

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**“EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN LA CONDICIÓN
POSMODERNA. CLAVES DESDE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-CULTURA”**

INFORME ACADÉMICO POR ELABORACIÓN
DE CAPÍTULO DE LIBRO ARBITRADO

QUE PRESENTA
ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

PARA OBTENER EL TÍTULO COMO
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

ASESORA: DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres Alfredo y Julia,
sin su aliento esta aventura
hubiera sido menos afortunada

A Alfredo, Diego y Hugo, mis sobrinos,
sin su existencia esta aventura
hubiera sido menos placentera

A las alumnas y alumnos de la
Asignatura de Lengua y Cultura Indígena,
sin su existencia esta aventura
no tendría sentido

A mi maestro Alonso López Mar,
sin su abrazo compartido
esta aventura no hubiera sido posible

Agradecimientos

La aventura que este trabajo representa ha sido posible gracias a la creatividad y trabajo académico que posibilita el espacio de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. A la UNAM, todo mi agradecimiento.

A la Dra. Alicia de Alba por su asesoría y acompañamiento en gran parte de mi trayectoria académica, a la Mtra. Sylvia Schmelkes por su confianza profesional y académica, a la Mtra. Marcela Gómez Sollano por su solidaridad y rigurosidad teórica en la revisión de este trabajo, a la Dra. Mercedes Ruiz por sus comentarios y precisiones conceptuales a este documento, a la Dra. Claudia Pontón por su apoyo y dedicación en la lectura del manuscrito.

A la Dra. Ana Salmerón y a la Dra. Concepción Barrón, por su apoyo en la realización de mis estudios en el posgrado de Pedagogía.

Un agradecimiento especial a Guadalupe Alonso, Alejandra Elizalde y Tania Santos, cuyos comentarios y discusiones sobre el tema, me permitieron revisar argumentaciones y en la medida de lo posible enriquecer, sin duda, este trabajo.

A la banda querida: Irma, Esther, Angélica, Ma. Ana, Lupita, Ale, Tania, Diego, Sandra, Lucy, Sandra V., Claudia, Victoriano, Elin, Tavo, Enrique, Nacho, Beatriz, Gerardo, Edgar y Gerardo E. por los caminos recorridos, los sueños y proyectos compartidos. Gracias por las enseñanzas, las complicidades y la intensidad de la pertenencia.

Al Dr. Aurelio, gracias por ser aliado en esta batalla y en las muchas pruebas para despegue que representan la vida.

A mi hermano Alfredo y mis hermanas Ileana y Claudia, por las enseñanzas sobre nuestra condición en el mundo y nuestra potencialidad como seres humanos.

ÍNDICE

INFORME ACADÉMICO

PRESENTACIÓN

PROPÓSITOS

LÍNEAS TEÓRICAS, METODOLOGÍA Y REFERENTE EMPÍRICO

APORTACIONES AL CAMPO

EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CONDICIÓN POSMODERNA. CLAVES DESDE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-CULTURA

INTRODUCCIÓN

I. LA ARENA DE LA CONTIENDA: EL DEBATE MODERNIDAD-POSMODERNIDAD

II. LOS SISTEMAS LATINOAMERICANOS EN CRISIS

III. EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: MITOS DE LA MODERNIDAD MEXICANA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA MÉXICO: FISURA Y DISRUPCIÓN

IV. LA RESPUESTA INTEMPESTIVA: LA RELACIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL-COMUNALIDAD

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO 1. CARTA DE ACEPTACIÓN DE LA PUBLICACIÓN DEL CAPÍTULO EN LIBRO

INFORME ACADÉMICO

Presentación

El presente trabajo, se articula a la línea de investigación “Política, cultura, medio ambiente y educación: formulaciones conceptuales en torno al contacto cultural en educación” desarrollada en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, por Alicia de Alba¹ desde 1999.

Tal articulación encuentra sentido en la construcción de objetos de conocimiento que permitan, desde distintos escenarios teóricos, analizar de manera compleja los fenómenos educativos recientes.

Al respecto, esta línea de investigación, en tanto proyecto marco, posiciona la noción de contacto cultural² como posibilidad heurística para entender los retos que enfrenta la educación en la actualidad y en ese sentido, ha permitido el desarrollo de distintas líneas que se articulan entre sí y a su vez, son específicas y autónomas. Tal es el caso de este escrito, pues su elaboración se ha desarrollado como un ejercicio de reflexión conceptual que ha tenido resonancia en el trabajo de diseño curricular, que desarrollo como parte de mi práctica profesional, en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde 2002.

En este sentido, es preciso aclarar que los contenidos del capítulo en libro que se presentan son de autoría personal y han tenido una influencia en el trabajo colegiado de la institución y a su vez, la discusión colectiva de la práctica profesional, ha permitido que este trabajo se convierta en un proyecto de investigación que está en diálogo constante con dicha actividad.

Cabe señalar que dicho diálogo, se aleja de la idea de un instrumentalismo de la teoría en educación, pero también se distancia de la noción de teoría como aquella que se usa para pensar la realidad y se circunscribe a una actividad de abstracción (tarea nada menor). Desde este punto de vista, cuando la teoría transgrede su contexto de asesoría, de mirar de lejos; para mirar en perspectiva, permite verse como una forma de intervención³. Es de intervención, porque los sujetos en la actividad no están alejados de la realidad para ir a la teoría sino que la dinámica es una suerte de dialogismo, en la medida que distintas voces, de distinto cuño (políticas, teóricas, de intervención, etc.), se logran articular.

En este tenor ha sido la invitación de académicos de la Universidad de Bielefeld, Alemania, para dar cuenta de lo que sucede con los estudios culturales y la pedagogía en México. Este diálogo inició en 2004, como parte de las actividades de intervención educativa en la CGEIB y se logró articular al

¹ Investigadora Titular “C” de dicho Instituto, profesora del Posgrado en Pedagogía de la FFyL-UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel II.

² Se entiende como el “intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y por tanto con diferentes códigos semióticos y manejo y uso de signos (significantes y significados) que produce cambios en los distintos sujetos que participan de él y en sus contextos [...] El contacto cultural se ha dado a lo largo de toda la historia y sus características constitutivas y fundantes son: relacionalidad, conflicto, desigualdad y productividad. El contacto cultural es relacional porque se genera, produce y define, en la relación - abierta y precaria - entre sus distintos elementos. Existe conflicto en el contacto cultural porque los sujetos involucrados en él, tienen dificultades estructurales para establecer comunicación y ante ellos se presenta la exigencia de construir elementos de significación que funjan como puentes entre sus códigos semióticos, entre sus culturas. Esta primera construcción semiótica y semántica se genera en el conflicto y exige que los distintos sujetos del contacto cultural modifiquen y trastoquen sus identidades para ello. El contacto cultural es desigual porque en la situación inicial de conflicto en la que se inicia, los diversos sujetos tienen distintos elementos y cargas de poder en las diversas esferas y formas posibles de relación y de múltiples maneras cada uno tiende a imponer su poder en el proceso de contacto. El contacto cultural es productivo porque la relacionalidad, el conflicto y la desigualdad propician y aceleran el dislocamiento de las identidades de los sujetos que están en juego en el contacto cultural, se producen múltiples interpelaciones entre los sujetos, proliferan los significantes flotantes y a través de mecanismos de identificación, se generan rasgos nuevos y originales de identificación y nuevas condensaciones de significación, nuevos elementos semióticos y semánticos que permiten no sólo la comunicación y la afectación entre las culturas y sus sujetos, sino su transformación y, en plazos relativamente prolongados e intensos, la emergencia de nuevas culturas” (de Alba, 1997: 3-4).

³ Que no es la investigación-acción.

proyecto marco de investigación -al que se ha hecho mención al inicio-, en el entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM.

Una primera concreción de este diálogo es la invitación a colaborar en la escritura de un capítulo en libro, misma que se recibió en el transcurso de 2004, para su dictaminación y posterior aceptación, en junio de 2006. El resultado de este proceso es la publicación del capítulo en el volumen *Cultural Studies und Pädagogik – Kritische Artikulationen (Estudios culturales y Pedagogía – Articulaciones críticas)* que compilan Paul Mecheril y Monika Witsch y el cual se encuentra en prensa.

En dicho volumen se rastrean las distintas configuraciones que la pregunta por la pedagogía y los estudios culturales puede tener; configuraciones que desde distintas perspectivas la llevan a cabo o utilizan, con el fin de discutir las respuestas dadas a dicha cuestión, de modo controversial, atractivo y explicativo. La obra no se plantea como una exégesis enciclopédica acerca de las relaciones entre los Estudios culturales y la pedagogía, sino principalmente trata de reflexionar sobre dicha relación, desde facetas señaladas que posibiliten abrir la discusión actual.

Las y los autores que toman la palabra en esta obra, provienen de distintos contextos disciplinarios, lingüísticos y geopolíticos. Cada uno con criterios metodológicos sobre las relaciones entre los Estudios culturales y la pedagogía, presentan, especifican y abordan críticamente dichos vínculos, no sólo a partir de aspectos diferentes sino desde perspectivas distintas. Para los compiladores fue de suma importancia abrir un campo de discusión dentro del cual fuera posible articular las líneas de comunicación entre los Estudios culturales y la pedagogía. Con el subtítulo de *articulaciones críticas* intentan explicitar la práctica intencionada de relaciones, conexiones y acentuaciones críticas, alejada de cualquier prescripción u ordenamiento final.

Norbert Meder y Harm Peschen comentaron los ensayos del volumen, con el fin de que aportaran luz sobre las evidentes u ocultas relaciones entre la pedagogía y los Estudios culturales que en ellos hallaran, o según fuera el caso que confirmaran, distinguieran, explicaran, complementaran o pusieran en cuestión dichas relaciones. Los comentarios de Harm Peschen se encuentran al final de la obra como texto íntegro, los de Norbert Meder acompañan la presentación de los ensayos en dos columnas, para que puedan seguirse las relaciones entre autores. Estas articulaciones críticas, son muchas veces anudamientos arriesgados que están claramente abiertos al debate con las y los autores, como es el caso del capítulo que aquí se presenta.

La posibilidad de la publicación de este trabajo representa en suma, un esfuerzo por establecer diálogo académico entre distintas perspectivas teóricas de análisis y, al mismo tiempo, representa la posibilidad para obtener el título de Maestría en Pedagogía, dadas las modificaciones al reglamento General de Exámenes de la UNAM, que en lo referente a los estudios de posgrado señala que:

“Para obtener el grado de maestro será necesario haber cubierto los créditos correspondientes y demás requisitos previstos en el plan de estudios respectivo.

Además de la graduación mediante tesis o examen general de conocimientos, el plan de estudios podrá incorporar otras opciones de graduación, de acuerdo con las necesidades específicas de cada programa de maestría, previa opinión favorable del Consejo de Estudios de Posgrado y la aprobación del consejo académico de área correspondiente.” (Reglamento General de Exámenes, 2007)

Este marco permitió al Comité Académico del Posgrado de Pedagogía, ofrecer varias opciones de titulación, en donde la cuarta de ellas, caracterizada como **Informe Académico por elaboración de capítulo de libro arbitrado**, es la opción a la que este trabajo se adscribe.

Con esta presentación, es preciso ahora desarrollar las coordenadas generales de investigación que sustentan el capítulo como referente de su elaboración.

Propósitos

Un primer propósito implica analizar el sistema educativo mexicano en tanto dispositivo de la modernidad y su relación con la diversidad cultural del país, desde coordenadas teóricas del análisis político y del discurso y su articulación paradigmática a los estudios culturales. Dicho análisis centra su atención en ciertos momentos o puntos de quiebre para dicho sistema, en la medida que permiten mostrar cómo fue estructurándose un sistema monocultural y monolingüe, así como los límites que la actualidad le está poniendo enfrente.

Su segundo propósito es situar como línea de reflexión, algunas herramientas de intelección que procuran articular la educación intercultural y la noción de comunalidad como parte de la producción teórica del campo. Es una articulación incipiente que impulsa el impacto de la mirada de los pueblos indígenas sobre lo educativo, de ahí su carácter intempestivo, pues su apuesta heurística, pretende mostrar la posibilidad de diálogo intercultural en el ámbito de las teorías, saberes y discursos sobre lo educativo en la actualidad.

Líneas teóricas, metodología y referente empírico

Las líneas teóricas a las que este trabajo recurre articulan herramientas teóricas de distinto cuño, las cuales permiten una lectura articulada y coherente del objeto de estudio. Lo anterior es un ejercicio analítico que conlleva:

- a. Una mirada procesual, relacional, sobre la construcción de la realidad, es decir, se asume que la construcción del conocimiento –en este caso sobre la relación sistema educativo-cultura- es diferencial y parte del interés social, del contexto social amplio en el que la educación intercultural está constituyendo.
- b. El carácter relacional del discurso como el juego de relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos en un contexto de enunciación particular, en donde el significado del discurso se entiende no por los elementos del discurso en sí mismos, sino por la producción de significado, proceso en el que se combinan o “articulan” estos elementos (Laclau, 1993).

Orozco (2003a:125) retoma el enunciado *lógica relacional* para entender el papel de la teoría en la investigación educativa, mismo que permite comprender las relaciones de sentido en términos de los momentos en donde puede advertirse la forma en que el discurso del sistema educativo mexicano articula la diversidad cultural.

“[...] recuperemos algunos conceptos que organizan el vínculo sujeto – realidad – teoría para tratar de asumir una perspectiva inversa a la lógica deductiva [en la investigación educativa]. ¿Cómo se entiende lo relacional?

Antes una aclaración. Lo relacional no es relativismo sin sentido, remite más bien a una forma de articulación de elementos que producen significados, lo relacional remite a procesos de estructuralidad y acomodo de conceptos, datos, procesos, prácticas sociales, etc., que en sus entrecruces producen conocimiento sobre la realidad.

El sujeto es el que construye tipos de relaciones a través de sus observaciones y reflexiones en el proceso de construcción de conocimiento, puntualiza aspectos y dimensiones de la realidad que le interesa conocer y genera estrategias de intervención sobre la misma.

La lógica relacional no es idéntica a la lógica dialéctica simple o reduccionista, entendida ésta como la lucha de contrarios, que ciertamente es una forma de relación posible, pero no la única.

La lógica relacional se basa en un principio de articulación, compleja, dinámica, inacabada, histórica, en devenir constante, siempre abierta incluso ante lo no devenido y lo no dicho.” (Orozco 2003a:125)

De esta manera, los supuestos teóricos conceptuales se ubican en esta lógica relacional, desde un espectro amplio que pasa por el Análisis Político del Discurso, y sus filiaciones a reflexiones propias de la Filosofía Política, cuyo bagaje teórico subyacente es un intento por desarrollar una teoría social antiesencialista por medio de la explicación de la contingencia de toda identidad social (Torfing 1991). El análisis de discurso incorpora reflexiones centrales de la filosofía postanalítica del segundo Wittgenstein, el postestructuralismo de Barthes, la deconstructiva de Derrida, la genealogía Foucaultiana y el psicoanálisis de Lacan, entre otros.

En un espectro más específico -desde el campo educativo-, en particular del campo de la educación intercultural, se posicionan con especial énfasis ciertas tendencias que se han desarrollado en torno a este campo, desde una mirada cercana a posturas postfundamento (Bertely, 1996; Bell, 1996; Hargreaves, 2002; Pérez Gómez, 1998).

El trabajo de articulación paradigmática más fuerte que este trabajo propone como tarea a realizar, es la posibilidad que representa la categoría de comunalidad (Maldonado, 2002; Martínez Luna, 1995; Rendón, 2003; Díaz, 2006) para el campo de la educación. Y es que su construcción supone recuperar en términos epistemológicos, la potencia de una construcción de conocimiento sobre lo educativo desde la lógica de los pueblos originarios. Es decir, un ejercicio de diálogo intercultural en términos de los saberes teóricos del campo educativo.

Su metodología está basada en el análisis del discurso para analizar en tanto referente empírico, piezas textuales-discursivas que aluden a momentos históricos de la educación en México. Tales piezas están conformadas por relatos histórico-educativos construidos en torno a documentos y bibliografía especializada en educación indígena.

Estas piezas muestran las relaciones de sentido (tanto de inclusión como de exclusión) de la diversidad cultural en el discurso del sistema educativo mexicano. Para analizar el referente empírico, se recuperan las categorías intermedias⁴ del análisis de Puiggrós (1995) sobre los sistemas educativos latinoamericanos, en el tenor de los distintos momentos históricos que los han constituido. Finalmente, el trabajo recupera metodológicamente hablando, herramientas del análisis político del discurso para señalar las potencialidades de la educación intercultural en tanto campo de conocimiento, así como para intencionar la categoría de comunalidad como forma de articulación paradigmática.

Aportaciones al campo

El trabajo es pues, un acercamiento teórico que al mismo tiempo ha estado en constante diálogo con la intervención educativa, en tanto marco para pensar acciones de política educativa en los años recientes. Dicho diálogo, se aleja de la idea de un instrumentalismo de la teoría en educación, pero también se distancia de la noción de teoría como aquella que se usa para pensar la realidad y se circunscribe, a una actividad de abstracción (tarea nada menor). Desde este punto de vista, cuando la teoría transgrede su contexto de asesoría, de mirar de lejos; para mirar en perspectiva, permite verse como una forma de intervención⁵. Es de intervención, porque los sujetos en la actividad no están alejados de la realidad para ir a la teoría sino que la dinámica es una suerte de dialogismo, en la medida que distintas voces, de distinto cuño (políticas, teóricas, de intervención, etc.) se logran articular.

En este sentido, su aportación al campo educativo puede mirarse desde tres posibilidades:

⁴ Por categorías intermedias se hace referencia a la mediación teórica que un concepto realiza, en función de articular una mirada epistemológica de un campo de conocimiento distinto al educativo o que dentro de éste no sea su intención brindar elementos para analizar un objeto de estudio en específico. En este caso, las categorías de Puiggrós son categorías intermedias en tanto que articulan las miradas postfundamento al análisis de los sistemas educativos y su función se recupera para analizar el sistema educativo mexicano.

⁵ Que no es la investigación-acción.

- a. Su capacidad de analizar de manera teórica al sistema educativo mexicano, a partir de herramientas que no son comúnmente utilizadas por la comunidad académica.
- b. Su capacidad para proponer un análisis del campo de la educación intercultural desde posturas teóricas que no necesariamente han impactado a este campo de conocimiento.
- c. Proponer la posibilidad teórica que representa la categoría de comunalidad para la educación intercultural en particular y para la educación en general.

Después de este informe académico, se presenta a continuación el capítulo en libro con el cual se sustenta el grado de Maestría en Pedagogía.

“El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna. Claves desde la relación educación-cultura”

Introducción

La escuela contemporánea y el sistema educativo en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentidos y direccionalidad del programa de la modernidad. Como consecuencia de las transformaciones radicales en el panorama político y económico, en el terreno de los valores, ideas, y costumbres que componen el tejido social de hoy; se cuestiona el sentido y carácter de ese sistema, su función social y la naturaleza del quehacer educativo.

¿Pero de dónde vienen estas críticas? Hay distintas miradas sobre la situación actual de los sistemas educativos en el mundo, la mayoría de ellas coinciden en una crisis; sin embargo, ésta se asume desde posiciones a veces encontradas. La imperante ha sido la de la lógica del neoliberalismo, en la que se ubica a la educación como herramienta para el progreso, en la lógica de que es un mercado potencialmente productivo, sobre todo para los países en desarrollo. Lo anterior, si éstos diversifican la inversión en educación y se hace rentable el servicio vía la evaluación externa, para que a su vez, los ciudadanos educados, sean más productivos para sus países.

Para otros, las condiciones actuales de existencia están marcando los límites de estos sistemas, como dimensión de una crisis epocal, la cual incluye al neoliberalismo. Por ejemplo, la problemática ambiental, la tecnología, los medios de comunicación, entre otros grandes fenómenos, apuntan hacia el agotamiento del proyecto iluminista y ante ello los sistemas educativos como subsidiarios de dicho proyecto, han corrido la misma suerte.

Uno de los aspectos más relevantes en este momento de desestructuración, es aquel relacionado con la recuperación de la interpretación de la dimensión cultural de la vida social, como eje de comprensión de las interacciones humanas. Es particularmente importante esta interpretación desde *lo cultural* de la vida política y social porque se produce precisamente en un momento de quiebre epocal, de cambios radicales, profundos, generalizados y vertiginosos en la conformación de las identidades de las sociedades.

“Lo cultural está presente en todo momento como origen, condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social lo cual impacta en la marcha misma de la historia. La actividad de la sociedad en su dimensión cultural, aun cuando no frene o promueva procesos históricos, aunque no les imponga una dirección u otra, es siempre, en todo caso, la que les imprime sentido” (Echeverría, 2001:17).

En este tenor, los estudios sobre la cultura tienen una potente fuerza como categoría de intelección y como campo de conocimiento, en su estrecha interacción con las relaciones entre lo político y lo económico. En este caso, se apunta hacia una ligazón fuerte con lo educativo, porque los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir, el conjunto de significados, expectativas y comportamientos, si arraigan y perviven es porque manifiestan intensas relaciones que son efectivas en el sentido de crear tejido social y en ello, la educación es una dimensión constitutiva de tales vínculos o lazos que hacen a las sociedades. Ahora bien, estas relaciones no pueden considerarse ya ni unilaterales ni dependientes, como la interpretación mecanicista que el desarrollo histórico impuso en gran parte del pensamiento moderno. Sin embargo, tampoco los estudios culturales (Hall, 1980) son la perspectiva más eficaz para analizar de manera compleja los fenómenos recientes, ya que no es posible sustituir la categoría de clase social, por una mirada

culturalista que puede relativizar, desde lo subjetivo, una cuestión política. Lo anterior tiene sentido, porque no han dejado de existir las diferencias sociales en virtud del nivel económico. El meollo del asunto está en ubicar la articulación teórica que permita entender, más allá del determinismo económico, la constitución de las sociedades contemporáneas.

Es decir, los problemas referentes a la nacionalidad, la etnia, el lenguaje o la religión, como lo plantea Bell (1996) tienen una dimensión subyacente a algún problema relacionado con la injusticia e igualdad en la producción y distribución de bienes. La articulación se hace necesaria para evitar esta interpretación mecanicista, pero al mismo tiempo reconociendo la potencialidad de las categorías que daban sentido a la de clase social: trabajo, burguesía, proletariado, entre otras, no dejan de ser vigentes en la medida que se articulan al análisis de la situación cultural. Los fenómenos culturales no pueden considerarse, de manera idealista, como entidades aisladas; para entenderlos hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales donde adquieren significación. Las categorías de cultura y hegemonía no forman parte de juegos de lenguajes distintos, sino como herramientas de intelección articuladas, en la medida que se asume que la realidad es construida social e históricamente. Este reconocimiento no implica entonces, un justo medio analítico entre una y otra perspectiva; conlleva la articulación de usos de la teoría, en el sentido de indagar las tensiones que producen estructuras como el sistema educativo y advertir en esas tensiones su contingencia, precariedad y radical historicidad (Laclau, 1993; Zizek, 1996).

Esto es, las diferencias que el sistema educativo mexicano¹ no puede subvertir, las fallas que no puede sostener más, radican, desde este punto de vista, en que el sistema mismo es una construcción social, histórica y de ahí contingente y precaria; cuyo momento actual está mostrando de manera estruendosa estos rasgos; en particular, cuando se enfrenta al ámbito de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Así, las teorías que aquí se articulan, tienden a aportar elementos para mostrar los sentidos en que el sistema educativo mexicano se fundó como parte de una política cultural revolucionaria, que recogía el proceso de unificación y construcción de una identidad nacional, que necesariamente pasó por la construcción de las clases sociales ligadas innegablemente a la identidad étnica, como es el caso de los pueblos originarios. Esto es, se estableció la relación pobreza (clase)-indígena (etnicidad) como equivalente.

Con estas especificaciones, es preciso ahora tomar distancia de algunas posturas que en el campo de la educación intercultural contienden en tanto tendencias y paradigmas (Gallardo, 2005) y que si bien apoyan el intento analítico de este trabajo, son punto de diferenciación con la postura que aquí se presenta.

El primer distanciamiento es el caso de la educación intercultural en el ámbito europeo-continental (Abdallah-Pretceille, 2001; Muñoz-Sedano, 1997; Marchesi, 2001), en el sentido de ubicarla como “[...] la reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías, que además de necesitar un trato adecuado por la *distancia* entre su cultura y la cultura presentada y representada por esta escuela occidental, necesitan una atención especial frente al fracaso continuado cuando acuden a esta última...” (García Castaño y Granados, 1999)

Esta definición da cuenta del contexto de la educación intercultural en Europa, que mira la diversidad a partir de la migración masiva de personas de Europa del Este y del norte de África, lo cual implica una mirada distinta desde Latinoamérica, puesto que cuando aquí se habla de diversidad cultural nos referimos a la base constitutiva de nuestra identidad como nación, por lo

¹ Por sistema educativo se entiende al conjunto de estructuras y programas ideológico-operativos que concretan políticas educativas referidas a la formación de sujetos. Está organizado en distintos niveles y modalidades de acuerdo con las características de sus usuarios. En este sentido, los niveles y modalidades muestran la organización interna y a su vez la conformación identitaria del mismo, en tanto polos que lo anudan, de ahí que las diferencias en su interior no puedan ser resueltas en una sola identidad.

que esta definición pone en el centro la cuestión de la adaptación, la atención, la “compensación” del *déficit cultural* que traen consigo los niños y niñas extranjeros.

El segundo distanciamiento asume que en México no puede haber un traslado de la gestión de la diversidad como lo hace el multiculturalismo estadounidense. En el país vecino, se gestiona la diversidad para democratizar las relaciones interétnicas, magnificando la “diferencia cultural” como eje de las luchas reivindicativas, como son las políticas de la acción afirmativa.

Lo anterior no cuaja en sociedades en las que, a diferencia de la estadounidense, el mestizaje conflictivo (vía la conquista) es el eje de la interculturalidad (Morales, 2004). En sociedades en las que el *mestizaje simbólico* (que no sólo el fisiológico) es la base, lo que se impone para comprender las dinámicas interétnicas es estudiar las múltiples formas en las que las diferencias culturales se articulan, dando origen a innumerables variantes de *mestizaje* que, de hecho, no caben en la distinción indios y mestizos, o pueblos originarios y cultura occidental; aunque se reconoce que para poder analizar las relaciones de dominación y exclusión educativa, política y económica, ubicar analíticamente este hecho puede ayudar a comprender tales articulaciones, por lo menos en un primer nivel de estudio.

Hasta aquí, se esboza la ubicación analítica de este trabajo y con ello es posible señalar que su propósito es revistar el sistema educativo mexicano en tanto dispositivo de la modernidad y su relación con la diversidad cultural del país, desde las coordenadas teóricas hasta ahora desarrolladas. Intenta indagar sobre aquellos puntos de quiebre que permiten mostrar cómo fue estructurándose un sistema monocultural y monolingüe, así como los límites que la actualidad le está poniendo enfrente.

Para ello, se parte de la discusión sobre las condiciones actuales de existencia y cómo éstas han impactado a la región latinoamericana respecto de sus sistemas educativos. Esto es, la relación entre el modelo de desarrollo planteado por la modernidad y la necesaria reflexión sobre los sistemas educativos, desde el lugar que le ha tocado jugar a la región, en el desarrollo de la figura de mundo² de occidente.

Con ese telón de fondo, se abunda en tres momentos de análisis sobre el sistema educativo mexicano y cómo ha enfrentado desde su creación, desarrollo y crisis actual, justamente la querrela sobre lo cultural. Ese ejercicio intenta hacerse desde referentes históricos sobre el sistema en particular y sobre el contexto mexicano en general.

Finalmente, se propone como línea de reflexión, analizar la potencialidad de la categoría comunalidad, desarrollada por intelectuales oaxaqueños (Maldonado, 2002; Martínez Luna, 1995; Rendón, 2003; Díaz, 2006) en donde se asume una perspectiva epistemológica originaria para –en este caso–, analizar lo educativo, desde otras herramientas de intelección que el campo de la educación intercultural bilingüe en México puede articular, dado que dicho campo está en un momento de efervescencia por su constitución (Bertely, 2003). El ejercicio que se presenta es una articulación incipiente que intenta recuperar el impacto de la mirada originaria sobre lo educativo, de ahí su carácter intempestivo, pues su apuesta heurística pretende mostrar la posibilidad de diálogo intercultural en el ámbito de las teorías, los saberes y discursos sobre lo educativo y la educación.

² Esta categoría se refiere a los ejes que sostienen una cierta y particular forma de articular, interpretar y actuar en la realidad e incorpora como parte de su conformación un *ethos* y una *episteme*. Esta categoría desarrollada por Luis Villoro (1993) puede equipararse a la categoría de cultura, en autores como Bonfil Batalla (1986).

I. LA ARENA DE LA CONTIENDA: EL DEBATE MODERNIDAD-POSMODERNIDAD

En los últimos años se ha producido una grave crisis en distintos órdenes, a nivel mundial. Como principales expresiones de esta crisis se pueden mencionar: la caída del socialismo real, el resurgimiento de tendencias políticas neoconservadoras, de fundamentos religiosos, nacionalistas, etc. Estos acontecimientos parecen ser las últimas expresiones de la crisis de la modernidad y su paradigma socioeconómico, como proyecto de la Ilustración. No es muy difícil comprender que esta crisis también se expresa ahora en hechos como la desaparición del mundo socialista, la guerra contra el terrorismo y la conformación de un bloque de tipo imperialista como que el que configura Estados Unidos en la arena geopolítica. Desde cierto punto de vista (la de los filósofos posmodernos: Boudrillard, 1995; Lipovetsky, 1996; Fujuyama, 1995, entre otros) esta crisis proviene del fracaso del modelo de racionalidad europea. Se asegura que el modelo puramente racional y progresista de occidente que ha llevado a la mundialización, hoy está en crisis, y que asistimos a la emergencia de otras formas de racionalidad. Junto a una globalización que viene imponiéndose de manera autoritaria, se observan al mismo tiempo numerosos indicios de que se está desarrollando una conciencia cultural ambigua (Arriarán, 2000).

En este marco, recorre desde hace varias décadas por distintos ámbitos, el concepto de la posmodernidad como significante que podría dimensionar esta grave crisis; sin embargo, el término ha involucrado una dislocación importante para la comprensión de la realidad actual, ¿significa la posmodernidad, la decadencia de la cultura occidental, la autoconciencia de sus límites, un desesperado intento de salvación exorcizando los males que conducen a la destrucción de la propia cultura o a una nueva utopía?

Hay un doble sentido en estas preguntas, por un lado, la posmodernidad en tanto posicionalidad¹, y por otro, como condiciones de existencia.

“[...] Aunque no existiera la realidad posmoderna, o aunque ésta –de existir- apareciera distorsionada en la visión posmodernista, el posmodernismo con todas sus vaguedades y variantes es un hecho. Y los hechos –como decía Lenin- son muy testarudos [...]”
(Sánchez Vázquez 1997:319)

Esta doble situación hace movedizo el plano de intelección sobre las formas en que los discursos sobre la posmodernidad y las condiciones actuales de existencia se entrecruzan para comprender la realidad educativa, tanto en la región latinoamericana como en México.

La posicionalidad respecto del posmodernismo va fijándose en el momento actual en varias líneas importantes para América Latina:

- a) Un profundo pesimismo que resulta del abandono de la modernidad, principalmente como el fin de las ideologías, el fin de la historia y la muerte del sujeto. Y el renuevo en la nostalgia y neoconservadurismo de los sistemas políticos y sociales, tales como el neoliberalismo económico en la región.
- b) Una crítica intensa a un sistema social que lejos de romper con una lógica expansionista del marxismo moderno, abre una tercera fase a esa expansión que no conoce enclaves, trátase de la naturaleza, el inconsciente, el arte o el tercer mundo. América Latina sigue siendo la periferia de la figura del mundo de occidente en las relaciones de producción y su salida de ésta se encuentra en la completud del proyecto socialista.
- c) Una tendencia que se puede caracterizar como progresista, por estar ligada a los esfuerzos de un programa político de nueva izquierda. Esto implica, según Arriarán (2000:23) que se renuncia a las formas prácticas y teóricas de los movimiento marxistas tradicionales, ortodoxos o dogmáticos. Se advierte que el reduccionismo de clase del marxismo estructural no contempla el contraste de

¹ Entendido como el espacio de enunciación de la realidad, superficie de inscripción ontológica, teórica, política, ética, cultural, etc., desde donde se nombra y adquiere sentido la realidad discursivamente construida (de Alba, 2003).

movimientos identitarios que no necesariamente pasan por la categoría de clase y ese espacio permite pensar en otro tipo de interpelaciones (Torring, 1998). Asimismo, se puede afirmar que la dominación en términos deterministas, como tal, no existe, es un sesgo esencialista, lo que se aprecia es la hegemonía como articulación de la identidad social (Laclau y Mouffe, 1987). Es decir, articulación no en términos de una mediación necesaria de un terreno social dispersado por algunos principios que representan intereses constituidos en otra parte, sino en términos de una construcción contingente de la subjetividad. Finalmente, se alude al carácter relacional de la construcción de la realidad como salida al carácter positivo o dado de ésta. El trabajo de la *différance* en Derrida (1997) permite afirmar que las identidades sociales, al constituirse, se relacionan unas con otras y radicalizar tal tesis es afirmar que las relaciones entre esas identidades sociales son constitutivas.

Lo anterior involucra pensar que cuando se mira a América Latina como la periferia de la figura de occidente, se alude a la relación que históricamente se ha construido entre distintas culturas, vía los procesos de colonización. Latinoamérica es periferia, en tanto Europa occidental es el centro, y este centro no es sólo geográfico, sino topológico, es un no lugar que se llena con las resignificaciones de aquello que se quiere entender como "occidental". Subyace pues a esta afirmación, una operación no sólo ontológico-económica, sino ontológico-cultural; que un proyecto social amplio, en esta tercera tendencia, considera como rasgo fundante a tomar en cuenta como parte de sus propuestas.

Para el análisis que aquí se desarrolla, esta segunda tendencia arroja elementos analíticos cuya postura política es coincidente con la mirada de este trabajo. Esto es, la posibilidad de reconfiguración de lo social no está acabada, de por sí no lo estaba cuando se apreciaba una cierta estabilidad social. Lo que muestra la convulsión actual es la radical posibilidad de la alternativa: pensar el sistema educativo de manera intercultural sólo es posible por esta crisis, de ahí que sea la mejor oportunidad para proponer desde qué perspectiva hacerlo, sobre todo si las tendencias conservadoras están pensando desde la nostalgia o las contrarreformas.

II. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS EN CRISIS

Así, pronunciar la palabra posmodernidad en América Latina en la última década de los noventa, del siglo XX, implicaba muchas veces la referencia a las discusiones sobre la incompletud de la modernidad o al lugar que tocó a los latinoamericanos en la construcción de la modernidad, porque no necesariamente "modernidad" se define con las palabras europeas o estadounidenses. En tales palabras, se trata de la sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón, el determinismo político y social y, por ende, una pedagogía escolarizante y normalizadora. No incluye el conflicto que significa la periferia como condición para la modernidad y niega que la relación entre centro y periferia sea interna y no externa al pensamiento moderno.

No se trata entonces de considerar que en América Latina la modernidad no ha alcanzado aún su apogeo o que solamente ha llegado a algunas zonas de la sociedad. La pobreza, la dependencia, el subdesarrollo, son condiciones de producción de la modernidad. La modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura.

De esta manera, los sistemas educativos latinoamericanos han alcanzado diversos grados de desarrollo a partir del modelo napoleónico fundador, que es la base de todos los sistemas educativos modernos. Ese modelo se ha combinado de maneras diversas con los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades, que lo han rechazado, se han subordinado, se han articulado o, algunas pocas veces, sintetizado.

El desarrollo pleno de los sistemas que fueron imaginados por los liberales latinoamericanos del siglo XIX sólo ha sido posible como utopía. En el plano político pedagógico, han tenido un desarrollo desigual, no llegando a cumplir con la meta de homogeneización de las sociedades latinoamericanas mediante la instrucción pública¹. Mientras concurrían a la reproducción de las desigualdades económicas y sociales, intentaban la homogeneización cultural, ideológica y política, con un éxito también desigual (Puiggrós, 1995:180).

El intento de conformarse como fuerza educadora hegemónica, realizado por los sistemas de instrucción pública, ha sido uno de los pilares de la concepción educativa moderna y se tradujo en formas diferentes de relación entre el sistema educativo y las sociedades. En algunos países latinoamericanos el intento fue exitoso, en otros términos: cobrándose la factura político cultural fundadora de la sociedad. El paradigma pedagógico moderno se realizó en América Latina pasando a constituir modelos combinados en los cuales las luchas entre clases y culturas son nucleares y se advierte una tensión constitutiva en su resolución, desde la racionalidad moderna, y aun desde las propias racionalidades de los pueblos originarios (Puiggrós, 1995).

Lo anterior, conlleva un doble análisis: por un lado, cabe el argumento de si la intención de los sistemas educativos es cumplir con su función homogeneizadora en tanto dispositivo del programa de la modernidad, su propia lógica es impermeable, que no monolítica, ante otros proyectos y discursos que atentan contra este nudo fundante de los sistemas. Por otro lado, cuando se hace referencia a otras racionalidades se puede dar por sentado una inconmensurabilidad ontológica-cultural que no permite la construcción de puentes *homeomórficos*² entre unas y otras

¹ Esta meta está sentada en el canon del evolucionismo como paradigma de interpretación de la diversidad cultural, en donde el racismo es un eje en el imaginario social de las naciones latinoamericanas, recién conformadas (Elizalde, 2007).

² "La noción de *equivalentes homeomórficos* implica buscar tanto las posibles nociones equivalentes a una categorías o práctica, en las otras culturas como aquellos símbolos, que dan sentido a tales categorías y prácticas, los cuales no son necesariamente conceptos, ni mucho menos uno solo. Los equivalentes homeomórficos no son meras traducciones literales, ni tampoco traducen simplemente el papel que la palabra original pretende ejercer, sino que apuntan a una función equiparable al supuesto papel de la categoría o práctica. Se trata pues de un equivalente no conceptual sino funcional, a saber, de una analogía de tercer grado. No se busca la misma función, sino aquella equivalente a la que la noción original ejerce en la correspondiente cosmovisión" (Panikkar, 1995:4).

racionalidades, entre unas y otras cosmovisiones, entre unas y otras formas de construir la realidad. En palabras de Villoro (1993:43), entre unas y otras *figuras del mundo*. Sin embargo, tales procesos de contacto cultural pueden ser un elemento potente para entender el poder de las fisuras como lo podría ser el paradigma de la interculturalidad.

Y es que la cuestión fundante sobre la mitificación del suelo y la raza o la valoración correcta de la etnia y la cultura, han enfrentado a la modernidad; no obstante, los pueblos latinoamericanos aún seguimos en la búsqueda de articulación entre racionalidades e historias sin someternos.

Así, la situación de los sistemas educativos latinoamericanos ha enfrentado esta impronta en la última década en condiciones de existencia distintas. Con sus distintas variantes, el modelo económico y político neoliberal está sobredeterminando al discurso moderno de los sistemas de instrucción pública, básicamente en el desplazamiento que supone la máxima de la educación como derecho a la educación como un bien. Ello ha significado un cambio en las estructuras y momentos fundantes que constituyeron esos sistemas que hoy están sacudidos. Estos cambios de acuerdo con Puiggrós (1995:185-189), se ubican en tres momentos:

a) El momento de *legalización de los sistemas*, ubicado en la segunda mitad del siglo XIX y básicamente tensionado por las luchas entre liberales y conservadores. En la mayoría de los países latinoamericanos se advierte el interjuego de las clases dirigentes por responder a los retos de la sociedad moderna desde distintas interpretaciones, instrumentos y propuestas enfrentadas. Con excepción de México, la mayoría de las clases dirigentes interpretó a la modernidad como un fenómeno fundamentalmente cultural y sólo secundariamente económico o tecnológico. La postura educacionista justificó la política conservadora en la difusión de una nueva cultura política como educación del ciudadano y del hombre laborioso, cuyo trabajo sería la base de la modernización nacional.

En el aspecto formal y manifiesto, la pedagogía liberal resultó triunfante y las leyes de educación laica, común, obligatoria y gratuita legitimaron el rol docente hegemónico del Estado. Los sistemas educativos prometieron garantizar el progreso en orden mediante la aplicación de la legislación educativa moderna. De tal manera, los países latinoamericanos normalizaron formalmente sus mecanismos de educación de la sociedad, adecuándolos a la sociedad moderna. Desde el punto de vista de los resultados de la aplicación de aquella legislación, encontramos una gran disimilitud entre países, regiones, clases sociales, grupos étnicos y lingüísticos, géneros, etc.; debido a la conformación de los países, donde hay que considerar la relación con los pueblos originarios, la migración de población africana por esclavitud, así como las altas migraciones europeas en los países del Cono Sur.

b) El segundo momento se denomina de *construcción y ritualización*; es decir, los contenidos, formas de vinculación y costumbres de las escuelas latinoamericanas no comenzaron, claro está, a partir de la legislación liberal, sino que en esta legislación se reflejaron prácticas que ya existían y pese a ellas subsistieron elementos constitutivos de la trama escolar que databan de las escuelas coloniales, directamente se hace referencia a los procesos de evangelización y la relación que se estableció entre colonizadores y colonizados. Representación del ritual escolar como la forma de "traer a la luz" a las sociedades indígenas atrasadas, menores e irracionales y cuyos alcances todavía pueden rastrearse en la actualidad.

Esta ritualización implica entonces todas las mezclas de prácticas en la escuela que las comunidades crearon como formas de resignificar este ideal del estado educador. Por ejemplo, cuando las comunidades indígenas adoptan como práctica cantar el Himno Nacional en la lengua originaria, esa acción es un ritual de vinculación con lo nacional; que puede leerse como el éxito de la cultura mestiza sobre los valores de los pueblos mesoamericanos en donde los cánones bélicos (que son los que exalta cualquier himno nacional) son de otro cuño. Sin embargo, cantar el Himno

Nacional en la lengua originaria representa que la escuela sea vista como un espacio atractivo para ser objeto de trabajo del estado y, en ese sentido, beneficiar a la comunidad.

Otro ejemplo de estas prácticas rituales, pero que en particular señalan el fracaso del sistema porque apuntan a aquello que éste no puede subvertir o no puede articular; es el caso de las niñas, niños y jóvenes indígenas que constantemente aparecen en los más bajos índices en los estándares de evaluación, esto es, las dificultades de aprendizaje, de "adaptación" de la conducta y de comunicación, cuando la escuela logra introducirlos a sus aulas, es una imposibilidad que los sistemas educativos no necesariamente han resuelto y a la fecha han generado multiplicidad de programas compensatorios, como vía para aparentemente resolverlos.

c) El tercer momento, llamado de *desarrollo*, se ubica en las estrategias estatales reformistas, tanto nacionalistas populares como desarrollistas democráticas de los gobiernos del siglo XX, en las cuales la impermeabilidad del sistema se ha normalizado. Ello se mira en las reformas que agregando partes nuevas, desarrollando nuevas modalidades como la educación indígena, la educación técnica, la educación de adultos, la educación para obreros, etc., logran mantener el mismo paradigma de la modernidad en educación.

El *mito*³ fundante de la homogeneización terminó por naturalizar los distintos discursos y excluir o marginar a las comunidades resistentes, aunque no por ello desaparecerlas; todo lo contrario, esta forma de exclusión (la de la resistencia), es un rasgo disruptivo del sistema, con alta potencialidad para desestructurarlo. Esta afirmación es relevante, porque ahí es donde la fisura marca el límite de los sistemas.

Es decir, la hegemonía de la pedagogía liberal se constituye también por aquellos discursos indígenas y/o populares que el sistema incluyó, desde la marginalidad, de ahí que aunque sean contradictorios a esa mirada, resulten ser una amenaza para su constitución (rezago, deserción, etc., son ejemplos de la amenaza que imposibilita al sistema). Ahí donde el ritual falla, donde el sistema no es pertinente y eficaz se advierte esta falla constitutiva de los mismos.

Se trata pues, de una frustración de la pedagogía moderna europea y norteamericana trasladada a América Latina, pero al mismo tiempo de la realización perversa de sus versiones latinoamericanas, apoyadas en el analfabetismo y la marginación de millones de personas y en la dificultad de generar vanguardias pedagógicas después de la normalización.

Se trata además, de que el modelo educativo moderno también ha caducado en los países centrales (incluyendo los socialistas) que desbordan de demandas insatisfechas de los estudiantes, los docentes y la sociedad (la cuestión ambiental, la migración, etc.) y no consiguen articularse realmente con los sistemas educativos de la era de la información o las sociedades interculturales de los conocimientos (Alonso, *et. al.*, 2005).

Finalmente, se trata también de que ha caducado el modelo en los países periféricos, donde éste se ha pervertido más que adaptado o desarrollado insuficientemente como consecuencia de las políticas neoconservadoras sobre los sistemas educativos. Las reformas⁴ son entonces de carácter programático o sobre ellos mismos sin pasar por la estructura (Morin, 1999) y no paradigmático en

³ El mito, decía Barthes (1957), transforma la historia en naturaleza: hace parecer "natural" y eterno lo que no es más ni menos, que un producto histórico concreto. El mito es una "palabra despolitizada" en tanto oculta, activamente, las relaciones sociales de poder que llevaron a su aparente naturalización, por ejemplo colonizadores y colonizados, entre campesinos y terratenientes.

⁴ Se hace referencia a las reformas en el ámbito de los sistemas educativos en la década de los 90. Algunas de las más importantes tienen que ver con los cambios constitucionales en la materia; tal es el caso de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en Chile (1990), la Ley Federal de Educación en Argentina (1993), la Ley General de Educación de México (1993), la Ley General de Educación de Colombia (1994) y la Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994), entre otras muchas leyes y reformas de carácter general y parcial que han sido implementadas en toda el área. Una de las tendencias generales más significativas que caracteriza a estos procesos de reforma es la fuerte reducción del gasto público dedicado a educación, con el consecuente deterioro de la enseñanza oficial y la ampliación de la brecha entre la educación pública y la privada.

términos de que las condiciones actuales de existencia están cambiando. Así, el espacio educativo cruzado por la desigualdad y la irresolución de los antagonismos político-culturales previos, se escinde portando todos los viejos problemas.

De esta manera, los sistemas educativos latinoamericanos en la última década del siglo XX, han mostrado una especie de agotamiento en los cimientos de su fundación pues la homogeneización como parte del progreso que implicaba el combate de la diversidad cultural, ha llegado a un límite ineludible que tiene una marcha de más de 500 años.

Sin embargo, actualmente pareciera haber condiciones para irrumpir dichos sistemas de manera importante. Este agotamiento es interesante, en la medida en que se van reconfigurando tendencias para reformar a los sistemas, ya sea para su conservación, mejoramiento, aniquilación o lo que para esta postura es pertinente, la posibilidad de un nuevo contrato educativo.

Con este panorama es preciso ahora, un acercamiento a la situación del sistema educativo mexicano en torno a la relación fundante que lo constituye, particularmente en la relación sistema educativo-diversidad cultural. Con esta última categoría se hace referencia a las relaciones interétnicas del país, esto es, el lazo educativo entre los distintos grupos culturales de México, en la marcha de la *legislación, ritualización y desarrollo* o normalización del programa moderno de la pedagogía liberal mexicana.

III. EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: MITOS DE LA MODERNIDAD MEXICANA

Si bien la cultura mesoamericana¹ tenía espacios educativos formales donde los guerreros, astrónomos y dirigentes adquirían los conocimientos para hacer funcionar las estructuras teocráticas y garantizar la expansión de los grandes imperios caracterizados, en parte, por la vigencia de un sistema vertical, jerárquico, autoritario y violento como el mexica, así como por la existencia de un vínculo tributario entre las ciudades receptoras y las pequeñas aldeas (Varese, 1982), la educación para los indígenas, propiamente dicha y sistemática, se inició en la Nueva España durante el periodo colonial.

Se inicia en esta época porque es el momento de invención del indio en tanto representación occidental de la diferencia, en tanto mito (Barthes, 1957). En los siglos XVI y XVII coexistieron dos visiones paradójicas pero complementarias en torno a la población originaria en nuestro país. Por una parte, en muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas y sistemas jerárquicos que relacionaban determinados atributos biológicos, somáticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de grupos étnicos específicos; los colonizadores, en su mayoría, se identificaban con la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores. Por otra, los misioneros católicos se esforzaron en difundir el catolicismo y la castellanización entre la población aborígen, convencidos de la capacidad de esta "raza" para adquirir nuevos valores culturales acerca de la propiedad, el trabajo, el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral (Gómez Izquierdo, 2000). Las órdenes religiosas desplegaron, en consecuencia, acciones educativas sistemáticas a través de las escuelas eclesíásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los pueblos originarios, interviniendo, más que en su eliminación, en la conformación de nuevas identidades locales y regionales (Molina, 1999; Pérez Rivero, 1997).

El proceso de conversión religiosa no resultó, sin embargo, totalmente exitoso. A pesar de que los frailes, los virreyes y las autoridades coloniales lucharon contra la vigencia de los cultos antiguos y las que entonces denominaron prácticas de idolatría, incluidas la superstición, la adivinación y el degüello de criaturas y consumo de su carne, habiendo sugerido someter a los practicantes a la autoridad de la Inquisición, los indígenas de las regiones montañosas y alejadas simulaban su conversión al catolicismo, manteniendo vivos sus cultos antiguos (de la Fuente, 1977). Simular la conversión religiosa, a través del sometimiento al bautizo en los nuevos templos católicos, ayudó a los pueblos a negociar y a mantener el control comunal sobre sus territorios en las Haciendas Coloniales, en los Repartimientos y en las posteriores Intendencias (Cruz, 1990). La autonomía relativa de los pueblos indios se veía también favorecida por la prohibición de la mezcla de castas, reportándose concepciones culturales distintas a las de los colonizadores acerca del uso y la distribución de la riqueza, o el significado atribuido al trabajo, al ocio, la embriaguez, los bailes y las fiestas comunitarias (Bertely, 1996).

Nótese pues, la contingencia de la estructura educativa que no logra del todo la síntesis entre los diferentes, a su vez genera formas de resistencia identitaria nodales que son antagónicas con el propósito de la evangelización (resignificación de celebraciones rituales prehispánicas emparejadas con las fiestas católicas, o su conjunción como el mito guadalupano) pero al mismo tiempo produce estrategias para eventualmente lograr la integración de los ahora considerados indios.

¹ Por cultura mesoamericana se entiende a las sociedades establecidas desde la región occidente de México hasta Centro América antes de la llegada de los españoles en el siglo XV.

El mito de la igualdad

En el siglo XIX, la Guerra de Independencia se había traducido en la eliminación de las Leyes de Indias que otorgaban derechos, obligaciones y un estatuto legal a los pueblos lingüística y culturalmente distintivos, así como a sus territorios. Los conflictos entre los sectores liberales y conservadores, motivados por los primeros esfuerzos por consolidar el Estado nacional en México, marcaron nuevas prioridades y un giro significativo en la historia de la educación para los pueblos indígenas. Los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, de modo similar a las instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores, se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio se representaba vía su ausencia significativa o como referente de lo que no debía ser (Aguirre Beltrán, 1992).

Aunque no escapaba a los integrantes de la República Restaurada la importancia de educar al indígena² su ambición era “arrancarlos de las garras de la Iglesia”, para lo cual la escuela marcaba el camino hacia su liberación y a la vez a su inclusión en el progreso liberal. Rafael Ramírez señalaba: “nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con el presente; sus costumbres son humildes; sus necesidades escasas, sus idiomas producen aislamiento... para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres...” (Díaz Covarrubias, 1857:141)

Aquí se puede apreciar con mucha claridad que la inclusión de lo indio en el discurso de la pedagogía liberal era su desaparición simbólica para asimilarse al progreso vía la educación:

“[...] los indígenas deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo lo que les rodea, no como sabios sino como hombres responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana [...]” (Díaz Covarrubias, 1857:142)

Es decir que las huellas sobre la discriminación étnica, vía la raza y la suposición colonizadora sobre la inferioridad de lo “otro” mantiene su visión occidental sobre otras formas de construir la realidad, ello es así porque el sistema educativo forma parte del imaginario que conforma el programa de la modernidad de occidente para los países colonizados, sin advertir el lugar que a éstos les toca jugar respecto del centro.

El proyecto liberal entonces, se definió como asimilativo porque pretendió simbolizar la diversidad lingüística y cultural en el significante de la ciudadanía ilustrada, haciendo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917. La metáfora de la pedagogía moderna había sido planteada como la eliminación simbólica de las comunidades indígenas. José María Luis Mora, uno de los principales ideólogos liberales de la Reforma, apunta la lucha del progreso, a partir de combatir a las corporaciones, refiriéndose tanto a la Iglesia como a la figura de Comunidad indígena³ e insistió en que sólo se reconocieran en la sociedad mexicana diferencias económicas y que se desterrara la palabra indio del lenguaje oficial, por tanto, que se declarara por ley la inexistencia de los indios⁴. El estado nacional entonces, se funda en la igualdad de todos sus ciudadanos, sin considerar por supuesto, otros tipos de ciudadanía.

La particular articulación que se produjo entre la burguesía liberal y las masas indígenas y mestizas desposeídas de tierra, se proyectó en un bloque ideológico político que en la Guerra de la Reforma quebró las bases del poder económico del bloque conservador eclesiástico. La *asimilación* como

² Muchos de ellos pertenecientes a este grupo social, entre éstos el presidente Benito Juárez, liberal mexicano que consolidó el proyecto de Reforma en el país.

³ El pensamiento liberal se opuso frontalmente a la orientación comunal de la propiedad, porque el concepto de la tierra en la cultura indígena no ha sido el mismo que en occidente, para los pueblos indios la tierra es un ser vivo y se es parte de ella, por ello hay una horizontalidad en las relaciones, el agradecimiento y reciprocidad es la correlación de fuerzas y por ello la naturaleza no es recurso.

⁴ Para congraciarse con Mora, otros destacados liberales cuando tenían que referirse a esos pueblos empleaban la frase “los antes llamados indios”.

capacidad articuladora del discurso criollo, mestizo e indígena es una dimensión que contribuyó en dicho quiebre.

Con las leyes de Reforma, los liberales intentaban destruir todo el poder del clero y depositaron una fe inquebrantable en la virtud transformadora de la educación, para destruir también el poder espiritual de la institución. La instrucción afirmaba Juárez, es “la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que es el medio de hacer imposibles los abusos del poder” (Martínez Della Rocca, 1983: 51).

En congruencia con esta estrategia, la Constitución de 1857 establece con las libertades de asociación, petición y tránsito, la supresión del monopolio de la iglesia sobre la educación. En el Art. 3º esta concepción se sostiene con firmeza: “La enseñanza es libre; la ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se debe expedir” (Juárez, 1859).

Las concepciones teóricas sobre la libre enseñanza impiden a los liberales declararse nuevos monopolizadores de la educación, aunque intuyen que mantener este principio obstaculizará su luchas por la hegemonía cultural e ideológica. Esta postura liberal se evidencia claramente durante el apasionado debate que se da en la sesión del Congreso Constituyente, el día 11 de agosto de 1856. El diputado, don Manuel Fernando Soto, encargado de defender la propuesta liberal ante los congresistas, expresa entre múltiples juicios que:

“La libertad de la enseñanza es un principio eminentemente civilizador; es un principio que emancipa la inteligencia de la tutela del monopolio y que derramará la luz sobre la cabeza del pueblo... [por lo que] el gobierno debe determinar los autores para la enseñanza; los autores más a propósito, los más ilustres en la materia, los más conformes al desarrollo completo de la democracia. Por la elección que se haga de los autores de asignatura, se elegirá la inteligencia del pueblo a la altura del siglo que vivimos [...]” (Talavera, 1973).

Así, en 1861, el nuevo plan de estudios introduce las cátedras de Instrucción Cívica e Historia Patria para el nivel elemental debido a la necesidad evidenciada por la guerra de formar ciudadanos leales a la patria. Ello implica entonces *el momento de legislación* del sistema en tanto que la ley fija y condensa un discurso educativo a partir de la hegemonía de la pedagogía liberal como práctica que margina otros discursos, en este caso el indígena, el cual, a su vez, posibilita su propia existencia. La eliminación del término indio es la forma de incluir⁵ la diversidad étnica del país, puesto que la primicia es sobre la igualdad y ella trae como consecuencia que otros sectores sociales sean marginales en el control y definición de los currícula, entendidos éstos como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación” (de Alba, 1991:86). En suma, el mito de la igualdad desdibuja la diversidad cultural para intentar hegemonizar, vía la libre enseñanza, el carácter laico de la educación. Esta coyuntura es de suma importancia porque hasta ese momento, el proyecto de Estado Nación consideraba la figura del indio como estorbo para el progreso, cuestión que el discurso de la pedagogía liberal intentó simbolizar vía el significante de la igualdad y ello, como se verá más adelante, contribuye al reacomodo que supone el mito del mestizaje como inclusión del indio en la historia de la educación mexicana de la Revolución de 1910 y, por lo tanto, en el programa de la modernidad, vía el sistema educativo.

⁵ Puede parecer una contradicción en la escritura, pero lo que se quiere afirmar es que la forma en la que se incluye la diversidad cultural, es vía la eliminación del término, es decir la invisibilidad es una estrategia de inclusión, aunque a primera vista parezca como una forma de exclusión, lo anterior supondría que si se elimina o invisibiliza, desaparece del sistema de significación, no es así, el sistema necesita esa amenaza de lo que no es, de sus límites, para afirmar que sí es: igualitario, urbano, piramidal, etc. Hay algunas de estas cuestiones que puede asumir ir reabajando (calidad, cobertura, etc.) pero otras no (interculturalidad, multigrado, etc.)

Al interés por consolidar un Estado nacional fuerte y soberano se sumó el de estimular la industrialización del país; objetivo que resultó más importante que aumentar el número de escuelas. Durante su dictadura (1877-1880, 1884-1910), el General Porfirio Díaz (inspirado en el positivismo social de Comte y desarrollado en México por Gabino Barreda) desplegó y modernizó la red ferroviaria, la industria minera, el comercio de manufacturas y las haciendas maiceras y cafetaleras, a fin de favorecer el mercado de inversiones extranjeras e interno.

Aunque la intensificación de las relaciones económicas supuso la emergencia de nuevas actividades, al interior de los pueblos indígenas, sus habitantes continuaron utilizando herramientas agrícolas prehispánicas como la coa, para sembrar el maíz suficiente para cubrir sus necesidades alimenticias inmediatas, mantuvieron pequeñas pastorías de ganado y, en consecuencia, conservaron sus patrones tradicionales de vida; reportándose mayor estabilidad política en los pueblos indígenas en comparación con el periodo de la Reforma (Bertely, 1998).

Tomando como base la idea de ir transitando hacia a industrialización, los ideólogos del porfirismo consideraron que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases. Como ejemplo, en una entidad con alta composición indígena como Oaxaca, los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, mientras las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas (Bertely, 1998).

En casos como éste, las autoridades, los jefes políticos, los miembros de las juntas corresponsales y los maestros coincidían en que las escuelas debían clasificarse, en orden de importancia: del centro a la periferia. Se consideraba que a baja demanda pocos maestros y a pocos maestros, escuelas unitarias y de medio tiempo. Una demanda escolar alta, al contrario, equivalía a muchos maestros que, además, debían ofrecer una educación de carácter perfecto, en la modalidad de tiempo completo. La educación diferencial se asociaba con el carácter urbano o periférico de los planteles, distribuyéndose de modo desigual los escasos presupuestos dedicados a la educación del pueblo.

Los contrastes entre las escuelas de primera, segunda y tercera clase; en cuanto a la calidad de los edificios, la amplitud y el número de habitaciones; la orientación, la ventilación, la iluminación y el ornato; el estatuto de propiedad municipal o particular; el monto dedicado al pago de rentas y las condiciones higiénicas, entre otros, se relacionaban con el espacio geográfico que ocupaban. Las escuelas de las capitales y las ubicadas en las cabeceras distritales cercanas a ella contaban con las mejores condiciones materiales para la enseñanza. En este momento se advierten pues, *los inicios de la ritualización* del sistema educativo, los procesos pedagógicos que el mismo sistema genera se derivan en una educación excluyente y elitista, aunque bajo la política de expansión y diversificación. Cabe señalar que en este periodo, la oferta de escolaridad muestra un crecimiento anual promedio de 3%, con énfasis en el desarrollo de los establecimientos oficiales llegando a cubrir el 86% de la oferta, perdiendo el sector privado esta concesión (Martínez Jiménez, 1992). Es decir, el sistema estatal se expande, pero debido al modelo oligárquico se favorece a las clases dominantes y marca la pauta para la exclusión del sistema a otros grupos sociales. El proyecto político educativo del porfirismo va consolidando el carácter monocultural y monolingüe del sistema, aparejado a sus rasgos elitista y urbano, pues el alcance de los logros en este periodo se restringe al Distrito Federal y los centros urbanos de algunos estados, así como para las clases medias altas y altas de la sociedad porfiriana.

De tal suerte, los procesos de *ritualización* del sistema, si bien mostraban una ampliación en la atención educativa, a su vez iban restringiendo la capacidad de inclusión de otros grupos sociales, y al mismo tiempo prevalecía la metáfora de la educación nacionalista, para la unidad y consolidación del Estado. Como puede observarse este doble movimiento va configurando *la normalización* del sistema educativo mexicano hacia la asimilación de los sectores o grupos diferenciados de estas

élites, esto es, los pobres, las mujeres, los indígenas, etc., son incluidos en la metáfora de la unidad nacional, pero no desde su diversidad sino desde su desdibujamiento vía la elitización (con un estilo de élite a la europea) del sistema, hecho que marcará fuertemente la situación actual del mismo.

La generación que en 1900 inicia las críticas contra el régimen porfirista que habrán de culminar con la Revolución de 1910, encuentra fuertes enclaves en el pensamiento de la vieja guardia liberal, cuya voz pareció caer en el vacío frente a la primera generación formada en el positivismo. El liberalismo que ahora se iba perfilando mostraba rasgos que lo diferenciaban del anterior, como lo era su preocupación por los problemas sociales. El liberalismo de la vieja guardia se centró especialmente en el aspecto político. Su preocupación central fue el establecimiento y funcionamiento de instituciones políticas, es decir una etapa combativa, estructurante; sin embargo, esta vuelta al liberalismo no era ya un simple reestablecimiento de instituciones, sino encarar y resolver los problemas sociales que no se habían podido resolver.

Ahora la generación de la Revolución proponía, una vez más, formar una burguesía capaz de crear una nación. Una burguesía nacional ligada estrechamente con los otros grupos o clases que también forman una nación, una burguesía semejante a las de los grandes países occidentales y cuyo fortalecimiento significaba también el fortalecimiento de otras clases y grupos sociales, pues de este fortalecimiento se derivaría también el de ella. Esta burguesía necesitaba de mercados donde ofrecer los productos de transformación (energía, petróleo, etc.) y estos mercados no iban a poder ser los internacionales, debido a la imposibilidad para competir con la burguesía norteamericana y europea, salvo en pequeña escala.

Esta burguesía nacional⁶ controlaría las fuerzas que habrían de permitir su desarrollo. Lo nacional funciona como significativo maestro o clave porque si ese rasgo de la identidad articula, hay salvaguarda de la posibilidad de aniquilación de las fuerzas revolucionarias. De ahí que esta burguesía, a diferencia de la occidental en su etapa de desarrollo (Francia, Inglaterra), no podía apoyarse en ese “dejar hacer, dejar pasar”, porque la realidad mexicana contradecía de entrada esta condición: sólo por no ser blancos y europeos, las posibilidades originales o puras del progreso libre como en Europa, no podían ser llevadas a cabo en su plenitud, el “único obstáculo lo representaba la propia realidad mexicana hecha en moldes sociales, políticos y económicos que venían a ser la antípoda de los modernos que habían construido las nacionalidades” (Zea, 1983:19) La fuerzas revolucionarias lucharían así, por cambiar la “naturaleza propia del país, hacer de él algo distinto, algo nuevo” (Zea, 1983:21).

Si México sólo podía llegar a este ideal de plenitud, venciendo su propia naturaleza (es decir la diversidad cultural, étnica y lingüística), negando su propia forma de ser, se advertía entonces la necesidad de actuar en el campo educativo como se actuaba en otros campos: mediante el control del Estado. Así la Revolución Mexicana se preocupó por llevar instrucción, adecuada al progreso anhelado, a las clases que lo podían hacer posible con su trabajo. La instrucción no podía ser ya prerrogativa de determinada clase si se aspiraba a incorporar a todos los nacionales en una tarea común independientemente de la tarea concreta que cada individuo tendría que desempeñar, por ello, la categoría de clase se sobrepone a la que involucraría otra forma de construcción de la realidad y ello enmascara la cuestión ontológica-cultural⁷ como ir contra la propia realidad del país. Si era menester ofrecer a todos los mexicanos las mismas oportunidades de instrucción, de preparación, de tal forma que se pudiesen multiplicar los elementos activos de la nación, se aprecia entonces la narrativa de la Revolución como el advenimiento de plenitud del progreso y ello va conformando el discurso educativo en dos sentidos:

⁶ Aquélla producto del éxito del mestizaje cultural.

⁷ En el sentido de lo que se afirma en apartados anteriores, al retomar la idea de Echeverría (2001) de que lo cultural funciona en tanto condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social lo cual impacta en la marcha misma de la historia.

El primero tiene que ver con la inclusión de la diferencia en aras de dicho progreso y el segundo con el combate del viejo orden colonial que no había destruido el porfirismo a pesar de su ideario progresista. El orden o jerarquía establecida por la cuestión racial dejaría de operar. Esta jerarquía se equipara entonces con la noción de clase (desigualdad) y no con la de identidad (diferencia) en términos de otras conformaciones discursivas o cosmovisiones. El contacto cultural que supuso el mestizaje arroja luz sobre este proceso de mitificación.

El mito del Mestizaje

El proceso de mestizaje en México y prácticamente toda la región latinoamericana, es una parte fundamental en la historia de dominación, tanto en el periodo colonial como en los siglos XIX y XX. Incluye dos aspectos inseparables: la miscegenación entre españoles, indígenas y africanos, y la mezcla de culturas. Esto es, lo simbólico en tanto límite de lo fisiológico es de doble vía pues hay una relación genética pero que en su trasfondo es también una mezcla simbólica. Lo cultural y lo natural, en este sentido, no tendrían una separación explícita. Es bien sabido que durante la colonia la muerte de la mayoría de la población indígena hacía imposible una miscegenación amplia y, sin embargo, la mezcla cultural tanto de occidente como la de Mesoamérica origina esta metáfora del mestizaje y se resignifica en las prácticas de la sociedad mexicana actual.

Ahora bien, el sector mestizo colonial conservaba muchos rasgos culturales del mundo indígena y al mismo tiempo trataba de imitar, lo más posible, a la cultura europea dominante. Durante los siglos XVII y XVIII los mestizos (los no indios, ni españoles) adquirieron una presencia importante como fuerza de trabajo libre en las zonas de economía más dinámica: las ciudades, minas y plantaciones.

Poco a poco, la ideología del mestizaje surgió en el siglo XIX como la reivindicación de un grupo subalterno en pleno ascenso y gradualmente surgió una noción de *mexicanidad* como una identidad simultáneamente opuesta a la indígena y a la europea. Esta oposición doble está cargada de *significantes flotantes*⁸. Por un lado, en la ideología mestiza, a los europeos se les rechazaba por colonialistas e invasores, no obstante Europa era vista como la cuna de la civilización y el progreso, y como modelo a seguir. A los indios se les rechazaba por su localismo, su pretendida pasividad y su pobreza; pero al mismo tiempo, se glorificaba el pasado prehispánico como fuente de símbolos nacionalistas y como la posibilidad de tener una historia propia que no fuera una imitación servil de la europea o norteamericana. Como quiera, la ideología que hacía equivalente la mexicanidad, la libertad y el progreso con el mestizaje, aun sin otorgar contenidos condensados a éste, fue muy útil para los gobiernos independiente, reformista, porfirista, revolucionario y posrevolucionario.

Esa flotación de significantes de lo mestizo se vio fijada cuando se convirtió en el mito nacionalista, es decir, un conjunto de categorías, creencias y símbolos articulados en una narrativa coherente que explicaba el origen y el destino ineluctable de la nación. Esta narrativa se constituyó primero como un "nuevo canon historiográfico" que pretendía definir una trayectoria original y única del pueblo mexicano, trazada desde el surgimiento de los primeros señoríos prehispánicos hasta el triunfo de la república liberal: una "historia patria"⁹.

El término mestizaje entonces, recompuso su significado: ya no denotaba el resultado ciego de la mezcla biológica sino la culminación de un proceso teleológico de "mejoramiento" que además conllevaba la creación de una nueva cultura y esta máxima impactó al sistema educativo.

⁸ Significante flotante es un elemento en el discurso (realidad construida históricamente) que convoca muchos significados, aglutina pero no logra fijar una equivalencia o una particular articulación que permita vaciarse de significado y con ello construir una identidad compartida (Laclau, 2002).

⁹ Planteado por historiadores como José María Vigil, el canon se consolidó en los ensayos políticos de Ignacio Ramírez, en la novelística de Ignacio Manuel Altamirano y Vicente Riva Palacio y sobre todo en la magna obra historiográfica dirigida por este último: *México a través de los siglos*, publicada en cinco volúmenes entre 1882 y 1887. Así, la narrativa vino a descansar en un axioma evolucionista darwiniano, que puede formularse de la siguiente manera: "la raza mestiza es, en el suelo y entorno mexicanos, la mejor adaptada y por tanto la que mejor puede sobrevivir" (Ortega y Medina, 1996).

En 1921, el gobierno del general revolucionario Álvaro Obregón, creó la Secretaría de Educación Pública, un nuevo ministerio, con la misión de difundir escuelas y castellanizar a los indígenas, al mismo tiempo promover una cultura creativa, que guardara fidelidad tanto de las raíces europeas como mesoamericanas y lograra una síntesis nueva, en la pintura, la arquitectura y el pensamiento. José Vasconcelos, primer titular del ministerio, escribió "La raza cósmica" (1925), donde el mito del mestizaje se elevaba al rango de destino universal de la humanidad.

Entonces, si el vigor de los mitos se deriva de su inscripción inconsciente en la imaginación colectiva de una sociedad, el mestizaje se convirtió, al menos para las élites políticas y muchos sectores urbanos, en una categoría "natural" para pensar el futuro del país y evaluar su presente (de la Peña, 2002).

La necesidad de unificar el sistema educativo se convirtió así, en una tarea primordial. El control del Estado sobre la educación cobró un significado ontológico cultural sin precedentes. Moisés Sáenz, cuarto ministro de educación, fue pieza clave en esta *consolidación y desarrollo* del sistema educativo mexicano posrevolucionario. Fue quien se encargó de integrar los diferentes programas que atendía la Secretaría en una gran estructura cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana: la eliminación del "mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México". Es decir, puso a circular o activó el mito del mestizaje como meta final del sistema educativo mexicano, la fuerza de este aspecto del mito, conllevaba el advenimiento de los ideales de la modernidad en educación.

En un país cuya industria se encontraba en manos extranjeras y el poder se centraba en los curas católicos, los caciques locales y los terratenientes, el pragmatismo norteamericano se convertía en garantía de un desarrollo nacional tipo *farmer*. Para John Dewey –fuente de inspiración y maestro de Sáenz- las distinciones culturales debían subsumirse a la categoría de clase social y al ideario democrático del pragmatismo se identificaron las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas, las Normales Campesinas y las Escuelas Rurales; fundadas, en la motivación de los alumnos, el respeto a su personalidad, autoexpresión, así como la vitalización por el trabajo, el método por proyectos, el aprender haciendo y sobre todo, la promoción de la democracia comunitaria por medio de la educación.

Estos significantes no aparecían como intrusos de la dinámica cultural de las comunidades indígenas; sin embargo, el comunitarismo (de corte liberal) no alcanza a entender el sentido de solidaridad y reciprocidad de las culturas indígenas, pues en occidente comunidad es definida como complementariedad, para Mesoamérica la unidad es la complementariedad. Así, programas como la Casa del Estudiante Indígena, desarrollada por Sáenz en la capital de la República, pusieron en operación esta inclusión de lo indio en el mito de la Revolución mostrando cómo éstos, no obstante sus diferencias raciales con los europeos, podían superar la distancia evolutiva que los separaba de la civilización occidental, vía su tránsito y experiencia al interior de un dispositivo de tipo pedagógico.

Los pocos internos que soportaron las precarias condiciones institucionales y superaron el conflicto que les implicó asistir a las escuelas destinadas a la población mestiza y criolla, resignificaron su ser indígena en una suerte de aculturación, que no por ello implica la desaparición de este rasgo identitario y así, se integraron a la vida ciudadana, sin duda de que regresar a su comunidad era el más grave de los errores. Esta postura muestra el ocultamiento, el desprecio, entre otras actitudes como formas de resignificación, pero no de desaparición; incluso podrían leerse como formas de resistencia ante un programa de esta naturaleza.

Para Sáenz pues, el problema más grave de México era la ausencia de una unidad social y cultural, por lo que la integración del indígena y, en general, del medio rural a los cánones de la

modernidad: urbanidad, progreso económico capitalista, etc., fue la tarea principal a la que encaminó sus esfuerzos. Comenzó a deslizarse entonces la idea de lo europeo-norteamericano como referente a alcanzar, la manera en la que se encubría este referente estaba referido a la capacidad del mestizaje, del ser mexicano para poder resolver el problema fundante de la conquista, de ahí que se acuda a la recreación del pasado indígena como motivo para “educar” a las niñas y niños indígenas del país, bajo los nuevos parámetros educativos. Y es que en el periodo de trabajo de Sáenz las mínimas estadísticas que existen de ese tiempo, no señalan un censo educativo sobre la población indígena, ya sea por la condición de hablantes o alguna clasificación de ciertas zonas indígenas (Solana, 1992; Arroyo, 1978); sin embargo, es bien sabido que la mayoría de la población en el México posrevolucionario era rural.

En el discurso de Sáenz el dispositivo del mestizaje influiría integralmente en los campos económico, de la salud, educativo y recreativo, subordinando al indio, su lengua y su cultura a una comunidad nacional imaginada e integrada por una nueva clase rural. De ahí que se prepondere la categoría de clase sólo como económica, y por ello, se negara la existencia del lo indio en México. Aquí se advierte cómo el significante *pobre* con el de *indio* va consolidando una equivalencia que prevalece hasta nuestros días. Bajo este paradigma, la Escuela Rural consideraba la objetivación del indio como la materia etnográfica de los propósitos integracionistas y populistas que habrían de signar el México posrevolucionario.

En el primer Congreso indigenista Interamericano, celebrado en 1940, en Pátzcuaro, el presidente Lázaro Cárdenas acuñó la frase que se convertiría en la política integracionista del estado conocida como indigenismo: “No buscamos indianizar a México, buscamos mexicanizar a los indígenas”. Es posible darse cuenta cómo esta frase parte ya del mito del mestizaje como fuente histórica y de sentido para las culturas indígenas. Para lograr el propósito del mito se planteaban dos grandes estrategias: incorporar a los indios a la economía de mercado, y darles escuelas para que aprendieran castellano y adquirieran los conocimientos propios de la civilización moderna. Con todo, la viabilidad de las estrategias requería de la colaboración activa de los mismos beneficiarios. Por ello se reclutaron desde el comienzo jóvenes indios para ser entrenados como promotores culturales y maestros bilingües. Sin embargo esta política indigenista ha tenido su mayor expresión con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI)¹⁰ que tendría como objetivo coordinar todas las acciones estatales en las zonas de mayor densidad indígena.

Con métodos más sofisticados que los liberales del XIX, el indigenismo buscaba igualmente poner en práctica la narrativa del mito del mestizaje, pero tuvo que enfrentar la resistencia de los indios a quienes tenía que redimir. En muchos casos la resistencia era pasiva: la gente no enviaba a los niños a la escuela, no hacía caso de las convocatorias de los funcionarios o no cambiaban sus sistemas de organización por el sistema municipal republicano.

La educación en el programa educativo del presidente Cárdenas, tomó forma en la narrativa de la educación socialista, la cual siguió consolidando el desarrollo del sistema educativo moderno mexicano. La escuela socialista, aprobada al inicio de la presidencia cardenista, instauró un discurso político donde el Estado aparecía como única instancia de control del proyecto nacional, actitud ya medianamente consolidada en la época revolucionaria. Este proyecto alteró la vida de las comunidades indígenas y con ello las formas de complementariedad, al incorporar una estructura burocrática para dicho control. Lo anterior representaba la institucionalización del proyecto revolucionario.

Así, muchas escuelas tuvieron que asumir este ideario, en el que la Secretaría de Educación Pública tomó el control federal de la educación conformando toda una serie de estructuras de vigilancia

¹⁰ En el año 2003 desapareció este Instituto, para dar paso a la creación de la Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

tales como los sectores escolares, las zonas de supervisión, entre otros, que aseguraba el cumplimiento de las directrices que a nivel nacional se designaban.

Al mismo tiempo, los maestros y promotores indígenas organizados, argumentaron la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara a los indígenas la educación básica normal y universitaria. Este momento de desarrollo y articulación del mito del mestizaje que cubre al sistema educativo, comienza a advertir la necesidad de responder a los grupos culturales excluidos desde su diversidad, incluidos en la unidad, por la política educativa liberal y revolucionaria; su función mítica se vio a prueba, es decir su unidad se vio cuestionada por aquellos que no se sienten parte del sistema y establecen otro tipo de demandas como el discurso de las mujeres, la tecnología, entre otros. El sistema educativo entonces, empezaba a plantear reformas para agregar subsistemas, modalidades, etc., que respondieran a las demandas de los sectores excluidos¹¹.

Durante la década de los sesenta del siglo XX, la institucionalización del indigenismo en materia educativa se inició con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la cual impulsó el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades. Así, el discurso educativo se manifestó a favor de una educación para todos, con una política de revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena, así como de la ornamentación, vestimenta y rituales de los pueblos, en una suerte de utilería ingeniosa que folcloriza el sentido de las prácticas culturales de los pueblos originarios. Este inicio de reforma al sistema alude a los discursos que no estaban siendo interpelados por éste y que comienzan a marcar sus límites.

La crisis del mito

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, como respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación, se legitimó el modelo Bilingüe Bicultural.

Este modelo en su dimensión bilingüe destacó la necesidad de:

“Estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco” (Varese, 1983).

Los estudios lingüísticos y semióticos acerca de las transformaciones experimentadas en las lenguas indígenas arrojaron hallazgos interesantes que permitían pensar en formas alternativas de vitalizar y ampliar su espacio social de circulación y uso comunicativo. Se diseñaron, en consecuencia, estrategias de planeación idiomática que buscaban fortalecer tanto el sentimiento de pertenencia étnica (revitalizando las lenguas nativas), como la integración geográfica y política del país vía el dominio general del castellano.

En contraste con la dimensión bilingüe, las corrientes pedagógicas, sociológicas y antropológicas que intervinieron en la definición del modelo bicultural configuraron un discurso que, en aras de asegurar aprendizajes escolares significativos, promovían la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificados como occidentalizantes y mestizos. La

¹¹ Por ejemplo la implementación de escuelas mixtas en los cincuenta, el apoyo sostenido a la inclusión de las niñas a la escuela, la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo como gran parteaguas para operar programas compensatorios, la creación de la Dirección General de Investigación, hoy Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, como aquella que atiende a hijos de madres reclusas, jornaleros agrícolas migrantes, hijos de familias cirquerías, escuelas multigrado; por supuesto la telesecundaria como modalidad marginal a las generales y técnicas para atender contextos rurales vía la inclusión de la tecnología, el mismo programa Enciclopedia como accesorio o complementario al *currículum* nacional; son muestra de las fórmulas del sistema para resignificar y unificar.

educación bicultural de la DGEI se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica (Bourdieu), como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado (Althusser, 1969). Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a que se habían visto sometidos, desde siempre, los pueblos indígenas en nuestro país .

La defensa y la preservación de la cultura propia, no obstante que se justifican en el marco de un proyecto nacional excluyente, resultaron paradójicas pues, al eurocentrismo occidental del siglo XIX y primera mitad del siglo XX que el modelo educativo bicultural criticaba, correspondió un etnocentrismo al revés, que pretendía excluir de la escuela los contenidos "ajenos" no incluidos en el universo vital y discursivo indígena. Para quienes diseñaron las primeras propuestas curriculares biculturales estaba claro que la sociedad hispano hablante y la cultura occidental amenazaban a las sociedades tradicionales indígenas, definidas como culturas propias. En muchas de sus expresiones, el paradigma bicultural retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista.

Ambas visiones, la de la igualdad (modernidad) y la de la biculturalidad (intelectuales indígenas) esencializaron el papel del contacto cultural en tanto proceso de identificación, en aras de una pureza inexistente. Sin embargo, es ineludible la explicitación que esta tensión trae a cuenta, pues los procesos de dominación como parte de las relaciones interétnicas no aluden al carácter determinista de una cultura u otra, como si estas fueran unidades autocontenidas, sino a las relaciones de poder entre los miembros de una sociedad multicultural como la mexicana, que desdibujan cualquier intento por cosificar una cultura. Cuando se habla de una imposibilidad para el sistema educativo mexicano desde lo cultural, se alude pues al contacto cultural como trastocamiento de las prácticas, del *currículum*, etc., de lo que implica que contiendan otras lógicas de construir conocimiento, y esas relaciones son desiguales (relaciones de dominación), conflictivas (procesos múltiples de identificación) y productivas (conformación de nuevos rasgos identitarios) (de Alba, 2002:81).

Desde los últimos años del siglo pasado, el sistema educativo ha venido enfrentando la rearticulación del discurso neoliberal, que a partir de la caída del socialismo real, se ha configurado como único proyecto social amplio. En México, con los gobiernos de Miguel de la Madrid (1982-1987) y Carlos Salinas (1988-1994) se comienzan las grandes reformas estructurales al Estado y con ello, al sistema educativo mexicano.

Salinas propone un sistema económico controlando la relación flotación-devaluación del peso mexicano frente al dólar y con una política de control de salarios muy estricta, lo cual sienta las bases para la puesta en marcha del liberalismo social como política rectora de su sexenio.

Este liberalismo social retoma los grandes rasgos del neoliberalismo estadounidense entre los que se encuentra el *adelgazamiento* del Estado (privatización de las empresas paraestatales) y la apertura de los mercados. Otro significativo importante para entender este momento histórico es la *federalización* como la descentralización y transmisión de funciones y recursos de la federación a los gobiernos de los estados, de tal manera que las provincias recuperen su autonomía. El sector educativo se vio fuertemente afectado por estas medidas que aún hoy no se han resuelto, pues la autonomía financiera ha generado más escasez de recursos.

Tal vez lo más relevante de este nuevo liberalismo sea el de hacer un análisis economicista sobre la educación, señalar que el sistema educativo mexicano no está siendo eficiente ni eficaz. Apuntar que una de las transformaciones que ha traído este análisis es el desplazamiento de la educación

como un derecho a un bien como parte de lo que puede mejorar la calidad y pertinencia de la educación mexicana. De igual forma, poner de manifiesto que el sistema educativo mexicano no estuviera respondiendo a la exigencias del modelo neoliberal ha implicado entonces, buscar soluciones para el rezago, la deserción, los bajos niveles de aprovechamiento de los estudiantes indígenas, etc., que se han solventado con programas compensatorios para estas poblaciones. Sin embargo, desde este punto de vista, este fracaso del sistema estriba en la centralidad discursiva de lo cultural. Por ejemplo, el problema no son los estudiantes indígenas que no aprenden a resolver exámenes en español porque “no saben”, sino porque no es su lengua materna y en este sentido, el proceso de transferencia de la competencia comunicativa a una segunda lengua es un problema que el sistema no previó. La castellanización no contemplaba que las competencias comunicativas pasan necesariamente por el estudio de la lengua materna como condición necesaria para procesos de adquisición de una segunda lengua.

Este ejemplo es un lugar común en la discusión del campo de la educación indígena, sin embargo, se sigue aceptando que haya que arribar al momento en que los estudiantes indígenas tengan que alcanzar los mismos estándares que los estudiantes no indígenas, recuperando la cuestión de los mínimos que todos los estudiantes deben estudiar. Pero estos mínimos siguen siendo determinados por los cánones de la ciencia tanto natural o social, sin considerar otras lógicas de pensar tales mínimos.

Así, los cambios neoliberales en educación respecto de los indígenas han planteado programas asistencialistas y de compensación, tal es el caso del Programa para el Rezago Educativo (PARE) el cual mostró las precarias condiciones en que trabajaban las escuelas ubicadas en las comunidades campesinas e indígenas de nuestro país a finales del siglo XX (Ezpeleta, 2000).

El resultado de las políticas educativas para los indígenas en el siglo XX fue desigual y combinado¹²: por un lado, se avanzó en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen aún a inicios del siglo XXI los indígenas del país. Por otro, se institucionalizó una identidad homogénea en términos de clase, esto es, pobre igual a indio y con ello, un modelo de educación indígena precario y segregador, que borró las diferencias entre los pueblos e ignoró su diversidad en cuanto a los antecedentes, las representaciones culturales y las expectativas que tenían en torno a la escuela, agudizando la inequidad educativa. Si para los neoliberales en educación indio es igual a pobre, se desata una incompreensión fundante, en donde el papel del estado es enseñar a los pobres “a salir adelante” por ellos mismos, como si en este caso el quid del asunto no fuera la impertinencia cultural de la oferta para los estudiantes indígenas y, de paso, para el resto de los estudiantes que atiende el sistema.

Hasta aquí se puede afirmar entonces que la educación para los pueblos originarios y su relación con el resto de la sociedad mexicana, ha enmascarado, desde distintos mitos, la segregación y el racismo fundante en las relaciones interétnicas del país, en su proceso de constitución como estado-nación. Esta tesis puede abreviar al análisis de las condiciones actuales del sistema, en donde las cuestiones de pertinencia y calidad no son sólo un problema estructural que el propio sistema pueda replantear, pues ya se vio que las formas en las que se replantea, tienden a la generación de estrategias marginales y periféricas. La intención de este análisis es situar la necesidad de irrumpirlo, de erosionarlo como parte de una estrategia de política educativa para su posible refundación y ello se afirma aquí, puede ser desde el discurso de la educación intercultural; planteamientos que se desarrollan a continuación.

¹² Para Puiggrós (1995), el desarrollo desigual y combinado se refiere a las tendencias de análisis económico-político en donde se examinan las formas en las que se resignifica el discurso de las políticas económicas mundiales y su impacto en los países en desarrollo. Las versiones latinoamericanas no logran cumplir con estas políticas porque las condiciones de posibilidad de éstas no son parte de una suerte de desarrollo propio, y al mismo tiempo se crean formas híbridas que combinan elementos variados de dichas políticas mundiales que son impuestas-resignificadas por las clases dominantes en estos países.

IV. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA MÉXICO: FISURA Y DISRUPCIÓN

En las últimas décadas se ha venido constituyendo la narrativa de la educación intercultural como discurso que puede interpelar al sistema educativo mexicano de manera disruptiva¹, lo cual marca las fisuras, los márgenes y bordes que pueden reconfigurarlo. No sabemos si hacia un retorno racista y segregacionista más sofisticado y con esta alerta asumimos, que este momento de indeterminación, también es de posibilidad.

Como discurso de política educativa, la educación intercultural, aparece en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX. Específicamente, forman parte de la retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú andino y Cuenca, Ecuador) y de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los ochenta (México).

Y aunque la tradición escolar indígena del país ha realizado cambios en su normatividad y reorganización parcial e infraestructura, la educación en general muestra apenas sus primeros intentos por revertir la ortodoxia institucional monocultural y monolingüe (Hargreaves, 2002).

Hagamos una panorámica contextual de esta situación. El primero de enero de 1994 fue la fecha acordada para que entrara en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN). Ese mismo día estalló la rebelión indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, que invocaba el nombre de Emiliano Zapata (líder campesino-indígena) para reivindicar las banderas agrarias de la Revolución Mexicana y hacía un llamado a la nación para derrocar al gobierno ilegítimo y antipopular. Como se sabe, el gobierno mexicano reaccionó enviando al Ejército Mexicano a sojuzgar a los rebeldes, pero antes de dos semanas la Presidencia de la República ordenó un alto al fuego. El ejército permaneció posicionado y desde entonces se ha librado lo que se ha llamado una “guerra de baja intensidad”², punteada por intentos de diálogo y por episodios abiertamente violentos. Por su parte, el EZLN ha organizado “Convenciones Democráticas”, consultas populares y, a últimas fechas, la creación y puesta en marcha de las “Juntas de Buen Gobierno” como expresión de su capacidad autónoma de gestión y organización política y social. Lo anterior se sumó al camino que de por sí ya ha construido el movimiento indígena mexicano para construir y consolidar organizaciones que tratan de crear plataformas comunes entre los grupos indígenas del país y así combatir la fragmentación resultante de las políticas indigenistas del nuevo liberalismo social del gobierno salinista, zedillista y foxista (Harvey, 1998; Polanco, 1997; Meyer, 2000).

La reflexión y desplazamiento hacia un proyecto pluralista de nación multicultural, reorganizado a partir de la legitimación de las diversidades y la construcción democrática del poder, tiene un momento de fijación en el cambio constitucional del Artículo 2º donde se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Este mismo artículo, en concordancia con los logros que a nivel internacional se han dado en la materia, como en artículo 169 de la OIT; garantiza el derecho de los pueblos indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, a la vez que enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades con la participación activa de los propios indígenas.

¹ Lo disruptivo se entiende al hecho de que “algunos elementos nuevos e inéditos o que prevalecen de configuraciones sociales anteriores se muestren de manera significativa en el espacio social y realicen dos funciones. La primera referida a contribuir a la dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizada. La segunda encargada de mostrar algunos indicios de los elementos tendientes a conformar los contornos de una nueva configuración social. Los rasgos disruptivos no llegan a lograr articularse de manera discursiva y se mantienen en los bordes entre lo real, lo simbólico y lo imaginario” (de Alba, 2003: 45).

² Que es una estrategia de guerra desarrollada por la Agencia Central de Inteligencia estadounidense (CIA, por sus siglas en inglés), desde la década de los setenta en la región.

Sin embargo no ha sido suficiente. Aunque el cambio constitucional estuvo impulsado por la presión del movimiento zapatista, a través de la negociación de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (pactados por el gobierno federal, el EZLN, así como la sociedad civil) no ha quedado planteado el espíritu y lucha central de los pueblos indígenas, el reconocimiento de ser sujetos de derecho y no de atención, lo cual implicaba el reconocimiento de su autonomía económica, política y social (en esta última se contempla como discurso pedagógico la educación intercultural). Es decir, no es posible ignorar la presencia de los pueblos indígenas como actores políticos colectivos que demandan algo que hasta hace poco sonaba paradójico: que el derecho a la diferencia cultural se conciba como consustancial a los derechos ciudadanos. Ser ciudadano, no en términos de la modernidad, sino ciudadano étnico significa que la pertenencia a un grupo cultural dentro de la nación no es un obstáculo para la ciudadanía o para la igualdad, sino una forma específica de gozarla. La metanarrativa de la igualdad tendrá entonces que entenderse desde otros parámetros, no desde su mito englobante, sino desde la serie de articulaciones, equivalencias y exclusiones en términos generales y particularmente, en un proyecto político educativo, que sea capaz de articular las diferencias, aunque el camino por recorrer será seguramente un proceso tan largo y difícil como deseable e inevitable.

Ahora bien, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) recoge los planteamientos del 2º Constitucional y señala que México, al ser un país regional y étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en la que sus diferentes culturas se relacionen entre sí como pares; refiere que para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional se requiere el desarrollo de una educación intercultural.

“A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana” (pág. 46).

Afirma que la educación debe contribuir a eliminar todo tipo de discriminación, prejuicio y racismo contra los miembros de culturas diferentes y minoritarias. Establece que los mexicanos nos debemos reconocer como diversos y valorar que vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad.

El sistema educativo debe alcanzar estos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos. Para ello, el PRONAE establece:

- a) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa en las poblaciones indígenas.
- b) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.

Así, la política educativa del país asumió que la educación en y para la diversidad es intercultural para todos los habitantes del país. Este matiz en la tesis de la *educación intercultural para todos*, marca un giro paradigmático importante pues se asume que la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos.

Ello puede implicar el retorno sofisticado de discriminación que se traduce en reparar “la deuda histórica que la sociedad nacional tiene para con sus pueblos indios”³. Esta reparación incluye la comprensión del “otro”, reconociendo que las experiencias vitales de las personas pertenecientes a grupos étnicos constituye un elemento fundamental y positivo de su propia identidad y por consiguiente, de su visión del mundo, pero sólo en modos que no vayan en detrimento del conjunto de la sociedad (Outlaw, 2000:56) y no hacerlo así, subvierte la búsqueda por lo común en aras de un relativismo cultural peligroso. En términos prácticos, los logros de la normalización política supuestamente garantizada por la universalidad de la razón; la conquista y la perpetuación del conocimiento (por ejemplo la ciencia) quedan expuestas al peligro del “todo se vale”; la libertad, la paz y la prosperidad fruto de la estabilidad política ganada por medio de políticas liberales y revolucionarias, quedarían comprometidas por los peligros de ir a la deriva, el caos y la anarquía.

Tales posibilidades son *reales*. Que sean o no *probables* depende de diversos factores. Sin embargo no es lógica, social, ni históricamente *necesario* que a mayor juego de diferencias, le sigan tales consecuencias (Outlaw, 2001:57). Tal cosa como el relativismo pareciera sólo una máscara del argumento neoconservador, pues la interculturalidad no se entiende como la armonía idealista sino que “podemos tener hasta la obligación de combatir aquellas prácticas y culturas que consideremos perniciosas, pero no podemos elevar las nuestras a paradigma universal para juzgar a las demás” (Panikkar, 1995:9).

Con este telón de fondo ¿dónde está el carácter disruptivo de la educación intercultural? Cabe aclarar que no se apuesta por una disolución del sistema educativo, en tanto que es la única vía para afrontar el embate de perspectivas dogmáticas de distinto signo político, e interesa resignificar la vocación educativa mexicana fincada en el significante educación como *derecho social*, se apostaría pues, por repensar este sistema educativo nuestro en crisis y cómo la educación intercultural en tanto discurso intempestivo⁴ puede fisurarlo.

Una noción potente para intentar este ejercicio es la *lógica de la articulación* en educación (Laclau, 1993; Puiggrós, 1998; Buenfil, 1993 y de Alba, 2002). La lógica de la articulación desde la mirada de la educación intercultural supondría sostener la tesis de la tensión constitutiva (no hay plenitud, es un punto de fuerzas constantes) entre lo diferente y lo común como fundante de todo proyecto político educativo. La construcción de equivalentes en torno a la calidad, la pertinencia, lo mínimo, etc., tendrían que pasar por procesos de subversión de significados. Esto es, para cada grupo cultural, la pertinencia, la calidad tienen cierto significado, que se pueda compartir, que pueda ser equivalente entre uno y otros grupos culturales no supone que calidad significa lo mismo, sino que se renuncia a ciertos elementos de ese significado para que se pueda compartir con otro grupo cultural. Esto que no logra subvertirse o no logra compartirse no desaparece, y es posible que eso que no queda fuera, pero sí excluido, permita el sentido del juego de las diferencias, no es relativismo, es el interjuego de la inclusión y exclusión constante en cualquier identidad, en este caso, la de la educación intercultural como discurso pedagógico.

³ Esta frase alude a las declaraciones del entonces presidente de México Vicente Fox, en el que prometió solucionar el conflicto indígena en 15 minutos debido a la “deuda histórica que la sociedad nacional tiene para con sus pueblos indios”.

⁴ El carácter intempestivo se retoma del texto de Nietzsche (1987) “Sobre el porvenir de nuestras escuelas”, el volumen es una compilación de cinco conferencias impartidas por el autor, en las cuales señala la potencialidad de la categoría del genio en Schopenhauer para cambiar la educación alemana de ese tiempo. Son insinuaciones teóricas de lo que podría cambiar el sistema educativo alemán y tales insinuaciones contienen cierto riesgo teórico, de ahí el uso de lo intempestivo para la categoría comunalidad-educación intercultural, pues se considera que es un programa de investigación, de ahí que aquí sólo se expongan algunas líneas de trabajo al respecto.

V. LA RESPUESTA INTEMPESTIVA. LA RELACIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL-COMUNALIDAD

Si la educación intercultural puede asumirse como disruptiva para el sistema educativo mexicano en las condiciones posmodernas de existencia, se puede entonces comprender que las aproximaciones a la configuración del discurso de la educación intercultural en México, desde esta y otras visiones es poco estructurado y está en plena efervescencia (Bertely, 2003), por lo que el presente apartado es sólo un intento de aproximación a lo que podría ser un proyecto de articulación epistémica teórica educativa, de ahí su carácter intempestivo.

Nos atrevemos a afirmar que la educación intercultural para México implica deconstruir estos mitos de la igualdad y el mestizaje y replantear la relación con los "otros"⁵, lo "indio" en tanto no tan "distantes" de lo que llamamos identidad mexicana. Al respecto Guillermo Bonfil (1989: 165) señalaba que "[...] la historia nos ha legado cinco siglos de dominación colonial. Una de las herencias es la distorsión con que vemos nuestra propia realidad, al percibirla a través de los prejuicios culturales propios de la no interrumpida ideología del colonizador. Esa percepción se finca en la devaluación del otro, el diferente, el dominado y afirma la superioridad del dominador [...] desmontar este andamiaje ideológico, esta distorsión, implica el reconocimiento del *México profundo* en tanto sustrato de nuestra propia identidad y que dada dicha distorsión, hemos creado un mito de la mexicanidad (*el México imaginario*) en base a la exclusión y anulación de las potencialidades creativas de amplias capas de la población, entre ellas los pueblos indígenas [...]"⁶

De esta manera, la educación intercultural aludiría entonces, al proceso de múltiples contactos que van constituyendo la identidad de los sujetos a partir de la diversidad; esto es, en los procesos de recuperación, aprehensión, producción, intercambio, resignificación y empoderamiento de las mismas culturas (de Alba, 2001: 17). La educación intercultural implica el reconocimiento de nuestra identidad; ese elemental descentramiento para comprender al otro, para percibirlo como sujeto que nos impacta desde su relación con la historia, el mundo y la verdad, y poder así hacernos cargo de su impacto (éticamente hablando) en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de diálogo intercultural⁷, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

Para México es preciso apuntar que esta tarea comprende resignificar este México profundo en tanto otras construcciones de la realidad. No es una labor sencilla pero este diálogo puede caracterizarse como en un espacio de encuentro productivo, en tanto que abre la posibilidad de reelaborar la lógica cultural propia (de Alba, 2001) y en el cual se construyan puentes de doble vía ante la inconmensurabilidad cultural.

La comunalidad: pedagogía intempestiva

Entonces, pensar la educación intercultural como proceso complejo identitario de resignificación de lo que implica otra construcción de la realidad, otra figura del mundo en tanto valores y creencias

⁵ Se entiende por *otredad* a la categoría que engloba la configuración de la identidad, en el sentido de que a partir de la existencia de "otros" distintos al "nosotros", es que se forma la personalidad de los sujetos

⁶ Para este autor el México profundo es el referido a los pueblos indígenas como marginados y excluidos de la vida nacional durante la historia de México como estado- nación, pero que aunque se ha atacado, erosionado y transformado sus identidades, no ha desaparecido en sus portadores originarios, y sigue vigente en algunas prácticas sociales y culturales del México imaginario, de la población mestiza que conforma la sociedad mayoritaria del país. Por ejemplo, las prácticas sociales y culturales que algunos pueblos campesinos no indígenas comparten con las cosmovisiones indígenas, en torno a la milpa o las fiestas.

⁷ Por diálogo intercultural se entiende a la metódica que supone el contacto cultural, es decir desigual, conflictivo y productivo. Cabe señalar que el carácter ontológico negativo de este diálogo es lo que admite la puesta en juego de la inclusión y exclusión, por ello el fantasma del relativismo es sólo eso, un fantasma.

básicas; es condición de posibilidad para repensar en los procesos y prácticas de enseñanza aprendizaje en otra dirección, no como el deber ser perdido, es decir el del proyecto de la modernidad, pero tampoco como la revolución esencial educativa que supondría un cambio radical y definitivo de mejores condiciones de vida, pues como ya hemos visto, históricamente esto no ha sucedido así.

La sociedad multicultural mexicana tendría la oportunidad de retomar el sentido de un proyecto educativo que afecte, interpele las formas en las que maestros y alumnos se relacionan, el papel de la comunidad, el barrio, la colonia; en la que se inserta la escuela, su gestión y sobre todo su intención. Es decir, desde *la comunalidad*. Este concepto ha sido acuñado por una corriente de intelectuales indígenas (Maldonado, 2002; Martínez Luna, 1995; Rendón, 2003) que ve en la dimensión ontológica de las prácticas comunitarias de los pueblos originarios, su sustrato más fuerte, lo cual les ha permitido su mantenimiento a través de los años, con sus transformaciones y cambios, pero ubicando en este centro una de sus mayores fortalezas.

La comunalidad es una forma de nombrar y entender al colectivismo indio. Es más que un gusto por lo gregario, siendo en realidad un componente estructural de los pueblos indios. Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social. Además de su extensión entre todos los pueblos indios, debe tenerse en cuenta su profundidad histórica.

Las comunidades indias en la marcha de su historia, han conformado una cultura con una multiplicidad de aspectos físicos, de conocimientos y prácticas que los diferencia de otros grupos de comunidades; una lengua propia y, por tanto, una identidad. Es posible suponer que su vocación comunal de organización es centenaria, aunque sus formas se hayan transformado. De la misma manera en que se sabe que pueblos prehispánicos como los zapotecos del valle de Oaxaca (Martínez Luna, 1999) fueron una sociedad oral con escritura a partir del periodo Clásico sin que ello sea una contradicción, se puede sugerir que la vida de las mayorías prehispánicas estaba organizada en torno a lo comunal aunque el poder en cada señorío estuviera en manos de linajes gobernantes.

La vida india se da en un territorio concreto, entendible, propio y apropiado simbólicamente, un territorio natural sacralizado, compuesto de gentes, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente y están fundadas y explicadas en mitos y otras narraciones. Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesta por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla -que Alicia Barabas (2001) ha categorizado como Ética del Don- y la participación, manifestadas en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos. Las relaciones a nivel familiar, interfamiliar e intercomunitario tienen a ambas (reciprocidad y participación) como sus características básicas, a partir de las cuales se construye lo colectivo en los tres niveles mediante el trabajo: trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad.

Tal es en síntesis la idea de la comunalidad: cuatro elementos centrales (territorio, trabajo, poder y fiesta comunales) que son atravesados por los demás elementos de la cultura (lengua, cosmovisión, religiosidad, conocimientos, tecnologías, etcétera) en un proceso cíclico permanente (Díaz, 2006,2004; Maldonado, 2002; Rendón, 2003).

A través de la comunalidad, los indios expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia: cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de lo comunal, de la comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo. Por lo mismo, quienes se niegan al trabajo comunal mediante el tequio o la ayuda mutua interfamiliar,

o rechazar los cargos en que son nombrados o dejan de asistir a las fiestas, están expresando que no desean ser o sentirse parte de la comunidad, y por ello, llegan a perder sus derechos e incluso a ser expulsados. Se puede llegar a ser monolingüe en español, no usar la vestimenta tradicional, dejar de practicar rituales, pero no se puede dejar de servir a la comunidad. Más aún, quienes han migrado y viven en otros lugares obviamente no pueden trabajar cotidianamente en la comunidad, pero si expresan su voluntad de ser parte de ella a través de enviar dinero para las fiestas, buscar personas que cubran sus servicios o regresan cuando son electos en cargos, la comunidad los sigue identificando como sus integrantes (para los indios, la igualdad de los miembros de la comunidad está estrechamente ligada al cumplimiento de las obligaciones, por lo que los derechos individuales no pueden ejercerse de manera independiente a las obligaciones colectivas).

Esto no significa que no importe perder elementos claves de la identidad, como la religiosidad propia, las costumbres alimentarias o el vestido. Aspectos como éstos o la lengua son fundamentales, pero su pérdida no implica inmediatamente pérdida de identidad. Significa más bien ubicar desde dónde se han de recuperar o resignificar, y en esta lógica los elementos centrales de la comunalidad posibilitan la transformación, recuperación o recreación de rasgos identitarios.

La comunalidad entonces, propone un registro de reciprocidad porque se acepta la falta que supone el individuo en tanto complementariedad -eso de lo que uno carece (Elizalde, 2002)- por ello pertenece, de ahí que el trabajo sea la base de esa correspondencia. Aquí es donde se puede proponer una noción potente de educación como encuentro de diferentes, que alude a un proceso de múltiples momentos que van constituyendo la identidad⁸.

Identidad y comunalidad como aquí han sido entendidas, suponen lo inacabado de cualquier sujeto social, en este caso la comunidad, la escuela, son entidades abiertas. El caso de la primera se advierte su constitución vía el trabajo colectivo y la generación de valores y actitudes correspondientes a esta forma de producción son las que conforman los ambientes o tejidos culturales que reproducen y transforman dichas comunidades. Si todo sistema educativo es subsidiario de un cierto modelo de desarrollo y a su vez reproduce y resignifica sus valores subyacentes, habrá que mirar otras formas en las que esos valores son entendidos, en la medida que como aquí se ha analizado, el sistema educativo no puede suturar, abarcar lo que supondría la totalidad de la identidad de los habitantes en territorio mexicano.

La incorporación de las escuelas en una dinámica comunal, no es sólo que ésta tendría un papel en la dinámica social; sino que pertenece al ambiente, al tejido cultural que sostiene a la comunidad. Lo anterior posibilitaría otras formas de conformar contenidos, otras maneras de ser docente, otras posibilidades para la acción y la transformación desde las comunidades; su articulación necesaria es la tarea por conformar lo nacional desde lo local, y ésta, es una tarea ineludible para el sistema educativo.

La pedagogía intempestiva que supone la comunalidad en educación, sería la construcción inicial de un núcleo consensual (Villoro, 1994), un acuerdo entre aquellos que participan de las prácticas y proceso educativos como la negociación constante de cierto programa educativo, en el juego de la complementariedad y no de la suplementariedad como lo señala el comunitarismo occidental.

Lo anterior implica establecer reglas del juego que no son otra cosa que las condiciones mínimas para que cualquier sujeto pueda ser partícipe de la asociación, de la comunalidad; esto es: "el respeto a la autonomía, la igualdad de condiciones y la posibilidad de perseguir sin coacción los propios fines y valores" (Villoro, 1994:43). En educación, la construcción de tales condiciones mínimas tiene que ver con la autonomía educativa y el juego de las diferencias, desde la lógica de

⁸ La identificación como el proceso psíquico-social en el que un sujeto pone en juego su identidad (consciente y/o inconscientemente) y se reconstituye vía los múltiples contactos culturales, vía la otredad. La compleja síntesis que ello supone, condensa los rasgos que lo hacen ser lo que es y no otra cosa.

la articulación a la hora de construir un *currículum* como proyecto político educativo. Es decir, que la sociedad multicultural mexicana parta de una pedagogía comunal reconociendo la falta constitutiva que supone la construcción de la identidad.

Así, la unidad en la diversidad no es la suma de las voluntades, como sujetos acabados; implica que a partir de la falta nos complementamos de manera desigual, conflictiva y productiva. Es una tarea un tanto utópica; no se trata de negar una narrativa, en este caso la de la educación intercultural. Se trata, sí, de posicionar su sentido e intención, su contingencia y radical historicidad y, con ello, reconocer la potencia que tiene la etnicidad para erosionar las inercias del Sistema Educativo Mexicano, y a su vez, advertir la mirada larga de la pedagogía comunal como intento por transformar el sistema, como intento por fundar un nuevo contrato educativo a partir de la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. España: Idea Books, 100p.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1992). "Conferencia con motivo del primer aniversario de la muerte de Lázaro Cárdenas", en Aguirre Beltrán. *Obra antropológica XI: obra polémica*. México, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica.
- ALONSO, G.; DE ALBA, A., ELIZALDE, A. (et. al) (2005). *Protocolo: Modelo Pedagógico para la Telesecundaria en Centroamérica*. México, mimeo.
- ALTHUSSER, L. (1969). *Aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1967). "Contradicción y sobredeterminación" en *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI.
- ARRIARÁN, S. (2000). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México, Dirección General de Apoyo al Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México.
- BELL, D. (1996). "El mapa que surgió del río", en *El País*, 28 de marzo de 1998.
- BERTELY, M. (1996). "Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana" en *Avances de Investigación*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, No. 5, pp. 11-36
- (1998). "Educación indígena del siglo XX en México", en Latapí, Pablo. *Un siglo de Educación en México*. México, Biblioteca Mexicana. Centro Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica. pp. 74-110.
- (2003). (coord.) *Educación, derechos sociales y educación*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Lara.
- BONFIL BATALLA, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México, Grijalbo.
- BUENFIL, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Conferencia presentada en el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Guadalajara.
- (1995). "Horizonte posmoderno y configuración social" en de Alba, Alicia (comp.) *Posmodernidad y educación*. México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 11-68.
- CRUZ, D. (1990). *Ta nraka ben gula. Lo que dicen los viejos*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Cuadernos de la Cultura Pedagógica.
- DE ALBA, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.

----- (2001). *Antiesencialismo e investigación en educación ambiental*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/ SEMARNAP, Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental (apostillas).

----- (2002). *Curriculum universitario. Académicos y futuro*. México, UNAM/ Plaza y Valdés

----- (2003). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regional*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DE LA FUENTE, J. (1977). *Yalalag, una villa zapoteca serrana*. México, Instituto Nacional Indigenista.

DE LA PEÑA, G. (2002). "El futuro del indigenismo en México: del mito del mestizaje a la fragmentación neoliberal", en *JCAS Symposium Series 15*, pp. 45-63

DERRIDA, J. (1997). "El tiempo de una tesis" y "Carta al amigo japonés" en *El Tiempo de una tesis. Desconstrucción (Sic) e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Proyecto A Ediciones, pp. 11-22 y 23-27.

DÍAZ, F. (2006). *Comunidad, energía viva del pensamiento mixe*. México, UNAM-PUMNC.

----- (2004). "Comunidad y comunalidad", en *Diálogos en la acción*. Segunda etapa. México, DGCPi.

DÍAZ COVARRUBIAS, L. (1857). *La instrucción pública en México*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio.

ECHEVERRÍA, B. (2001). *Definición de la cultura*. México, ITACA-Universidad Nacional Autónoma de México.

ELIZALDE, A. (2002). *La faena de ser estudiante. Forma de respuesta comunal construida frente a la política bilingüe escolarizada*. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, mimeo.

EZPELETA, J. y WEISS, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

GALLARDO, A. (2005). *Un acercamiento a las tendencias y paradigmas de las investigaciones en educación ambiental en México, 1980-1999*. México, Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

GARCÍA CASTAÑO, J. y GRANADOS A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta.

GÓMEZ IZQUIERDO, R. y PÉREZ MONTFORT, R. (2000). "Invitación", en *Desacatos. Revista de Antropología Social. No. 4. Racismos*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Verano, p.10.

HARGREAVES, A. (2002). "A nova ortodoxia da mudança educacional", en *Congreso Brasileiro de Qualidade na educação. Formação de professores*. Simposio, Ministerio da Educação, Brasília, Vol. 1.

HARVEY, N. (1998). *The Chiapas Rebellion: the struggle for land and democracy*. Durham, Duke University Press.

HALL, S. (1980). "Cultural Studies: two paradigms" en *Media, Culture and Society*, 2, 57-72.

JUÁREZ, B. (1859). *Manifiesto a la nación*. Veracruz, julio 7.

LACLAU, E. y MOUFFE, CH (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.

----- (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

MANRIQUE, O. (1994). *La población indígena mexicana*. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto de Investigaciones Sociales.

MARCHESI, A. (2001). "La práctica de las escuelas inclusivas", en Marchesi A, Coll C y Palacios J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza (psicología y educación).

MARTÍNEZ DELLA ROCCA, S. (1983). *Estado, educación y hegemonía en México*. México, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Zacatecas, Editorial Línea.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, A. (1992). "La educación elemental en el porfirismo", en Vázquez, Zoraida (coord.) *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México, pp. 105-143.

MARTÍNEZ LUNA, J. (1995). "¿Es la comunidad nuestra identidad?", en *Ojarasca*, No. 42-43, marzo-abril, pp. 34-38.

MALDONADO ALVARADO, B. (2002). *Autonomía y comunalidad. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

MEYER, J. (2000). *Samuel Ruiz en San Cristóbal*, México, Tusquets.

MOLINA, A. (1999). *Los grandes problemas nacionales*. Edición de Arnaldo Córdoba. México, Editorial Era.

MORALES, R. (2004). "El caso de Guatemala. Los estudios culturales: una vuelta del revés", consultado en *Red de Enlace Latinoamericano* el día 15 de enero de 2005.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, UNESCO.

NIETZSCHE, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Segunda edición. Barcelona, Tusquets Editores.

ORTEGA Y MEDINA, J y CAMELO, R. (eds.) (1996). *En busca de un discurso integrador de la nación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

OUTLAW, L. (2000). "Visiones del mundo, modernidad y praxis filosófica: raza, etnicidad y teoría social crítica", en Deutsch, E. (editor.) *Cultura y modernidad. Perspectivas filosóficas de oriente y occidente*. Barcelona, Kairós. pp. 37-66

PANIKKAR, R. (1995). *Filosofía y cultura: Una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Educación Intercultural. UNAM,

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PÉREZ RIVERO y MAURER, R. (1997). *Rompiendo paradigmas: un aporte teórico-metodológico para el estudio de la religiosidad popular latinoamericana*. Ponencia presentada en Coloquio Internacional en Sociología Clínica e Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Cuernavaca, Morelos, México.

DÍAZ POLANCO, H. (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México, Siglo XXI.

PUIGGRÓS, A. (1995). "Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina", en de Alba, A. (comp.) *Posmodernidad y Educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 178-202

----- (1998). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

RENDÓN MONZÓN, J. (2003). *La Comunalidad. Modo de Vida en los Pueblos Indios Tomo I*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Culturas Populares.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1997). "Radiografía del posmodernismo" en Sánchez Vázquez, A. (comp.) *Filosofía y Circunstancias*. México, Anthropos/UNAM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México.

TALAVERA, A. (1973). *Liberalismo y educación*. México, SEPsetentas.

TORFING, J. (1998). "Un repaso al análisis del discurso" en Buenfil Burgos, R. (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Seminario de Profundización en Análisis Político del Discurso/Plaza y Valdés, pp. 31-54.

VARESE, S. (1982). "Apuntes para la historia de una etnia zapoteca", en *Guchachi'reza, No. 11*, Juchitán, Oaxaca, México.

----- (1983). *Indígenas y educación en México*. México. Centro de Estudios Educativos.

VILLORO L. (1993). "Filosofía para un fin de época" en *Revista Nexos*, México, no. 185, mayo 1993, pp. 43-50.

----- (1994). "Los pueblos indios y el derecho a la autonomía", en *Revista Nexos*, México, Mayo, pp. 41-49

ZEA, L. (1983). *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública.

ZIZEK, S. (1998). *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós.

ANEXO 1. CARTA DE ACEPTACIÓN DE LA PUBLICACIÓN DEL CAPÍTULO EN LIBRO



Universität Bielefeld

Fakultät für Pädagogik
AG 10: Freizeitpädagogik, Kulturarbeit, Tourismuswissenschaft,
Informatik im Bildungs- und Sozialwesen

Universität Bielefeld ■ Postfach 10 01 31 ■ 33501 Bielefeld

ANA LAURA GALLARDO
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE
INTERCULTURALIDAD
COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Telefon: (0521) 106 - 3300
Durchwahl: (0521) 106 - 3314
Telefax: (0521) 106 - 6028 od. 3315

e-Mail:
monika.witsch2@uni-bielefeld.de

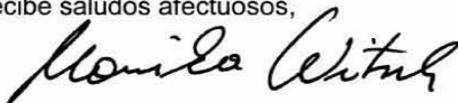
Dr. Monika Witsch M.A.
AG-Sprecherin

Bielefeld, 28 de junio de 2006

Estimada Ana Laura,

Por este medio quiero comentarte que tu artículo **“El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna. Claves desde la relación educación-cultura”**, ha sido aceptado para ser publicado en el volumen *Cultural Studies und Pädagogik – Kritische Arikulationen* que compila Paul Mecheril y Monika Witsch. Asimismo te informo que el Prof. Dr. Norbert Meder hará un comentario al capítulo del libro en la misma edición.

Recibe saludos afectuosos,



DRA. MONIKA WITSCH

