascendente es, cómo lo “global” no elimina lo “local”, antes bien lo articula; tal como lo han manifestado las organizaciones no gubernamentales (ONG) al hablar de lo “glocal”.

Asimismo, se requiere visualizar esta categoría desde una visión crítico-alternativa que rescate lo humano por sobre lo económico, lo tecnológico y el mercado, pero además incorporar en lo glocal la sustentabilidad, en tanto ésta integra sociedad-ecología que tienda al equilibrio hombre-naturaleza-sociedad; pues, como propone Gadotti (2002), si la globalización va a tener un rostro humano en su siglo, la premisa es que el desarrollo trate de personas interactuando en el planeta que ocupamos, hasta ahora sin compartirlo. Bajo esa premisa se sostiene una globalización de la solidaridad, de la unidad política y de un mundo considerado como una comunidad humana única y con una ética de gobernabilidad mundial.

De igual manera,

esta visión alternativa de la globalización implica incorporar una educación y orientación ciudadanas que intentan que cada escuela o institución construya su propio proyecto político-pedagógico, ya que la autonomía es también una característica de la ecopedagogía (Gadotti, 2003: 332).

La educación ciudadana es congruente con la movilización de la sociedad civil presente en distintas organizaciones a nivel mundial, y que son una alternativa a los propios partidos políticos que forman parte de los gobiernos de Estado, de los que ya no existe credibilidad entre los miembros de la sociedad; por tanto es la organización y movilización ciudadana la que puede ejercer presión para alcanzar las metas y resolver los problemas y necesidades de la comunidad, es decir, procurar una “formación para

la ciudadanía activa” que profundizará la participación de la sociedad civil organizada en las instancias de poder institucional.

En este sentido, la ecorientación promueve el respeto y la tolerancia por los grupos minoritarios de la sociedad, pero sobre todo apoya la formación de conciencia del estudiante para que comprenda, reflexione y ponga en práctica dichos principios, tanto hacia su contexto personal-familiar como escolar, social y laboral-profesional.

Necesariamente, la incorporación de estos elementos, en la formación del estudiante, conllevan su articulación con la planetariedad y virtualidad, ya que implica ubicarlo como un ciudadano planetario que puede recurrir a las distintas opciones tecnocientíficas que le ofrece su contexto.

Por otra parte, la práctica de la orientación ha recurrido a distintas disciplinas científicas para comprender, explicar y actuar sobre las problemáticas académica, personal, familiar, vocacional, sociocultural, etcétera del estudiante en un ámbito formal y/o extraescolar; lo cual, la ha llevado a un trabajo interdisciplinario en apoyo al desarrollo de las potencialidades del individuo que lo lleven a alcanzar metas propuestas por sí mismo.

De esa manera es como se articula con la categoría de la transdisciplinariedad,¹³ que le ha permitido acercarse a disciplinas como la filosofía, la psicología, la pedagogía, la economía, la sociología y la antropología, entre otras, a fin de afrontar y apoyar los distintos procesos que inciden en el desa-

rollo humano. Quizás en el sentido estricto del término de la transdisciplina, no han superpuesto los conocimientos multidisciplinarios llevándolos a ampliar la perspectiva de sus objetos de estudio, pero sí ha permitido enriquecer los aspectos que aborda la orientación enriqueciendo y apoyando con referentes empíricos los planteamientos disciplinarios iniciales en los que se ha apoyado.

Se parte de la idea de que la ecorientación es en sí misma multi e interdisciplinaria, llegando a la transdisciplina en tanto unidad cultural tendente a una civilización de escala planetaria, ya que la ecorientación promueve el diálogo con las distintas culturas y conocimientos disciplinarios, a fin de afrontar los retos que le impone el mundo global, de otra manera, esto sería prácticamente imposible.

La transdisciplina implica el rompimiento de todo absolutismo y exclusión, promoviendo la diversidad e inclusión de posturas políticas, religiosas, científicas, sociales, etcétera; todo bajo el principio de la tolerancia y el rigor de la argumentación, sustentada en una visión axiológica, humanista, dialéctica, ecológica, multicultural y de la complejidad (Morin, 1999).

La ecorientación como una práctica social se ajusta perfectamente a estos principios transdisciplinarios, en tanto confluyen en ella las aportaciones de distintas disciplinas científicas que han enriquecido su hacer y, sus objetivos al buscar, continuamente, lograr los ideales básicos de la ilustración.

Asimismo, en esa perspectiva la ecorientación buscaría trabajar, interdisciplinaria y transdisciplinariamente los diferentes contenidos y elementos curriculares del programa respectivo de manera transversal;¹⁴ la cual, está presente en la revisión y operación de los contenidos de la ecorientación, puesto que muchos de ellos se pueden trabajar transversalmente en concordancia con otros contenidos curriculares del plan de estudios.

De hecho, los contenidos o ejes transversales son considerados como un puente entre el conocimiento científico y cotidiano del estudiante, buscando siempre conectar o relacionar lo académico con la realidad o contexto en el que se desenvuelve el educando. Como plantea Yus (1998: 17-18):

...la escuela necesita romper el divorcio o distanciamiento entre los contenidos de las áreas y los que el alumnado percibe y adquiere a través de su experiencia diaria, en contacto con la realidad. Ambos contenidos serán fundidos en un mismo proceso de aprendizaje, de forma que las áreas se enriquezcan y se hagan más significativas con la asunción de la realidad que vive el alumnado, convirtiéndose así en instrumentos básicos para la mejor comprensión, análisis y transformación de la realidad.

Finalmente, la categoría de la sustentabilidad conduce a la ecorientación al promocionar la búsqueda alternativa desde el neosocialismo, de otra forma de generar y distribuir la riqueza entre los individuos y los pueblos, a fin de hacer viable un desarrollo sustentable desde lo económico.

Esto se logra analizando y promoviendo la toma de conciencia entre los estudiantes de trascender a la búsqueda de otras alternativas diferentes al capitalismo salvaje y depredador del que formamos parte, generando actitudes de cambio y transformación hacia el futuro.

Un desarrollo con sustentabilidad no sólo implica "...satisfacer las necesidades de las generaciones de hoy sin comprometer la capacidad y las oportunidades de las generaciones futuras" (ONU, 2001), sino que requiere de cuatro condiciones básicas: ser económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo y culturalmente equitativo, respetando y sin discriminación de género.

De ahí que el desarrollo sustentable permitiría una movilización que parta de lo local a lo global, bajo una perspectiva de lo "glocal", vinculándose, además, con la sociedad civil, y no sólo atendiendo los intereses de unos cuantos. De esa manera, al articularse con la planetariedad permitiría la promoción de la vida y la convivencia del hombre y los demás seres en el planeta tierra, buscando siempre la armonía entre ellos, bajo la preservación de los ecosistemas.

Lo anterior conlleva a fortalecer la conciencia ecológica en un universo dialéctico y en continuo movimiento, eliminando la visión estática de los ecosistemas y privilegiando una "racionalidad intuitiva y emancipadora" que supere a la *ratio* instrumental, que ignore la afectividad y subjetividad de la vida (Gadotti, 2003: 55).

Lo anterior se alcanzará, contemplando que lo económico permite desarrollar empresas comprometidas con la preservación y cuidado del medio ambiente natural, social y cultural en el que se implanten, a fin de alcanzar la explotación de recursos mediante el equilibrio ecológico. Con esto se garantiza que haya mayor justicia social y ecológica, así como equidad cultural de respeto a las tradiciones, uso y costumbres de los pueblos donde se implante un desarrollo industrial y de servicios.

Por supuesto que aquí resulta, particularmente, importante la posibilidad de convocatoria política que tiene la ecorientación para la organización ciudadana y su movilización hacia un mejoramiento continuo de las posibilidades de mejora de la calidad de vida de la población del planeta, ya que, como se vio anteriormente, es la propia sociedad civil la que se está organizando para tomar las riendas del curso de la historia, a través de las ONG's y grupos políticos apartidistas que buscan mejorar las condiciones de vida de la población.

De igual manera, la sustentabilidad se articula con la ecorientación, en tanto trabaja por el planteamiento, desarrollo y puesta en marcha del proyecto de vida del estudiante, en el que se pueden incorporar estos elementos comentados para alcanzar lo que aquí llamaríamos un proyecto de vida sustentable. Dicho proyecto implica la adopción de un marco humanista, crítico, constructivo y dialéctico, que anteponga al ser humano y al planeta en sus decisiones futuras, contra una visión ideológica del proyecto de vida que sólo procura el

individualismo para la supervivencia del más apto.

A partir de dichas categorías vistas en una perspectiva holístico-integral, se promueve una nueva forma de orientar y educar al ciudadano del siglo XXI, en la que no sólo la escuela sea el único espacio privilegiado de aculturación, sino que éste se amplíe al propio contexto socioeconómico y cultural en el que el sujeto se desarrolla.¹⁵

De ahí que el “currículo multicultural incorpore, en sus planteamientos y fundamentos, los retos de una nueva educación sustentada en la pedagogía de la tierra que promueva una educación ciudadana”, (Martín-Molero, 1998: 52), gestora del conocimiento, no aleccionadora, con un proyecto ético-político, una escuela innovadora, constructora de sentido y comprometida con el mundo.

Sin duda alguna, esta perspectiva ecorientadora abre nuevas posibilidades a la orientación en tanto busca no sólo formar al nuevo ciudadano del siglo XXI, sino transformar las condiciones estructurales de la sociedad a partir de dicha formación, todo sobre la base de que el cambio provenir y devenir del propio ser humano, es el único que históricamente ha decidido su propio destino.

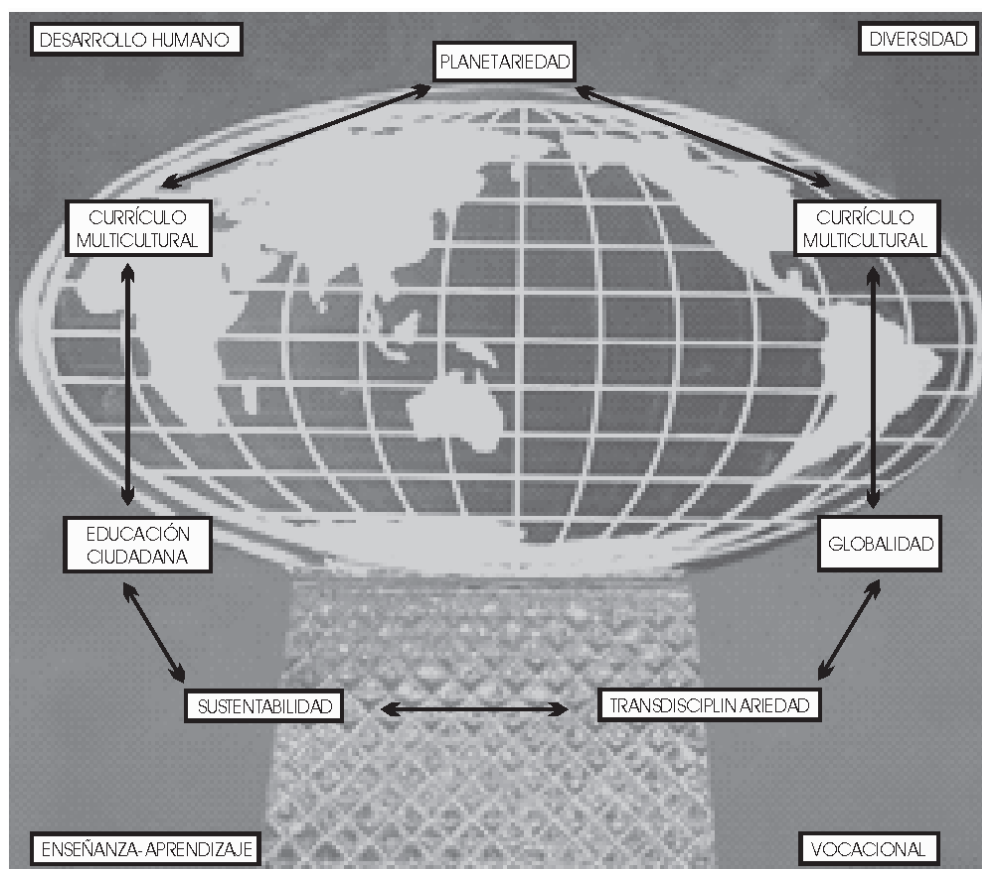
Aquí se visualiza otra perspectiva de la globalización, asumiéndola como un verdadero proceso de integración cultural, política, económica y social que lleve al planeta no sólo a buscar y mantener el beneficio

económico de unos cuantos, sino de todos los ecociudadanos del mundo, superando los dogmatismos y fundamentalismos para abrir una nueva esperanza posible del futuro, como dice Giddens (2000: 80), “...la meta general debería ser ayudar a los ciudadanos a guiarse en las grandes revoluciones de nuestro tiempo: la globalización, las transformaciones de la vida personal y nuestra relación con la naturaleza”.

En la figura 3 se puede apreciar la relación y ubicación de la ecorientación con los elementos de la pedagogía de la Tierra. El eje articulador de las categorías básicas de la pedagogía de la Tierra sería la ecorientación, sobre la que giraría el apoyo a la formación del cosmocidadano del siglo XXI, contemplando el carácter multicultural del currículo que le permitiría desde una visión democrática pluricultural, establecer cierto grado de pertenencia y compromiso con la cultura del aula, sin que esto implique el rompimiento o salida de su cultura de origen. Esta formación permitiría, al mismo tiempo, contrarrestar la cultura hegemónica del currículo dando paso a otras posibilidades socioculturales de los estudiantes que forman parte de la escuela.

La ecorientación lograría operativizar lo anterior, a través de las áreas de intervención que llevan a organizar y establecer los contenidos específicos. Finalmente, como se indica en el epígrafe de W. Ash, se tiene que luchar por los ideales para alcanzar la libertad.

Figura 3
UBICACIÓN Y RELACIÓN DE LA ECIORIENTACIÓN CON LOS ELEMENTOS DE LA
PEDAGOGÍA DE LA TIERRA



FUENTE: elaboración propia.

CONCLUSIONES

La transición del “currículo tradicional” basado en una epistemología funcionalista y pragmática, que buscaba la adaptación acrítica de la escuela al medio social y productivo, abrió otras posibilidades de análisis curricular, que permitió cuestionar y construir alternativas que superaran esa vi-

sión adaptativo-funcional del mismo, llegando a considerar, no sólo la forma en que los distintos actores del proceso educativo reproducen y resisten los embates de los grupos hegemónicos, sino además, estudiar a nivel micro las relaciones, interpretaciones y significaciones socioculturales que dichos actores asignan a su praxis educativa. Así, surge la propuesta del currículo multi-

cultural que intenta apoyar dichos procesos, integrando al medio socioeducativo la diversidad de culturas con las que la escuela trabaja cotidianamente, mediante acciones democráticas que permitan la inclusión, el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica, en busca de mejores relaciones sociales a nivel local, nacional, regional y mundial.

Por su parte, la orientación educativa en su carácter formal del currículo, también asume esas nuevas tendencias y responsabilidades a través de la atención a la diversidad, apoyando mediante el principio de la intervención social, la conscientización individual de los cambios que se están gestando a nivel internacional para incidir en su transformación. En ese sentido, la educación y en particular la orientación educativa tienen en sus manos la misión de formar los nuevos ciudadanos que pueden construir la sociedad del futuro, asumiendo una visión crítica y reflexiva de la misma y considerando siempre la realidad y las condiciones en las que se intentan desenvolver las relaciones sociales por venir.

A partir de ahí, se facilitaría el trabajo en equipo, con una actitud de liderazgo por parte del orientador educativo hacia otras figuras académicas como directivos, docentes, tutores, etc., bajo una visión integral, colaborativa e inter y transdisciplinaria, que apoye la formación del estudiante de bachillerato para incorporarlo como un ser vivo, pensante, emocional y gregario, comprometido consigo mismo y con su ambiente sociocultural, económico y natural en el que se desenvuelve, es decir, congruente con una visión ecopedagógico-orientadora.

NOTAS

- ¹ Uno de los principales representantes de este enfoque curricular es Tyler (1973) con su obra *Principios básicos del currículo*, publicada en 1949, la cual influyó notablemente en toda América Latina. En su trabajo, resalta la importancia de los objetivos educacionales, ya que son éstos los que orientarán los contenidos, las experiencias de aprendizaje, las estrategias instruccionales y las estrategias de evaluación. La influencia de Tyler en nuestro país fue determinante en la década de los setenta, especialmente en las obras de José Arnáz (1981: 95), quien concibe al currículo “el plan que norma y conduce explícitamente un proceso de enseñanza-aprendizaje”, o de Jaime Castrejón Diez (1977: IV), quien lo concibe: “...como un...aspecto de la enseñanza y la administración que intencionalmente... trata de perfeccionar al proceso de enseñanza-aprendizaje”.
- ² Al respecto de estos análisis marxistas de la educación, se puede consultar el trabajo de Carnoy (1989).
- ³ Aquí se recuperan los aportes de Vigotsky (citado en Sacristán, 1998: 64), quien plantea que el desarrollo del niño está siempre mediado por la cultura en la que se desenvuelve.
- ⁴ Para este autor, las llamadas teorías poscríticas basan sus análisis en los movimientos culturales que se han gestado en las últimas dos décadas del siglo pasado. En ese sentido ubica diez enfoques teóricos más allá de la visión crítica del currículo: currículo multiculturalista, pedagogía feminista, currículo como narrativa étnica y racial, teoría *queer*, currículo posmoderno y posestructuralista, teoría poscolonialista del

currículo, estudios culturales y currículo, pedagogía como cultura y finalmente, currículo como una cuestión de saber, poder e identidad. En este trabajo únicamente se aborda la primera de las teorías poscríticas mencionadas; es decir, el currículo multiculturalista. (Tadeu, 1999: 85).

⁵ Este concepto se construye desde los grupos de poder, en donde se definen las reglas de distinción cuyo punto de referencia construye la otredad y no se comprende sin relaciones de poder entre los distintos sujetos sociales (Chapela, 2001) y para Kymlicka (1996) es una política de apoyo a las diferencias.

⁶ En la propuesta ecorientadora se retoma la importancia de la interdisciplinariedad en el discurso educativo del siglo XXI.

⁷ Específicamente en EUA, el multiculturalismo es un movimiento político-ideológico desde los años sesenta, que en la década de los ochenta presionaba para cambiar la estructura y contenido del currículo y los servicios universitarios (Andión, 2001: 20). Al mismo tiempo, el multiculturalismo fue el término que el gobierno de Canadá escogió para describir la política que impulsaba desde 1970 a fomentar la polietnicidad, definiendo al multiculturalismo como una política de apoyo a las diferencias en el marco de las instituciones propias de las culturas inglesa y francesa (Kymlicka, 1996).

⁸ Al respecto, el INEGI reporta hasta más de un millón de conacionales emigrantes a EUA en el año 2000. INEGI, 2000.

⁹ La xenofobia se distingue del racismo en que no se basa en el concepto de raza, sino que "...rechaza a todo aquel que no com-

parta los mismos valores o tradiciones... y como tal, no sólo no aceptará otras culturas sino que las calificará de inferiores y se verá con el derecho de erradicarlas" (Deza, 2001).

¹⁰ Según Camilleri (citado por Devalle y Vega, 2001), la enseñanza compensatoria motivó, en los Estados Unidos de América, experiencias pedagógicas, partiendo del supuesto del *déficit* de los individuos culturalmente marginados, destinados a los hijos de inmigrantes desfavorecidos.

¹¹ Cabe aclarar que esta perspectiva ecorientadora ha permitido contactar a los encargados internacionales, nacionales e institucionales de la Carta de la Tierra, quienes ya han participado en cursos de actualización de orientadores educativos del NMS de la UAEM y la idea es conformar una Red de Ecorientación a nivel institucional, nacional y latinoamericana

¹² El mismo autor aclara que los "límites" son más imprecisos que las fronteras, ya que estas últimas son líneas precisas dibujadas sobre un mapa que designan el territorio de la nación, y cualquier violación de ellas es considerada como un ataque a la integridad de la misma (Giddens, 2000: 154).

¹³ La transdisciplinariedad es una categoría compleja que incluye a otras como la interdisciplina, la transversalidad y la multicultura, elementos básicos de una ecopedagogía emancipadora. "El concepto es aún impreciso y en formación, pero su ambición es grande: sobrepasar el 'sistema cerrado' de pensamiento...para recomponer una 'unidad de cultura', engranando una 'civilización de escuela planetaria' que se fortalezca en el gran diálogo intercultural y se abra a la singularidad de cada uno y a la integridad del ser" (Gadotti, 2002: 35).

¹⁴ La visión de la transversalidad en la perspectiva ecopedagógica coincide con el planteamiento actual de la “nueva escuela” de María Victoria Reyzábal y Ana Isabel Sanz entendiéndolo que “...la actual propuesta educativa radica... en una acción formativa integral, que contemple equilibradamente tanto los aspectos intelectuales como los morales... sin olvidar el problemático contexto social en que se vive. De esta forma las materias [o ejes] transversales contribuirán a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente”. (Reyzábal y Sanz, 1999: 14-15).

¹⁵ Esta visión coincide con los planteamientos de Bisquerra (1998: 210-211), en relación los servicios externos de orientación, que lleva al servicio educativo y de orientación hasta el ámbito social, familiar y cultural del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicol (1964), *Historia de la pedagogía*, México, FCE.
- Andión Gamboa, Mauricio (2001), “Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso”, *Reencuentro*, núm. 32, México, UAM-Xochimilco.
- Appel, Karl Otto, *et al.* (1992), *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, Siglo XXI, México.
- Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, México, Paidós.
- Arnáz, José (1981), *La planeación curricular*, México, Trillas.
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (2005), *VI Congreso nacional de orientación educativa*, México, AMPO.
- Bisquerra, Rafael (1998), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, España, Praxis.
- Bonal, Xavier (1998), *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, México, Paidós.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1990), *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza Editorial.
- (2005), *México profundo, una civilización negada*, México, Del bolsillo.
- Bordieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Boza, Ángel, *et al.* (2000), *Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes*, España. Hergué Editorial.
- Brown, Ina Corinne (1997), *Comprensión de otras culturas*, México, Pax.
- Carnoy, Martín (1989), *Enfoques marxistas de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Castrejón Díez, Jaime (1977), *Planeación y modelos universitarios II*, México, ANUIES.
- Castro, Neira Y. (2002), “Acerca del multiculturalismo”, en *Revista México indígena*, año II, núm. 3, México, Instituto Nacional Indigenista.

- Chapela, María del Consuelo, *et al.* (2001), “La multiculturalidad y lo cotidiano en educación superior”, en *Reencuentro*, núm. 32, México, UAM-Xochimilco.
- Devalle de Rendo, A. y V. Vega (2001), *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Argentina, Aique.
- Deza, Alicia (2001), *Impacto socio-cultural de la inmigración*, [en línea] 22/03/2001 [consultado 8/01/2002], disponible en <http://www.rebellion.org/ddhh/deza220301.htm>
- Díaz Barriga, Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc. Graw Hill.
- Díaz Barriga, Ángel (1985), *Didáctica y currículo: convergencias en los programas de estudio*, México, Nuevo Mar.
- Dolores, Juliano, (1996), “Antropología de la educación”, en Joan Prat, Angel Martínez, *Ensayos de antropología cultural: homenaje a Claudio Esteva-Fabrejat*, Barcelona, Ariel.
- Follari, Roberto (1982), “El currículo como práctica social”, *Memoria del encuentro sobre diseño curricular*, México, ENEP-Aragón.
- Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- Gadotti, Moacir (2002), *Pedagogía de la tierra*, México, Siglo XXI.
- (2003), *Perspectivas actuales de la educación*, México, Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2002), *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Geertz, Clifford (1997), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giddens, Anthony (1993), *Las consecuencias de la modernidad*, Brasil, UNESP.
- (2000), *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*, México, Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (1998), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (2001), *Educación y convivir en la cultura global, las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata.
- Giroux, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI.
- Glazman, Raquel, María de Ibarrola (1984), “Diseño de planes de estudio: modelo y realidad curricular”, en *Foro universitario*, núm. 38, México, STUNAM.
- Guanipa, Carmen (1998), *¿Qué es el choque cultural?*, [en línea] 1998 [consultado el 28/09/2002], disponible en <http://edweb.sdsu.edu/people/CGuanipa/choque.htm>.
- INEGI (2000), *Las personas con discapacidad en México*, México, INEGI.
- (2000), *XII Censo nacional de población y vivienda, 2000*, Aguascalientes, México, INEGI.

- Kymlicka, M. (1996), *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, España, Paidós.
- Martín-Molero, Francisca (1998), “Retos de la educación ciudadana del siglo XXI. Implicaciones curriculares” en *Revista española de pedagogía*, año LVI, núm. 209, Madrid, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- Morín, Edgar (1999), *Complejidad y transdisciplinariedad: la reforma de la universidad y su enseñanza fundamental*, Mecnograma.
- Pansza, Margarita (1981), “Enseñanza modular”, en *Perfiles educativos*, núm. 11, México, UNAM/CISE.
- Reyzábal, María Victoria, Ana Isabel Sanz (1999), *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*, Barcelona, Praxis.
- Rodríguez, Espinar Sebastián (1997), “Orientación universitaria y evaluación de la calidad”, en *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*, Barcelona, Laertes ediciones.
- Rodríguez, Gómez Roberto (2005), “Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior”, *Papeles de población*, año 11, núm. 44, Toluca, México, UAEM-Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población.
- Rojas, Díaz Durán Alfredo (2002), “Otro milenio de esperanza” en *México en la aldea global*, México-UAM.
- Ruiz, Larraguivel Esthela (1993), *Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*, Tesis de maestría, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- Shapiro, Harry (1975), *Hombre, cultura y sociedad*, México, FCE.
- Tadeu da Silva, Tomás (1999), *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Brasil, Autêntica Editora.
- Touraine, Alain (1997), *¿Podemos vivir juntos?*, Argentina, FCE.
- Tyler, Ralph (1973), *Principios básicos del currículo*, Argentina, Troquel.
- Woods, Peter (1989), *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, México, Paidós.
- Yus, Rafael (1998), *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Grao.