

Diversidad, ciudadanía y educación

Sujetos y contextos



ERENESTO DÍAZ COUDER, ELBA GIGANTE
GLORIA E. ORNELAS (Coordinadoras)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Diversidad, ciudadanía y educación
Sujetos y contextos

Ernesto Díaz Couder

Elba Gigante

Gloria E. Ornelas

(Coordinadores)

Diversidad, ciudadanía y educación

Sujetos y contextos

Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas (coordinadores)

Primera edición, enero de 2015

© Derechos reservados por los autores Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Talpan, CP 14200, México, DF

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-192-5

JF801

D5.9

Diversidad, ciudadanía y educación : sujetos y contextos

/ coord. Ernesto Díaz Couder.

-- México : UPN, 2015

200 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-192-5

1. CIUDADANÍA 2. DIVERSIDAD CULTURAL

3. EDUCACIÓN I. Díaz Couder, Ernesto, coord. II. Serie

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

Impreso y hecho en México.

CAPÍTULO 6
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD, CIUDADANÍA
Y EDUCACIÓN EN EGRESADOS DE POSGRADO

*Gloria E. Ornelas*¹

En este texto se analizan las relaciones que construyen en torno a los paradigmas sobre diversidad, interculturalidad y ciudadanía en el ámbito de la educación, los egresados de la generación 2008-2010 de la Línea de Formación Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL) de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco así como las dificultades que enfrentan dichas relaciones en sus ámbitos laborales, a la luz de perspectivas conceptuales, teóricas, metodológicas e instrumentales.²

El término ‘paradigma’ se homologa con el de ‘visión del mundo’, concepto creado por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey, al cual hace referencia en su obra publicada en 1911, y que permite describir el conjunto de experiencias, creencias y valores que afectan la forma en que un individuo percibe la realidad y la manera en que

¹ UPN, correo electrónico: gloriaornelas2002@yahoo.com.mx

² Forma parte de los resultados de la investigación: *Identidad social y trayectorias académicas en la MDE-UPN*, dictaminada en 2011 y financiada durante 2011-2013 por el AA2: Diversidad e Interculturalidad.

responde a esa percepción. A través de dicho conjunto el mundo es entendido, así como el hombre y las realidades cercanas al conocimiento.

Cabe mencionar que en el momento del estudio, la mayoría de los egresados laboran dentro de la educación básica: sólo una de ellos como docente, tres como personal de apoyo y uno funge como supervisor, los menos atienden los niveles medio superior y universitario; pero todos han debido incorporar una línea transversal del currículo oficial u oculto: el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad y su tratamiento no sólo temático.

A este capítulo le anteceden:

- a) Un estudio sobre el perfil de ingreso de dichos egresados: su pasado académico y laboral, sus expectativas y anteproyectos de tesis (Ornelas, Cruz y Gómez, 2009); sus experiencias en la MDE (profesores, vinculación intra/interinstitucional, asignaturas, interacciones construidas como alumnos; así como reflexiones sobre los seminarios de tesis, sus tutores, las perspectivas teórico-metodológicas asumidas, y expectativas futuras, en una versión general (Ornelas y Cruz, 2010) y en un análisis más profundo, en la ponencia presentada en 2010 (Ornelas y Cruz, 2012).
- b) Revisión teórica y toma de posición conceptual sobre las trayectorias académicas de estos sujetos de estudio en torno a la diversidad sociocultural, así como de los significados de la educación superior y de la migración en alumnos indígenas de licenciatura de UPN, plasmadas en la ponencia expuesta en 2011 (Ornelas y Czarny, 2012).
- c) Análisis de narrativas sobre experiencias formativas en el ámbito educativo para la interculturalidad construidas por estos maestrantes (Ornelas, García y Ochoa, 2012).

PARADIGMAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

En América Latina los puntos de partida políticos y epistemológicos sobre la interculturalidad –así como sobre la diversidad y la ciudadanía, desde mi punto de vista– son históricamente diversos, a pesar de que cuentan con elementos comunes, ya que la geografía, las relaciones sociales y económicas, el poder y sus formas de expresión, las condiciones de la reproducción de la razón colonial, el desarrollo de los pueblos indígenas y de los movimientos sociales específicos, determinan las formas de producción de pensar y de hacer en los ámbitos de educación y cultura (Moya, 2011, p. 1).

Los Estados naciones han invisibilizado la diversidad de los pueblos indígenas ancestrales, así como a las comunidades afrodescendientes (Moya, 2011, p. 1); pero también, según mi opinión, a los pueblos originarios que fueron absorbidos por las ciudades coloniales, muchas de ellas, hoy metrópolis en expansión,³ y a las comunidades migrantes a los centros urbanos.⁴ Según Moya (2011, p. 2), uniformizándolos desde los estereotipos generalizados que impiden el reconocimiento de sus aportaciones económicas, de conocimiento y culturales, fortalecen una educación que sostiene el carácter estructural de su subalternidad.

Los problemas contemporáneos de los pueblos indígenas (y de originarios o migrantes urbanos también), son “clásicos” y profundos: los primeros, como la expropiación de tierras y territorios, presiones sobre la economía territorial o rural, ausencia de acceso y distribución del capital, el crédito, la tecnología de punta y los servicios y su pertinencia, en general; los segundos son materiales y espirituales, y modifican tanto las relaciones interpersonales como entre la naturaleza y las personas (Moya, 2011, p. 6).

³ Ver Medina (2000, 2003 y 2007), entre otras obras de este autor; así como Gómezcésar (2011), y Portal y Álvarez (2011).

⁴ Ver Czarny (2011) y Vega (2010), entre otros.

Atacan los núcleos lábiles, pero a veces también los núcleos duros de la cosmovisión de los pueblos: sus concepciones, ideas y creencias, sus narrativas míticas; así como sus prácticas rituales cotidianas y las propiamente dichas; pese a la larga data y profunda riqueza de la cosmovisión, como es el caso de la mesoamericana y sus mitos originarios (ampliamente estudiados por Alfredo López Austin, 1996, 2004, entre muchas de sus obras), así como de los profundos sentidos del ciclo festivo apoyado también en el ciclo agrícola mesoamericano, y de su religiosidad popular, expresada a través de sus fiestas patronales organizadas desde un complejo sistema de cargos, que regulan las relaciones sociales de la comunidad,⁵ y que permite a sus miembros constituirse como ciudadanos desde los pueblos y ejercer una ciudadanía basada en su propia organización comunitaria.⁶

Como ocurre en otras nociones, la de interculturalidad no se ha desarrollado ni asimilado de manera homogénea y, es precisamente en los núcleos de poder indígena continental (Mesoamérica y los Andes) donde éstas son más controversiales y, simultáneamente, donde se proponen más soluciones y sentidos (Moya, 2009, p. 22).

Maldonado (2008, citado por Moya, 2011, p. 15), para el caso ecuatoriano plantea que los consensos sociales alrededor del término ‘nacionalidad’ –unidad sociohistórica de las culturas indígenas basada en el reconocimiento de los derechos de las culturas originarias que habitaban en el espacio posteriormente convertido en la república y la nación– y que Moya (2011, p. 15) denomina Estado plurinacional, se basaron en:

⁵ Ver las prolíficas etnografías de Andrés Medina, mencionadas en su obra del 2001.

⁶ Ver el caso de San Andrés Totoltepec, estudiado por Portal (1997) y su expresión en la escuela primaria de mayor tradición y antigüedad, en Ornelas (2002, 2005 y 2010), entre otros.

- 1) el reconocimiento político y jurídico de la diversidad cultural de los pueblos y culturas; 2) la comprensión de que debe ocurrir una transformación del Estado y los poderes hegemónicos; 3) la interculturalidad entendida como una relación igualitaria y de respeto entre las nacionalidades, pueblos y culturas.

En el caso de México, país declarado nación plurilingüe y multicultural, se reconoce la diversidad como componente de la realidad social, cultural y política presente en la vida cotidiana. En el 2001, dentro del marco de las políticas educativas interculturales, crea instituciones y programas educativos para el reconocimiento y atención de la diversidad, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cuyos antecedentes inmediatos son la modificación del Artículo 4º de la Constitución Política Mexicana de 1992 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Acciones tardías, ya que algunos de los acuerdos internacionales suscritos sobre la materia por nuestro país tienen más de veinte años de antigüedad y, retomando a Moya (2009, pp. 24-25), siempre en forcejeo con las etnocracias –término creado por Stavenhagen en 1980– que en su afán histórico de anular e invisibilizar las etnicidades, se adjudican la representación de todos los sujetos colectivos cultural y socialmente diversos, vía la representación política a través de la mexicanidad, la identidad nacional, la manipulación de las identidades de clase por medio de los partidos políticos.

Desde el punto de vista de López (2009, citado por Moya, 2009), también en oposición a una educación que forjó una conciencia nacional que hoy requiere una redefinición identitaria, cultural y política, a través del intercambio intercultural e interétnico en la lucha frontal contra el racismo y la discriminación que impiden la consolidación y el ejercicio de la democracia. Acciones fomentadas, paralelamente, por la necesidad de contar con recursos adecuados para las transformaciones promovidas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros.

A pesar de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es una arena donde se persiguen simultáneamente y en contraste, objetivos de asimilación con el “otro”, y objetivos de reconocer las asimetrías y replantear relaciones de poder; contextualizadas por relaciones históricas de conflicto y poder. Es, al mismo tiempo, un intento de legitimación del Estado y la domesticación de los conflictos culturales; así como la posibilidad de abrir espacios políticos que cambien el formato de relación secular entre el Estado y los pueblos indígenas (Paz, 2011, p. 2).

La estructura institucional arroja juegos hegemónicos y contra-hegemónicos en sociedades con colonialismo interno, como en los casos mexicano y boliviano,⁷ donde el Estado manifiesta tendencias históricas de uso de estrategias de desconocimiento institucional subalterno.

La lucha indígena ha permitido el avance legal en torno a los derechos colectivos y en específico, el derecho de los pueblos a tomar decisiones en cuestiones que los afectan; como el ámbito educativo donde pueden reconocer a sabios y líderes propios y su papel en el afianzamiento de dichas conquistas, el empleo de las formas de gestión tradicional que cada pueblo posee (Moya, 2011, pp. 7-16).

En Bolivia, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios respaldados por organizaciones regionales o nacionales que constitucionalmente se ubican dentro del Estado plurinacional, pugnan por una educación intercultural e intracultural (transfronteriza y de gran unidad) desde una epistemología que permite las expresiones locales y generales de las sociedades, lenguas y culturas indígenas, en las dimensiones espacial, temporal y social, según Moya (2011, pp. 14-19).

⁷ Ver en Lucas (2012) la reflexión sobre dichos juegos, y sus procesos socioculturales, desde los que lo ejercen y lo padecen, así como las formas intersubjetivas que adopta; es pertinente además la definición de Saavedra (2010, pp. 131-132, citado por Paz, 2011, p. 17) en torno a la colonialidad como vaciamiento de la subjetividad del colonizado por medio de la negación, represión y deslegitimación del cultivo de la identidad propia para llenarlo de contenido impropio en los ámbitos económicos y políticos, así como en los ontológicos y epistemológicos, y la de la subjetividad del colonizado.

En América Latina “... las culturas fueron tratadas tanto en la escuela como en la formación docente, con un criterio reduccionista limitándolas a la ilustración de hechos episódicos antes que de proceso, confinándolas al terreno supuestamente natural de las ciencias sociales” (Moya, 2011, p. 6).

El tratamiento de la diversidad y la ciudadanía en la institución educativa es novedoso, recién en los noventa se dieron transformaciones jurídicas para reconocer el carácter plural de las naciones y los derechos colectivos de los pueblos, la incorporación de funcionarios indígenas en instituciones creadas para responder a demandas étnicas y prefigurar una educación ciudadana intercultural para todos.⁸

A pesar de las tensiones y contradicciones de la gestión educativa, la participación de la comunidad en la escuela define el carácter que ésta adopta, así como al sujeto de la gestión, mostrando los avances y límites de la acción estatal, pero también los comunitarios. Según Paz (2011, p. 321): “... la etnización del Estado y los sujetos que se movilizan alrededor de demandas étnicas, puede ser leída como emancipatoria y conservadora a la vez.”

Otras interrogantes y planteamientos sobre la complejidad de los paradigmas diversidad, interculturalidad y ciudadanía, vinculados a la educación y en algunos casos, puestos en relación con los resultados del presente estudio son:

- ¿Cómo dar paso al ejercicio de las ciudadanías sin sacrificar identidades, con sujetos de derechos, titulares de derechos culturales que permitan mostrar su diferencia dentro de un currículo prescrito desde una cosmovisión hegemónica?, según Gómez (2011).
- ¿Cómo lograr que el enfoque intercultural prevalezca en las experiencias formativas y profesionales –en este caso,

⁸ Ver también los casos de Guatemala, Nicaragua, Perú y Colombia referidos por Ruth Moya (2009).

de egresados del posgrado en educación—, que reconozca la pluralidad de las cosmovisiones, sus relaciones y comunicaciones, dentro de la diversidad institucional y no sólo en las actitudes y saberes privados de los individuos?, retomando a Díaz Couder (2009, pp. 48-49).

- ¿Cómo ver a los sujetos educativos, a los maestros y alumnos como ciudadanos, sujetos de derechos, titulares de derechos culturales con identidades diferenciadas, lejanas o no a la de la sociedad mayoritaria, con garantía y acceso a los derechos sociales, sin exclusión y con lazos de solidaridad comunitaria? , basándome en Gómez (2011).

Los sujetos educativos de estudio, desde mi punto de vista –retomando la perspectiva de Díaz Couder (2009, p. 48)—, han sido supuestamente interpelados por un proyecto multicultural pluralista con un enfoque intercultural de la educación que debería encaminarse a reconocer los derechos culturales de las comunidades y la pluralidad de las cosmovisiones; proponer soluciones para relacionarlas y comunicarlas; inculcar la convivencia en la diversidad, en una democracia pluralista, y a tratar las diferencias además de los derechos de las identidades y protegerlos institucionalmente, estableciendo un marco político que regule la relación y participación equitativa de todas las comunidades que lo constituyen, y permita el diálogo y acuerdo entre formas de convivencia plural.

La diversidad sociocultural y lingüística con un enfoque intercultural, en la que los sujetos de este estudio debieron haber sido formados, retomando a Díaz Couder (2009, p. 49), supone el conocimiento o familiaridad y el ejercicio con/de la diversidad en las instituciones. Supone una educación intercultural para toda la nación.

Estos egresados, en el mejor de los casos, debieron haber sido capacitados, considerando las propuestas de Gigante (2004):

- Para la construcción e implementación de una pedagogía sensible a la problemática etnocultural, en condiciones de

desigualdad social y diversidad cultural y étnica, reformulando las prácticas y discursos educativos que sustentan la homogeneidad cultural.

- Por una pedagogía “...que tiene que hacerse cargo de los sujetos que... llegarán a las instituciones educativas portando algunos efectos de una historia social estigmatizante y de las consecuentes estrategias de exclusión que suelen poner en juego la sociedad y la escuela” (Gigante, 2004, p. 142). Que atienda los efectos de la desigualdad socioeconómica y las demandas derivadas de la diversidad cultural y lingüística; y que ofrezca similares oportunidades de desarrollo humano a sujetos y grupos con culturas diferentes (Gigante, 2004, pp. 143-144).
- Y, por una práctica pedagógica, praxis social, compleja e intencional llena de significados, percepciones y acciones de los sujetos implicados en cada proceso concreto, además de los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que expresan el proyecto educativo de cada país, a través de las diversas dimensiones de la práctica docente: personal/interpersonal, institucional, social/cultural, étnica y didáctica (Gigante, 2004, p. 152).

NOTAS SOBRE RUTA METODOLÓGICA ASUMIDA

El enfoque cualitativo utilizado para el estudio de las relaciones que estos egresados construyen en torno a los paradigmas mencionados, se apoya en el análisis documental y narrativo, donde se revela la escritura, la entrevista a profundidad y las observaciones en el ámbito laboral de dichos sujetos de estudio, para relacionar el ámbito y su contexto, según Wilcox (1993, p. 97), ya que permiten evidenciar la complejidad de la construcción y la participación en el campo educativo en contextos de diversidad e interculturalidad, para la edificación de ciudadanías, a partir de la historia personal de los sujetos

de estudio, de las instituciones donde trabajan y de la trayectoria académica, así como de las expectativas futuras en este campo.

El valor y significado de esta narrativa, en el caso de estos egresados, se evidencian a través de las autointerpretaciones y comprensiones sociales en torno al ejercicio que realizan en el ámbito laboral de la educación, relatadas dentro de las entrevistas, en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica se hacen presentes; además por las interpretaciones y explicaciones críticas que sobre ellas elaboraron en el desarrollo de sus trabajos recepcionales, con el apoyo de otras investigaciones, sus directores de tesis y miembros del comité de lectores, la experiencia profesional de sus pares en formación y con principios y criterios metodológicos asumidos, lo cual se acerca a la postura de Suárez (2007, p. 81).

Los dispositivos utilizados para promover esta narrativa fueron entrevistas llevadas a cabo en el 2011, apoyadas en un instrumento guía individual, elaborado a partir del análisis de los documentos recepcionales de los seis titulados: Alcántara (2010), Compañ (2010), Flores (2010), Leyva (2010), López (2010) y Ordóñez (2010).

Y en el caso de los no titulados, en el análisis de algunas notas personales tomadas sobre sus proyectos y avances de investigación presentados en los Foros semestrales; así como en las entrevistas realizadas durante su estancia en UPN como estudiantes de posgrado para contrastarlas, después de más de dos años, con las realizadas sólo a dos de ellos: Galicia (2012) y Pantoja (2012). El tercer caso de este último grupo de egresados, vía electrónica (García, 2011), informa que vive en el extranjero, realiza actividades fuera del ámbito educativo y asegura que no está en condiciones de retomar las temáticas de interés para este estudio.

A todos los entrevistados de esta generación se les invitó a ampliar, durante 2011 y 2012, la vinculación explícita e implícita en torno a la diversidad, la ciudadanía y la educación en sus tesis o borradores de tesis, así como la forma en que éstas se relacionan y se concretan en su práctica profesional cotidiana. Las guías individuales usadas en esta última etapa, se conformaron por amplias pregun-

tas abiertas que permitieron la afluencia de datos en los sentidos de interés de los sujetos de estudio y permitieron valorar el significado de lo que expresaron, a pesar del tiempo entre alocución y alocución en el contexto espacio-temporal específico de estos encuentros realizados, casi siempre en el ámbito laboral, y abrieron nuevos elementos significativos en torno a la temática del presente capítulo.

Esto fue posible por la relación académica construida entre dos y dos y medio años, en tanto coordinadora de esta LDSL, responsable del Programa de la MDE, tutora o miembro del comité de lectores y como parte del proceso de titulación, en cinco de los seis titulados y uno más en proceso; y posteriormente, con la reiterada invitación a participar en la línea de investigación sobre sujetos educativos abierta en la UPN desde 2009, además de la búsqueda y concreción de las citas de entrevista en sus lugares de trabajo; lo cual derivó en la continuidad de la comunicación académica con dichos sujetos de estudio, durante cuatro años; a pesar de que esta relación pudiera ser valorada por perspectivas científicas como de implicación y de compromiso afectivo.

Al igual que los autores del texto de Sverlick (2007), me apego al desafío de trabajar por la intersubjetividad democrática en y a través de la investigación, en torno a la subjetivación del objeto de estudio y de quien investiga.

Los resultados que a continuación se presentan de forma apretada muestran el análisis de un discurso social más profundo y completo y más extenso y menos limitado culturalmente, siguiendo la perspectiva de Wilcox (1993, p. 109): “Una de las propiedades de la investigación etnográfica básica es que su mirada amplia hace posible obtener datos acerca de un número sustancial de cuestiones que van más allá de todo enfoque específico de investigación”. Así como en las enseñanzas de Rosana Guber (2011, pp. 93-94), que sugieren:

... la aplicación crítica e inteligente de técnicas de obtención de información que permitan al investigador ver y oír lo inesperado, abrir cada vez más sus sentidos, y distinguir las reflexividades que confluyen en el

campo de trabajo... el registro de la información considerada diversa, inesperada o múltiple... consignar el proceso de apertura de la percepción y exposición de la propia reflexividad como distinta de la reflexividad de los nativos y de la reflexividad del trabajo de campo en sí.

APORTACIONES DEL POSGRADO A ESTOS PARADIGMAS

Desde el punto de vista de los egresados, la formación en la MDE representa un soporte para lograr una buena relación con/entre agrupaciones constituidas por personas con diferentes maneras de pensar y actuar, así como con actitudes diversas frente al respeto; a su vez, para fomentar actitudes de tolerancia entre los miembros de los grupos. Pero también, según Alcántara (2011), ha facilitado el camino hacia la propia autodeterminación, así como para promover este enfoque con los alumnos y en su entorno.

Para Galicia (2012): "... después de la maestría es otra la visión que tienes de las cuestiones interpersonales, poder, autoridad. Me dio no sólo la cuestión del individuo sino del contexto en donde éste se desarrolla..."

El plan de estudios de la MDE, en lo general, tiene muchos elementos fuertes para apuntar hacia: una democracia; una formación de ciudadanía; sujetos más críticos; profesionales de la educación preocupados por la diversidad, por la interculturalidad y por la ciudadanía (López, 2011).

Para Flores (2011), lo que más influyó fue reflexionar desde los libros, de lo contrario hubiera seguido detectando a los alumnos con necesidades educativas especiales, sin posibilidad de mirarlos de otra forma. Percibe un corte entre su formación y las expectativas para su reinserción laboral, con lo que vive ahora como egresada: frustrante ver las condiciones de sus pares para enfrentar la realidad o cambiarla; sin embargo, ha logrado transformar su práctica cotidiana en sus grupos, los ve de otra manera, como seres humanos que van aprendiendo a la par que con ella, cómo mirarse y relacionarse.

La maestría ayudó, según Pantoja (2012), a dejar de lado el sentido común, al aterrizar de la teoría en una realidad concreta, a enriquecerse con otras perspectivas filosóficas o históricas trabajadas, en su caso, en relación con el género, sexualidad o sobre educación para la paz; a hacerse de herramientas para fundamentar aspectos que se presentan en el ámbito laboral.

Desde la experiencia de Ordoñez (2012), a diferenciar la violencia en la escuela (caja de resonancia de una violencia social) de la violencia escolar (generada por la institución educativa); además de elegir la metodología para abordar las estrategias y prácticas de supervivencia en estudiantes de secundaria, basada en la construcción narrativa del conocimiento, para escuchar al Otro en torno a: su resistencia a la normatividad, a la organización escolar y el reto a la autoridad; así como en la distinción institucional en cuestiones de género, en el trato y los castigos. Distanciándose de las dimensiones psicologistas, de la diversidad cultural enfocada al indigenismo y de las subculturas organizadas en los estudiantes.

A observar los asuntos de la diversidad en la escuela como algo complejo; comprender cuando se habla de exclusión o de vulnerabilidad, e identificar la necesidad de modificar las conductas no como una cuestión de bondad, sino de justicia (Leyva, 2011).

En el mismo sentido que Radetich (2011, p. 21), define a la ciudadanía como una condición de la vida republicana y a la democracia como un modo de hacer y de pensar ciudadano con principios que se aprenden en la convivencia familiar y se afinan en la escuela, con los demás y con las instituciones.

Para los sujetos del estudio, la escuela tiene la capacidad de modificar esas prácticas o reproducirlas, aunque sus colegas son reacios a poder profundizar, teorizar y conceptualizar desde otras referencias; tal vez porque durante la formación y la actualización del magisterio no hay un proceso que ayude a investigar; tampoco se dan elementos que permitan realizar la gestión escolar desde otra óptica que no sea la tradicional (Leyva, 2011 y Galicia, 2012).

Desde sus trabajos recepcionales:

Sus tesis de posgrado giraron en torno a: las concepciones docentes de preescolar en la atención educativa de la diversidad (Flores, 2010); los significados y prácticas docentes sobre la diversidad en el aula de la escuela primaria (Leyva, 2010); desde la mirada del género: tanto las interacciones entre estudiantes de secundaria (estrategias de resistencia y prácticas de supervivencia (Ordóñez, 2010)), como las relaciones sociales entre pares y su influencia académica en el bachillerato privado, a partir de las representaciones sociales vinculadas a los procesos identitarios (Pantoja, 2010, 2012 –en proceso–); la micropolítica del trabajo docente, el acoso laboral en una escuela primaria (Galicía, 2010 –suspendida– y 2012); la formación de asesores técnico-pedagógicos para la formación de maestros indígenas en primaria (García, 2010 –suspendida–); la participación familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual en un Centro de Atención Múltiple (Alcántara, 2010); la diversidad y la ciudadanía como discurso político y su expresión en la escuela secundaria (Compañ, 2010), y el enfoque adoptado por la ciudadanía en los currículos de diversos países (López, 2010).

Algunas reflexiones particulares y colectivas sobre la diversidad, interculturalidad y ciudadanía en el campo educativo, a partir de sus tesis, se analizan a continuación:

- Su tema la llevó a pensar en la autodeterminación de cualquier individuo, en una forma de vida independiente donde la persona asuma sus propias responsabilidades y tome decisiones que generen relaciones más equitativas, horizontales, responsables y satisfactorias (Alcántara, 2011).
- Para Flores (2011), conocer las concepciones de los diferentes sujetos escolares para explicar por qué actúan de la manera en que lo hacen y, a partir de este análisis, plantear propuestas en el marco de una educación en y para la diversidad.

- Galicia (2012) ha aprendido a establecer “... relaciones de escucha, cordiales, de entendimiento y de confianza. Mi tema de estudio, la violencia laboral, me ha ayudado a entender cómo se va gestando, cómo uno tiene que intervenir desde antes en los conflictos, siendo honesto con los otros”.

A Ordoñez (2012) le ha permitido enfrentar su trabajo docente en una secundaria nocturna que en el último quinquenio:

... se ha vuelto como un albergue de alumnos problema, que fueron corridos de la diurna a la vespertina, de ahí a la técnica para llegar al anexo, de donde, por lo general, nos los mandan. La mayoría es de Pantitlán, un 80% se activa –consume droga–, es gente de escasos recursos, vende en el metro, afuera del paradero... son chavos que padecen violencia intrafamiliar, de 15 años para arriba, tenemos hasta señores de 50 años. Y en seis meses deben terminar un ciclo escolar.

Según Rubén Compañ (2011), su tema parte de la relación entre la Historia y los programas de estudio, y de la legitimación de un cambio curricular a través de un grupo de investigadores. La Historia posibilita una identidad, la constitución del sujeto bajo determinadas formas, por lo que este programa de estudios no se puede dar por una cuestión de poder. Si los intelectuales, quienes saben, no pudieron defender esto: ¿qué va a pasar con el docente a la hora de enseñar, cuál es la historia que se va a contar?, ¿qué es lo que están aprendiendo los alumnos a partir de esta reforma curricular, si no se hizo una modificación pertinente que pueda aspirar a una historia para la interculturalidad?

Esta misma preocupación por la relevancia de la materia de Historia en la identidad y constitución del sujeto educativo, fue una de las temáticas abordadas por Camila Vallejo (2012) ex dirigente del Movimiento Estudiantil de Chile y vicepresidenta de la Federación de Estudiantes de las universidades de dicho país, en su participación en el encuentro estudiantil celebrado en la Universidad

Autónoma Metropolitana-Xochimilco, ya que se la ubica como materia optativa en el nivel licenciatura. Esto aunado a la ausencia de la formación cívica en la educación pública y a la modificación de la Licenciatura en Economía por la de Ingeniería Comercial, son considerados ejemplos claros de la formación dirigida hacia sujetos independientes, individualistas y exitistas, negando e imposibilitando en los alumnos la conciencia de su condición de portadores de una construcción histórica.

Al respecto, Moya (2009, p. 30) plantea el riesgo de que los pueblos vuelvan a opacarse como sujetos colectivos para cobrar sentido sólo en tanto sujetos individuales; como ejemplo el caso chileno (Vallejo, 2012), en aras de un mayor crecimiento per cápita y del sostenimiento de la caracterización de sus habitantes como los jaguares de Latinoamérica, a pesar de que la riqueza nunca se vio reflejada en toda las capas de la población, y polarizó, excluyó, separó y aisló a los diferentes sectores, extendiendo y profundizando la división de clases sociales construida por la dictadura militar, así como por su enfrentamiento con los llamados radicales.

A esto se agregaría, desde el punto de vista de Moya (2009, pp. 29-30), que perdiendo de vista también el “diálogo” y la “interacción comunicativa” entre los dialogantes indígenas y no indígenas debido a que se desdibujan contradicciones cada vez más profundas en el contexto de la globalización mundial, frente a las cuales, el ejercicio de los derechos indígenas en el ámbito jurídico penalizan transgresiones menores efectuadas por los miembros de la comunidad, o bien, las transgresiones de los derechos colectivos se dirigen a las cortes internacionales que deben redimensionar y comprender las relaciones interculturales encarnadas en las estructuras del poder extraterritorial, donde las transgresiones a los derechos colectivos ya no son imputadas a los individuos, sino a las corporaciones transnacionales. Esto último ampliamente documentado por Varese (citado por Moya, 2011, pp. 20-21), entre otros.

En este mismo sentido, Paz (2011, pp. 24-25) sostiene que: [el] “... acomodo de la diversidad supone que todos comparten los

principios liberales o el consenso liberal democrático, lo que implica sobre todo autonomía y libertad individual”, y resalta, apoyada en Kymlicka (2003, p. 35): “... se trata... de si las minorías que comparten los principios liberales básicos necesitan, pese a todo, los derechos de las minorías”.

ESTOS PARADIGMAS EN EL ÁMBITO LABORAL

A continuación menciono las referencias específicas que los egresados de estudio realizan en torno a los rasgos de: la diversidad sociocultural y la interculturalidad; la educación para/en la diversidad sociocultural y la interculturalidad; la ciudadanía y la educación ciudadana, que son adoptados por la escuela y sus sujetos educativos.

La diversidad sociocultural

En la formación docente inicial la diversidad es suprimida, regularmente en la Escuela Normal se dan las indicaciones de cómo se han de hacer las cosas, incluso de cómo se van a mirar. Al final los docentes en el ámbito laboral tienen que hacer “lo que deben hacer”, entre otras cosas, cubrir los contenidos y en ese sentido homogeneizar a los niños (Flores, 2011).

Y aunque dentro del aula actualmente se considera relevante la educación para la diversidad y en el discurso hay un respeto a ésta, en el trato cotidiano eso no existe; las significaciones de los alumnos en torno a la diversidad en gran medida dependen de la connotación que los maestros le dan. Por ejemplo, se hace mucho hincapié en la indisciplina pero en realidad son cuestiones de convivencia, de falta de respeto y de tolerancia entre los alumnos. A su vez, reflejan otros factores de incidencia, como los familiares o el contexto social, como el caso de un alumno incómodo por trabajar con un compañero porque su mamá le decía que le podía

robar sus cosas, que era grosero; es decir, de antemano se presenta una exclusión por parte de los padres (Leyva, 2011).

Según los entrevistados, por lo general la diversidad sociocultural es caracterizada por los actores escolares (alumnos, profesores y familiares) como un ámbito externo a la escuela, muy distante de la práctica docente, a pesar de que en este contexto están las respuestas a la explicación del comportamiento de los alumnos, de sus identidades familiares y comunitarias, y de los tipos de comunidades que se atienden, la gran mayoría, con fuertes características de migración nacional y marginalidad.

La diversidad en la escuela es percibida sólo desde una visión cultural indigenista, excluyendo las cuestiones de género, en las cuales persisten valores patriarcales, verticalismo, subordinación adjudicada y asumida; además de la visibilización de estudiantes indígenas, la migración y las características de las poblaciones de procedencia (Galicia, 2012), a las que se agregarían las condiciones de las zonas marginales en las que se encuentran las instituciones públicas donde la mayoría de estos egresados trabaja.

Otro ejemplo de la pobre manifestación de la diversidad percibida por la escuela, retomando a Compañ (2012), es la omisión que hace de la cosmovisión de las familias y comunidades: sus ciclos festivos y rituales, diferentes maneras de festejar, cuidar un embarazo, llevar a cabo los ritos cuando alguien nace, recordar a sus muertos; visión del mundo no subsumida por la religión católica. Los rituales y las tradiciones institucionalizados son estáticos y repetitivos; en lugar de ser espacios de recreación, de reconocimiento de la diversidad y representativos de las distintas identidades culturales, nunca tienen relación con las concepciones de la comunidad sobre su santo patrón ni sobre su ciclo festivo, entre otros.⁹

A pesar de que las escuelas mexicanas se caracterizan por la afluencia de diferentes orígenes e historias familiares, no se hacen

⁹ Para un análisis antropológico-educativo de este tema, ver G. Ornelas (2002, 2005, 2007a, 2007b y 2010)].

cargo, porque si los sujetos hablan, escriben y leen en español, ya no se problematiza la diversidad, sólo queda el pálido registro de las lenguas indígenas que conocen (no importando, tampoco, si la escriben o la transmiten al resto de la familia).

A su vez, sus pares docentes responsabilizan a los padres de su propia condición, sin tomar en cuenta dimensiones más estructurales de una sociedad tan estratificada, con tanta pobreza y tantos asuntos por resolver (Flores, 2011). Condición analizada por Rade-tich (2012, p. 21) de la siguiente forma:

En una sociedad atravesada por la pobreza, la indefensión y la violencia, con familias desintegradas que reproducen en su seno tales actitudes, con instituciones educativas ineficientes, con un Estado autoritario e inculto –como todos los de este tipo– y con partidos políticos impresentables, la democracia nos es extraña. El pueblo ha sido violentado, reprimido en cada oportunidad que intentó expresar su desacuerdo con diversos aspectos de la vida social; el temor, el miedo, la desconfianza y la inseguridad han reducido a los ciudadanos a la condición de habitantes.

Sin embargo, para Camila Vallejo (2012), la escuela sigue siendo en el imaginario de muchos de sus actores, una pieza fundamental para formar sujetos realmente políticos que pudieran encauzarse hacia procesos más democráticos dentro de la misma sociedad. La institución educativa puede lograr que la democracia se haga realidad.

En principio, la escuela está para responder a intereses institucionales, pero está la otra parte de socialización donde cada uno de los sujetos que se halla dentro de las instituciones podría mostrar su realidad y lo que pasa afuera, haciendo distinta la escolarización. Por ejemplo, para Compañ (2012), sí hay que trabajar algunas competencias en torno a lo cultural, pensar en una tradición cultural –nada sobreviviente, a pesar de los deseos estatales¹⁰ que permita entender y formar otro concepto con los alumnos en torno

¹⁰ Ver Medina (1997, 2000, 2001, 2003, 2004), entre otras obras y autores.

a nuestra diversidad cultural e identitaria. Y desde otro punto de vista (Ornelas, 2002, 2005, 2007a, 2007b y 2010), abordar las características culturales de los pueblos originarios de los que provienen o habitan, no desde un sentido folclórico, sino desde las raíces mesoamericanas o aridoamericanas que aún persisten a pesar de la colonización, de la conformación del Estado-nación y de las políticas educativas de varias décadas para la transformación de los nativos o indígenas de estos pueblos en campesinos o “ciudadanos”.

Para Leyva (2011), la idea de incorporar el trayecto educativo, centrado en la identificación y resolución de barreras de aprendizaje, a partir de los contextos de aprendizaje que se hacen por grupo y por institución educativa, valorando el contexto del aula y de la escuela –propuesta para la cual fueron capacitados miembros de USAER y personal de los CAMs– es trabajar con todo el grupo para la integración de los niños con problemas de aprendizaje a diferentes actividades, contenidos y competencias, en lugar de excluirlos; porque los otros también tienen deficiencias en términos de competencias y la grupalidad podría ayudar a que todo el grupo avanzara. Identificar diariamente, dentro del aula, cuáles serían los apoyos para fortalecer al niño ante las debilidades familiares, evitar la exclusión a través de la distribución del espacio y del tiempo, que pretende homogeneizar el cumplimiento de los alumnos, imponiendo un ritmo que no todos pueden seguir, o bien, centra la atención del profesor en unos cuantos estudiantes.

Los maestros con sus prácticas pedagógicas generan espacios de conflicto para el aprendizaje de los alumnos, pero regularmente se responsabiliza a estos últimos de cualquier problema. Por eso es muy importante que la mirada sea grupal, superar la forma antigua de trabajar con la diversidad.

En síntesis, el paradigma de la diversidad sociocultural dentro del contexto laboral analizado por estos egresados presenta dos posturas:

- a) Imposición de un punto de vista, donde se quiere que todos piensen y actúen de la misma manera, independientemente

te de sus distintas condiciones. Legitima la exclusión en las prácticas educativas a través del eslogan de tolerancia y respeto. La institución enfatiza el reconocimiento de la diversidad cultural y al mismo tiempo genera discriminación y profundiza asimetrías culturales; entre otras, según Compañ (2011), abre las puertas a los colectivos marginales porque es un derecho, pero no da oportunidades por igual.

Es otra forma de abrir espacios institucionales a la equidad y la inclusión, desde el discurso: todos somos diferentes y cada quien trae consigo términos, concepciones y culturas distintos, pero no se logra una nueva cultura que penetre: procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje, relaciones familia-escuela, o de género, o el tratamiento de la discapacidad, a pesar de que son problemas visibles para la atención a la diversidad.

Generalmente la diversidad se moviliza a partir de la discapacidad, cuando se tiene un diagnóstico de autismo, de hiperactividad, etcétera y alude a ciertas diferencias entre quienes la padecen y el resto de la sociedad; así, el distinto es quien presenta discapacidad, él es el otro, imponiéndose un punto de vista sobre otros y a su vez, normalizando/homogeneizando a la persona con discapacidad, luchando por acabar con esa discapacidad, a través de su desconocimiento. Afuera de la escuela se reproduce este mismo esquema de diversidad donde solamente unos cuantos son los diferentes.

- b) Esta relación de igualdad entre todos los sujetos hace referencia a historias de vida, por lo que es inherente a la humanidad.

Para Pantoja (2012):

... es esas distintas formas de ver el mundo, comprenderlo, asimilarlo, incluyendo a las personas; y, como se conjugan en una misma relación, como hace que podamos tener una ubicación de la realidad, de lo que

estamos viviendo en este momento, de lo histórico y social. Y a partir de eso nos volvamos tolerantes.

Según Galicia (2012), se aborda al considerar la no violencia como una de las agendas de los derechos humanos, en tanto derechos fundamentales para la diversidad de sujetos ciudadanos. Por ello, puede definirse como el reconocimiento de los otros, pero no porque estén adscritos a un grupo específico y los encasillemos, sino porque cada uno es el otro en diversos contextos o momentos.

Para López (2011), diversidad cultural es un concepto más amplio que trastoca el multiculturalismo y la interculturalidad; tiene que ver con la cuestión de los migrantes, con poblaciones indias, con las personas con necesidades especiales, con las mujeres, entre otros. Designa lo diferente o lo diverso en el aula, donde la tolerancia lograda a través de un proceso reflexivo, reconoce la necesidad de abrirse a los distintos puntos de vista, maneras de interpretar la realidad, visiones y formas de ver el mundo a través del diálogo, y posibilita avances en el aprendizaje. Y tendría que ver más con construcciones teóricas, a diferencia de la interculturalidad, que representa un conjunto de acciones políticas.

La interculturalidad

La interculturalidad se diferencia del multiculturalismo, ya que éste se ubica en los países anglosajones, Norteamérica y Europa, es el cuestionamiento al Estado-nación de los grupos excluidos que no fueron favorecidos por el Estado y estudia la diversidad de migrantes.

En México se retoma el pluralismo con Villoro, él habla de una sociedad pluricultural. El pluralismo se refiere a las diferentes etnias que están dentro del Estado-nación (López, 2011).

La interculturalidad, plantea Luz López (2011), se ubica en el sur, en Latinoamérica, aborda la diversidad básicamente de pueblos

indios, son movimientos que vienen a cuestionar al Estado nación; pero también, según Moya (2009, p. 31) abre:

... la reflexión de cómo tratar la cuestión de *los derechos en los temas estructurales* de las realidades sociales indígenas y no indígenas. ... clave para entender una nueva dimensión de los derechos colectivos... en la medida en que entendamos la dimensión colectiva de las cuestiones de seguridad ecológica, seguridad alimentaria, seguridad territorial y paz, para mencionar algunos ejes, estaremos más en sintonía con una nueva reflexión sobre interculturalidad... para la expansión y sostenibilidad de relaciones más democráticas.

Para López (2011), es una forma de acción, manera en la que se está revirtiendo la concepción tradicional del Estado y aquí entra la sociedad en su conjunto así como la politización de los sujetos. Es la vía para que exista respeto, una alternativa para promoverlo frente a las diferencias entre los seres humanos, para evitar la homogeneización y atender a las personas con distintas necesidades. Estaría más enfocada al plano conductual; es decir, poner en práctica lo que se va planteando, a fin de concretar la equidad y mejorar la convivencia de los seres humanos.

Pero también, desde la postura de Compañ (2011), es un programa político de respuesta para abordar la cuestión de la diversidad. El problema es cuando la interculturalidad únicamente se institucionaliza y se piensa, por ejemplo, que el Himno Nacional en diferentes lenguas indígenas la representa. Las políticas aterrizadas en la escuela indican cómo se construye esa noción: “el maestro dice: aunque seas negrito tienes derecho”, este discurso apoya, pero también da una dosis severa de discriminación hacia el sujeto. Lo grave es que el maestro no se escucha y lo ve como algo positivo, porque acata el deber ser, lo aceptado socialmente. Los sujetos se apropian de ese discurso inconscientemente y lo manejan tan bien que se naturaliza y los estudiantes lo hacen suyo porque se los están enseñando. Otro ejemplo: después de que la directora del plantel

afirma que la diversidad cultural es la única vía para mejorar la convivencia entre los sujetos, en respuesta a la negativa de una niña de tomar el micrófono, le dice: “pareces indita”, marcando la construcción que se ha hecho en torno al indio como el tontito, el que no se sabe expresar. Estos casos reflejan el arraigo de este discurso y la forma en la que han sido configurados los sujetos a partir de los ideales del Estado moderno, cuyas políticas manejan esta idea de atención a la diversidad, que se introyecta en los sujetos a través del discurso.

La interculturalidad se institucionaliza, pero no se interculturaliza la institución; y con estas prácticas difícilmente avanzará la interculturalidad crítica, de la que habla Fidel Tubino (2004), y privará la interculturalidad funcional, cubierta con categorías ideológicas de tolerancia.

Lo intercultural representa, según Flores (2011), la forma de relacionarse en el aula, la forma de aprender entre culturas:

Como ir y venir de tu mundo a mi mundo y como encontrarnos sin querer que tú vengas al mío y te quedes, sino como vienes tú de allá y yo de allá para poder decirnos algo, y cruzar nuestras ideas.

Para Laura Pantoja (2012) “La interculturalidad se da a partir del reconocimiento de esas diferencias, cómo podemos compartir con el otro sin necesidad de quererle cambiar su visión.” Mientras que para Galicia (2012), es el reconocimiento del otro, con todas estas cuestiones de derechos, de incorporarlo en las cuestiones políticas.

Según Compañ (2011), los actuales esfuerzos de interculturalidad en el ámbito educativo van más enfocados a la cuestión pedagógica: cómo diseñar planes y programas y cómo se atiende al alumno bajo estos preceptos interculturales. Y aunque ésta es sumamente importante para una transformación educativa, otro aspecto es el poder sobre los principios éticos. Por ejemplo, ¿cómo se tendrían que llamar las asignaturas, prescindiendo de un lenguaje

universal eurocéntrico? Y concluye: para diseñar un plan intercultural hay que tomar en cuenta la fuerte relación entre interculturalidad, educación y poder que desemboca tanto en las concepciones como en las prácticas de los actores en la escuela.

La ciudadanía

Mayra Ordóñez (2012) plantea:

¿Qué tipo de ciudadano estamos pensando para hacer la educación ciudadana desde la escuela? ...como dice Rancier yo soy, yo no soy lo que tú, como tú me quieres ver, como tú me quieres nombrar... y sí, en realidad, ésta no sé si es una construcción de una nueva ciudadanía, pero sí de un decir no soy eso que tú quieres que sea.

Luz López (2011), desde una revisión histórica y comparativa, plantea que el concepto de ciudadanía es polisémico y se ha venido transformando dependiendo de las épocas; históricamente nos remite a Grecia; en el periodo moderno es una constitución de Estados-nación y cada país en particular lo va adoptando según sus constituciones y su historicidad. Esto coincide con el planteamiento de Radetich (2011, p. 19) en torno al largo camino que ha recorrido el tema del ciudadano desde las formas de democracia directa ateniense con todo y sus exclusiones, la república romana, algunas ciudades medievales y su gestación actual, celebrada en el siglo XVII por los filósofos ingleses, los últimos iluministas y su prolongado y doloroso nacimiento en el XIX en los ahí llamados “Estados modernos” que establecieron a la ciudadanía como fundamento del quehacer político.

López (2011) afirma que no se puede decir que la misma ciudadanía que se vive en México es como la de otros países; Francia sería la portadora, la que retoma el concepto y avanza con él a partir de la Revolución Francesa. Efectivamente, según Radetich (2011, p. 20),

teóricos como Marat en el siglo XVIII ya planteaban que todos los que viven o nazcan en Francia son ciudadanos.¹¹

Desde el punto de vista de esta egresada (López, 2011), existe una primera vinculación de la ciudadanía con el Estado-nación y con la democracia, para luego enmarcarla dentro de la filosofía y la política liberal, como base ideológica para la formación selectiva de naciones, así como la instauración de modelos económicos y la conformación del ciudadano.

El abordaje de estos términos cuestiona, según López (2011), lo que está pasando en el mundo; el por qué se habla de una sociedad globalizada, qué tipo de sujeto se formó, las transformaciones en cada Estado, la migración y los cambios que se están dando. En el Estado moderno no es posible separar el vínculo Estado-nación, ciudadanía y ciudadano, y aquí entraría la escuela, porque ésta fue la que permitió hacer una conciencia de ciudadano. Estos elementos van creciendo con el Estado, históricamente siempre aparecen juntos.

Ruth Moya (2010) plantea que el Estado liberal se formó en sociedades caracterizadas como naciones que enfatizan elementos comunes, se constituyó en unidad indivisible formada por la suma de individualidades, sin carácter clasista, pero representativa de los intereses nacionales y cohesionadora de los grupos sociales en torno a un proyecto político.

A la educación se le delegan las funciones de integración, construcción de una identidad nacional y la legitimación del poder estatal; para lograr el consenso a través de la dirección cultural e ideológica de la sociedad, basada en la idea de que todos los hombres están capacitados para lograr el mismo desarrollo de la razón, por lo que deben considerarse jurídicamente iguales en lo político.

En Latinoamérica, el Estado esperó a que en su seno se desarrollaran y fortalecieran grupos con intereses amplios, complejos y

¹¹ Ver Marat, *La escuela de los ciudadanos*, obra iniciada en diciembre de 1791, durante su exilio inglés (es.goldenmap.com/Jean-Paul_Marat).

emprendedores para que se definieran como elementos de unificación nacional e impusieran dichos intereses al resto de los grupos sociales, apoyado por la organización administrativa y el ejército nacional –transitando de un poder *de facto* a una dominación *de jure*–, por el mercado internacional basado en la exportación de productos primarios y en la importación de productos industriales, dejando a los mercados nacionales la adquisición de tierras y propiedades urbanas y excluyendo a las masas populares de las decisiones políticas.

Así, la organización de los Estados Iberoamericanos se produce como síntesis de la sociedad dividida, cuya estructura interna sumamente desigual y heterogénea, asegura su cohesión y su continuidad a través de la instrucción pública con enseñanzas de corte patriótico y cívico que apoyaron la legitimidad y cristalización de fermentos de identidad colectiva, y a su vez, a otras dimensiones de la integración nacional que contribuyeron a reformar el papel del Estado en todo el territorio, así como a integrar regiones marginales.

Posteriormente, el Estado oligárquico se flexibiliza y abre espacios reducidos a sectores medios surgidos a la sombra de la economía, que al reconocer su derecho a la ciudadanía se integran al sistema oligárquico y adoptan su modelo cultural.

A partir de 1900, según Moya (2010), con el aumento e incorporación de algunos sectores comerciales e industriales, las clases medias se constituyeron en fuerzas incompatibles con la estructura política excluyente del Estado oligárquico; fueron afectadas por las crisis económicas iniciadas con la Primera Guerra Mundial; que al mismo tiempo les hizo ganar cierta autonomía política para reivindicar reformas sociales que debieron ser asumidas por los partidos políticos tradicionales, y formularse el concepto de Estado Social de Derecho, reconociéndose los derechos sociales en las Constituciones.

En esta época, continúa la autora (Moya, 2010), la clase media pudo crecer a través de la difusión de la educación pública desvinculada de la economía, pero a finales del siglo XX, la importación de tecnología extranjera abrió grandes posibilidades de contribu-

ción del sistema educativo al desarrollo económico, a la vez que el Estado se transformó en importante empleador y sus presupuestos se dirigieron en un alto porcentaje al pago de la burocracia, junto con los consabidos problemas de déficit público y deuda externa que luego dieron pie a las políticas de privatización y reducción de presupuestos en numerosas instituciones estatales, incluida la de educación y por ende, el deterioro de su calidad, que en el ámbito escolar se traduce en el aumento sustancial del grado de obsolescencia, aislamiento y distancia entre los aprendizajes escolares y los socialmente significativos para la participación social.

Tal vez por ello en ese Estado, retomando a nuestra egresada (López, 2011), todos son ciudadanos, pero no todos conocen sus derechos ni todos los ejercen, es decir, el Estado no está formando a los sujetos en esa ciudadanía: los expulsa, niega sus derechos de vivienda, alimentación, educación y bienestar. Esto provoca la búsqueda de mejores condiciones de vida, pero la gente no se lo plantea como una búsqueda de mejor ciudadanía, ni la piensa; esa palabra ni siquiera forma parte de sus códigos. Afirmación que coincide con los planteamientos de Sicilia, citados por Leyva (2012, pp. 5-6):

Este país tiene sectores ciudadanos, pero la mayoría carece de conciencia ciudadana. La historia de esta ausencia ciudadana se remonta a la forma como nos gobernó el PRI (Partido Revolucionario Institucional) durante tantos decenios. Un ejercicio de poder contra los ciudadanos y con la cooptación de los medios de comunicación. Luego vino la oportunidad de la transición democrática de construir ciudadanía, pero esa oportunidad se canceló cuando no se hicieron las reformas democráticas que necesitaba el Estado y tampoco hubo reformas de medios... Estamos en un estado de indefensión ciudadana, porque la participación se ciñe a un círculo rojo de personas que leen y opinan, y no pasa del 15 por ciento de la población.

Nuestra entrevistada (López, 2011) plantea, que esto abre un cuestionamiento hacia la institución escolar, ¿qué es lo que está for-

mando?, ¿qué tipo de sujeto? Desde la institución podría darse la formación de un tipo de ciudadano político, pero la cuestión es que solamente en el nivel universitario es cuando se empieza a hablar de sujetos políticos.

El tratamiento de la diversidad puede ayudar a una construcción de la ciudadanía; los alumnos se la apropian, la usan, la muestran dentro del ámbito de la educación superior.

El caso de Chile, desde su punto de vista, es inverso, los jóvenes de secundaria demandan seguridad social, la no privatización de la educación y se podría pensar que son los estudiantes universitarios los que deberían de hacerlo, porque son más grandes y han tenido una formación más sólida, pero no es así; por ello es importante que desde los primeros niveles educativos los estudiantes tengan esta visión para exigir sus derechos.

Pantoja (2012) afirma:

En el caso chileno la paz se construye a partir de esa desobediencia civil y del rompimiento con todos los patrones que están establecidos y esas formas de legitimar la violencia estructural que hacen a las instituciones. El surgimiento del movimiento ciudadano, marca otra vez la importancia de cómo desde la educación se pueden hacer cambios. Me parece maravilloso que ahora los jóvenes ya estén más conscientes de querer nuevas formas de vivir y relacionarse.

En México aunque ya se levantaron los estudiantes [hace referencia al Movimiento “Yo soy 132”, que más adelante se caracteriza], la otra parte de la sociedad está dividida, los critica y no se ve su participación en esa construcción de su ser juvenil, en el cambio para que podamos vivir mejor. Las nuevas tecnologías son una forma de estar conscientes de qué es lo que pasa, de no vivir en la institucionalización. En las redes sociales veo otra manera de concebir la imposición, ahorita que se hablaba de las elecciones, noté un cambio radical en las formas de pensar de mis educandos, ya que antes eran muy pasivos y ahora manifiestan sus ideologías impuestas o en contraposición a la de su familia.

En relación con el caso sudamericano referido, Ruiz (2012, pp. 27-30), plantea que efectivamente fueron los estudiantes de secundaria junto con las federaciones universitarias quienes cambiaron las conversaciones sociopolíticas de dicho país. Se inconformaron con un modelo donde el éxito sólo se mide en dinero y la energía de vida en codicia, impugnando el modelo económico basado en los grandes empresarios y tecnócratas libremercadistas que condujo a pésimos y segregacionistas sistemas sociales, debilitando el deber del Estado y sus recursos para los servicios públicos.

En México, López (2011) afirma que se considera político a quien vota y no pasa de ahí, el concepto no va más allá, no se ven las implicaciones. “Formas un sujeto, pero para qué: para que conozca sus derechos, para que demande al Estado lo que éste garantiza dentro de su Constitución.” Y aquí aparece el cuestionamiento a la institución escolar, qué es lo que está formando, a quién está beneficiando y qué es lo que está expulsando. Al respecto, Acuña (2012, pp. 16-17) afirma que con sólo tener 18 años, un modo honesto de vivir y no haber sido juzgado y condenado de forma que amerite la privación de sus derechos políticos, se es ciudadano desde esta visión jurídica restringida. No importando el conocimiento que los sujetos tengan en torno a sus derechos políticos, ni el reconocimiento del gobierno de esos derechos; y menos aún, la participación política en la conducción del país, ni en la solución de sus demandas y necesidades.

Afortunadamente, estas últimas afirmaciones de nuestra egresada, realizadas a finales del 2011, se contrastan con el Movimiento estudiantil mexicano denominado “#Yo Soy 132”, que en sus inicios, a través de acciones políticas apartidistas, planteó la importancia de tener información veraz y oportuna en los medios de comunicación, dar cobertura por igual a los partidos políticos, acudir a las urnas, vigilar el voto y manifestarse a través de redes sociales, entrevistas, marchas y plantones para revertir la posibilidad de que el PRI regresara al poder y con los objetivos de: “Dejar de lado lo que nos hace diferentes y exaltar lo que nos une: el deseo de una elección

libre e informada desde el votante, democracia e igualdad en los medios de comunicación”.¹²

Este movimiento logró una transmisión con mayor cobertura del segundo debate entre los contendientes en la elección presidencial del 2012 y la realización de un tercero con jóvenes, en un formato abierto y sigue participando en las movilizaciones provocadas por un proceso electoral inequitativo, de rebase y uso indebido de recursos económicos.¹³

Para Flores (2011), la ciudadanía es una temática no abierta en educación básica, está plasmada ligeramente en planes y programas, en formación cívica y ética; aunque el perfil de egreso mencione al ciudadano que el Estado mexicano pretende formar, en el trabajo en el aula no queda explícita. Ejemplifica: los padres de familia se concretan a hablar con las maestras o con la directora para resolver situaciones que a veces ellas no pueden cambiar. Esto es reflejo de nuestra propia actitud como ciudadanos: no se hace una gestión para cubrir las necesidades sociales, esperamos que otras personas resuelvan estos asuntos. No tomamos la decisión de escribir una petición ciudadana, presentarla, darle seguimiento y esto se agudiza en las personas de estratos socioeconómicos bajos y desprotegidos porque se quedan al margen de poder contar con la preparación y los espacios para exigirle al Estado lo que por derecho les corresponde.

Al respecto, Radetich (2012, p. 21), vislumbra lo siguiente:

Los ciudadanos... no hemos hecho mucho por reivindicar nuestra condición: permitimos el fuero, no ejercemos vigilancia... respecto de los

¹² Para un análisis de este movimiento ver la obra de Roberto González Villarreal (2013), quien desde un análisis plantea preguntas y caracteriza su génesis y su institucionalización a partir del recuento cronológico y del material documental y empírico del periodo comprendido entre el 11 de mayo al 11 de junio de 2012, y agrega una reflexión teórico-política sobre las claves de lectura.

¹³ Ver Noticias MVS por Carmen Aristégui, caso: Soriana (10/07/2012), además de periódicos *Milenio* y *The Guardian*, entre otros.

legisladores, damos libertad al aparato de justicia para actuar en contra nuestra –aun violentamente–, dejamos el campo libre a la corrupción a la que aceptamos como “normal”, no ponemos obstáculo alguno a la brutal inequidad de los ingresos ni ejercemos una práctica política ciudadana.

Mientras que para Javier Sicilia, citado por Leyva (2012, p. 6), la indefensión ciudadana se evidencia con 47,300 o 63,700 personas asesinadas en el sexenio de Felipe Calderón, a las que se agregan 20,000 desaparecidos y más de 50,000 desplazados y, “... Lo peor es que las calles no están repletas de indignación. Eso habla de un vacío ciudadano, de la indefensión en la que está inmerso el país”.

Desde el punto de vista de Compañ (2012), los padres de familia, como ciudadanos exigen sus derechos para realizar actividades festivas para preservar sus tradiciones; sin embargo, la escuela tiene otra idea de lo que ellos han de exigir. Además de que las significaciones docentes se reflejan en el tratamiento de la ciudadanía: si excluyes, discriminas y agredes, le enseñas al grupo ese tipo de conductas como permitidas, las cuales seguirán reproduciéndose dentro y fuera de la escuela; formando así un tipo de ciudadano que atropella, que va a querer estar siempre encima de otros para dominarlos. Así los niños reciben una formación en la escuela y otra en su casa, con ambas van entretejiendo, se van apropiando de las distintas configuraciones al respecto y crean su propia identidad como ciudadanos, por ello es necesaria una formación escolar para la ciudadanía, entre otras, determinando pedagógicamente, cómo se va a transmitir el tema del poder, el de la fundamentación ética y sus principios, para ayudar a que el ser humano se los pueda apropiarse y actúe en consecuencia.

Para Pantoja (2012):

... la ciudadanía es algo que se va construyendo desde el momento en el que somos conscientes, va muy ligada a esta forma de qué quiero para mí, para mi país y para las personas cercanas, y cómo eso hace que las relaciones mejoren, así como todo lo que nos rodea. Va muy a la par con

esta diversidad y con esta interculturalidad, y la educación es un aspecto fundamental ya que es la base de las relaciones entre las personas, sin ella no se puede llegar a los demás, no se podrían hacer cambios, y difícilmente se comprendería la diversidad y esa construcción de la ciudadanía.

Ordoñez (2012), define a la ciudadanía como: “... la acción política, es politizar tus acciones y tu actuar y decir en miras de reconocimiento”. Donde la educación es:

... esta parte de la construcción del vivir juntos, respetar al otro con sus diferentes puntos de vista y creo que los alumnos tienen más idea de esta relación en las interacciones porque se basan en el respeto al otro; los que venimos a amolar el asunto somos los adultos con visiones acartonadas de un deber ser, porque el grupo es unido, respeta la diferencia independientemente de que sea inteligente, bonita, desmadrosa, zorra, etcétera, pero llegado el momento, se juntan y uno brinca por el otro (Ordoñez, 2012).

Mientras que Luis Mario Galicia (2012) vive la ciudadanía, la interculturalidad y la diversidad, practicándola, reconociendo a los nosotros, asumiéndose como parte de una comunidad en la que cada uno tiene derechos y obligaciones, pero sobre todo, donde cada uno es y se comporta diferente, y aprende a entender al otro desde lo que el otro es.

A MODO DE CIERRE TEMPORAL

Los paradigmas diversidad, interculturalidad y ciudadanía en el contexto latinoamericano, que pretendieron ser abordados desde perspectivas históricas, sociales, antropológicas, jurídicas, decoloniales, indigenistas críticas y analíticas resaltaron algunos elementos comunes dentro de las posturas educativas de los Estados-nación y sus acciones afirmativas, y a su vez, particularizaron las concepciones y las prácticas tanto de los pueblos indígenas como de la sociedad civil.

La escuela, la comunidad educativa, los sujetos escolares, los planes de estudio, las didácticas, los procesos de formación y actualización docente fueron referenciados como instancias y procesos donde las políticas gubernamentales, contra-gubernamentales y no gubernamentales tienen una gran responsabilidad al poner en práctica sus postulados.

Los análisis documentales, narrativos y etnográficos de la escritura, oralidad y acciones de los sujetos de estudio permitieron mostrar las aportaciones de la formación adquirida en el posgrado que, en general, pueden definirse como críticas y propositivas dentro del campo educativo redimensionado por la diversidad, interculturalidad y ciudadanía.

Sus temas de tesis que aludieron a las concepciones, significados y prácticas de la diversidad y la ciudadanía –también de sujetos con discapacidad–, así como a las estrategias de resistencia y supervivencia de los jóvenes estudiantes o de maestros desde teorías de género y poder, fueron enriquecidos desde su experiencia laboral, a pesar de la carga administrativa y docente que a veces limita la reflexión sobre la pertinencia de las acciones emprendidas, a pesar de la autonomía que provee el espacio del aula.

Los egresados que logran tener condiciones de trabajo relativamente estables en instituciones públicas o privadas, así como los pertenecientes al magisterio –que ocupan puestos de supervisión, orientación educativa o de USAER–, son los que tienen más posibilidades de incidir en el abordaje de contenidos con una modalidad distinta a la tradicional, en pro de la conformación de una visión para un mejor desarrollo personal y académico, así como en la afirmación y el mejor tratamiento de la ciudadanía, la interculturalidad y la diversidad.

Por ejemplo, según Leyva (2011), en el caso de USAER, el personal a cargo cuenta con más elementos para detectar prácticas discriminatorias, para observar y plantear cómo está la situación, incluso para determinar qué se ha de modificar a fin de mejorar la práctica educativa, aunque siga siendo difícil hacer observaciones a

los maestros alrededor de la inclusión educativa o de cómo resignificar la diversidad, la interculturalidad y la ciudadanía.

Estos egresados plantean que los directivos escolares y por lo general su personal docente toman la diversidad y la interculturalidad como discursos positivos para el ámbito educativo, pero difícilmente muestran una práctica congruente o sostenida en pro de dichos paradigmas que:

- Permitan la transformación de las relaciones asumidas tradicionalmente y de manera acrítica frente a la unidad nacional promovida por el Estado, los *mass media* y el discurso de la globalización.
- Erradiquen la discriminación, la jerarquización y el ejercicio de poder y de la violencia frente a “los diferentes”; la internalización de formas distintas de interacción social a partir del reconocimiento de las ideologías y la identidad propias así como las de los demás y sin perder de vista los derechos ciudadanos.
- Posibiliten la construcción de ciudadanía que demanden de los organismos internacionales, nacionales, así como de sus políticas, instituciones y actores, una mayor congruencia entre sus discursos y sus acciones, o bien, que edifiquen, con la participación de una sociedad civil organizada, una mejor educación para una realidad social, educativa, política, económica y cultural enriquecida y enriquecedora para todos.

En síntesis, considero que la polivalencia semántica del paradigma sobre la ciudadanía; la interculturalidad vista sobre todo como una acción política que se diferencia del paradigma de la diversidad y sus polos de interpretación, que estos egresados vislumbran en las concepciones y prácticas de los actores educativos con los que interactúan dentro de sus ámbitos laborales, muestran la difícil y gran tarea que tenemos aquellos que nos dedicamos al campo educativo en naciones y en sistemas educativos como los mexicanos.

Sin embargo, aunque quedan muchas dimensiones y análisis por realizar, creo que este tipo de tareas indagativas y sus resultados pueden darnos algunas luces y sombras sobre el tipo de prioridades teóricas, de intervención y de acción educativas, desde los espacios que cada uno como sujeto individual y como sujeto colectivo tenga, logre tener y elija.

REFERENCIAS

LIBROS

- Czarny, G. (2011). “Jóvenes indígenas y educación superior: a propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar vs práctica para empoderar”. En M. Paladino y S. García (Comps.), *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y Desafíos*. Ecuador: Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Gigante, E. (2004). “La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género”. En I. Sichra (Comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, Alemania y Tantanakuy, Bolivia: Morata-PROEIB Andes-InWEnt. (pp. 139-156).
- González, R. (2013). *El acontecimiento Yo soy 132. Crónicas de la multitud*. México: Terracota (Colección Debate, 4).
- Gómezcésar, I. (2011). “Introducción. Los pueblos y la Ciudad de México” En L. Álvarez (2011) (Coord.). *Pueblos urbanos, identidad, ciudadanía en la Ciudad de México*, (pp. V-XV). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (Biblioteca del Educador, 16).
- López Austin, A. (1996). *Los mitos del Tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana* 3ª ed., México: UNAM/IIA.
- López Austin, A. (2004 [1989]). (2ª reimpresión de 3ª edición 1989) *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas* México: UNAM/IIA Etnología/Historia (Serie Antropológica, 39).
- Medina, A. (1997). Presentación. En M. Portal (1997) *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México*, D. F. México: Conaculta-Culturas Populares-UAM Iztapalapa.

- Medina, A. (2000). *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México: UNAM/IIA.
- Medina, A. (2001). 2: La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía. En J. Broda y F. Báez-Jorge (2001), *Cosmovisión ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 67-163). México: Conaculta-FCE (Biblioteca Mexicana. (Serie: Historia y Antropología).
- Medina, A. (2004). Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: Las comunidades de Tláhuac. En P. Yanes *et. al.* (Coords.) *Ciudad, Pueblos indígenas y Etnicidad* (pp. 151-189). México: Universidad de la Ciudad de México. .
- Medina, A. (2007). Los pueblos originarios del sur del Distrito Federal: una primera mirada etnográfica. En A. Medina (Coord.), *La memoria negada: sus pueblos originarios* (pp. 29-124). México: UNAM /IIA-UACM/Centro de Estudios sobre la Ciudad.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural Editores.
- Ornelas, G. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: Cámara de Diputados- LIX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas, G. (2007a). El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la Cuenca de México. En A. Medina (Coord.), *La memoria negada: sus pueblos originarios* (pp. 315-342). México: UNAM/IIA-UACM/Centro de Estudios sobre la Ciudad.
- Ornelas, G. (2007b). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: UPN.
- Portal, M. (1997). *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D. F.* México: Conaculta-Culturas Populares-UAM Iztapalapa.
- Portal, M. y Álvarez, L. (2011). Capítulo 1 Pueblos urbanos: entorno conceptual y ruta metodológica. En L. Álvarez (2011) (Coord.), *Pueblos urbanos, identidad, ciudadanía en la ciudad de México* (pp. 1-25). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Suárez, D. (2007). Capítulo 3: Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.) (2007), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc Buenos Aires-México.
- Sverdlick, I. (Comp.) (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc Buenos Aires-México.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión. En H. Velasco, J. García y Á. Díaz (Eds) (1993), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Madrid, España: Trotta.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Acuña M. I. (2012). Líderes, caudillos y ciudadanos. Una relación compleja. En *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental* México, (24), abril-junio, pp. 13-17.
- Díaz Couder, E. (2009). Multiculturalismo y Educación. En *Cultura y Representaciones Sociales*, 4, (7), septiembre 2009, pp. 27-54.
- Gómez, M. (2011). Indígenas urbanos: ¿otra ciudadanía? *La Jornada*. 26 de abril de 2011. México.
- Leyva, J. (2012). Construir ciudadanía, recuperar la esperanza. Entrevista a Javier Sicilia. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, México, (24) abril-junio, pp. 5-11.
- Lucas, L. (2012). Yo soy del centro, ¿y tú? La construcción identitaria del sí mismo y del otro por parte de alumnos de telesecundaria en un contexto de diversidad cultural. Los totonacos de Veracruz. *Espacialidades*, 2 (1), enero-junio 2012. México: UAM-Cuajimalpa, pp. 59-79.
- Medina, A. (2000). La textura india de la Ciudad de México. *Antropológicas*, 17, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, pp. 5-17.
- Ornelas, G. (2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una Aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia* México: Conaculta-INAH Nueva Época, 17, (48), enero-junio 2010, pp. 299-321.
- Ornelas, G. y Cruz, C. (2010). Referentes para el estudio de trayectorias estudiantiles. Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la Maestría en Desarrollo Educativo. *Revista Entre Maestros*. 10 (35), invierno 2010. México: UPN, pp. 64-71.
- Radetich, H. (2012). País de habitantes. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, 24, abril-junio, México: UIC, pp. 19-21.
- Ruiz, R. (2012). Chile: los estudiantes rompen la inercia política. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, 24, abril-junio, México: UIC, pp. 27-31.

FUENTES ELECTRÓNICAS

es.goldenmap.com/Jean-Paul_Marat (Consultada el 14/06/2012).

Tubino, F. (2004). *La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural*. Lima: Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Pontificia Universidad Católica del Perú. En: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/12913.pdf>.

Vallejo, C. (2012). Encuentro estudiantil celebrado en México, Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Xochimilco. En www.youtube.com (Consultada el 14/06/2012).

OTRAS FUENTES

Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40* (Tesis para obtener el grado de MDE). México: UPN.

Alcántara, N. (2011). Entrevista realizada el 27 de septiembre en la Universidad Latina, Plantel Sur.

Compañ, R. (2010). *Interculturalidad y poder: una aproximación a sus implicaciones educativas* (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

Compañ, R. (2011). Entrevista realizada el 4 de junio en UPN, en el AA2 de UPN.

Compañ, R. (2012). Entrevista realizada el 4 de octubre en la Escuela Secundaria Gabriel Magno Lara Franco, ubicada en Lomas de Tepeolulco, Tlanepantla, Estado de México.

Dietz, G. (2011). Convocatoria al Congreso bianual de la Asociación Internacional para la Educación Intercultural (IAIE) 2012.

Flores, C. (2010). *Concepciones docentes del nivel preescolar en la atención educativa de la diversidad* (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

Flores, C. (2011) Entrevista realizada en el AA2 de UPN, a pesar de haberse programado en el *Jardín de Niños Miguel Hidalgo*, ubicado en Avenida de las Torres y Jesús Lecona s/n, Colonia Ampliación Miguel Hidalgo.

Galicia, L. (2010). *Análisis de la micropolítica del trabajo docente: acercamiento al estudio organizativo y socio-cultural del moobing en escuelas primarias* (Tesis por el momento suspendida para obtener el título de MDE). México: UPN.

Galicia, L. (2012). Entrevista realizada el 22 de mayo en la Supervisión de la Zona Escolar 52, ubicada en la Escuela Primaria “Estado de Israel” Colonia Jardín Balbuena, México, DF.

Leyva, D. (2010). “*Ser diferente a la escuela primaria*” *Las significaciones docentes en torno a la diversidad* (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

Leyva, D. (2011). Entrevista realizada en el salón de USAER de la Escuela Primaria “Maestro Silio R. Escalante” Colonia Vasco de Quiroga, México, DF.

López, M. (2010). *Educación ciudadana. Enfoques y modelos curriculares en sociedades globalizadas*. (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

López, M. (2012). Entrevista realizada en el AA2 de UPN.

Medina, A. (2003). El destino de Jonás. Pueblos originarios y la ciudad de México. Inédito.

- Moya, R. (2010). Algunas reflexiones sobre descolonización (notas borrador para el *Simposio de descolonización de la RINEIB en el marco del 54 ICA*), noviembre de 2010, Quito, Ecuador.
- Moya, R. (2011). Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de América Latina. Ponencia presentada en UPN-CIESAS, *Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural México*, 16 de mayo de 2011. (Mecanograma).
- Ordoñez, M. (2010). *Interacciones entre estudiantes de secundaria: estrategias de resistencia y prácticas de supervivencia. Una mirada desde el género*. (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.
- Ordoñez, M. (2012). Entrevista realizada el 18/04/2012 en el Restaurante Vips cercano al Paradero del Metro Constitución.
- Ornelas, G. (2002). *Cosmovisión y campo educativo. Un estudio antropológico en una escuela primaria del sur del Distrito Federal*. (Tesis de Doctorado en Antropología). México: UNAM/FFyL-IIA.
- Ornelas, G., Cruz, C. y Gómez, R. (2009). Estudio de trayectorias para un posgrado de calidad. En Secretaría de Educación. Gobierno del Distrito Federal, *2º Congreso Internacional de Educación Media Superior y Superior. Los jóvenes en la era del conocimiento*. Memorias en CD publicadas en noviembre de 2010, Ciudad de México.
- Ornelas, G. y Cruz, C. (2012). Trayectorias de formación y actualización docente en torno a la diversidad sociocultural y lingüística. En Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras, *Memorias in extenso de IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Córdoba, Argentina.
- Ornelas, G. y Czarny, G. (2012). Trayectorias académicas en el marco de la atención educativa de la diversidad sociocultural. En N. Gandulia y N. Rebetez (Coords.), *Memorias-CD 8º Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad"*. Montevideo, Uruguay.
- Ornelas, G., García, L. y Ochoa, M. (2012). La interculturalidad en las trayectorias académicas de egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco. En Memorias CD del *Congreso: IAIE International Conference 2012: "Tपालेविलिस for Intercultural Education: sharing experiences, building alternatives"*. Veracruz, México.
- Pantoja, L. (2012). Entrevista realizada el 4 de julio en el AA2 de UPN.
- Pantoja, L. (2013). *La amistad entre pares: análisis de las relaciones de género en un bachillerato y su influencia en actividades académicas* (Tesis en proceso de dictamen para obtener el título de MDE). México: UPN.
- Paz, S. (2011). *La política de la diferencia y las visiones del multiculturalismo Bolivia. El caso de la educación intercultural bilingüe* (Tesis para obtener el Doctorado en Antropología). México: CIESAS, 373 pp.

Vega, L. y Gutiérrez, R. (2010). Participación ciudadana de niños y niñas indígenas que residen en la ciudad de México. Ponencia presentada en la UPN Ajusco, *Coloquio: Ciudadanía y Educación/Educación ciudadana*. México: UPN.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Federico Valle Rodríguez *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Dirección de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambay Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Formación: Angélica Fabiola Franco González
Diseño de portada: Manuel Campiña Roldán
Edición y corrección de estilo: Alma Aurora Hernández López Tello

Esta primera edición de *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 15 de enero de 2015 en Litografía Mier y Concha, calle Cadaqués número 69, colonia Cerro de la Estrella, delegación Iztapalapa, CP 09860, México, DF. El tiraje fue de 500 ejemplares.