

EDUCACIÓN PARA LA SEMEJANZA Y LA DIFERENCIA: COMPETENCIAS PARA EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Ernesto Guerra García*
María Eugenia Meza Hernández**
Fortunato Ruiz Martínez***

*Físico y Doctor en Enseñanza Superior. Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Indígena de México. Miembro del SNI nivel I.
drguerragarca@gmail.com

**Maestra en Educación. Facilitadora educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. uaim_mmeza@yahoo.com

***Doctor en Ciencias Políticas. Director de la UPN Unidad Mochis.
fruib@upnmochis.com

Recibido 30 octubre 2011

Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

La globalización, como concepto operacional no bien delineado e impreciso en sus alcances, no solamente ha reivindicado la diversidad cultural en la sociedad mexicana, sino que presenta aun más elementos de dispersión, ya que los individuos adoptan de las políticas globales lo que pueden usar en la cotidianidad. Al interior de la UAIM esta diversidad se presenta de manera compleja; lo anterior llevó a proponer una educación para la semejanza y la diferencia y así considerar la posibilidad de generar un esquema de competencias con mayor dinamismo y flexibilidad en todos los aspectos educativos. En las semejanzas las competencias se prescriben de acuerdo con los fines comunes de los grupos que participan; para las diferencias se propone la competencia transcultural.

Palabras clave: Universidad indígena, educación, competencias, transculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Al entrar formalmente México a la globalización mediante la firma del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC), en enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, denunciando las condiciones de extrema pobreza de la población indígena de Chiapas y enarbolando la bandera contra la globalización neoliberal (Sandoval, 2001a: 26).

Este hecho significativo muestra como la globalización en la sociedad mexicana, estuvo acompañada de la reivindicación de la diversidad cultural, ante la intención de homogeneización.

De acuerdo con Vargas (2002, 185):

La globalización es un proyecto de las elites capitalistas que se apoyan en las agencias internacionales y en los Estado-nación para liberalizar la economía internacional; es decir, constituye una etapa superior del desarrollo mundial del capitalismo, que surge a partir de cambios radicales y profundos en la economía política y la política económica, fundamentadas en un neoliberalismo que pretende transnacionalizar su impacto.

La globalización incentiva el intercambio de información y de interacción cultural entre pueblos y naciones diferentes, pero, como señala Baeza (2004, 15).

Aún no es un concepto operacional bien delineado pero sí una noción todavía muy imprecisa en muchos de sus alcances, y la razón fundamental de tal opacidad es que se trata de un macrofenómeno en curso, cuyas repercusiones a escala mundial son por el momento desconocidas, tanto en aspectos económicos, como sociales, políticos y culturales.

Dentro de este macrofenómeno se observa que los individuos adoptan de las políticas globales lo que pueden usar en la cotidianidad, de esta manera las localidades “localizan” las imposiciones

globales creando de esta manera más elementos de diversidad Kempny, (2000).

Encontramos en este sentido, un despliegue de argumentaciones epistemológicas y conceptuales que abren una grave crisis en la modernidad: la oposición entre la universalidad y la relatividad, entre la aldea global y lo local, entre lo monocultural y lo multicultural, lo semejante y lo diferente, los conectados y los desconectados, lo arcaico y lo moderno, lo individual y lo colectivo, la semejanza y la diferenciación de género, la gobernabilidad y la ingobernabilidad, el caos y la organización, entre otras dicotomías.

Dicha crisis significa para algunos el fin de la modernidad y el traspaso a una nueva época posmoderna; para Derridá Krieger, (2004), es una era que invoca a la “deconstrucción” de toda tradición racionalista occidental; Touraine, (2000: 50), por su parte, la visualiza como “demodernización”.

El descubrimiento más importante de la modernidad como principio de acción y teoría, había sido la igualdad en la ciudadanía y la soberanía popular; sin embargo, ésta no ha resuelto satisfactoriamente la paradoja entre el derecho de ser semejantes y de ser diferentes Molina, (2002: 158).

Entonces, para entender la educación actual, es necesario ir más allá de los parámetros de la escuela. En este contexto, es necesario desarrollar una propuesta en el enclave alternativo y global que de respuesta a las múltiples situaciones contradictorias, ante el decaimiento de los paradigmas de la modernización.

Como hemos dicho, ante la era de la globalización, la humanidad, desde el pensamiento occidental, está volteando hacia la diversidad; por ejemplo, la propia SEP, en México, ha dado un impulso fuerte a la educación intercultural bilingüe como política educativa para dar atención a las comunidades indígenas del país García, (2004, 67).

Interculturalidad en México

La historia de México ha presentado diferencias abismales con la de Estados Unidos en donde los pueblos conquistados fueron prácticamente destruidos y reducidos en reservaciones, la organización mexicana trazó estrategias de aniquilación cultural que se han seguido de diferentes formas hasta nuestros días.

Para Maldonado los pueblos indios en México han enfrentado tres conquistas 1) la primera en 1522 a través de una intrusión genocida de destrucción de la dinámica propiamente india, la imposición de los intereses españoles y el impedimento al máximo posible de la presencia española en los pueblos indios; 2) la segunda (1847–1853) correspondiente a una invasión administrativa, coartando la reorganización india lograda en los siglos XVII y XVIII, el desarrollo del proyecto mestizo blanco mexicano y su penetración en los pueblos indios y 3) la tercera, a partir de 1950, a través del etnocidio, la destrucción de los restos de las culturas, la imposición de un proyecto mexicano y la acción masiva de saqueadores y agentes ideologizadores.

A lo largo del siglo XX y hasta hace más o menos 15 ó 20 años, la política oficial del Estado ha sido claramente de integración cultural, es decir, se ha tratado de incorporar a los indígenas a la sociedad moderna Olivé, (2004: 37).

La base de esta concepción se encuentra en el ideal de una cultura mexicana monolítica y coherente, sobre la cual deberían converger todas las demás culturas (Olivé, 2004: 38).

Desgraciadamente, el fin último de esta política indigenista fue hasta la década de los noventa, la desaparición de los pueblos indígenas de México García, (2004: 66).

Pero a pesar de esto, después de quinientos años, como menciona Sandoval, (2001b: 22):

Ni la Conquista, la Colonia, la Independencia y la modernidad han podido homogeneizar e integrar a los pueblos indígenas al proceso de acumulación de capital; de esta manera, México es más que una nación mestiza, ya que los indios siguen siendo una realidad inobjetable.

La situación cultural de esta nación no es bipolar ni bilingüe, sino que se constituye aún en un mosaico de expresiones étnicas que, sorprenden y de forma deliberada, o no han sido contundentemente localizadas o han sido olvidadas Maldonado, (2002: 17).

La muestra está en que oficialmente no se conoce una respuesta específica sobre la identificación oficial correcta de las expresiones étnicas radicadas en territorio nacional. Aún cuando hay varias versiones, el mapa etnológico moderno no existe. Cada institución tiene sus propias propuestas, que van de 50 a 68 ó quizá más grupos indígenas, lingüísticamente diferenciados.

A pesar del reconocimiento de la diversidad cultural expresado en los acuerdos de San Andrés, firmados por representantes de los pueblos indígenas en febrero de 1996 y la aprobación, en abril de 2001, de la Ley de Derechos y de Cultura Indígena en México, en la práctica, no hay una coyuntura clara de reafirmación de las minorías étnicas por parte del Estado, que sólo en el discurso reconoce la diversidad de éstas expresiones Olivé, (2004: 39).

De hecho, México está inmerso en una cuarta forma de conquista de las potencias mundiales, a través del proceso de globalización mencionado que permite una mayor dinámica social, que se sobrepone a los contextos culturales y su interrelación.

En esta situación, la educación se torna más compleja, ya que depende de: 1) la cada vez más complicada relación de las etnias con el Estado, es decir de lo etnopolítico; 2) la superación de los problemas de la pedagogía que no ha podido presentar un marco epistemológico lo suficientemente amplio para dar respuesta desde la etnopsicología a los problemas de género, etnia y clase y 3) del

indianismo, en cuanto a lo que los indios tienen para los indios y que no tiene nada que ver con la educación mestiza Sandoval, (2004).

En el caso de la educación superior, la situación no ha sido diferente; la regulación que surgió a partir de los noventa ha sido de una creciente exclusión; una parte del sistema es considerado como no calificada para participar, de ser nadie, de ser espectador, es más, la política prevé su desaparición Rodríguez, (2004: 213).

En contraposición a esta tendencia, y de manera dialéctica, en América Latina, las universidades, institutos o programas indígenas de educación superior se han iniciado recientemente, sobre todo si se les compara con las universidades clásicas establecidas; han nacido de diferentes formas, pero principalmente debido a la aspiración de algunos grupos, indígenas y no indígenas, que los han visualizado como una herramienta para el autodesarrollo, con el fin de mejorar el estado de pobreza y abandono en el que se encuentran los pueblos marginados (Barreno, 2003: 11).

En nuestro país, dice Sandoval, (2002: 17), había sido difícil crear estas opciones educativas.

En México, han sido muchos los proyectos, las solicitudes, las peticiones y gestiones que los indígenas en todo el país han realizado para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad. La respuesta ha sido poco favorable, y en algunos casos las universidades estatales han creado escuelas y facultades de antropología, que en poco o en nada les han servido a los indígenas.

De esta manera, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) surgió, el 5 de diciembre de 2001, como un establecimiento paralelo y alternativo fuera del dominio directo del gobierno federal, patrocinado por un grupo mestizo, con la intención de proveer una base material para la naturaleza del intelectual indígena y para su autonomía cultural, ante el intento histórico de los indígenas de tener igual acceso a la educación superior y nunca haberlo logrado.

Otras instituciones han surgido con este mismo carácter; algunas de ellas siguiendo el ejemplo de la UAIM como las Universidades Interculturales de Michoacán, Puebla, Guerrero, Oaxaca y Querétaro; otras, a través de las propuestas de la SEP, mediante la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), como son las Universidades Interculturales del Estado de México, Chiapas, Tabasco y Veracruz, orientadas a la atención de los indígenas de la entidad González, (2004: 304).

Efectos al interior de la UAIM

Producto de los efectos de la globalización y del contexto particular de la interculturalidad en México, al interior de la UAIM la complejidad deja de lado a la homogenización, encontrándose así asincronías de género y etnia en algunas variables y sincronías totales o parciales de etnia y género en otras variables.

La definición de la complejidad aquí presentada no es la relacionada con la complicación ni con la falta de entendimiento del fenómeno, sino aquella que trata de entender cómo llegan a generarse las correspondientes realidades complejas Navarro, (1996).

Es decir; en nuestro caso particular, dicha intersección muestra asincronías en algunos aspectos y sincronías en otros.

La UAIM se convierte así, no en un conjunto de grupos culturales interactuando, sino en un grupo de identidades complejas y transculturales, dinamizando y sintetizando el quehacer educativo.

Lo anterior puede explicarse si consideramos que las identidades tienden a concebirse ahora como un proceso dinámico que continúa a lo largo de la vida, en la que individuos –los estudiantes indígenas de la UAIM– pueden manipular y cuestionar las definiciones propias y ajenas, construyendo nuevas identidades González, (1997: 27).

Lo anterior no es motivo de asombro, ya que,

Los idiomas, las costumbres, las formas de organización social, familiar (...) los sistemas de producción agrícola y toda la cosmovisión de los indígenas de América Latina han estado con permanentes alteraciones y modificaciones durante más de cinco siglos de dominación Sandoval, (2005: 24).

Y, si además agregamos que en las últimas décadas, la globalización ha acelerado los procesos de desintegración en sus comunidades, los jóvenes estudiantes provenientes de esas culturas indígenas presentan –al interior de la UAIM–, perfiles socioculturales que difieren notablemente de aquellos que sí permanecieron en su territorio.

Educación para la semejanza y la diferencia

Esta experiencia educativa deja abierto el debate sobre las nuevas tendencias educativas que respondan a la compleja e inevitable dinámica que la sociedad impone a las instituciones interculturales en la actualidad Valera, (2000: 36).

Esto nos lleva a considerar la posibilidad de contemplar un mayor dinamismo y flexibilidad en las estrategias pedagógicas, de tal manera, que la institución cambie de manera consciente o sistemática, en relación tanto con la configuración particular de sincronías y asincronías en la intersección de género, clase y etnia, que se presenten en el tiempo, como con las consideraciones provenientes de las macroestructuras.

En este sentido, en la UAIM se ha propuesto una educación para la semejanza y la diferencia, mediante la cual, se determine para cada espacio y lugar determinado, los aspectos semejantes que nos lleven a establecer estrategias didácticas para el logro de objetivos comunes y los aspectos diferenciados que conduzcan a proponer alternativas de diálogo intercultural y de construcción de nuevos paradigmas.

Para el caso específico de la UAIM, que se encuentra inmersa en el contexto descrito, es indispensable desarrollar educación con características muy particulares. Considerando que la práctica es mucho más amplia que la dimensión de la interacción maestro–alumno Darlene, (2003: 105), se proponen nuevas ideas y modelos operatorios distintos, orientados inicialmente a remover las prácticas educativas tradicionales hasta los mismos cimientos, a modo de deconstrucción; es decir, la idea era desensamblar las conexiones de una configuración particular para reconstruirlas en una nueva trama de relaciones pedagógicas.

Entre las necesidades que se observaban al nacimiento de la universidad, destacaban las siguientes:

1. El hecho de que se abordaban realidades culturalmente diferentes, requería que la situación fuera en un principio antropológica, asumiendo un compromiso ético y político, y estableciendo un método que propiciara un cambio social Martínez, (2004).
2. El objetivo general no debía ser sólo la semejanza ni tampoco la diversidad, sino la conjugación de esta dicotomía, en función de las circunstancias que se presentaran y cuyo criterio partiera –a pesar de los pesos específicos de la sociedad y de la cultura monolítica– de la interrelación, no siempre armónica, de los estudiantes provenientes de los diferentes grupos étnicos involucrados.
3. Era necesario evitar que el enfoque fuera desde y hacia una sola faceta del ser humano: el niño, el adulto, la mujer, el indígena, entre otros; en su lugar se debía visualizar al ser humano en toda su complejidad.
4. Aún cuando la realidad era que la sociedad y la cultura occidental prevalecían sobre aquellas de donde provenían los estudiantes, el método debía evitar, en lo posible, cualquier figura de dominio: en especial la figura de poder del maestro, como poseedor del conocimiento, sobre el estudiante, que no lo tiene.
5. Se trataba de evitar la concepción del conocimiento como algo acabado, considerándolo más bien, como proceso a ser construi-

- do por los facilitadores y por los estudiantes, desde sus propios paradigmas culturales y sus diferentes cosmovisiones.
6. Se buscaba que el método incluyera elementos de las psiques étnicas, partiendo de estudios etnopsicológicos.
 7. Era necesario que la tecnología computacional, el internet y los multimedios fueran incluidos como elementos del proceso educativo, ya que no sólo había que considerar las diferencias y desigualdades, sino también a los desconectados; la sociedad, concebida antes en términos de estratos y niveles, o distinguiéndose según identidades étnicas o nacionales, debía ser pensada en la metáfora de la red.

Así los contextos de interactividad se sugirieron como la forma más vanguardista de comunicación sociointercultural Giordano, (2004: 71).

8. Por último, el método debía ser capaz de romper con la arquitectura tradicional del salón de clase, sustituyéndola por espacios de aprendizaje.

En conclusión, una educación para la semejanza y la diferencia contempla todos los aspectos anteriores y considera que al interior de una comunidad educativa existen relaciones complejas de género, etnia y clase, en las que la intersección puede ser sincrónica, total o parcialmente y simétrica en algunos aspectos y asimétrica en otros; es decir, contempla espacios complejos. No sólo reconoce la diferencia, porque esta podía ser también, como en la igualdad, un mecanismo de marginación Rodríguez, (2001); el valor dicotómico de la realidad tiene también que ser tomado en cuenta.

Así, se rechaza la idea de que la diferencia y la igualdad constituyeran una oposición, resaltando la necesidad de indagar en los problemas éticos, políticos y de poder subyacentes en la controversia: libertad, cautiverio, inclusión, exclusión, opresión, dignidad; su significado debía ser redefinido constantemente, aún cuando se tratara de conceptos fundamentales Salcedo, (2001: 77).

Competencias para las semejanzas y las diferencias

Para Tejada, (2003: 120), las competencias, en primer lugar tienen que ver con un complejo de comportamientos, como el que se manifiesta en la UAIM, al respecto menciona:

Hace referencia a clases o categorías complejas de comportamientos que implican tanto componentes cognitivos y emocional–afectivos como componentes de acción e interacción. Y aquí se define comportamiento como todo lo que el individuo hace, ya sea al que se refiere al comportamiento motor y al movimiento, el determinado por el lenguaje y la comunicación, el asociado a las interrelaciones con otros, o a la expresión de sentimientos o emociones; en fin se señala como comportamiento a cualquier aspecto de la acción humana.

En segundo lugar, Tejada, (2003: 119) menciona que “la competencia es un saber en contexto; es decir, implica la construcción de un conocimiento que se referencia en la acción, quehacer o desempeño, y que se realiza en un entorno o contexto determinado”.

Entonces para el caso de la UAIM, debemos considerar que los estudiantes de origen indígena presentan tres contextos generales: el global, el nacional y el que corresponde a su propia localidad. Esto es muy importante ya que esta organización siempre debe de advertir el papel que juega en estas circunstancias y debe de constituirse en un ambiente de aprendizaje explícito e intencionalizado.

De los contextos globales y nacionales podemos establecer en la propuesta para la UAIM, competencias para el logro de objetivos comunes, ya que algunas competencias pueden habilitar a los estudiantes en diferentes entornos; pero para el caso de los conocimientos propios de las culturas indígenas, la UAIM debe permitir incluir, en su organización y en sus planes y programas esquemas etnoeducativos, cuyos contenidos deben ser del dominio pleno de los grupos étnicos que participan. Ante la diversidad, la competencia que al final

se conceptualiza es la de la transculturalidad, ya que esta aspira a que los estudiantes puedan convivir entre las diferentes culturas.

De la misma manera, los saberes a considerar deben ser por un lado aquellos que tienen la tendencia a ser universales y que pertenecen a la cultura global y aquellos que tienen importancia en el ámbito nacional, pero también es necesario que se de vital importancia a los saberes de las culturas originarias dentro de los contextos locales.

Así, una educación para la semejanza y la diferencia debe considerar que para hacer frente a la globalización y a las tendencias nacionales es necesario desarrollar competencias para el logro de objetivos comunes y así potenciar la equidad, independientemente de los contrastes manifiestos de género y etnia; pero a la vez debe permitir desarrollar competencias para potenciar las diferencias y así considerar esquemas etnoeducativos y propuestas de diferenciación de género y de otra índole cuando así se requiera.

La competencia de transculturalidad, va más allá de la poliglotía e implica el conocimiento profundo de las culturas sin ser el otro, sino uno mismo.

A manera de conclusión

Definitivamente cada individuo y cada grupo cultural han tomado del nuevo ambiente globalizado lo que más les ha parecido y han tratado de rechazar y resistir los embates de las fuerzas sociales.

La consecuencia directa de esta dinámica ha sido no solamente el redescubrimiento de la diversidad, sino la gran variabilidad de formas y de características que toman los diferentes aspectos o variables al interior de las instituciones.

En especial, las instituciones interculturales de educación superior, inmersas en la historia indigenista en México, muestran al interior una complejidad que sugiere la aplicación de una nueva edu-

cación, capaz de atender los requerimientos y los estándares de la globalización a partir de las semejanzas, pero a la vez que considere los aspectos diferenciados que el diálogo intercultural reclama.

Esta propuesta educativa para la semejanza y la diferencia, como se ha expuesto debe considerar las dinámicas que provocan las sincronías y asincronías, y las semejanzas y diferencias al interior de las instituciones interculturales como la UAIM.

Se propone que las competencias sean diseñadas de acuerdo con el nivel de los contextos: en el ámbito global y nacional buscando metas semejantes, pero en el ámbito cultural local, se debe dejar que la intervención de los grupos étnicos involucrados en esquemas etnoeducativos desde la perspectiva de la transculturalidad.

Bibliografía

- Baeza, M. A. (2004). Occidentalización cultural en América Latina y teoría de los imaginarios sociales. La institucionalización del consumo en Chile. En Sandoval, E. & Baeza, M. A. *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*. México: UAIM y Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Barreno, L. (2003). Educación superior indígena en América Latina. En IESALC-UNESCO. *La educación superior indígena en América Latina*. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO.
- Darlene, E. (2003). Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica. En *Fundamentos en humanidades* 007-008, 103-128.
- García, M. (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes.

- En Jiménez Fernández, C. *Pedagogía diferencial, diversidad y equidad*. España: Pearson, Prentice Hall.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 020, 61-81.
- Giordano, E. (2004). Apuntes para una crítica de los medios interactivos: de la degradación cultural al exhibicionismo tecnológico. En *Revista iberoamericana de educación* 36, 69-88.
- González, F. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad Intercultural. En *Ciencia Ergo Sum* 003, 303-307.
- González, S. (1997). Hacia una antropología de las relaciones de género en América Latina. En González, S. *Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana* (pp. 17-52). México: El Colegio de México.
- Kempny, M. (2000). "Globalization of Democracy and Conditions for Democratic Community in the Glocalizde World". Disponible en: <http://www.rci.rutgers.edu/~culdemsm/Kempny%20Paper.htm>
- Krieger, P. (2004). La reconstrucción de Jacques Derridá (1930 – 2004). En *Anales del instituto de investigaciones estéticas* 084, 179-188.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Martínez, B. (2004). Premisas etnopsicológicas para abordar el fenómeno de la endoculturación forzada dentro de un estado nación. En *Gazeta de Antropología* 20, España: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_08Benjamin_Martinez.html
- Molina, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas.

- Navarro, P. (1996). "El fenómeno de la complejidad social humana". Disponible en: <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*, México: UNAM.
- Rodríguez, M. E. (2004). Elementos para el análisis de situaciones de la sociedad globalizada neoliberal, disipadores de las tensiones universitarias actuales. En Mota, L. & Cisneros J. L. La educación superior en América Latina: *globalización, exclusión y pobreza*. México: UAM e Insumos Latinoamericanos.
- Rodríguez, J. L. (2001). Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social. En *Gazeta de Antropología* 17. España: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_04JoseLuis_Rodriguez_Regueira.html.
- Salcedo, J. A. (2001). *Multiculturalismo, orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*. México: UNAM y Plaza Valdés.
- Sandoval, E. (2005). *Cultura y organización social en los indígenas mexicanos*. Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, Fundación Ford y ANUIES. México: UAEM,
- (2002). Universidad indígena: modelo alternativo del conocimiento. En *Apertura universitaria* 29, octubre de 2002, año II, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2001a). Ley para los indios: una política de paz impostergable en un mundo donde no caben más mundos. En *Convergencia* 25, 37-59.
- (2001b). *La Ley de las costumbres de los indígenas mazahuas*, México: UAEM.
- Tejada, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. En *Psicología desde el Caribe* 012, 115-133.

- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*, México: FCE.
- Valera, O. (2000). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Colombia: Magisterio.
- Vargas, J. G. (2002). Las nuevas formas de gobernabilidad transnacional en el escenario de la racionalidad económica de los procesos de globalización. En *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey* 013, 183-208.