



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA
CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL MARCO
DE LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

STEPANYE ROSAS PONCE

ASESORA:

MTRA. ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ



CIUDAD DE MÉXICO

2016



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.

CRÉDITOS DE LAS IMÁGENES EN PORTADA

“El mercado de Tlatelolco”, Diego Rivera, disponible en:
<http://www.animalgourmet.com/2013/07/29/el-mercado-de-tlatelolco-un-viaje-al-pasado/>.

“La Evangelización en el Nuevo Mundo”, autor desconocido,
disponible en: <https://evanuevomundo.wordpress.com/>.

Reproducidas sin fines de lucro.

DEDICATORIAS

A mi alma máter.

A mis maestros y maestras que participaron en mi formación.

A mi familia y amigos.

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández, a la Dra. María Guadalupe García Casanova, a la Dra. Clara Isabel Josefa Carpy Navarro, a la Lic. Lorena Martínez López, a la Dra. Esther Charabati Nehmad y al Lic. Eduardo Julián López Espinosa. Gracias por acompañarme en este proceso, tomar parte de su tiempo, prestar atención y realizar puntuales observaciones que permitieron enriquecer este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	V
CAPÍTULO I. FILOSOFÍA Y TEORÍA DE LA IDENTIDAD CULTURAL.....	13
1.1 EL CONCEPTO DE IDENTIDAD CULTURAL	14
1.2 LAS COSMOVISIONES Y EL VALOR DE LA CULTURA	17
1.3 FENÓMENOS DE LA DESVALORIZACIÓN CULTURAL	20
1.3.1 COLONIALISMO, IMPERIALISMO Y NEOCOLONIALISMO	21
1.3.2 ETNOCENTRISMO	25
1.3.3 UNIVERSALISMO	29
1.4 LA PEDAGOGÍA Y SUS POSIBILIDADES LIBERADORAS.....	32
1.5 LA HISTORIA COMO FORJA DE LA IDENTIDAD CULTURAL	37
CAPÍTULO II. LA NEOCOLONIZACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO	41
2.1 LA IDENTIDAD CULTURAL EN MÉXICO.....	42
2.2 COSMOVISIÓN DEL MEXICANO	46
2.3 LA DESVALORIZACIÓN CULTURAL EN MÉXICO	50
2.3.1 UN PAÍS SOMETIDO: COLONIALISMO, IMPERIALISMO Y NEOCOLONIALISMO	51
2.3.2 LA CONTROVERSA RACIAL: ETNOCENTRISMO	53
2.3.3 MÉXICO, PARTE DE LA ALDEA GLOBAL: UNIVERSALISMO	55
2.4 EL CAMINO A LA LIBERACIÓN EDUCATIVA	57
2.5 LA ASIGNATURA HISTORIA DE MÉXICO COMO ELEMENTO CONSTRUCTOR DE IDENTIDAD CULTURAL.....	64
CAPÍTULO III. LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL DISCURSO OFICIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	69
3.1 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DEL DISCURSO	69
3.2 LA RIEB COMO MARCO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO	73
3.3 ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA.....	82
3.3.1 SELECCIÓN DE LOS DISCURSOS	82

3.3.2 ANÁLISIS DE VOCES POR RELACIONES BINARIAS DE OPOSICIÓN	85
3.3.3 ANÁLISIS POR CATEGORÍAS	90
3.3.4 ANÁLISIS EN EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO	120
CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	129

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA I. PRINCIPALES REGISTROS EXPRESOS IDENTIFICADOS Y SUS PARES DE OPOSICIÓN O EXPRESOS ENCONTRADOS EN LOS TRES DISCURSOS ANALIZADOS.. 86

TABLA II. RELACIONES DUALES DESCUBIERTAS A LO LARGO DE LOS TRES FRAGMENTOS ANALIZADOS..... 91

TABLA III. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINIDAS PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS... 92

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA I. ELEMENTOS DE LA DEVALUACIÓN CULTURAL..... 33

FIGURA II. ESQUEMA DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DEL DISCURSO..... 73

*Nuestro continente nuevo y antiguo, predestinado a
contener una raza quinta, la raza cósmica, en la cual
se fundirán las dispersas y se consumará la unidad.*

José Vasconcelos (1921)

INTRODUCCIÓN

*La historia en sus orígenes nunca es inocente:
siempre deja huellas o produce efectos.*

Francisco Piñón (2012: 19)

La presente investigación es el resultado de una inquietud que vine arrastrando desde que cursaba la educación primaria. En aquella época, cuando tomábamos la materia de Historia, a mis compañeros de clase y a mí nos enseñaron acerca de la importancia de los periodos de la Conquista y la Colonia, ya que, me decían los maestros, los españoles habían llegado a nuestras tierras para ayudarnos, civilizar-nos, puesto que antes, “los mexicanos pertenecíamos a una cultura salvaje”. Recuerdo también las celebraciones del 12 de octubre, Día de la Raza o aniversario del Descubrimiento de América, una fecha muy importante y de felicidad, en la cual se realizaba un festival y se presentaban obras de teatro para representar este suceso histórico. Al considerar que, supuestamente, los españoles nos habían ayudado de todas las maneras posibles, siendo niña, pensaba en esas buenas personas que nos vinieron a ayudar, y me unía a los aplausos y festejos de la “salvación”, idea que me fue reforzada por las enseñanzas de los profesores en secundaria. Entonces, pensaba que todo lo bueno venía de afuera, de otros países y culturas, y deseaba que los mexicanos pudiéramos ser más como los estadounidenses, los ingleses, los franceses o cualquier otra raza y nacionalidad “más avanzada”.

Luego, cuando crecí y, a la edad de 15 años, asistí al curso de Historia de México en la preparatoria, me fue presentada una versión de la historia completamente opuesta: una en la cual no había absolutamente nada qué celebrar en

torno a la unión del pueblo indígena y los conquistadores, puesto que en el territorio de lo que hoy es México, había ya grandes culturas asentadas –los mayas, toltecas, zapotecas, olmecas, mexicas, etcétera–, cuyo progreso fue abruptamente frenado a consecuencia de la Conquista y la Colonia, periodos oscuros de masacre y sufrimiento. Al sentirme “engañada” por los profesores y los libros que me instruyeron en la primaria y la secundaria, comencé a considerar que los extranjeros fueron los “villanos” del cuento, quienes nos dañaron y acabaron con nosotros, y que pudimos haber estado mucho mejor si el encuentro entre mundos nunca hubiera sucedido. De tal modo, me volví sumamente proclive a las visiones indigenistas y amante de todo lo que estuviera relacionado con el retorno a las raíces. Rechacé todo lo que fuera extranjero y en mi lenguaje incorporé palabras como “imperialismo” y “estereotipo”, las cuales usaba para manifestar mi descontento hacia Estados Unidos, Europa y todo lo que yo clasificaba como “no-mexicano”, sin plena conciencia de qué significaban a fondo dichos términos.

Años después, mientras cursaba la licenciatura, algunas lecturas y comentarios de compañeros de clase me hicieron ver que mi paso del amor al odio por lo extranjero y mi preocupación por la definición de un sentimiento del ser mexicano y de defender mi identidad provenía, quizá, de un error de percepción: los españoles no civilizaron ni destruyeron a los mexicanos, sino a pueblos originarios que entonces habitaban el territorio, pero a quienes no se les puede llamar “mexicanos” en el sentido estricto de la palabra. Asimismo, a quienes llamábamos los “españoles” de entonces tampoco eran los de ahora. En realidad, los mexicanos somos producto de la mezcla racial y cultural de ambas partes, sin las cuales no existiríamos. El problema yacía en señalar que los mexicanos somos, hasta la fecha, indígenas, mientras que los españoles siguen siendo no-mexicanos, como si en la

constitución racial y cultural del mexicano no hubiera nada de español pero sí mucho de indígena.

De tal suerte, comencé por cuestionar qué tan cierta o falsa era la versión de la historia y del ser mexicano que se me dio de niña y la veracidad de la educación que se me brindó en la adolescencia. Además, cuestioné las versiones que les habían sido contadas a todos los demás compañeros que estudiaron conmigo: ¿también les habrían dicho de niños lo que me dijeron a mí?, ¿habrían estado al tanto de las dos versiones?, ¿qué pensarían al respecto?, ¿se sentirían más mexicanos quienes confiaban en la versión indigenista que quienes apostaban por la europeísta?, ¿y si hubiera una tercera —y hasta una cuarta— postura? Al platicar del tema con mi hermana, quien tenía 10 años de edad, pensaba en los estudiantes de educación primaria de hoy: ¿les seguirían dando la misma versión de la historia que me dieron a mí?, ¿habrá cambiado en algo el discurso?, y, sobre todo, ¿qué pensaban sobre lo que es ser mexicano?, ¿hacia dónde apunta hoy la idea del ser mexicano?, ¿qué relación tiene con la historia que se enseña en las aulas de educación básica en nuestro país?

Caí entonces en la cuenta de que la enseñanza de la historia es un recurso necesario para la conformación cultural e identitaria del mexicano; es decir, consiste en el conocimiento del devenir de un grupo que se ha construido de generación en generación. Al contar el pasado del hombre, su estudio permite reflexionar en torno a una pregunta filosófica importante: ¿qué es el ser humano? La historia permite pensar los actos pasados y los graves errores que ya se cometieron, a fin de no repetirlos para que, así, la sociedad pueda mejorar. Si no hay estudio de la historia, es fácil alienar y dominar a las personas: alterar o prohibir su lengua materna, sus costumbres y derechos, debido a que no hay un reconocimiento histórico que les posibilite defender sus cosmovisiones. Por lo tanto, sin el estudio

pertinente de la historia, no habrá una configuración identitaria que pueda ayudar a erradicar el *neocolonialismo* y el servilismo hacia el exterior –entiéndase por éste la cultura dominante de Europa central.

La educación juega un papel fundamental en la formación de una identidad nacional. Dentro de ella, la enseñanza de la historia busca transmitir actitudes hacia lo patrio y lo mexicano en atención a la conformación del perfil de egreso diseñado. La historia es de vital importancia para responder las preguntas sobre *¿quién soy?* y *¿adónde voy?* Por desgracia, las reformas educativas implantadas desde fines del siglo XX fomentan el tecnicismo, dejando en segundo término la parte histórica. En ello, se desvela un trasfondo: la *neocolonización*, el imperialismo y la visión de dominación por parte de Occidente hacia los pueblos latinoamericanos.

En el sentido de lo precedente, México inició una serie de reformas para virar hacia un modelo educativo que sirve a los intereses mencionados. Desde el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 –y con la reforma al Artículo 3º constitucional en 1993–, se dibujaron las directrices de una educación tendiente a lo científico, técnico y práctico, que relega la historia y las humanidades como contenidos secundarios. Este proyecto estuvo ligado a la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre México y Estados Unidos, en 1994, por medio del cual se abría el mercado interno mexicano para que empresas extranjeras pudieran invertir en él, aprovechando la mano de obra nacional. El Estado comenzó a enfatizar el impulso de modelos de educación orientados a la técnica, como la Escuela Secundaria Técnica (EST), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y varios centros de educación media superior.

Continuando con esta tendencia, en el 2000 se inauguró el programa Enciclomedia, que prometía adentrar a las nuevas generaciones en las Tecnologías de

la Información y la Comunicación (TIC). A través de él, se equiparon algunas aulas con computadoras, proyectores, pizarrones electrónicos y servicios de internet. El día de hoy, el proyecto se encuentra suspendido y olvidado.

En 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pactaron la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Por medio de ella, se establecieron enfoques pedagógicos por ámbitos de estudio y competencias, derivados de las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estos organismos retomaron el pensamiento postconstructivista de Jacques Delors y Phillipe Perrenoud.

Con la RIEB, vigente hasta nuestros días, se impulsa una educación enfocada en el fomento de habilidades y destrezas para resolver problemas en el entorno natural y social cotidiano, medidas con parámetros y estándares. Por consiguiente, los contenidos de enseñanza de la historia fueron relegados a un segundo plano, ya que no contribuyen de manera directa a la solución de problemas diarios.

En consideración del problema enunciado, esta investigación se ha expresado la siguiente pregunta general:

¿Cuáles serán las consecuencias que tendrá el enfoque formativo de la enseñanza de la Historia contemplado en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) en la conformación de la identidad cultural de los alumnos de primaria en México?

De esta pregunta se desprenden algunas preguntas particulares: ¿qué es la identidad cultural?; ¿qué panorama de la identidad cultural en México se presenta en el

marco de la enseñanza de la historia?; y ¿qué elementos de la identidad cultural son contemplados o recogidos por los libros de texto de primaria? Dar respuesta a estas interrogantes será la materia de la presente tesis.

El problema que se planteó no es menor, ya que en estos tiempos de crisis latente en nuestro país y en el contexto internacional, es relevante hablar de la formación en historia desde la educación básica. Su estudio constituye un pilar para la formación de identidad, valores y arraigo de la cultura mexicana, ya que se trata del primer acercamiento del alumno al pasado de la sociedad en la que vive como un objeto formal de estudio.

En el sentido de lo anterior, el presente trabajo permitirá la reflexión sobre un asunto fundamental en la educación mexicana y que repercute en el devenir educativo, ya que involucra el análisis de planes y programas de estudio vigentes, a partir de cuya experiencia se dará a luz a otro en algún futuro. Además, es un esfuerzo pertinente para la licenciatura en Pedagogía, ya que entre las funciones del pedagogo está la de comprender y criticar los proyectos educativos que el país decide seguir, con el fin de contribuir a su revisión y mejora. El valor del estudio de la historia estriba en aportar material para el debate filosófico, científico y técnico de la educación en México.

En correspondencia con la pregunta de investigación planteada, el objetivo general de la tesis fue definido de la siguiente forma:

Definir las características de la conformación de la identidad cultural que promueve el enfoque formativo de la enseñanza de la historia contemplado en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

Para cumplirlo, se recurrió a un estudio de nivel descriptivo, la cual busca generar nuevo conocimiento y describir una serie de circunstancias investigadas, recolectándolas, sistematizándolas e integrándolas en un esquema para su estudio. La primera presenta un análisis conceptual de las definiciones clave para el estudio del tema. La segunda parte del desarrollo, conjunta las definiciones y las analiza desde la situación mexicana. El resultado se expresa, finalmente, con la aplicación de la técnica de análisis del discurso sobre los elementos de la identidad cultural presentes en los documentos de la RIEB y en los libros de texto de historia de los grados cuarto y quinto de primaria.

De tal suerte, el primer capítulo, intitulado *Filosofía y teoría de la identidad cultural*, tiene como objetivo exponer la categoría o el concepto de la identidad cultural, entendida desde una confrontación entre los elementos de devaluación cultural: colonialismo, neocolonialismo, imperialismo, etnocentrismo y universalismo. Para ello, se recurre a un debate entre filósofos, teóricos y ensayistas sobre el tema de la identidad. Destacan entre ellos Heidegger, Maalouf, Goffman, Lenkersdorf, Clastres, Geertz, Todorov y Villoro.

En el segundo capítulo, *La neocolonización y la pedagogía en México*, se cumple con el objetivo particular de describir el panorama de la identidad cultural en el país, a partir de un análisis de su historia y su devaluación cultural. Aquí se retoman algunos ensayistas mexicanos, como Paz, Bartra, Ramos, Salazar, Bondy, Zea y Dussel, así como autores de la pedagogía latinoamericana propuesta por Vasconcelos y Freire.

El último capítulo, que lleva por título *La identidad cultural en el discurso oficial de la enseñanza de la historia en la educación primaria*, tiene como propósito indagar en la comprensión de la identidad cultural mexicana dada a partir del enfoque formativo de la enseñanza de la historia propuesto por la RIEB a través de un aná-

lisis discursivo de los libros de texto gratuito para los grados cuarto y quinto de educación primaria.

La obra concluye con un conjunto de reflexiones emanado del análisis realizado, donde se contrasta el resultado de la información obtenida a partir de los discursos contra los elementos teóricos expuestos en la primera parte de la tesis.

A continuación, se emprenderá el recorrido intelectual a través de diversas consideraciones sobre el impacto de la RIEB en el enfoque de enseñanza de la historia y la formación de la identidad cultural en el nivel primaria.

CAPÍTULO I

FILOSOFÍA Y TEORÍA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

El amor a la humanidad no vale gran cosa si antes no hay amor hacia los que tenemos cerca.

Tzvetan Todorov (2009: 205)

La identidad cultural nace de un conjunto de conceptos y filosofías que se constituyen e integran, dependiendo del tiempo y espacio en los cuales viven las sociedades. Éstos son factores que se van modificando según el contexto cultural y brindan, como resultado, distintas cosmovisiones. Teóricamente, hay dos identidades: la individual y la colectiva. Ambas se hallan contenidas en una cosmovisión dominante que alberga aspectos como la lengua, la historia y el territorio.

Cada cosmovisión representa la manera de filosofar, comprender y abordar la vida por parte de una cultura. El que una cosmovisión sea diferente a la marcada por aquella que es dominante –el paradigma occidental–,¹ no significa que valga menos. Por ello, es de fundamental importancia analizar los fenómenos de dominación occidental, a fin de que se reflexione acerca de la presión ejercida sobre los denominados “países del tercer mundo”.

En este tenor, la educación juega el importante papel de promover la liberación de los pueblos latinoamericanos y de otras partes del mundo ante la explotación y la dominación ejercidas por la cultura occidental. Esto es posible tras la

¹ Por el término “la cultura occidental” se alude fundamentalmente a la europea. Tiene su origen en el antiguo pensamiento grecorromano, que se expandió por el Mediterráneo y, posteriormente, por América. Ésta ha devenido hoy en un estilo completo de vida que es mejor representado por Estados Unidos y que extiende su influencia en el resto del mundo, aprovechándose del fenómeno de la globalización (véase Landes, 1999).

comprensión concienzuda del fenómeno del imperialismo y el neocolonialismo. Es entonces cuando la asignatura Historia de México, impartida durante los ciclos de educación básica, cobra importancia como forjadora de la identidad nacional y como agente de cambio.

1.1 EL CONCEPTO DE IDENTIDAD CULTURAL

Lo que está en juego es uno mismo porque todo se dice en primera persona.

Montaigne (citado en Todorov, 2009: 65)

La palabra “identidad” proviene del latín “*identita*”, que a su vez desciende de *idem*, que significa “idéntico” o, en español, “lo mismo”. Se trata de una noción de “mismidad” que implica una síntesis o “unión en la unidad”. Como señala Heidegger (2008: 67), “El principio de la identidad habla del ser del ente”. Por consiguiente, a cada ente le pertenece una identidad, tomando en cuenta que “(...) pertenencia significa tanto como ser asignado y clasificado en el orden de una dimensión mutua, integrado en una unidad de una multiplicidad, dispuesto para la unidad del sistema” (Heidegger, 2008: 71). Por lo tanto, se habla de la convergencia en una unidad de varios sistemas.

La definición de identidad es ambigua por sí misma ya que, aunque se habla de lo “idéntico”, en realidad no hay identidades “idénticas” –valga la redundancia–, sino que existen aspectos en común que les confieren cierta unidad. Así, es importante señalar la diferencia entre la identidad individual, que es única e irremplazable dependiendo de su contexto particular, y la identidad colectiva, en

la que se encuentran similitudes generales o compartidas entre entes existentes en un tiempo y espacio determinados.

Según Maalouf (2008), la identidad es producto del conjunto de elementos que permiten que una persona nunca sea igual a otra. El concepto alude a aquello que hace que un ente se identifique como un ser separado de los demás. Para el autor, esta conformación se constituye por la nación, la lengua, la etnia y otros factores. Dado que las combinaciones nunca son iguales, existen identidades individuales y colectivas.

Ahora bien, siguiendo a Goffman (2006: 26), la identidad del “yo”, “ego” o “identity” es, en un sentido subjetivo, el resultado de diversas experiencias sociales. Por consiguiente, la identidad es subjetiva y reflexiva. Se trata de un concepto que nace desde el individuo y se extiende a los grupos. Todas las personas tienen una identidad individual y otra colectiva. La primera es única, desde el plano personal, en el sentido de que todos somos seres únicos e irrepetibles. En la segunda operan elementos comunes dependiendo de la cosmovisión imperante. Ambas serán siempre distintas, pero habrá elementos compartidos de una región a otra, situación que interesa en el estudio de la identidad a través de la historia.

Con respecto de lo anterior, es posible reconocer “lo que caracteriza la identidad de cada cual: compleja, única, irremplazable, imposible de confundirse con ninguna otra” (Maalouf, 2008: 28). Por su parte, Goffman (2006: 61) señala que la identidad permite distinguirnos de otra persona, pues es la esencia de nuestro ser “individual”. La identidad personal es configurada por la historia vital, como pueden ser acontecimientos personales o biográficos. En ello se utilizan ciertas marcas diferenciadoras e intervienen también atributos biológicos. Por su parte, en la identidad colectiva se encuentran dichos elementos y se incluyen los de tiempo y espacio, los cuales dan pie a la existencia de situaciones en común.

Profundizando en el tema, Goffman (2006: 26) hace referencia al mundo de los signos, los cuales, al conjuntarse, conforman cúmulos de información transmitida socialmente. Para leer los signos en el presente, se requiere saber cómo se leían en el pasado –puesto que todo conocimiento se determinó en un momento diferente al presente–, lo cual permite trasladar su significado al presente y proyectarlo hacia el futuro. De tal suerte, los signos forman identidades al permitir que la información se preserve a lo largo del tiempo, como si se le transportase de un presente a otro. Los signos, al evocar significados y sentidos, confieren a las personas su carácter de únicas e irremplazables, en un trayecto inacabado, ya que los signos anteriores dan pie a nuevos signos que la persona utiliza para comunicarse y autodefinirse. El tiempo, las circunstancias históricas, el contexto y todo lo demás van cambiando.

Por su parte, Freire (2013) comenta que es en “el otro” en quien se reconocen las personas. Es al observar lo diferente cuando se suscita el reconocimiento de la otredad. Es preciso darse cuenta de la existencia de los otros para formar la propia identidad. Por ello, puede afirmarse que los seres humanos son entes que están en formación constante. No se forman solos, sino a partir de los otros y de los contextos cultural, espacial e histórico. Por tanto, dependiendo de dónde se esté situado, se construirán distintas identidades.

Considerando los elementos analizados, puede resumirse que la identidad cultural está presente tanto de manera individual como colectiva. Nadie es igual a otro individualmente, pero en la identidad colectiva hay rasgos culturales, históricos y espaciales que brindan elementos de distinción con otras culturas, con base en rasgos característicos codificados en signos. La diferenciación se hace a partir de la otredad, ya sea entre personas o entre comunidades, con lo cual se va conformando la identidad cultural.

1.2 LAS COSMOVISIONES Y EL VALOR DE LA CULTURA

En tanto que permanezca el mundo, no acabara la fama y la gloria de México-Tenochtitlan.

Memoriales de Culhuacán (Exposición permanente del Museo de Antropología e Historia de México)

La cosmovisión es la forma en que cada pueblo ve la realidad; es decir, los elementos que la integran y su estructura en un tiempo y un espacio. De acuerdo con la historia de cada sociedad, se puede observar cómo cambian las maneras de ver dicha realidad. Por lo tanto, la cosmovisión integra valores, reglas e historias propias de cada cultura que le hacen tener una identidad asociada, la cual es uno de sus componentes. Cada una producirá identidades con éticas distintas, como señala Lenkersdorf (2005: 43).

Por ejemplo, Escalona (1959) explica que la cosmovisión tiene particularidades definitorias. El ambiente en el cual crece cierto grupo determina el desarrollo del proceso civilizatorio en sus propios términos. De tal modo, cada cultura encierra elementos particulares y colectivos. Para explicarlo, el autor propone la fórmula: $W=H \times M \times T$, donde W significa *weltanschauung*, que equivale a la cosmovisión (en lengua alemana); H es el hombre; M , el medio; y T , el tiempo. Si se modifica cualquier elemento se obtendrán resultados completamente distintos. Por ejemplo, “los mayas (H) en la Grecia antigua (M) habrían dado una forma de cultura diferente (W). Napoleón (H) viviendo en el mismo ambiente (M) pero en otra época (T) habría realizado una obra distinta” (Escalona, 1959: 20). De tal manera, no hay dos cosmovisiones iguales.

Para Todorov (2009), los seres humanos somos parecidos y distintos a la vez. Desde el punto de vista biológico, pertenecemos a una misma especie, lo que nos confiere rasgos identitarios en común. Sin embargo, al plano biológico se integran elementos culturales que hacen compleja la identidad. Para Maalouf (2008), los seres humanos tienen mucho en común, pero, al mismo tiempo, buscan algo que los diferencie.

Ahora bien, ¿hasta dónde se extiende el límite de lo que nos identifica como parte de un mismo conjunto y dónde nace la diferenciación? Hay parecidos y distinciones simultáneas. Por ejemplo, los latinoamericanos tienen ciertos rasgos identitarios, los cuales han forjado en un proceso histórico con un pasado autóctono y, posteriormente, colonial. Sin embargo, éste es un proceso difícil de asimilar, ya que no se cuenta con suficientes fuentes primarias para reconstruir una perspectiva puntual del pasado antes de la Colonia. Es más lo que se desconoce que lo conocido.

Para Vasconcelos (2014: 6), los americanos son antiguos tanto biológica como culturalmente. Comenta que no se puede seguir aceptando la idea que arraigaron los “padres” europeos acerca de un supuesto descubrimiento de América, siendo que ya había una cultura florecida milenariamente en el continente. De tal manera, se suscita una problemática muy discutida en torno a aspectos históricos que se han omitido en el enfoque de la Historia Universal; es decir, la historia narrada desde el punto de vista occidental, del vencedor, misma que se imparte en el ámbito escolar. Estas omisiones generan vacíos que obstaculizan la formación de una identidad sólida, entendida ésta como una identidad claramente reconocida por quienes se adscriben a ella y orgullosamente ostentada.

Siguiendo a Bartra (2011), adentrarse en una nación extraña –es decir, conocer una cosmovisión ajena– es una situación sumamente compleja en la mo-

deridad, ya que, dice, existen “antiguas fuerzas” culturales y psíquicas que dibujan fronteras que nos separan de los extraños. Por lo tanto, cada pueblo está contextualizado de maneras distintas y es difícil comprenderlo, puesto que, al no ser originario de cierto lugar, se resaltan sus diferencias.

Ahora bien, es importante la conformación de rasgos identitarios claros para conseguir una fortaleza en el ser. De acuerdo con Kush (1978), la cultura no solamente es el contenido espiritual dado por la tradición, también es lo simbólico que permite un refugio para la defensa de su propia existencia ante lo nuevo. Tal defensa es el punto en el cual los latinoamericanos deben poner mayor atención. Todorov (2009) argumenta que la construcción de la identidad no sólo trata de forjar al individuo en sí, sino también a los grupos sociales y sus entidades culturales y políticas. Ello es así porque todo individuo pertenece a algún grupo que habla la misma lengua, habita un territorio y tiene cierta memoria y costumbres comunes. Esto es lo que se denomina “etnia”.

De tal suerte, la pertenencia a un lugar y tiempo concreto, así como la práctica de costumbres y valores asociados a éstos, configuran lo que se podría llamar el “valor de una cultura”: aquellos aspectos de determinado grupo o cultura que han permitido a sus hombres miembros existir dentro de ese espacio y que la vuelven significativa frente al resto de la humanidad; dueña de su identidad característica. Es indispensable tener una propia identidad colectiva, porque ésta proporciona los rasgos que hacen luchar a cada sociedad por su sobrevivencia.

1.3 FENÓMENOS DE LA DESVALORIZACIÓN CULTURAL

Para ellos, nuestras historias son mitos, nuestras doctrinas son leyendas, nuestra ciencia es magia, nuestras creencias son supersticiones, nuestro arte es artesanía, nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore, nuestro gobierno es anarquía, nuestra lengua es dialecto, nuestro amor es pecado y bajeza, nuestro andar es arrastrarse, nuestro tamaño es pequeño, nuestro físico es feo, nuestro modo es incomprensible.

Subcomandante Marcos (citado en Lenkersdorf, 2002: 23)

A pesar del valor implícito que alberga cualquier cultura, existen fenómenos que van en detrimento de la identidad cultural de un pueblo, pues disminuyen la percepción del valor de su cultura y amenazan incluso con eliminarla. Son cinco los principales: la tríada colonialismo-imperialismo-neocolonialismo, el etnocentrismo y el universalismo. A su vez, éstos se ligan con tres elementos característicos, respectivamente: la dominación político-económica, la exaltación de la cultura occidental y el monismo metodológico. En las siguientes líneas se analizarán las definiciones de estos aspectos, sus relaciones y efectos.

1.3.1 COLONIALISMO, IMPERIALISMO Y NEOCOLONIALISMO

El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y seis de la mañana.

Frantz Fanon (citado en Freire, 1987: 58)

El colonialismo es una forma de dominación (Suárez, 2008). En éste, hay una normalidad dominante: para que se pueda colonizar (es decir, “hacer colonia”) debe haber un “otro-alteridad” que sea considerado inferior, marcado fuertemente por la diferencia cultural con Occidente. Así, en las colonias se impuso una cosmovisión con sistemas y normas distintas a los que se vivían antes de la llegada de los colonizadores. Los europeos, al implantar sus sistemas y valores, invalidaron las costumbres que tenían los pueblos que residían en las zonas colonizadas. De tal manera, “Esta técnica descansa en la pretensión y proyección universal de las categorías generadas en el pensamiento occidental y la invisibilización del otro” (Suárez, 2008: 32). La imposición de sistemas de organización política, económica y social es a lo que se denomina “colonialismo”.

La gran dominación europea causa un gran temor, dice Maalouf (2008), ya que para los no europeos es difícil vivir y trabajar con las ideas dictadas por los colonizadores. De tal modo, los símbolos y métodos no son propios, sino impuestos. Viven una identidad amenazada y “aplastada” por formas de organización y lógica ajenas, razón por la cual se sienten extraños en un mundo que pertenece a los otros.

Una vez colonizado un territorio y su sociedad, los dominadores impulsan ideologías que inmovilizan: promueven la estaticidad de la nueva realidad sin posibilidad de cambios ni alteraciones; sin transformar el *statu quo*. Para Freire

(2011: 60), es necesaria la confrontación de estas ideologías inmovilizadoras. Dice que las sociedades “alienadas” no son totalmente capaces de crear proyectos autónomos y, en lugar de ello, trasplantan formas de vida e ideas no adecuadas para la solución de los problemas de su realidad concreta. Afortunadamente, estos pueblos oprimidos, que han sido despojados de su misma humanidad, luchan actualmente en contra de quienes los han minimizado.

Es necesario actuar para no convertirse en aquello que Clastres (1978) advertía: sociedades sin poder que ven a Occidente como lo que es necesario ser, al tiempo que éste las ve como lo que ellos mismos alguna vez fueron y, para su fortuna, ya han dejado de ser. Es preciso liberarse del colonialismo, ya que la sociedad occidental tiene muy claro cuál es el *deber ser* latinoamericano. Se trata de la búsqueda de otros caminos que brinden un devenir mejor.

En el siglo XIX, el capitalismo irrumpió en el plano internacional bajo su forma “imperialista”. Esto, debido a que las burguesías dependientes dieron paso a nuevas formas de dominación. El imperialismo fomentó la apropiación de instituciones económicas y políticas. Junto a la burguesía local, explotaban la producción y proporcionaban un crecimiento económico hiperacelerado. De acuerdo con su nivel de avance para el enriquecimiento, las naciones en el mundo comenzaron a ser clasificadas en desarrolladas y subdesarrolladas.

Ahora bien, los imperios no son nuevos. Por ejemplo, los antiguos romanos definían como autoridad suprema a la Roma por sobre de la de otros pueblos, los cuales eran sometidos por la fuerza bruta. Esto era posible gracias a su poderío militar, que le permitía subyugar a los demás de modo directo y abierto. Pero el imperialismo contemporáneo no necesita de la fuerza militar: la suya se manifiesta a partir de la explotación económica, perpetrada por una minoría extranjera con una pretendida superioridad.

Para Zea (1971), el imperialismo es la rápida expansión de un conjunto de intereses con el fin de limitar a otros pueblos en el alcance de su desarrollo. Impulsa el crecimiento de las potencias imperialistas y lo niega a quienes no lo son, reduciéndolos a un simple instrumento al servicio de sus intereses. Surgieron nuevos modos, más sutiles, de dominación y explotación no física ni directa, como el llamado “neocolonialismo”.

Derivado del colonialismo, el neocolonialismo alude a una forma de dominación más sutil que el imperialismo y la colonización. Aunque persigan los mismos fines, para Zea (1971) el neocolonialismo es un nuevo reparto, una forma de recolonizar, hacia pueblos que anteriormente habían sido conquistados y, ahora, se hallan liberados. En Latinoamérica hay una burguesía que está conformada por grupos de clase media que han introducido el capitalismo en sus países, convirtiéndose en “socios menores de las potencias”. Su intención es rescatar el poder de las colonias que tenía Europa, papel que fue ejecutado por Estados Unidos de América. Estas nuevas formas de colonialismo, dice Zea (1971: 72), “de cadenas más sutiles pero más fuertes”, constituyen una manera de dominación. Sin embargo, es difícil detectarla, ya que está inmersa en todos los ámbitos.

Para Iriarte (en INTERMON, 1993), el neocolonialismo es la centralización del poder en los ámbitos económicos y en los medios de comunicación. Es el resultado de una dominación y dependencia que condiciona a cierta cultura a regirse bajo los valores culturales y sociales de otros, sin ofrecer la posibilidad de algún modo de desarrollo propio. Para Nkrumah (1966), estos métodos sutiles no sólo se encuentran en el ámbito económico, sino también en la política, la religión y la ideología. Aunque el imperialismo y el neocolonialismo funcionan bajo el supuesto de la libertad y la independencia, el colonialismo continúa oculto tras sus maneras diplomáticas. Ésta es la forma más efectiva de ejercer control sobre el otro en

esta época, ya que todo se rige bajo normas y cánones políticos. Pero los países con mayor poder imponen sus condiciones a los más débiles. Si éstos no acatan sus normas comerciales o de otro tipo, son atacados con bloqueos económicos o, incluso, mediante las armas. Podría decirse que resulta peligroso para ellos no ajustarse a las normas dictadas por el poderío occidental.

Los fenómenos del colonialismo, el imperialismo y el neocolonialismo se presentan en los países denominados “subdesarrollados”, en “vías de desarrollo” o los “tercermundistas”, en el camino para alcanzar la anhelada vida occidental civilizada y sofisticada, pero que pagan el alto precio de la explotación. Pero el verdadero reto no debiera ser alcanzar a toda costa el desarrollo económico bajo las reglas impuestas, sino dejar atrás la creencia en un *deber ser* occidental para dar pie a la creación de un sistema propio en el cual no se favorezca el enriquecimiento del extranjero.

Uno de los métodos de manifestación del neocolonialismo más notorios es la ayuda a “países en vías de desarrollo”. Para resolver sus problemas internos o adquirir tecnología para mejorar su producción económica, los organismos internacionales les otorgan préstamos con tasas de interés muy altas. Así, Nkrumah comenta (1966) que las ayudas económicas son maneras de explotación; un método moderno y muy sutilmente maquillado. Sucede lo mismo en el caso de la ayuda multilateral por parte de organizaciones internacionales, ya que éstas obligan a los prestatarios a aceptar condiciones como suministrar información económica o aplicar “recomendaciones”, en la aplicación de políticas públicas domésticas en materia de educación.

En Balandie (citado en Madrilejos, 1973), las formas diplomáticas ocultan la intención de las grandes compañías estadounidenses de utilizar al “tercer mundo” como proveedor de materia prima para que los países industrializados se encar-

guen de transformarla y la regresen al mercado de consumo del proveedor con precios elevados. Esto provoca el estancamiento económico de los países subdesarrollados y, por supuesto, de los latinoamericanos, situación que se refleja en el crecimiento de la pobreza y la violencia al interior de las naciones que lo sufren.

1.3.2 ETNOCENTRISMO

No hay más ruta que la nuestra.

David Alfaro Siqueiros (citado en
Monsiváis, 2010: 108)

Para Geertz (2003:19), la etnografía es una disciplina antropológica que consiste en observar una cultura desde una particularidad y un código social buscando sus significaciones más profundas. Su unidad de análisis, la “etnia”, es una parte de la humanidad que goza de sus propios códigos y cosas en común. La etnografía es el estudio que permite observar cada cultura, vislumbrando sus particularidades, normas, sistemas e historias.

Todorov (2009:30) afirma que el etnocentrismo significa ponderar en mayor grado los valores de determinada etnia por encima de las otras. Busca generalizar, sin brindar ninguna justificación precisa al respecto. El etnocentrismo es la clave fundamental para comprender la alienación latinoamericana, misma que ha sido resultado, en un primer momento, de la imposición violenta (conquista) y, posteriormente, de los sutiles discursos universalistas sobre una “aldea global” en la que todos tienen un lugar propio.

De acuerdo con Clastres, las tribus americanas y australianas estiman su cultura como superior a las demás. No tienen la necesidad de sostener un discurso

científico occidental que las legitime. Mientras, desde la ciencia occidental, “la etnología pretende situarse de inmediato en la esfera de la universalidad, sin darse cuenta que en muchos sentidos permanece sólidamente instalada en su particularidad” (1978: 16). Si no fuera por el etnocentrismo europeo occidental, los latinoamericanos no se verían en la necesidad de idear formas para colocarse en situación de igualdad ante otras culturas, ya que originalmente no tenían por qué hacerlo. Por consiguiente, el reconocimiento a la diversidad está lejos de lograrse si se inicia desde un etnocentrismo.

Siguiendo a Zea (1971), la cultura occidental ha sido una de las más agresivas en la historia de la humanidad, ya que ha impuesto indiscriminadamente su modo de ser, su método y su ideología como única forma de civilización. La humanidad se somete a su cosmovisión. Queda con ello sobrentendido que los pueblos de Latinoamérica son identificados como “subdesarrollados”, integrados por “subhombres”, quienes no han llegado a la culminación de la civilización occidental, la cual, *de facto*, es el *deber ser* de todo pueblo.

En coincidencia con lo anterior, para Villoro (2005), América se ha ocultado en el “otro” europeo y no se ha visto realmente como es. Al término de las diversas guerras de independencia, los americanos se encontraron con una realidad nueva, de la cual comenzaron a tomar conciencia posteriormente debido a la falta de claridad para distinguir que habían entrado en un nuevo momento. Hubo discordia nacional y, con las Leyes de las Indias, creadas durante la Colonia, se pretendió reivindicar a los indios. Pese a ello, en la práctica, al indio se le alejó de la vida nacional.

No sólo Villoro (2005) habla del ocultamiento de la vertiente indígena en la cultura nacional; Paz (2012) lo hace cuando discurre sobre las múltiples máscaras que utiliza el mexicano, quien no se muestra al mundo tal como es. El mexicano

se comporta siguiendo maneras occidentales aunque, a su vez, preserva prácticas y la cosmovisión de los grupos originarios. Para el ensayista, un aspecto fundamental que permite develar lo oculto es, justamente, el estudio de la historia, el cual puede desenmascarar esa identidad oculta. Él dice:

Si nos arrancamos las máscaras, si nos abrimos, si, en fin, nos afrontamos, empezaremos a vivir y pensar de verdad. Nos aguardan una desnudez y un desamparo. Allí, en la soledad abierta, nos espera también la trascendencia: las manos de otros solitarios. Somos, por primera vez en nuestra historia, contemporáneos de todos los hombres (Paz, 2012: 28).

Para los países subyugados, como los latinoamericanos, es un reto comprender y definir la identidad que está amenazada. Como menciona Maalouf (2008: 95) “hay un abismo entre lo que somos y lo que creemos que somos”. La llamada “mundialización” o “globalización” puede generar tanto beneficios como males, pero su evolución podría conducir a entender la identidad cultural de otro modo. Los esfuerzos se deberían concentrar en buscar una suma de las comunidades humanas sin anular su particularidad, lo que incrementaría su valor cultural. Así, la globalización, comprendida de manera positiva, posibilita resguardar las particularidades de cada grupo para, después, generar un patrimonio común, en un escenario donde ninguna cultura tenga más peso que otra.

Kush (1978) afirma que la ciencia moderna opera bajo la razón occidental, la cual ordena la realidad según su perspectiva. Se debe cuestionar esta razón ya que, por mucho tiempo, se ha negado lo que es diferente a la concepción occidental, en aras de la ciencia o de la razón. En vez de enaltecer o evaluar a una cultura o pueblo, se debe luchar en contra de los estereotipos que se han formado por muchos años, buscando que se generen nuevas propuestas para un cambio posi-

vo en los países latinoamericanos. Según Clastres (1978), no existe jerarquía en el uso de la técnica: no hay tecnologías superiores ni inferiores. Lo importante es la capacidad que tienen para satisfacer las necesidades de una sociedad en el contexto donde se aplican. Si se atiende sólo a un contexto específico de vida y a su estado en el espacio-tiempo –es decir, a su cosmovisión–, todas las culturas son narcisistas y, en otra definición, etnocentristas. Pero al imponerse por la fuerza un discurso dominante, las demás son descalificadas o vistas como “inferiores” frente al *deber ser* occidental. Por lo tanto, romper con estas jerarquías y paradigmas totalizantes conlleva la visualización de nuevas formas y perspectivas para generar conocimiento –el cual, a su vez, ayudaría a los países más violentados por la explotación.

El etnocentrismo ocupa un lugar importante en el esquema de cada cultura y es a partir de éste como se da cierta comprensión del otro. Sin embargo, su reconocimiento de ningún modo ha de servir como justificación a los países dominantes para establecer normas que consideren como “la verdad” exigiendo que los demás las deban obedecer porque su seguimiento sea el único modo de llegar a ser un país “desarrollado”. En tal sentido, es preciso vislumbrar las verdaderas intenciones neocolonialistas de dominio y explotación que se esconden bajo los discursos etnocéntricos.

1.3.3 UNIVERSALISMO

Es preciso darse cuenta, para empezar, de que existe una ideología universalista de la colonización.

Tzvetan Todorov (2009: 291)

La universalidad es un concepto vigente en la modernidad. Para Condorcet (citado en Todorov, 2009: 31), el universalismo implica que la naturaleza humana es la misma en todas partes y, por tanto, es universal. También refiere a una ley justa para todos los hombres, ya que el humano, al ser igual y universal, debe gozar de los mismos derechos. De tal manera, quienes eligen lo justo o lo injusto lo hacen desde la perspectiva de las cosmovisiones convergentes.

Para Rey (2007), lo universal es lo que es aceptado por todos: un discurso para todos en cualquier contexto; es decir, sólo se acepta una verdad. Pero debe notarse que esta concepción nace con una referencia occidental y llega un momento en el cual las cosas son universales sólo si son occidentales o, de lo contrario, no lo son. Así, Todorov (2009: 47) declara: “sin embargo se adivina que ese Estado universal va a ser modelado a la imagen de Europa”.

De este modo, el concepto de la “universalidad” sería correcto siempre y cuando se formule en términos de igualdad del ser humano, sin invasión a sus creencias y cosmovisiones. Pero no existe nada que sea aceptado por todos. Entonces, el concepto de universalidad es paradójico: no es posible aceptar las condiciones de la universalidad, puesto que cada cosmovisión tiene derecho a preservar su propia perspectiva y a que sea respetada, en aras del pluralismo, que es también un valor propagado en la era global. Ahora bien, si el universalismo es un discurso

occidental europeo, entonces se entiende que *parte de y se enfoca en* la cosmovisión europea, de tal modo que sus discursos tienen un sentido restringido. Estos supuestos postulan como ideal sus valores, ciencia, historia y economía, entre otros elementos.

En el marco de la llamada “posmodernidad”, el proyecto universalista ha dejado fuera y descalificado muchas alteridades y perspectivas latinoamericanas. Es así, desde la visión histórica bajo la cual la civilización, como tal, alcanzó su consolidación en la antigua Grecia, en especial en la llamada etapa Clásica, minimizando la importancia y aporte de las historias de otros pueblos y culturas. De tal suerte, predomina la versión del vencedor, negando otras visiones y rechazando la crítica.

La concepción universalista parte del etnocentrismo, el cual, a su vez, se deriva del esfuerzo por arraigar cosmovisiones, reglas y éticas de uno para todos; es decir, instaurar un universalismo partiendo del etnocentrismo. Ello es posible si se tiene una única manera de hacer las cosas: un solo método. Lenkersdorf (2005) se refiere con esto al “monismo metodológico”, el cual parte de lo etnológico. Así, se realiza un recorrido de lo particular a lo universal-occidental siguiendo una cosmovisión determinada por la visión de la cultura occidental.

El monismo metodológico encierra el poderío del ser único: sólo uno tiene el poder. Su prefijo “mono” lleva implícita la unidad –de ahí los términos “monarquía”, “monopolio”, “monocultura” y “monoteísmo”, entre otros-. Ante esta visión no hay lugar para los demás: sólo existe un *deber ser*. En palabras de Lenkersdorf (2005: 89): “La preferencia indoeuropea [...] se caracteriza por la búsqueda de una fuente de todas las cosas: un solo dios, un solo origen de los hombres, una raíz de los idiomas, un solo rey, un solo presidente, una sola fórmula que explique el universo”. Por ende, no hay aceptación de la diversidad, la individuali-

dad o la singularidad, ni la posibilidad de excepciones gustosas y positivas a la norma. Metodológicamente, el monismo encuentra también su raíz, la cual es aceptada como una verdad y el único método válido. Así, Kush (1978: 88) afirma: “Pero lo irracional como opuesto a lo racional es un término marcado en el pensamiento occidental que, incluso, tiene sospechosas connotaciones políticas. Existe, evidentemente, una especie de obsesión por la racionalidad, que no permite ver cualquier otra posibilidad”. Es esta obsesión la que marca la pauta para obligar a los demás a adoptar su visión y, con ella, su identidad.

El monismo metodológico está en todos lados donde los sistemas lo adoptan sin cuestionamiento. El sólo tener una manera de ver la realidad niega más posibilidades. El problema reside en que este uso de la razón ha permitido atropellos feroces a los pueblos americanos, vistos en algún momento de la historia como “inferiores” al no compartir una misma civilización, cultura, cosmovisión, etnia, etcétera.

En la Figura 1 se integran los conceptos enunciados dentro de un modelo esquemático. En él, se puede observar que el colonialismo y sus formas subsecuentes, como el imperialismo y el neocolonialismo, son posibles a través del etnocentrismo que opera exaltando la cultura occidental como superior en su forma civilizada. Uno de los discursos que hacen uso de esta exaltación de la cultura occidental es el universalismo, como explicación de un método único, estrategias políticas y económicas, de manera diplomática, considerando una sola manera de ser y hacer las cosas: la occidental.

1.4 LA PEDAGOGÍA Y SUS POSIBILIDADES LIBERADORAS

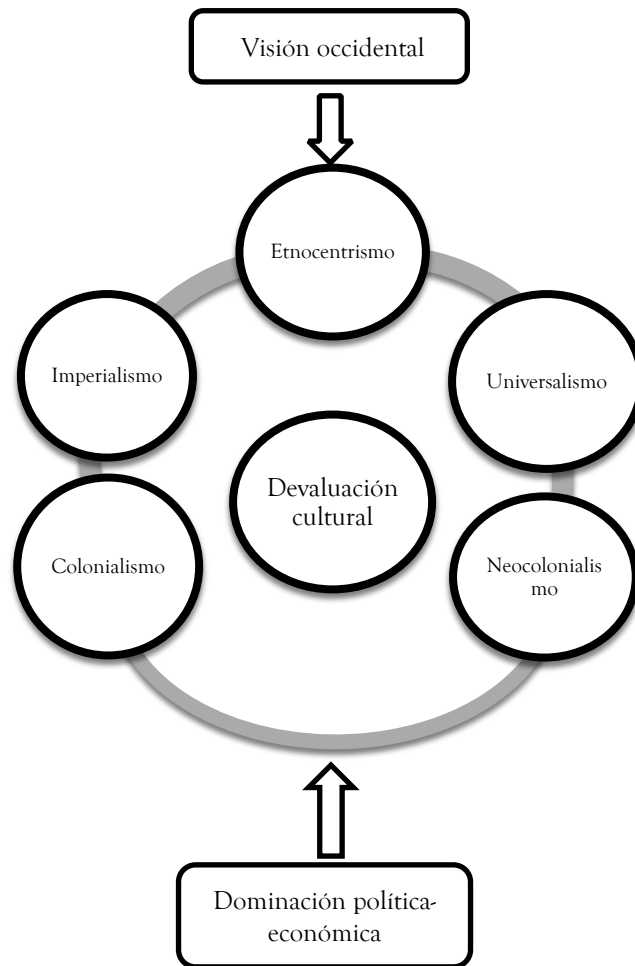
Hacer una crítica de lo que vivimos para poder vivir de otra manera.

Instituto Cubano de Investigación
Cultural Juan Marinello (2011)

Freire (2011) decía que no hay educación sin sociedad y no hay humanos fuera de ésta. Por ello, es necesaria la búsqueda de otras opciones en las cuales el ser humano no sea reducido a una “cosa”; forjar una nueva sociedad independiente que se descolonice. Es importante que la educación no esté alienada y sea enfocada hacia la libertad.

Desde la perspectiva de Roig (1981), la idea de “América” fue inventada por Europa. O’Gorman (citado en Roig, 1981) decía que desde el siglo XVIII se le llamó de diferentes modos: Hispanoamérica, Iberoamérica, Indoamérica, Euroamérica, Eurindia, etcétera. El término “América Latina” fue documentado hasta 1861, en un artículo periodístico de un francés, Tisserand, quien declaró “*Amerique Latine en la revue des races latines*”. Casualmente, este hecho coincide con la invasión francesa a México, amparada en el argumento del origen latino de América.

Figura I. Elementos de la devaluación cultural



Elaboración propia, 2014.

Martí (citado en Roig, 1981) menciona que, para conocerse a uno mismo, es necesario conocer a los demás. Para explicar la necesidad del reconocimiento latinoamericano, el autor decía:

¿Qué es lo nuestro? “somos el potro llanero”, “la sangre cuajada del indio”, el “país”, “el estandarte de la virgen de Guadalupe”, “las comarcas burdas y singulares de nuestra América mestiza”, “el alma de la tierra”. Pero también esta América nuestra es “el libro importado”, “los hábitos monárquicos” (Martí, citado en Roig, 1981: 19).

Así, América Latina es una experiencia elaborada socialmente, en un contexto histórico-cultural parecido. Los latinoamericanos son una expresión de la diversidad y la unidad que, al mismo tiempo, da cuenta de parcialidades, como la nacionalidad, la lengua y el grupo social, entre otras.

Posiblemente el estudio, la reflexión y la crítica sobre el imperialismo, el neocolonialismo, el etnocentrismo y el universalismo generen un cambio en el estado de las cosas para la construcción de una identidad cultural propia para los pueblos latinoamericanos. Ello implica un arduo trabajo sobre un aspecto siempre fundamental en toda sociedad: la educación.

Toda educación está forjada por principios filosóficos y ontológicos que marcan su esencia. Ahora bien, en el caso latinoamericano no hay una visión filosófica educativa propia, por lo que se ha tomado la occidental para fundamentar los aspectos educativos. Como ejemplo de ello está el positivismo, el cual fue instrumentado en la forja de la educación mexicana y en la de otros países latinoamericanos. Posteriormente, esta corriente positivista fue fuertemente criticada por el grupo El Ateneo de la Juventud. Uno de sus representantes principales fue Vasconcelos, quien creyó necesario construir una filosofía propia, ya que decía que se ha educado bajo una ideada por enemigos.

De tal modo, aunque se dio el levantamiento en contra de la política española, resultó más difícil librarse de la dominación ideológica y moral. Aunque es un pasado doloroso, es posible construir una filosofía propia reflexionando sobre estas situaciones históricas con base en un enfoque en las dependencias económicas y culturales. De tal modo, Bartra (2006: 12) afirma: “¿No es ésta una desastrosa invitación para que los niños mexicanos sigan extrayendo de las insondables minas de identidad los recursos míticos que les permitirán tolerar la miseria con dignidad?”.

Educación no consiste en soportar ni tolerar la miseria, la sumisión ni la pobreza; se trata, más bien, de cambiar la realidad y luchar por una mejor. No se debe enseñar a vivir en la ilusión y en la creencia en los procesos de las vías del desarrollo, porque se presume que, por tratar de seguirlas, hoy los índices de pobreza se hallan en aumento, así como el desempleo y la violencia. Educación no debe ser tolerar con dignidad. Como comenta Bartra, se debe buscar un devenir mejor.

Siguiendo a Freire (2013: 37), la “educación liberadora” consiste en estar unido al pueblo y sumergido en la misma realidad, viendo y viviendo sus necesidades. No sólo se trata de una liberación intelectual, sino que ésta debe derivar en una praxis: para poder liberar, se debe reflexionar antes de actuar. Es preciso caer en la cuenta de que la realidad no se transformará por sí sola: se necesita del esfuerzo de todos; un compromiso auténtico por la liberación. Además, ello precisa una crítica por parte de los oprimidos. Esto retoma al educar como un instrumento emancipador.

Otro de los puntos defendidos por Freire (2013) es la inminente necesidad de lograr unidad para la liberación, ya que nadie lo logra por sí solo: se libera en comunión; en una pluralidad dentro de la singularidad. El autor comenta: “El mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo” (Freire, 2011: 36). De tal manera, el pensamiento latinoamericano de comunión es fundamental para la generación de cambios para la liberación. Como menciona Lenkersdorf (2005), se trata de ser comunero y pensar y resolver en comunión; bien dicen los mayas que “muchas cabezas piensan mejor y más que una”. Estos saberes pertenecen a cosmovisiones distintas que han sido descalificadas.

Para el grueso de los autores consultados, la educación es una manera de liberar a los pueblos latinoamericanos de la explotación. Ello se consigue valorando su cultura y criticando y discutiendo las problemáticas comunes que afectan a to-

dos, bajo una visión colectiva que permita ir superando al egocentrismo. Para Todorov (2009), éste se soluciona en los ámbitos más cercanos, como la escuela de la solidaridad, que se encuentra en la familia; en el barrio. Ahí es donde se supera el egocentrismo que el ser humano trae por naturaleza. Además, la escuela no es la única que brinda aprendizajes: una fuente muy importante de conocimiento reside en la familia y la comunidad; es decir, en los lazos de convivencia más próximos durante la infancia. Por ello es vital educar desde casa con este tipo de prácticas de liberación.

Para Zea (1971), la educación libertaria debe ser obligatoria, pues sólo así vendrá la verdadera emancipación. Esto implica educar políticamente para la democracia y promover hábitos que conduzcan a una práctica libertaria. Al respecto, la educación formal e informal es un aspecto fundamental para la praxis de liberación: una educación concordante con una filosofía enfocada en la libertad, misma que supone crítica y reflexión para un cambio de realidad emancipada y justa. Por lo tanto, en la perspectiva pedagógica, no hay que olvidar el sentido humanista de la educación. Es necesario, como dice Vasconcelos (2014), que se tomen en cuenta la filosofía y la educación, y que se pondere a la historia en vínculo con un programa de vida.

Ahora bien, Freire (2013) comenta que en la academia es necesario cambiar los contenidos que se imponen en el currículum, en especial lo referente a las ciencias sociales y humanidades. Éste debe estar al servicio del pueblo y la construcción de su modo de ser; su identificación. No sólo se trata de combatir la crisis educativa, sino la de toda la sociedad. Al buscar un cambio educativo, se incita a una confrontación política: “No son los filósofos de la educación los que cambian la pedagogía, son los políticos bajo nuestra presión los que van a hacerlo, si presionamos” (Freire, 2013: 68).

A juicio de Bartra (2011), para ejercer control sobre la población, el Estado necesita de los poderes ejecutivo, legislativo, judicial y el llamado “cuarto poder”: los medios de comunicación. También requiere de procesos culturales y, por supuesto, educativos que permitan la consecución de sus objetivos, asociados fuertemente con los extranjeros. En este sentido, el “cuarto poder” se ocupa de empobrecer a la cultura y favorecer al capitalismo. De tal manera, el problema no sólo es educativo: es un gran engranaje que los mismos latinoamericanos hacen funcionar ejerciendo presiones diplomáticas. Al final, todo da cuenta de que los latinoamericanos continúan en la explotación y en la pérdida identitaria.

1.5 LA HISTORIA COMO FORJA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Cada generación tiene ojos nuevos y con ellos una historia ha de ser reescrita.

Arturo Andrés Roig (citado en Cerutti
Guldberg, 2000: 2)

Se le llama “época” al lapso que transcurre entre ciertos acontecimientos significativos. Para Villoro (1993), cada época está compuesta por supuestos y creencias ontológicas que configuran la cosmovisión. En nuestro caso, dichos supuestos y creencias buscan lo razonable para la cultura occidental: el discurso universal, cosmovisión que predomina en el mundo como una verdad con validez única.

Villoro (1993) afirma que cada filosofía pertenece a cierta época. La filosofía es una actividad crítica que interroga o justifica la configuración del mundo para la colectividad. Cuando dichas creencias son puestas en duda, se anuncia el fin de una época y el inicio de otra. Hoy puede tomarse ventaja de la situación histórica ya que, cuando Latinoamérica entró en la modernidad, Occidente se cuestionó

sobre su propia pertenencia a esta época y comenzó a discurrir acerca de la “posmodernidad”. Ante esto, Latinoamérica se percató de los errores de la modernidad e intenta reparar tal situación para no caer en las mismas problemáticas; es decir, buscar una solución anticipada: una superación de la modernidad sin suprimirla.

La época actual está ligada a la visión del mundo que fue arraigada por la cultura occidental que fue aprehendida tras la Conquista. Así, se instauró la cosmovisión etnocentrista para el “nuevo mundo”: América. Es aquí donde cobra importancia la historia: todo pueblo está conformado por una herencia histórica y étnica que los constituye y que no se puede dejar de lado. Para Freire, (2011), la historia es un punto fundamental que ayuda a comprender el ayer y el hoy, y descubrir el mañana. El ser humano existe en un tiempo, el cual hereda, conforma y modifica. De esta manera se hace cultura, misma que se va convirtiendo en parte de la historia. Según Casalla (1974), la historia es la morada del ser humano; el ser humano es histórico y en ésta construye su ciencia, arte, técnica y filosofía. Se hace historia y, posteriormente, se le comprende.

De tal suerte, desarrollar el conocimiento histórico permitirá un mejor futuro, ya que al comprender el entorno y, a su vez, criticar y reflexionar para dar soluciones contextuales, se pueden perfilar soluciones a los grandes problemas de los pueblos y de la humanidad. Como dice Freire: enseñar posados en la realidad. Los humanos son seres históricos que se tratan de comprender a través de su pasado. Por ello, es necesario posicionar en un lugar primordial su estudio y, también, un actuar, ya que se está en un círculo donde se trata de ayudar a las generaciones venideras. La “utopía latinoamericana” es rehacer la sociedad en un sentido más humano y construir un mejor lugar para todos.

A pesar de las reflexiones precedentes, uno de los mayores problemas a los cuales se enfrenta Latinoamérica es la falta de definición de su historia -ya Vas-

concelos decía que los sajones y Occidente tienen bien definida su ruta histórica; el problema es que parten de la idea de que todos deben acatar la suya-. Freire afirma que no se puede desligar la historia del ser humano, pues ambos están en constante cambio: no es “vivir por vivir”. El estudio de la historia permite una comprensión de la propia cultura, los valores y la identidad. Para Todorov (2009), este conocimiento es importante, de manera que: “si uno no se conoce a sí mismo, jamás logrará conocer a los demás” (Todorov, 2009: 30). Ello es así porque, como se mencionó anteriormente, se está expuesto a dos identidades: la individual y la colectiva. Para que ambas puedan coincidir, se necesita saber de dónde se viene y adónde se va.

En consideración de lo precedente, se cae en la cuenta de que no es posible suprimir la historia y tampoco ocultarla. Vega (2009) indica que el intento de borrar de la memoria colectiva se debe a fines de dominación: sin memoria histórica es fácil imponer cosmovisiones sin cuestionamientos. Es aquí donde la educación pública tiene que intervenir apoyando el conocimiento histórico y brindándole un lugar primordial. Si así lo hace, dotará de herramientas para la liberación de la dominación y la explotación occidental.

En *La raza cósmica*, Vasconcelos (2014) reclama el hecho de que en la educación se ha dejado de lado la historia, pieza fundamental para la creación de una verdadera identidad nacional. La situación es “anárquica” y “destruictiva”, afirma. En ello coincide el resto de los autores estudiados, quienes consideran fundamental a la historia como parte de la formación pedagógica. Se trata de “Crear en este hemisferio un nuevo ciclo de historia: el ciclo de la libertad, entendimiento y el amor entre las razas y naciones” (Vasconcelos, 2010: 50). Es un nuevo ciclo emancipador del pueblo. Para ello, es necesario ir a contracorriente de los planteamien-

tos impuestos por los “otros”. En síntesis, Kush anuncia que es tiempo de América y el inicio desde lo histórico.

A partir de la batería conceptual desarrollada, se abordará la discusión sobre el caso mexicano. Para ello, se explorará en la situación educativa a lo largo de la historia y su vínculo con el neocolonialismo.

CAPÍTULO II

LA NEOCOLONIZACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO

No fue triunfo ni derrota. Fue el doloroso nacimiento del pueblo mestizo que es México hoy.

Adolfo López Mateos (citado en Brom, 1998: 121)

Una vez que ha sido expuesta, desde lo teórico, la identidad cultural, es necesario abordar el tema de la identidad nacional del mexicano y sus problemas. Esto, tomando como referente la permanente confusión identitaria, la cual se encuentra asociada a la enseñanza de diversas versiones con omisiones en las que no se cuentan pasajes fundamentales para la construcción de un pasado más veraz.

Así, México sufre una devaluación cultural que privilegia la dominación del paradigma de la cultura occidental. También padece una crisis económica, política y social que se refleja en fenómenos como la pobreza, la violencia y el racismo, entre otros factores. La única manera de lograr un cambio es a través de la reflexión sobre la situación de crisis en la cual se vive y que ésta conduzca a la formación de una identidad firme que rechace la explotación.

2.1 LA IDENTIDAD CULTURAL EN MÉXICO

La historia de México es la del hombre que busca su filiación, su origen.

Octavio Paz (2012: 23)

Como se señaló en el primer capítulo, hay dos tipos de identidad: la individual y la colectiva. En el caso mexicano, la identidad individual se puede caracterizar radicalmente; es decir, existen diferencias marcadas entre los habitantes de una y otra parte del país. No es lo mismo hablar de una persona de la ciudad que de una indígena, una de algún estado del norte de la República, o bien una comunidad del sur. Este contraste pone de manifiesto vivencias individuales muy particulares, las cuales relatan la historia familiar y la de su comunidad.

Por su parte, la identidad colectiva del mexicano está conformada por elementos comunes, como la lengua, el territorio, el pasado, la cosmovisión, etcétera. Sin embargo, hay una gran disparidad entre unas comunidades y otras con respecto de algunos de estos puntos. La identidad colectiva mexicana se conforma por ideales de nacionalidad que unen a los habitantes con un sentimiento de patriotismo y libertad. Estas ideologías impregnaron la independencia y, por lo tanto, los símbolos que marcaron la construcción de la nación después de la Colonia y que se mantienen vigentes (Lechuga, 1984).

La identidad mexicana ha sido un tema que ha causado muchos debates. Sus estudiosos coinciden en la falta de claridad en torno a este aspecto. Brom (1998) señala que, tradicionalmente, hay tres opiniones políticas sobre la historia de México. Por un lado, está el grupo de los hispanistas, quienes conciben al periodo prehispánico como uno de barbarie, donde los conquistadores fungieron

como importadores de civilización, cuyo progreso fue coartado con la independencia. Una segunda vía es la de los indigenistas, que denuncia a la Colonia como una época “negra”, de opresión y explotación en la cual se aniquiló el crecimiento de culturas indígenas que eran prósperas y sabias y se alteró el equilibrio biológico y ambiental de América. Asimismo, existe la postura de la fusión de culturas, utilizada hoy de manera oficial, que afirma que el mexicano es producto tanto de españoles como de indígenas y que no puede deslindarse de ninguna de sus dos raíces. Esto es lo que conforma la identidad mestiza, aunque con contradicciones internas y debilidades.

La Colonia y el mestizaje conformaron a los mexicanos, mezcla que perdura a pesar de los centenares de años que han transcurrido. Uno de los problemas de la falta de identidad es el desconocimiento histórico y la confusión en torno al “ser mestizo”: una combinación entre España, los pueblos originarios de América y otras etnias, tema recurrente en el estudio del pasado mexicano. Tanto se mira al pasado y al momento en que españoles e indígenas se mezclaron, que hay un sentimiento “melancólico” –dice Bartra (2011)–, debido al cual no se quiere trascender. Los mexicanos se encuentran sumidos entre la modernidad y el eterno retorno a la “época de oro”, señala el autor.

Desde los años posteriores a la Independencia surgió el debate sobre la identidad indígena o española. En 1861, Ignacio Ramírez evidenció este cuestionamiento, al señalar la doble cultura de la que nació el mexicano: por un lado, “azteca” y, por otro, “español”. Llegó a la conclusión de que quienes optaban por la segunda terminarían sumidos en una reconquista. Fue entonces cuando se empezó a hablar del “mestizo”, fusión que, en 1871, Riva Palacio llamó la “nueva raza”. Ello quiere decir que, desde antes de la Revolución, estos pensadores notaban los peligros de la confusión identitaria que permea hasta la actualidad.

La identidad del mexicano es compleja debido a las desigualdades existentes entre grupos étnicos en el territorio. De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), la población nacional es de 112,336,588 habitantes. Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), hay más de 15 millones de habitantes indígenas, divididos en distintas etnias: como la maya, otomí, tarahumara, tzeltal, tojolabal, mixteca, chol y chamula, entre otras. Éstas conforman 89 lenguas distintas y, por lo tanto, historias propias; ello, por supuesto, sin contar a otras culturas no nativas: inmigrantes, menonitas y subculturas.

Día a día, las culturas originarias se ven disminuidas por las ideologías dominantes y la falta u omisión en la aplicación del derecho. A pesar de tener una historia común e, incluso, residir en un mismo territorio, viven como extraños. Las diferencias étnicas y multiculturales dificultan la construcción identitaria de México; ésta se enfrenta al gran dilema de la otredad étnica y la lucha por la supervivencia de las minorías que no son respetadas.

Las desigualdades étnicas se ven reflejadas en los altos índices de pobreza y rezago para las minorías, hoy mucho mayores que los de la población no indígena. La reflexión histórica, la educación libertaria y la crítica de la realidad en la que viven los pueblos originarios conducen a la búsqueda de un devenir mejor, con equidad y derechos para todos los mexicanos. Esto sólo es posible si se estudia el pasado para saber quiénes somos los mexicanos. Como comenta Careaga (en ALAS, 2008,257), “De ahí que la identidad colectiva se oriente al pasado, busca permanecer en el futuro y se asienta en el presente con los símbolos de la ciudadanía, las semejanzas ocupacionales, las relaciones sociales”. México se enfrenta a la gran contradicción multicultural que repercute en la identidad unificadora de la

nación. Ante ello, es necesario valorar el pasado cultural y el presente para contrarrestar los discursos dominantes.

El tema de la falta de claridad en la identidad mexicana ha sido retomado por pensadores como Octavio Paz, quien, para explicarla, recurre a la metáfora de la máscara y el ocultamiento del mexicano. Dice: “El mexicano siempre está lejos, lejos del mundo y de los demás. Lejos también de sí mismo” (Paz, 2012: 32). El mexicano se oculta detrás de máscaras, niega su pasado y sus tradiciones. La historia de México es, en realidad, una constante búsqueda de sí misma. Es también la persecución de la originalidad y el nacionalismo, un modo de vida alejado de las soluciones universales. Se trata de encontrar lo que está debajo de esas máscaras y tomar un nuevo rumbo.

La imitación ha permeado a lo largo de la historia de México como la manera de organizar un Estado y sus instituciones, en el afán por formar parte del “primer mundo”. Uno de los problemas de la falta de una identidad bien definida es la imitación o copia de sistemas políticos, económicos y educativos, la cual ha impedido que se construya una propia, ya que la cosmovisión, los contextos y las realidades son distintos. De tal manera, se debe impulsar una creación propia que sustente la realidad mexicana.

Para Bondy (1968), la imitación ha implicado un largo proceso en la historia de las ideas en Europa desde la Colonia. La filosofía indígena no se incorpora en él. El autor denomina a este hecho el “árbol trasplantado”, que es un pensamiento original con respaldo en la filosofía europea. Así, dice: “No hay manera de considerar nuestras filosofías como un pensamiento nacional, con sello diferencial y con resonancia en amplios sectores de la población” (Bondy, 1968: 31). De tal modo, la creación, cuando es propia, conduce a la reflexión y a la praxis con mayor fuerza, lo que resulta más adecuado al contexto nacional.

Ramos (2013) considera que el mayor problema de la identidad del mexicano es la falta de una cultura original. Pese a que existen los accidentes históricos de amplia relevancia, como el pasado colonial, que debieran ser materia prima para conformar una cultura propia y valorarla, existe un afán por copiar posturas extranjeras y trasladar modelos incompatibles con el contexto mexicano.

2.2 COSMOVISIÓN DEL MEXICANO

*¿Cómo formar un pueblo con culturas tan disímiles?
¿Cómo realizar un “alma colectiva” con factores heterogéneos?*

Roger Bartra (2006: 56)

La cosmovisión mexicana se ha construido a partir de ciertos acontecimientos y particularidades pasadas y presentes. Entre los primeros figuran el México Prehispánico, la Conquista, la Colonia, la guerra de Independencia, la vecindad con Estados Unidos de Norte América, la mitad perdida de su territorio y la Revolución Mexicana. Estos sucesos son una pequeña parte de lo que compone la cosmovisión del mexicano, concepto complicado y difícil de definir.

México es un país multicultural, sin una idea clara de su identidad. La Conquista dejó una gran confusión en torno a aspectos de la identidad mexicana. El pasado autóctono y el mundo occidental participaron en la construcción identitaria del mestizo. En ello, la falsa creencia sobre el “descubrimiento de América” fue significativa, suceso que marcó el inicio de la época colonial. El encuentro con los “otros”, los americanos, se dio de una manera violenta. Dusell (1994: 8) dice: “Ese otro no fue ‘des-cubierto’ como otro, sino que fue ‘en-cubierto’ como ‘lo mismo’ que Europa ya era desde siempre”. Fue un encubrimiento de lo no euro-

peo, de tal modo que el indígena quedó oculto bajo la cosmovisión eurocentrista, la cual, con el paso del tiempo, provocó una confusión identitaria. Así, el autor afirma que el mexicano, “lejos de ser el fruto de una alianza o un proceso cultural de síntesis, será el efecto de una dominación o de un trauma originario” (Dusell, 1994: 62). Éste es un elemento que se ha pasado por alto en la historia oficial: no hay claridad sobre el trauma originario, ni se reconoce a la violencia como un elemento definitorio de su ser.

De tal manera, la construcción cultural e identitaria posee un origen violento y de confusión permanente. En su ser, el mexicano tuvo un principio violentado: no fue un encuentro de culturas, sino una dominación. Este inicio fue parte de un híbrido sociocultural que se fue conformando entre Europa, África y América. La falta de claridad de la identidad colectiva se dio, en parte, por el afán de Occidente por inculcar su cosmovisión e ideas, constituidas como un deber ser que, posteriormente, fue contradicho por la realidad multicultural de México. De esta manera, para Ramos, los mexicanos tienen conciencia del vacío que llevan en su ser y buscan llenar lo que les falta.

En México, para explicar la construcción de los valores nacionales es preciso recordar que, en la conformación de la nación, el partido liberal fue quien tomó el mando. La primera Constitución mexicana se promulgó en 1824 bajo la idea liberal. Cabe mencionar que ésta fue inspirada en la de Estados Unidos, una constitución federalista que no se adecuaba, en ese momento, con la realidad mexicana. Uno de los aspectos más sobresalientes que les caracterizó fue su empeño por desligar la religión del Estado, tanto política como educativamente. En esta época, la falta de claridad sobre lo nacional causaba una gran confusión.

En un primer momento, los liberales, a cargo de la nación, no tenían clara la ruta histórica de México. Antes de la Reforma, ellos tomaban la Independencia

como un punto de partida y una manifestación del rechazo al periodo colonial, en un contexto de significativas diferencias económicas y raciales. La pérdida de territorio, sin mayor resistencia, evidenció la falta de un espíritu nacional sólido. Esta suma de factores acentuaba la debilidad del pueblo mexicano. Los liberales, al darse cuenta de estos aspectos, consideraron fundamental dejar de lado la mentalidad colonial para lograr el avance del país. Uno de sus puntos de partida fue educar a un pueblo homogéneo; es decir, integrar a la población indígena y convertirlos a todos en “ciudadanos” mexicanos, sin tener mucha claridad sobre lo que ello significaba.

Para algunos de los liberales anteriores a la Reforma, los indígenas no eran el fundamento correcto para la conformación de un país, ya que, en su juicio, eran parte de un pasado originario “retrógrada”. Los liberales proponían que el carácter mexicano se definiese a partir de la raza blanca. Después de la guerra de Reforma, consideraron necesario crear una nación moderna, lo cual sería realizable con una Constitución adecuada, sucesora de la promulgada en 1824. Después de este cambio, retomaron el pasado histórico prehispánico como un elemento nacional de orgullo. Bajo ese espíritu, su máximo representante, Benito Juárez, declaró:

¡Alerta, pues, hijos generosos del antiguo Anáhuac! La ocasión es propicia para borrar del todo, para extinguir radicalmente el elemento de retroceso que ha paralizado todos nuestros esfuerzos, esterilizando todos nuestros sacrificios, nulificando todas nuestras combinaciones de bienestar social. ¡Alerta! Dios, que no nos desampara, nos brinda con la mejor de las oportunidades para asegurar por siempre vuestra independencia y justificar que no era una aspiración vana pretender el título de nación, sino sabéis formarla y sostenerla (citado en Zepeda, 2012: 117).

Después de la Reforma, los liberales asumieron una postura de raíces prehispánicas, como lo muestra esta cita de Juárez. Este punto de vista histórico dio inicio al patriotismo. Así, se hacía una comparación entre los aztecas y los insurgentes, cuyo objetivo era común: la lucha por la libertad de los mexicanos, iniciada por los primeros y continuada por los segundos. Por supuesto, el intento de esos ideales corrió a cargo del Partido Liberal.

Décadas más tarde, durante el fin del Porfiriato y el inicio de la Revolución Mexicana, los habitantes estaban cansados de privilegios y desigualdades. A través de la lucha armada, buscarían un cambio. La Revolución pretendía la inclusión del indio y el mestizo en la sociedad. Lo que se buscaba era la construcción de una nueva nación.

En 1909, se fundó El Ateneo de la Juventud: un grupo de jóvenes emprendedores que creían en la reconstrucción de México. Buscaban la independencia cultural y el despertar del pueblo. De tal manera, Guzmán denuncia:

Bien a causa de nuestra pereza mental; bien por estar acostumbrados al brillo e interés de los últimos aspectos del pensamiento europeo, no buscamos tener vida intelectual auténtica ni lo que arranca del corazón mismo de los problemas sociales mexicanos (citado en Monsiváis, 2010: 15).

Como se puede distinguir, las acusaciones de la copia y la falta de interés en la realidad mexicana son denunciadas por muchos pensadores. Este grupo mira a la historia como motor fundamental del reconocimiento de la identidad y la construcción nacional.

2.3 LA DESVALORIZACIÓN CULTURAL EN MÉXICO

La historia podrá esclarecer el origen de muchos de nuestros fantasmas, pero no los disipará.

Octavio Paz (2012: 166)

Desde el origen de México y su supuesto “descubrimiento”, sólo se negaron identidades. Como dice Careaga (en ALAS, 2008: 257): “Los habitantes dejaron de ser zapotecas, mayas, toltecas o mexicas, etc., para ser identificados como indios, con la finalidad de arrebatárles su identidad y ubicarlos como subordinados sin participación del acontecer histórico”. De tal modo, desde el inicio, se descartaron las visiones originarias para imponer las occidentales y explotar a la tierra y a la gente. El mundo originario fue ponderado con base en la cultura occidental.

A lo largo de toda la época colonial se consideró a la cultura occidental como superior. Así, la devaluación cultural quedó muy marcada en la historia mexicana. Luego, años antes de la Independencia, llegaron a México las ideas revolucionarias y democráticas francesas, las cuales fueron el impulso para la insurgencia. Pero, una vez independizados, se continuó tomando a Europa como ejemplo de lo que debería ser México a Europa, particularmente a Francia. De tal manera, Monsiváis (2010: 15) comenta que estos ejemplos “Se utilizan como modelos civilizatorios y exorcismos de la barbarie”. En el afán por alcanzar la “civilización”, se nota un menosprecio por lo local, buscando un deber ser inculcado desde la Conquista.

Para profundizar en el aspecto de la devaluación y el menosprecio a la cultura originaria, a continuación se retoman los conceptos de colonialismo, imperia-
lismo, neocolonialismo, etnocentrismo y universalismo, definidos en el capítulo

anterior, para analizar algunos pasajes del caso mexicano. Éstos denuncian la devaluación y explotación a las cuales está sometido el pueblo, mismas que repercuten en su educación y, por lo tanto, en su identidad.

2.3.1 UN PAÍS SOMETIDO: COLONIALISMO, IMPERIALISMO Y NEOCOLONIALISMO

Quien enseña sin emancipar atonta.

Jaques Rancière (2007: 13)

A los antiguos mexicanos se les despojó de su propia historia, la cual se narró desde la perspectiva del vencedor. Los conquistadores justificaron el abuso, tomando a los nativos por salvajes que deberían ser civilizados por los españoles. En la época colonial, existió una jerarquía racial a la cual se denominó “sistema de castas”. En ésta, el europeo ocupaba el lugar más alto de la pirámide. Actualmente, ese sistema sigue operando de manera oculta en el inconsciente colectivo: es *vox populi* que lo europeo es lo mejor y goza de más derechos. Por su parte, el indio sobrevive junto a los más de 50 millones de pobres sin oportunidades, quienes carecen de los medios para cubrir sus necesidades básicas. No se respetan sus derechos, como los de salud, igualdad y educación; el privilegio sólo es para unos cuantos.

Parte de la imposición cultural que vive México se debe a la dominación ejercida por Estados Unidos, ahora con nuevas formas sutiles –como dice Zea (1971)–, pero más fuertes y que apuntan hacia una neocolonización. Algunos de sus discursos son el universalista y el de la aldea global, hoy en el hacer y pensar mexicano. De tal modo, los neocolonizadores operan amparados en un mito de inferioridad de los demás en materia de “desarrollo” e imponen su visión económica cultural. Para que el mito funcione, los “subdesarrollados” deben creerlo con

base en las prácticas pedagógicas enseñadas diplomáticamente, por acuerdos internacionales. De ahí el discurso de Ramos sobre la inferioridad del mexicano, que acusa que éste quiso borrar el pasado y comenzar de nuevo. Los mexicanos intentan seguir a Europa para asemejarse a ella. Por eso, el mexicano “Imita en su país las formas de civilización europeas, para sentir que su valor es igual al del hombre europeo” (Ramos, 2013: 53).

Es necesario independizarse económicamente, ya que, como se mostró en el capítulo anterior, es la manera en como las potencias logran el sometimiento de los pueblos llamados “subdesarrollados”. Así, Teivainen (2003) apunta que la dependencia económica hace que la nación se endeude más y tenga que acatar lo dictado por sus prestamistas. Al depender de ellos, se le cataloga en subdesarrollo y, por lo tanto, se vuelve objeto de prácticas pedagógicas de dominación que le prometen prepararle para enfrentar los embates de la modernidad. Así, los mandatarios se ven forzados a obtener ayuda del extranjero de maneras aparentemente amistosas pero, a fin de cuentas, con los mismos objetivos imperialistas y neocolonizadores.

Es tiempo de posar los ojos en México y de que se deje de imitar a los otros y su manera de actuar. Ramos (2013) dice que el interés del mexicano siempre está puesto en lo que se hace en el extranjero. Como resultado, México es, en espíritu, un país colonial, el cual se tiene que despojar de esa dependencia cultural, económica y política; es decir, neocolonial. Está claro que seguir recetas y moldes ajenos no ayudará a forjar la identidad inacabada.

2.3.2 LA CONTROVERSIA RACIAL: ETNOCENTRISMO

Las prácticas pedagógicas dominantes del desarrollo son en gran medida eurocéntricas.

Aníbal Quijano (citado en Teivainen, 2003: 7)

México es un país pluriétnico; o sea, con una extensión territorial en la cual convergen muchas etnias, con sus distintas formas de entender la cosmovisión. El problema surge cuando se sobrevalora un grupo social o racial, lo cual sucede con mayor frecuencia a medida en que se ponderan las formas de vida traídas del extranjero como superiores a las del mexicano. Las grandes ciudades se hallan permeadas del paradigma de la modernidad y, por lo tanto, de la visión eurocentrista. Así, la devaluación identitaria explica cómo las etnias pierden su valor cultural en la modernidad, mientras que el etnocentrismo europeo avanza como único paradigma válido.

El etnocentrismo se ve en el día a día en México; por ejemplo, Guevara (2005: 176) denuncia: “‘maestro’, me preguntó un profesor chiapaneco ‘¿por qué los puestos directivos de la sociedad en Chiapas los ocupan siempre la gente blanca, criollos, cuando en realidad la mayoría de la población somos indígenas o mestizos?’”. La respuesta de Guevara fue concreta: no sólo en Chiapas pasa eso, sino en todo México.

La situación etnocentrista es complicada y se ve reflejada en la desigualdad y la discriminación. Para percatarse de ello, basta con mencionar la publicidad y las campañas en contra del racismo, que dan cuenta de la difícil situación entre los mexicanos. Como ejemplo, un video realizado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), difundido como parte de la campaña “Por

una sociedad libre de racismo”, muestra la fuerte realidad de la postura de niños y niñas mexicanos ante el contraste racial que evidencia la falta de firmeza sobre el ser mestizo. El video exhibe un experimento en el cual presenta a niños y niñas mexicanos frente a dos muñecos, uno de tez blanca y otro, morena. Se les realizan varios cuestionamientos: ¿cuál de los dos es malo?, ¿cuál es más bonito?, ¿por qué cierto color es negativo?, ¿a cuál te pareces más? En sus respuestas, los niños y niñas dan cuenta de una percepción negativa en cuanto a las concepciones de la belleza, seguridad y confianza hacia el muñeco de tez oscura. Paradójicamente, la morena es la piel predominante entre los mexicanos, incluso en quienes participan en el video. Se puede notar la reacción de ansiedad y confusión en los niños y niñas cuando les pregunta a quién se parecen más y varios de tez oscura apuntan al muñeco blanco y brindan justificaciones forzadas.² De esto, se puede concluir que existe un racismo internalizado en la niñez y la juventud mexicanas, el cual contribuye negativamente a la forja de una identidad cultural.

Así, el etnocentrismo europeo occidental deviene en el más puro y simple racismo, mismo que ha propiciado problemas identitarios. Al ponderar como superior la cultura con los patrones de belleza del anglosajón, se logra que otras etnias asuman a la tez blanca como la deseable y lleguen a sentirse inferiores al no ser como “deberían” o se espera que sean.

Al respecto, Echeverría (2007) indica que el racismo es promovido, en parte, por la sociedad moderna capitalista. Ésta exige la “blanquitud” como representación de lo que llaman “civilizado”. Tal imagen nació en el centro de Europa y se propagó hasta llegar a Estados Unidos de América. El autor afirma que se puede

² Al final, una nota aclaratoria señala que, para realizar el experimento, fue imposible conseguir un muñeco de tez morena en las tiendas, por lo que tuvieron que repintar uno.

“blanquear” la identidad adoptando conductas y costumbres propias de la cultura occidental, en una “compostura que denota blanquitud”. Mediante estas formas sutiles, los mexicanos adoptan ese comportamiento buscando desde hace siglos el modo de vida europeo y hoy el americano.

2.3.3 MÉXICO, PARTE DE LA ALDEA GLOBAL: UNIVERSALISMO

Las propuestas excesivamente universalistas no son las más adecuadas para una democratización global.

Teivo Teivainen (2003: 7)

El discurso de la modernidad ponderó a la razón como un método único para la construcción de conocimiento. En él, se acepta una sola fuente de verdad, invalidando a las otras. Como dice Quijano (en Lander, 1991: 36), “No se trata únicamente de que leemos libros europeos y vivimos en un mundo por completo diferente”, más allá de eso, se educa al mexicano bajo el paradigma de la modernidad, la razón y, por supuesto, la libertad. Pero esa realidad, expuesta en los libros, no corresponde del todo con la que se vive en México. A este vivir un solo paradigma se le puede denominar “monismo metodológico” (un solo método), al cual Lenkersdorf (2002) hace referencia cuando habla de la “acotación de realidades”.

Sobre lo anterior, Quijano (en Lander, 1991) muestra el ejemplo de un autor que ocupa la lengua como herramienta emancipadora. Éste, de apellido Arguedas, escribe en el lenguaje del dominador, el español, aunque su lengua materna es la quechua. Realiza tal ejercicio con el fin de que se haga llegar el pensamiento y las necesidades de comunicación quechuas a la gente de habla hispana. A esta forma, Quijano (en Lander, 1991) le llama “subversión lingüística”. Tal fe-

nómeno lo lleva a la siguiente reflexión: “No hemos sido nunca y [...] no seremos, meramente, euronorteamericanos, como fue la autoimagen pretendida por la vieja cultura ‘criollooligárquica’ ” (Lander, 1991: 39). Éste es un ejemplo de los caminos que se pueden recorrer para consumir actos de liberación del neocolonialismo.

De tal suerte, Quijano (en Lander, 1991) pone sobre la mesa la idea de la debilidad y la falta de identidad. Así como los quechuas tienen una cosmovisión, los mexicanos poseen una, dado que convergen en un mismo espacio y tiempo. Se trata del eterno “ser o no ser”. Replicando este ejemplo, se puede utilizar la lengua del dominador para hacer reflexiones sobre las cosmovisiones oprimidas, claramente enfocadas. Esto puede también ser útil a la liberación en el terreno educativo.

Actualmente, una de las ideas universalistas es la de la “aldea global”, en la cual todos son iguales y pueden ser ciudadanos del mundo. Pero, para Vega (2009), no existe un sustento sólido con el cual hablar de la aldea global, ya que, en el caso mexicano, su supuesto es del todo falso. Por otro lado, existen fronteras muy marcadas en cuanto a territorio. Además, hay discriminación y falta de oportunidades a las cuales un “ciudadano del mundo” tendría libre acceso: pasaporte, medios, dominio del idioma, conexiones mundiales, etcétera. Todo ello devela la falsedad del discurso universalista con respecto de la realidad mexicana.

A lo largo de la historia de México, se han observado, de tal modo, los sistemas de devaluación cultural; es decir, de aminoramiento de la propia cultura originaria y sus elementos, o del resultado del mestizaje por ser un producto “impuro”. En un primer momento, se hizo de manera violenta, tanto física como psíquicamente, como sucedió durante la colonia. En la actualidad, se habla de “neocolonialismo” para identificar a estas formas sutiles y diplomáticas de ejercer do-

minio sobre otro país. El análisis de este concepto permite la comprensión de la supuesta libertad del pueblo mexicano que, al parecer, sólo está plasmada en papel; no ejecutada en la praxis. Uno de los caminos más recomendados por los autores para llegar a dicha práctica es considerar a la historia como una reflexión y un recordatorio de lo que ya se ha vivido y no se quiere reconocer. Aceptando y aprovechando este conocimiento es como se dará un próximo paso hacia una identidad sólida.

2.4 EL CAMINO A LA LIBERACIÓN EDUCATIVA

Escribir en enormes murales públicos la historia de la gente iletrada que no puede leerla en libros.

Diego Rivera (citado en Monsiváis, 2010: 95)

En sus orígenes, la educación pública tenía como objetivo cimentar en el pueblo los fundamentos de la idea de nación. Para Zepeda (2012:18), la educación es un medio por el cual el estado moldea la mente de los jóvenes, a través de un plan de estudios nacional. En ésta, a su vez, están implícitos la cultura, la identidad y los valores que identifican a toda una cosmovisión. De tal modo, la idea de nación va acompañada de la formación identitaria del mexicano. Dado que una parte fundamental de la construcción de la nación y su cultura es su historia, es importante ponderarla como materia para que se pueda fortalecer y construir una idea clara sobre ésta, cuyo resultado sea la liberación.

Después de la Independencia, los liberales tenían en sus manos el devenir de la educación mexicana. En el proyecto de nación, la educación era un motor fundamental. Por ello, uno de los contenidos iniciales de la instrucción pública

fue el reconocimiento del territorio, los derechos y obligaciones jurídicas, y la historia desde su origen prehispánico.

Durante la Reforma (1857), el programa de estudios incluía Historia de México y Geografía. La educación primaria era vista no sólo como una herramienta alfabetizadora, sino también para implantar los valores de la República de los liberales, como los cívicos. De ahí la importancia de la historia en el currículo, que servía para la toma de conciencia, como decía Juárez (citado en Zepeda, 2012).

Las asignaturas que, a lo largo del tiempo, tomaron fuerza y se volvieron obligatorias fueron Civismo, Geografía Nacional e Historia Nacional. En Civismo, se enseñaban tanto derechos como deberes. Esta asignatura garantizaría una sana convivencia y unos buenos ciudadanos. También se mencionaba el origen étnico del mexicano con matices que exaltaban lo azteca y lo mestizo. Asimismo, la Geografía Nacional buscaba arraigar en los estudiantes su localización en el mundo. Pero también tocaba temas raciales, formas de gobierno, historia y, claro, las características de las entidades de la República. Su objetivo era generar en los educandos el amor por el suelo de su nación. Por último, y no por ello menos importante, la enseñanza de la Historia Nacional llevaba a cuestras el papel fundamental de la construcción de la identidad nacional. Era una historia larga, con contenidos de orgullo. Esta asignatura generaría el sentimiento nacional mexicano. En 1867, en el currículo de Historia sólo se contaba la historia prehispánica y se dejó de lado la época independiente. La lucha iniciaba con los aztecas y culminaba con los insurgentes.

En 1869, Payno (citado en Zepeda, 2012: 213) escribió al Ministro de Justicia de instrucción pública José María Iglesias y también al fundador de la Escuela Nacional Preparatoria, Gabino Barreda, quien estaba encargado de discutir la Ley de instrucción pública de 1867. En esa carta, Payno, profesor de la materia de his-

toria en la Escuela Nacional Preparatoria, señaló que eran necesarias más horas de estudio de la Historia Nacional, a lo que Barreda respondió:

Y respecto a la historia del país, no hay tampoco necesidad de ese estudio prolijo y minucioso como habría que hacer empleando todo el tiempo que parece desear el C. Payno. Soy del parecer que, salvo la respetable opinión de Ud. no debe aumentarse el tiempo que en la actualidad consagra [...] si este tiempo se sabe aprovechar por el Profesor, él es suficiente para obtener los fines indicados.

Si el objetivo desde la Independencia de México era establecer una clara identidad nacional basándose en elementos fundamentales, como la historia, la geografía y el civismo, en ese momento se observó que la historia se dejaba en segundo término, tal como se hace hoy.

En el estudio de la historia hubo muchas interpretaciones, como las de Payno,³ Riva Palacios,⁴ Leija⁵ y Roa,⁶ entre otros. Unos exaltaban el pasado prehispánico, mientras que otros, como Roa, tachaban a los indígenas como “idólatras” que fueron salvados por los españoles cuando llegaron a ayudarlos con la predicación del evangelio. De entre todos los tratados de historia de México para la instrucción pública que fueron elaborados, la visión elegida para convertirse en la oficial fue la de Payno. Él creía en el poder transformador de la educación, con el

³ Manuel Payno fue profesor del curso de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria. En 1870, presentó el libro de texto para la enseñanza de historia de México. En él, comenzó a hablar del mestizo que da origen a la nación mexicana (Zepeda, 2012).

⁴ Riva Palacios habla sobre la fusión de los indígenas y españoles creando la nueva raza. Esta idea del mestizo se encuentra en la década de 1870 (Zepeda, 2012).

⁵ Anastasio Leija fue creador del compendio de Historia de México para escuelas primarias que se escribió durante la Reforma. En él, hace especial énfasis en los aztecas. Presenta a la época colonial como un tiempo de atraso y de abusos por parte de los españoles (Zepeda, 2012).

⁶ José María Roa Bárcenas publicó su catecismo de Historia de México en 1880. Aseguraba que el conocimiento de la historia del pasado mexicano cimentaría el poder de decisión de los jóvenes. Toma en cuenta el pasado prehispánico con una visión positiva. Habla de las razas blanca, mixta y pura indígena (Zepeda, 2012).

fin de no cometer errores del pasado. Para el autor, el “descubrimiento de América” constituía el punto de partida para el estudio de la historia de México, y Colón fue visto como el gran fundador. También hace mención de los pueblos originarios, sin mayor exaltación. Pero en su compendio no se indica una relación étnica entre los autóctonos y los españoles. Asimismo, consideraba a la Colonia como una época que floreció con la civilización española. La construcción de ciudades e instituciones, entre otros elementos, permitieron la entrada de la “civilización”.

Así, en 1889, Baranda (citado en Zea, 1956) declaró:

Es un valiente desafío al retroceso y a la explotación de la ignorancia. En la escuela está la fuente de ese México nuevo que se quiere crear la escuela es la madre del ciudadano, la cuna de la patria, en plantel (sic) de las virtudes cívicas, la fuente de riqueza, la llave de oro de los derechos del hombre.

Se luchó en la Revolución por los ideales de libertad e igualdad en un México nuevo y justo.

Una parte clave de la generación de 1889 fue el muralismo, movimiento artístico conformado por Rivera, Montenegro y Atl, entre otros. Éste buscaba reflejar la violencia vivida en 1521, bajo una mirada realista (Zepeda, 2012). Ellos sabían que México se encontraba en un momento difícil en cuanto a educación y, a través de la imagen, trataron de incentivar la reflexión sobre la realidad. De tal suerte, no sólo los pensadores tenían puesta su vista en la falta de una consolidación nacional y la búsqueda de la igualdad.

Los movimientos artísticos tuvieron un papel en la construcción de la nación mexicana, ya que en el nacionalismo se encuentra implícito el ser mexicano, tanto en su historia como en sus costumbres; en su identidad colectiva. De tal

manera, estos puntos se deben tomar en cuenta en la forja del proyecto nacional. Ellos partían de la idea de que la construcción del ser nacional debía estar enfocada en amar a su patria y defenderla de los extranjeros, como se hizo durante los primeros años de independencia.

Algunos autores, como Zepeda (2012), consideran que durante el siglo XIX no existía una idea única de nación. En la construcción de la nación, la educación tanto pública como privada jugó un papel de alcances extraordinarios. De esta manera, la autora declara:

La educación era —y aún lo es— un canal obvio y conspicuo, mediante el cual el estado intentó llegar a la población y moldear la mente de los jóvenes, a través del establecimiento de un plan de estudios nacional que incluía la provisión de educación cívica *ad hoc*, así como la enseñanza de geografía nacional y la difusión de una interpretación particular de la historia nacional (Zepeda, 2012: 18).

Así, la nación es un conjunto de elementos, como la lengua y la cultura, que conforman el sentido de pertenencia de las colectividades como únicas y distintas. La educación transmite esa cultura colectiva.

Por su parte, desde una postura general, Ramos (2013) menciona que la educación, en todos sus niveles, debe estar orientada al conocimiento de México con un sentido de respeto por las cosas mexicanas y sin olvidar la postura humanista. Se refiere a un aprendizaje situado que permita la amplia comprensión de la cultura.

A su vez, Barreda instrumentó la educación positivista retomada del modelo francés y la consolidó en el modelo de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Este sistema enciclopédico percibía a la ciencia como la única manera de obtener conocimiento verdadero y se concentraba en usarlo para acelerar el

progreso. El lema de Barreda era “libertad, orden y progreso”. El fin educativo positivista se clarifica en estas tres máximas. Así, este autor decía (Zepeda, 2012: 13) que, derrotando el imperialismo, el siguiente paso era unificar a la nación.

Posteriormente, se instrumentó una campaña de escuelas especiales para la educación indígena. En ella, se buscaba enseñar a los indígenas la lengua castellana y lo que fuera necesario para que formaran parte del Estado. Hubo maestros misioneros que cumplían varios objetivos, como estudiar a la población y sus necesidades.

Vasconcelos (2014) apunta la importancia de la educación y la historia en la época de la posrevolución. Abogaba por mirar al pasado, principalmente a los periodos de la Conquista y la Independencia. Una de sus ideas fundamentales era que no se cayera de nuevo bajo el yugo extranjero. Así, en 1926, Álvaro Obregón (citado en Lechuga, 1984: 97) anunció que: “La difusión amplia de la educación popular a todos los rincones del país hará imposible el restablecimiento de la tiranía que durante tanto tiempo ha deshonrado nuestra historia”. En algo coincidían estos pensadores con los artistas en el periodo de construcción nacional: rechazar la vida bajo el yugo extranjero, afrontar la realidad y tomar como eje fundamental la historia.

Bajo la filosofía vasconcelista, el pensamiento crítico es el que ayudará a la liberación. Para Vasconcelos, éste permeó en la Revolución. Él “...sabía que la educación entraña una imagen del mundo y reclama un programa de vida” (Paz, 2012: 165). Pero, al parecer, el esfuerzo de estos pensadores y artistas no fue suficiente para dar la debida importancia a la historia como un instrumento de liberación.

En la actualidad, Bartra comenta que es fundamental la creación de formas postnacionales de identidad; es decir, que definan al mexicano por algo más

que conformar una nacionalidad formal. Esto se debe a que, en materia educativa, la mayor de las omisiones históricas se dio con la entrada del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1993, el cual supuso cambios en la cultura nacional. Así, hay una crisis de identidad que deviene en la necesidad de fomentar la reflexión y la investigación.

Hoy no sólo la historia es dejada en segundo término. La educación en general enfrenta una fuerte problemática económica. Se le destina, supuestamente, el 6.2 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB), el cual se ajusta casi por la media requerida por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2013). Si, de acuerdo con este organismo, se está por alcanzar la media, resulta sorprendente que tal cifra esté a la par con las de países llamados del “primer mundo”. Pero los números no dicen todo, ya que la población de México es una de las más numerosas en el mundo: el error yace en no revisar los porcentajes relativos.

Así, paradójicamente, el afán por verse más “desarrollados” para lograr la aprobación del concierto internacional causa subdesarrollo y dependencia. Un ejemplo claro de ello es la visión tecnócrata plasmada en los libros de texto oficiales durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, implantada de manera posterior a la entrada en vigor del TLC. Por ejemplo, en el libro de cuarto grado de educación primaria de 1992, se le da al mestizo un papel sobresaliente, dejando de lado el resto de la diversidad étnica del indígena y ocultando la pérdida de territorio tomado por Estados Unidos de América.

De tal modo, la visión de los indígenas como una cultura “no desarrollada”, “subdesarrollada” o “primitiva” con sus muchos más adjetivos peyorativos, “aplasta” a las minorías étnicas. No sólo en el pasado se ejerció una imposición por parte de la cosmovisión en la época colonial; ahora sucede también con el pa-

radigma de la modernidad y sus fracasos. Aunque funcionan bajo éste los supuestos de libertad, igualdad y respeto a los derechos humanos, su resultado, en realidad, muestra la disminución de las etnias con discursos dominantes, los cuales buscan volver al territorio homogéneo para tratar de encajar en el sistema global.

2.5 LA ASIGNATURA HISTORIA DE MÉXICO COMO ELEMENTO CONSTRUCTOR DE IDENTIDAD CULTURAL

Desarrollar este amor por el conocimiento tiene que ser una de las tareas iniciales de la educación mexicana.

Samuel Ramos (2013: 92)

La historia, en palabras de Quijano (en Lander, 1991), es una utopía que reconstruirá la cultura. En el pensar de todos los autores revisados, su conocimiento figura como un punto común para la liberación de la explotación y, también, de la construcción de una identidad nacional clara. De ahí su importancia.

La historia es relevante como forjadora de la emancipación neocolonial. Para Paz (2012: 12), “Despertar a la Historia significa adquirir conciencia de nuestra singularidad, momento de reposo reflexivo antes de entregarnos al hacer”. La historia ayudará a los mexicanos a reencontrarse con su origen y perfilar un futuro mejor. A través de la reflexión histórica, devendrá una crítica que orientará sobre cómo emanciparse de la situación neocolonial. De tal modo, Perkins (en ALAS, 2008) dice que esta crítica conducirá a la autonomía y permitirá reafirmar las identidades individual y colectiva.

El estudio de la historia es parte fundamental de la formación educativa del futuro ciudadano. Desde la perspectiva pedagógica, es vital cimentar una historia

nacional en la educación primaria, ya que ésta significa un momento importante en la configuración de las identidades individuales y cultural de los educandos. A través de ésta y de sus enseñanzas, los futuros ciudadanos adquieren la noción de lo que significa ser mexicano.

Vasconcelos afirma (2010: 29): “México es una tierra donde el proceso de la historia ha consistido en una continua destrucción y sustitución de culturas en lugar de un crecimiento y evolución regular de un periodo hacia el otro”. Éste es un aspecto histórico que clarifica la cosmovisión del pueblo mexicano y que, por desgracia, se ha dejado en último término, como queriendo evitarlo; no verlo. Él mismo comenta que una democracia requiere de una educación pública y normas de gobierno ordenadas pero, ante éste vaivén, resulta imposible desarrollar tales elementos.

Bajo la visión pedagógica, los autores consultados afirman que el estudio de la historia ayudará a México a forjar una identidad clara para contrarrestar el dominio extranjero. De ahí la importancia de impartir en los planes de educación pública una historia que favorezca los intereses mexicanos, sin ocultamientos ni pretensiones neocoloniales de por medio, como sí sucede con las presentadas en las recomendaciones de políticas públicas educativas fomentadas por autores internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Estas cosmovisiones occidentales favorecen el monismo metodológico, pues exigen la adopción de una sola verdad que no acepta competidores. Así, los monismos reducen la realidad en aras de lo económico.

Entre otros, Vega (2009: 148) acusa que hay una lectura eurocentrista en la historia. Desde el plano ontológico-histórico, Europa es la supuesta “cuna de la

civilización”. Ello es así si, autoritariamente, se descarta la validez de culturas milenarias, como las mesoamericanas. Al respecto, Lenkersdorf (2002: 209) dice: “No nos percatamos de que estamos condicionados para ver lo que queremos ver, lo que nos enseñaron que viéramos”. Para superar esta ceguera, es necesario cambiar paradigmas, voltear a otras realidades, dejar las copias y transformar la realidad propia. Como menciona Ramos: desarrollar el amor hacia el conocimiento es una tarea fundamental en la educación mexicana.

De tal modo, el desconocimiento histórico es una constante denunciada por los autores estudiados y, por lo tanto, constituye una pieza fundamental para las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, Casalla (1974: 25) dice que el “Descubrimiento de América se halla continuamente oscureciendo en su estructura y significación histórica por una labor pedagógica sutil ideologizante”. Así, las omisiones de pasajes históricos del descubrimiento, el origen violento y las versiones distorsionadas generan confusión y ceguera para los mexicanos y obstaculizan la forja de un país mejor.

Por su parte, Lerner(2002: 196) considera que los libros de texto actuales sufren un exceso de contenidos, que no es posible cubrir en los programas de clase. Asimismo, denuncia el desconocimiento del pasado y del presente.

Por último, cabe señalar que en el recorrido histórico que ofrece el actual sistema educativo se revela la falta de continuidad en los contenidos de la enseñanza de la historia, develando pretensiones imperialistas-neocoloniales, como se verá más adelante. Además, las horas de estudio de la historia son un factor muy importante, mismas que han sido reducidas por el paradigma de la razón y el monismo metodológico, relegando a la historia a segunda mano. Esta situación no resulta en absoluto favorable para la crisis que se vive en México.

Para poner a prueba el conocimiento expuesto hasta el momento, en el siguiente capítulo se muestra la metodología y los resultados de un estudio cualitativo diseñado para indagar sobre los contenidos de los libros de texto gratuito en la asignatura de Historia a nivel educación primaria y su relación con la construcción de la identidad cultural del mexicano. A través de dicho esfuerzo se pretende conocer la visión acerca de la identidad del mexicano que se propone en el discurso oficial para evaluar su coherencia o correspondencia con las versiones indigenista, europeísta o del mestizaje de la historia. El propósito es detectar si en el discurso oficial existe una forma definida para la identidad del mexicano que se transmita a los alumnos y si en él permean o no los fenómenos de la desvalorización cultural.

CAPÍTULO III

LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL DISCURSO OFICIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Es cierto que nuestro europeísmo ha tenido mucho de artificial, pero no es menos falso el plan de crear un mexicanismo puro.

Samuel Ramos (2013: 66)

En este apartado se presenta el análisis de los libros de la materia de Historia de México de cuarto y quinto de primaria, realizado con base en la técnica de análisis del discurso, que consiste en develar los elementos implícitos en el texto dividiéndolo en fragmentos sintagmáticos y analizándolo por categorías. Una vez realizadas estas operaciones, los resultados se valoraron a la luz de lo dispuesto en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y los objetivos de la asignatura de Historia, como contexto de las enunciaciones realizadas. El análisis se enfocó en pasajes significativos de la historia nacional para la formación de la identidad del mexicano.

3.1 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

Un instrumento útil para quienes se interesen por descubrir los complejos mecanismos que subyacen al uso de la palabra.

Helena Calsamiglia (2007: 11)

Para la recolección y análisis de la evidencia de campo, se optó por utilizar la técnica del análisis del discurso, ya que es un instrumento muy pertinente para el tra-

tamiento de los contenidos oficiales de la RIEB, materializados en los libros de texto de cuarto y quinto grados de primaria. Su fundamento teórico recae en el análisis de fragmentos como evidencia empírica de un fenómeno. Sirve para analizar problemáticas sociales, ya que las acciones del humano se hallan lingüísticamente medidas (véase Íñiguez, 2003). De tal manera, el problema social que se encuentra en la enseñanza de la historia en la educación básica cobra relevancia si se analiza a la luz de la problemática social mexicana, a partir de los discursos oficiales contenidos en los textos.

Para Van Dijk (2000), el discurso es una forma de utilizar el lenguaje para plasmar ideas, filosofías, discursos públicos, etcétera. Su objetivo particular es comunicar la intención social de un texto, ya sea de manera escrita u oral. Un punto fundamental para el autor es determinar cómo influyen unas oraciones en otras dentro de un texto, sacando a relucir ciertas ideas y ocultando otras.

Calsamiglia (2007) señala que el discurso es una práctica social. Consiste en una construcción social que tiene por objetivo comunicar y representar al mundo. La lengua es la materia prima del discurso. El uso de esta técnica implica adentrarse en las relaciones sociales y llegar a la comprensión de estos grupos en un momento histórico determinado.

Para la adecuada realización de un análisis discursivo, es necesario considerar ciertas premisas, como el material empírico o texto. Éste se compone por los documentos a revisar y un hilo discursivo; es decir, una línea argumental para el tema que se está abordando, con cierto estilo y pautas de comprensión. También es necesario revisar datos metatextuales, como el autor, el motivo de la publicación, la estructura, los temas relacionados, el tipo de argumentación, las funciones lógicas, el vocabulario y las referencias, entre otras.

La técnica del análisis del discurso consiste en identificar y extraer registros textuales del cuerpo del discurso y clasificarlos en categorías. Éstas se pueden definir desde distintas perspectivas, ya sea de forma técnica, especializada, familiar, solemne, popular, etcétera. Siguiendo a la autora, la sumatoria de registros aislados se sintetiza en un discurso, el cual da como resultado una unidad comunicativa funcional.

Como premisa para efectuar un análisis de discurso, es necesario determinar el tema y el hilo discursivo que se desea indagar, así como definir el público objetivo –o lector– a quien va dirigido. Para Wodak (2003), ello puede lograrse a través del siguiente procedimiento:

1. *Recopilar datos.* Se definen las fuentes de las que se obtendrán los registros a analizar, estableciendo un criterio por fecha de publicación, tema u otros datos.
2. *Seleccionar el material base y archivar.* Consiste en realizar la lectura de los discursos elegidos y extraer los registros textuales que serán analizados, con base en el hilo discursivo indagado.
3. *Analizar el material e hilarlo al discurso.* Se estudia cada fragmento textual y se analiza su papel a la luz de todo el hilo discursivo.
4. *Análisis fino.* Se indagan cuestiones pautadas en las que se desea enfatizar. Se identifican ciertas palabras y voces, y se contrastan los fragmentos analizados con las intenciones o sentidos esperados.

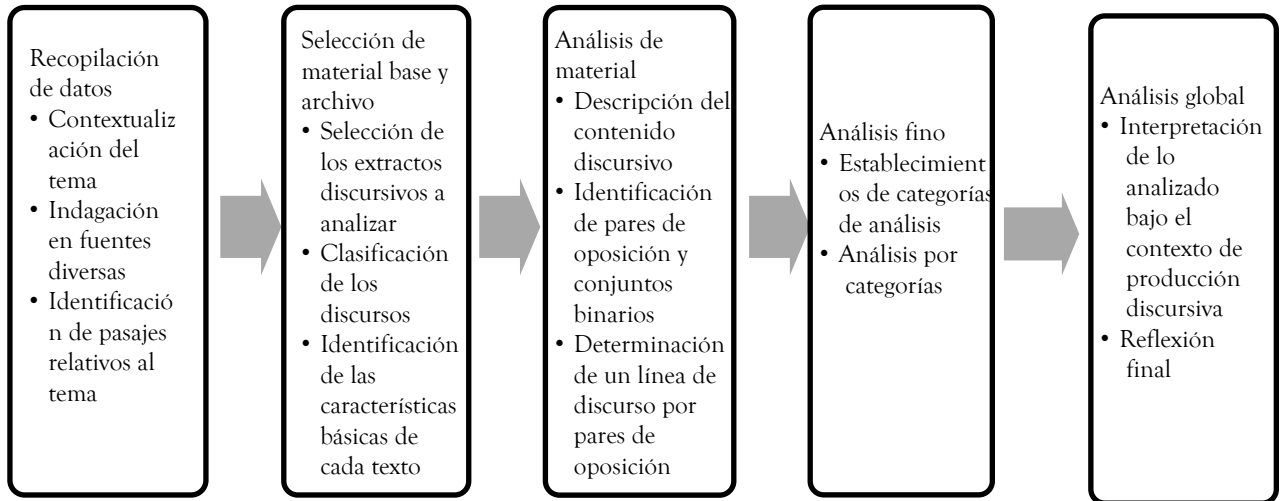
5. *Análisis global.* Se constatan los fragmentos analizados frente a su contexto de producción para obtener su significación última, intención o sentido con el que fue elaborado.

Para procesar el material, como primer paso se identifican las características básicas, como su alcance, lectores, tiraje, etcétera. Después, se justifica la selección de los artículos según su autor, motivo de la publicación, estructura y fragmentos discursivos. Esto permite asegurar que los fragmentos elegidos contengan material discursivo que puede ser rico para el tema estudiado, detrás del cual podrían hallarse ideas, tipos de argumentación, lógica, composición, insinuaciones, metáforas, dichos populares, vocabulario, actores, referencias y fuentes. Asimismo, se identifican con especial atención las afirmaciones ideológicas.

Una vez concluido el paso anterior, se ponen a prueba los fragmentos analizados bajo determinadas categorías conceptuales preconstruidas y se descubre lo que transmite el texto, sus particularidades de comprensión y perspectivas de evolución del discurso a futuro, además de otros puntos de interés.

Finalmente, se procede a la interpretación del total del hilo discursivo con base en el contexto de la obra y el marco teórico elaborado. Esto permite la reflexión sobre el trasfondo del discurso y los significados implícitos en sus significantes. Con ello, se consigue leer las líneas, las entre líneas y tras las líneas (Cassany, 2006). Así, se revelan los planos denotativo y connotativo del lenguaje utilizado, que corresponden a los niveles sintáctico (el texto por sí mismo), semántico (el significado del texto) y pragmático (el efecto del significado del texto al ser interpretado).

Figura II. Esquema del proceso de aplicación de la técnica de análisis del discurso



Elaboración propia, 2016.

3.2 LA RIEB COMO MARCO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO

Como antecedente histórico-político, los primeros acuerdos para dar paso a la RIEB se remontan al sexenio de Carlos Salinas de Gortari. En 1992 se firmó una alianza entre el gobierno Federal y el Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación (SNTE), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Con este acuerdo se descentralizó la educación, dando paso a su gestión estatal. El ANMEB se estructuraba bajo tres líneas estratégicas: reformulación de programas, contenidos y materiales educativos; revalorización de la función social del magisterio; y reorganización del sistema educativo nacional (Guevara, en Navarro, 2005: 25).

Los componentes básicos para el cumplimiento de estos objetivos fueron la inversión en equipo tecnológico; la vinculación de los contenidos de enseñanza con los requerimientos del mercado; la instauración de un sistema de estímulos salariales para los profesores contenidos en el programa Carrera Magisterial; la instauración de un modelo de aprendizaje constructivista que se alejaba de los tin-

tes clásicos de la educación conductista que se había seguido hasta la fecha; la descentralización administrativa de las dependencias educativas para depositar los recursos y las plazas de trabajo en manos de cada entidad y la centralización de los contenidos programáticos en la Secretaría de Educación Pública a manos de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Además, en 1993 hubo una reforma al artículo 3° constitucional que permitió la instauración de la educación secundaria como parte de la educación básica con carácter obligatorio, así como la ampliación del esquema de cobertura de la educación preescolar (SEP, 1993).

La idea del ANMEB fue poner en marcha un modelo educativo acorde con las necesidades del nuevo sistema económico, y en vínculo directo con las empresas (principalmente el sector de servicios), por lo que se le dio impulso a la educación técnica, sobre todo a nivel bachillerato, con la posterior creación de los CONALEP, bajo el mismo eje rector de las demás reformas: la convicción de que: “El gran reto en nuestro sistema de educación superior ya no es tanto su crecimiento como su calidad...” (Salinas de Gortari, en Ruiz, 2008: 182).

Así, desde la breve estancia de Ernesto Zedillo como secretario de educación entre 1993 y 1994, se animó a las instituciones de educación superior a crear nuevas carreras con programas de orientación técnica, se favoreció la creación de bachilleratos tecnológicos, se fortaleció el vínculo entre las universidades –sobre todo privadas– y las empresas para que los estudiantes y egresados realizaran su servicio social y prácticas profesionales ligadas directamente a los sectores industrial y de servicios, y se habló de un Sistema Nacional de Orientación Vocacional para que los jóvenes supiesen cómo incorporarse de manera adecuada al mercado de trabajo (proyecto que jamás pudo ser concretado). Entonces, se pensaba que “La educación tecnológica está llamada a ser uno de los grandes sustentos de la modernización industrial del país” (Salinas de Gortari, en Ruiz, 2008: 184).

La orientación educativa de Salinas de Gortari fue seguida por Ernesto Zedillo. Con él se siguió el enfoque de las escuelas técnicas:

...La política de gestión escolar planteada en el programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, la cual, aunque pareciera ser original en un inicio, sólo intenta responder los planteamientos de convenciones, conferencias y acuerdos de orden internacional (Jomtiem, Tailandia, 1990; CEPAL-UNESCO, 1992; Declaración de Quito, 1991, etcétera) sin contar con capacidad para realizar las acciones correspondientes a tales determinaciones” (Guerra, en Navarro, 2005: 27).

Posteriormente, durante el sexenio de Vicente Fox, dando seguimiento al pacto de 1992, se reformularon los planteamientos del ANMEB en conjunto con la reforma del artículo 3° constitucional; se siguió la línea de la tecnología y la calidad. Principalmente, se enfocó en la tecnología virtual y mejoras en las instalaciones que dieron como resultado programas como Enciclomedia y Programa de Escuelas de Calidad (PEC). También en este periodo se firmó el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, en agosto de 2002.

En mayo del 2008, durante el sexenio de Felipe Calderón, se estableció un acuerdo entre el gobierno Federal y el SNTE: la Alianza por la Calidad de la Educación. A partir de ésta se originó la RIEB, con el propósito de mejorar la calidad educativa en la educación básica, especialmente en cuanto a la formación en español, matemáticas y ciencias. Bajo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismo internacional al cual México está inscrito, se determinó como punto primordial atender las demandas del mundo actual globalizado a través de un sistema educativo acorde con los modelos internacionales.

Los enfoques principales que estructuraron la educación mexicana antes de la RIEB fueron Vigotsky y Piaget. Juntos dieron pie al enfoque constructivista; que se refleja desde el plan de estudios de 1993. El constructivismo, que parte de la idea de que el conocimiento se construye a partir de los previos, es un paradigma que contradice al clásico de “la tabula rasa”, que partía del supuesto de que el humano, al nacer, es una “hoja en blanco”.

Con el acuerdo 592, pactado en 2011, basado en reformas curriculares de 1993 en educación primaria, 2004 en preescolar y en 2006 en secundaria, la RIEB modificó el mapa curricular empleando un enfoque por competencias. Cada sistema educativo depende de una idea de formación la cual se refleja en los planes de estudios. Para Díaz de Cossío (en Solana: 27) la educación es “...un proceso deliberado mediante el cual se transmiten (*sic*) valores, actitudes, habilidades para pensar y aprender. Este proceso se puede dar en lugares específicos, escuelas, y ahora a distancia, puede ser abierto o cerrado, acreditable o no acreditable”.

De tal manera, la educación formal otorga la oportunidad de insertarse al mercado laboral ya que, al pertenecer a dicho sistema educativo, se da por hecho que se tiene lo requerido para el mundo laboral; es decir, conocimientos y competencias. De este modo, el sistema educativo mexicano se encuentra suscrito en esta perspectiva, la cual se ha alejado de las humanidades.

Del orden de la globalización y los enfoques productivos se deriva la necesidad política de establecer un enfoque educativo que responda a las demandas globales. La RIEB también se encuentra sustentada en este enfoque de educación por competencias de Perrenoud (2004), quien habla de las competencias y el aprendizaje. Ésta se diseñó a partir de una alianza de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde también

intervinieron profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y escuelas normales, entre otras (SEP, 2013: 27).

Chomsky construyó el concepto de competencia en 1964. La competencia es la capacidad de las personas de actuar lingüísticamente de manera oportuna bajo situaciones inesperadas. Sin embargo, por algún motivo hoy ese concepto está ligado al mundo empresarial. Para ese rubro, la competencia es la capacidad de hacer elecciones, asumir responsabilidades y la resolución. La noción de competencia es entendida como:

Un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos para resolver problemas profesionales. Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizandando de forma integral un saber realizar, en conjunto con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y contar con la capacidad de evaluar la acción. Supone la aptitud de aprender, innovar y generar nuevos conocimientos de manera colectiva (Guerra, en Navarro Gallego, 2005: 22).

Para la OCDE (en Prawda y Flores, 2001:18), la competencia es:

...la necesidad de conocimientos, capacidades y destrezas (éstas dos últimas han sido combinadas en la palabra “competencias”) en la sociedad, especialmente en la fuerza de trabajo, es una variable muy dinámica. Todos los días se presentan requerimientos de nuevas competencias y conocimientos y se descartan otros obsoletos. Con ello, la composición de una fuerza de trabajo cambia [...] Por otro lado, los expulsados del sistema formal de trabajo crean su propio sistema-el mercado no formal, también denominado “sector informal” -que en algunos países viene a representar un porcentaje nada despreciable del producto in-

terno bruto. Se crean bipolaridades sistémicas entre los que pertenecen a un sistema de estímulos y los que están excluidos...

Mientras, la concepción oficial del término “competencia” brindada por la Secretaría de Educación Pública dice que

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas... (SEP, 2009a: 40).

Desde esta postura, las competencias apoyan la idea de que el esfuerzo por mejorar la educación requiere que las personas conjunten habilidades y destrezas para ser competentes en el mundo laboral. Entre más competencias posea el alumno, tendrá más posibilidades de permanecer en el sistema laboral.

Las competencias básicas son (SEP, 2009c: 50):

- 1) *Competencia para el aprendizaje permanente*: implica las posibilidades de aprendizajes, a su vez, el asumir y dirigir el propio aprendizaje en el transcurso de la vida. También conlleva la integración de cultura escrita, así como movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para la comprensión de la realidad.
- 2) *Competencia para el manejo de información*: se relaciona con la búsqueda, la identificación, la evaluación, la selección y la sistematización de información. Es apreciada en el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos.

Comprende acciones como analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; también el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en distintos ámbitos de la cultura.

- 3) *Competencia para el manejo de situaciones*: consiste en la vinculación y posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida tomando en cuenta diversos aspectos: históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos. Implica tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten. Se centra en la toma de decisiones y asunción de sus consecuencias. Es enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- 4) *Competencia para la convivencia*: implica relacionarse adecuadamente con otros y con la naturaleza. Requiere de la capacidad de comunicarse eficazmente; el trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; el pleno desarrollo de la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, así como los cambios personales y del mundo.
- 5) *Competencia para la vida en sociedad*: es la capacidad para la toma de decisiones y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; actuar en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos y la participación, tomando en cuenta las implicaciones

sociales del uso de la tecnología para participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo. También supone actuar con respeto ante la diversidad sociocultural, combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Ahora bien, la RIEB 2009 sigue operando en la actualidad, con el objetivo de formar competencias o habilidades para la vida. Los antecedentes directos de la RIEB se tomaron de consejos de organismos internacionales, como el de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, celebrada en Jomtien, Tailandia. Su planteamiento general se basa en modificaciones a la educación preescolar, primaria y secundaria. Estas modificaciones en evaluación y enseñanza se enfocan al desarrollo de habilidades que lleven a la resolución de problemas de la vida cotidiana. La gestión escolar busca la autonomía, identidad y organización de las aulas y los alumnos (SEP, 2009a: 36-39).

El *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber convivir* son los principios necesarios para ser competitivo en el sistema global actual. De tal manera, México acata la recomendación de la OCDE, ya que no está actualizado en los planteamientos de las exigencias globales de la educación. En un primer momento, se vinculó la educación básica preescolar, primaria y secundaria con el fin de que no hubiera un desfase entre los tres niveles educativos. Uno de los argumentos para esta reforma educativa fue cambiar la educación que conservaba enfoques enciclopédicos, memorísticos y tradicionales:

De manera oficial, el egresado de la educación básica debe contar con el siguiente perfil: la utilización del lenguaje oral y escrito para una comu-

nicación eficiente en la vida cotidiana, que argumente, analice, razone y brinde soluciones a problemas; que sepa buscar información, interprete procesos económicos, culturales y sociales; que conozca y ejerza los derechos humanos y valores cívicos, bajo una visión intercultural; que valore sus características de ser humano, cuidado de la salud y medio ambiente; y que aproveche los recursos tecnológicos para contribuir al conocimiento (SEP, 2009a: 43)

Como parte del mapa curricular de la educación básica, la asignatura de Historia parte de ciertos objetivos según la RIEB. Su objetivo de aprovechamiento anual es de 60 horas de estudio, con 1.5 horas semanales. Está incluida en el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social:

El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado (SEP, 2009a: 52).

En tal sentido, se trata de una enseñanza de la Historia orientada a la generación de competencias. Además, reconoce que

El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la Historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana (SEP, 2009a: 52).

De tal suerte, se está frente a una concepción constructivista de la Historia, en la cual lo importante ya no es la memorización de datos sobre el pasado, sino la asignación de un significado.

3.3 ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA

En el siguiente apartado se realiza el análisis discursivo correspondiente al estudio de los discursos históricos en los libros de texto gratuito. Para ello, se seguirán los pasos de la técnica de análisis del discurso descritos, con algunas adaptaciones para su aplicación directa en los discursos abordados.

3.3.1 SELECCIÓN DE LOS DISCURSOS

El primer paso consiste en seleccionar el discurso a analizar; es decir, la evidencia de aquello que quiere estudiarse. En este caso, se han elegido dos discursos particulares, contenidos en los siguientes libros de texto.

a) *Historia de cuarto grado, ciclo 2011*

En el contexto de la investigación, se seleccionó el libro de texto de cuarto de primaria, ya que con él comienza el estudio de la historia de México re-
glamentada en la educación básica. Este texto está elaborado bajo las pre-
misas de la Reforma Integral y cuenta con un enfoque participativo en el desa-
rrollo de las competencias básicas, el cual invita al alumno a comprometerse
con los contenidos a través de su participación constante. Su objetivo prin-

cial, según señala, es la construcción de un México que aprecie el patrimonio nacional a través del estudio de la historia. Otro es que las y los estudiantes reflexionen sobre quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde van (SEP, 2011b).

Los contenidos históricos principales están estructurados en cinco bloques temáticos: 1) “El poblamiento de América y los inicios de la agricultura”; 2) “Mesoamérica”; 3) “El encuentro de América y Europa”; 4) “La formación de una nueva sociedad: el virreinato de la Nueva España”; y 5) “El camino a la independencia”. Algunos pasajes importantes en cuanto a la identidad nacional son: los primeros grupos humanos en el actual territorio mexicano; la importancia del cultivo del maíz; el legado cultural de los pueblos mesoamericanos; la presencia indígena en la actualidad; la Conquista de México; la expansión y colonización de nuevos territorios; la evangelización; las alianzas con el dominio mexica; el proceso de mestizaje; la sociedad virreinal; el legado de la época virreinal; la población africana en Nueva España; el inicio de una sociedad igualitaria con la Independencia y las mujeres en el movimiento de la Independencia (SEP, 2011b).

Ficha técnica:

- Coordinación técnico-pedagógica: María Cristina Martínez Mercado, Ana Lilia Romero Vázquez y Alexis Gonzáles Dulzaides.
- Autores: Daniel Alatorre Reyes, Amílcar Carpio Pérez, Lidia Leticia Osornio Manzano, Lorena Llanes Arenas y Carlos Alberto Reyes Tosqui.

- Revisión técnico-pedagógica: David Acevedo Santiago y Elizabeth Sánchez Santos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011. Impreso en México.

b) *Historia quinto grado, ciclo 2011*

Este libro de texto es la continuación del de cuarto de primaria, cuyos contenidos abarcan desde los años posteriores a la Independencia, hasta la actualidad. Los contenidos históricos principales están estructurados en cinco bloques temáticos: 1) “Los primeros años de la vida independiente”; 2) “De la Reforma a la República restaurada”; 3) “Del Porfiriato a la Revolución Mexicana”; 4) “De los caudillos a las instituciones”; y 5) “México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI”. Algunos de los pasajes son: las luchas internas y los primeros gobiernos; los intereses extranjeros y el reconocimiento de México; los conflictos entre liberales y conservadores; el gobierno republicano y el segundo imperio; estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera; la cultura revolucionaria; la influencia de las culturas extranjeras; la lucha por el poder; la cultura y los medios de comunicación; la educación nacional; la crisis económica y la apertura comercial; las expresiones culturales; la solidaridad de los mexicanos ante situaciones de desastre y los retos de la niñez mexicana (SEP, 2011c).

Ficha técnica:

- Coordinación técnico-pedagógica: María Cristina Martínez Mercado, Ana Lilia Romero Vázquez y Alexis Gonzáles Dulzaides.

- Autores: Amillara Carpio Pérez, Sergio Miranda Pacheco, Daniel Alatorre Reyes, Amílcar Carpio Pérez, Lidia Leticia Osornio Manzano, Lorena Llanes Arenas, Carlos Alberto Reyes Tosqui y Mario Rafael Vázquez Olivera.
- Revisión técnico-pedagógica: David Acevedo Santiago y Elizabeth Sánchez Santos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011. Impreso en México.

En ambos discursos se busca obtener la visión histórica oficial que se enseña en el nivel primaria de la educación básica.

3.3.2 ANÁLISIS DE VOCES POR RELACIONES BINARIAS DE OPOSICIÓN

Después de seleccionar los textos que se analizarán en el trabajo, se realizaron una lectura y un análisis minuciosos sobre los pasajes de la Conquista, la Independencia (ambos de cuarto grado) y la Revolución Mexicana (quinto grado). Éstos fueron seleccionados por ser los tres momentos de ruptura más significativos y estudiados en la historia nacional, los cuales corresponden a movimientos o conflictos armados. Así, los fragmentos correspondientes a cada uno son considerados como discursos a analizar por separado.

Para lograr lo propuesto, se identificarán las palabras contenidas dentro del discurso, estén registradas de manera expresa o tácita.⁷ Se parte de la idea de que el uso de ciertas voces y preferencias léxicas da cuenta de una ideología implícita

⁷ Un registro expreso es aquél que figura de manera textual dentro del discurso seleccionado. Un registro tácito es aquél que no figura de manera textual sino sugerida y se obtiene a partir de la relación lógica de oposición con el primero. Vid. Calsamiglia y Tusón (2007).

detrás del texto y su intención comunicativa y pedagógica. A través del *corpus* de análisis, se puede notar la existencia de una visión específica en la construcción de la identidad del mexicano. Asimismo, las palabras opuestas, que no se nombran, también son importantes, ya que reflejan un acto de omisión en el discurso, de acuerdo con el principio estructural de que todo término significa algo en oposición a otra cosa.

De tal modo, a lo largo de los tres fragmentos discursivos estudiados se encontraron las siguientes relaciones duales de registros expresos y no expresos:

Tabla I. Principales registros expresos identificados y sus pares de oposición o no expresos encontrados en los tres discursos analizados

Registros					
Expreso	No expreso	Expreso	No expreso	Expreso	No expreso
Ataque	Defensa	Pérdida	Ganancia	Reconocer	Negar
Caída	Levantamiento	Aliar	Enemistar	Legar	Heredar
Brutal	Compasivo	Avance	Retroceso	Riqueza	Pobreza
Conquistador	Conquistado	Enemigo	Amigo	Hablar	Callar
Guerra	Paz	Riqueza	Pobreza	Mexicano	Extranjero
Padecer	Disfrutar	Grandeza	Pequeñez	Soberanía	Dependencia
Diferentes	Iguales	Nacional	Extranjero	Soberano	Dependiente
Expreso	No expreso	Expreso	No expreso	Expreso	No expreso
Dominación	Respeto	Saber	Ignorancia	Unión	Separación
Diferente	Igual	Conquistador	Conquistado	Dominación	Liberación
Nativo	Extranjero	Dominio	Sumisión	Conquistado	Conquistador
Indígena	Español	Colonizar	Independizar	Guerra	Paz
Mestizo	Criollo	Cambio	Permanencia	Poderoso	Débil
Acercarse	Alejarse	Convertir	Conservar	Independencia	Colonización
Logro	Fracaso	Creencia	Verdad	Esclavo	Hombre libre
Lamentar	Celebrar	Integración	Segregación	Manifestación	Represión
Triunfo	Derrota	Reconocer	Negar	Rebelión	Conformidad
Vencedor	Vencido	Educación	Ignorancia	Invasor	Invasor

Elaboración propia, 2015.

Así, en el análisis de los pares de palabras acopladas se observa una tendencia al uso de ciertos términos recurrentes que evocan planos de significado y sentido particulares. Uno de estos usos es el eufemismo, figura retórica que consiste en buscar términos sustitutivos que involucren significados más amigables o accesibles para “adornar” un suceso trágico. Por ejemplo, se habla de la “caída” de Tenochtitlán, en lugar de su “destrucción” o “invasión”. El par no expreso de “caída” es “levantamiento”, pero éste no se muestra en ninguna parte del discurso. Asimismo, el discurso habla de la “fundación” de Tenochtitlán, pero la palabra “caída” no es el recíproco de “fundación”, sino de “disolución”. Por consiguiente, con el uso de la voz “caída”, se hace referencia a algo que simplemente “cae”, sin acusar directamente al responsable de tal suceso. Frecuentemente, las caídas son involuntarias, por lo que no puede acusarse de un dolo o perjuicio por parte de un agente externo. Así, hablar de la “caída” de Tenochtitlán es recurrir a un eufemismo que oculta el daño o la privación sufrida por los mexicas a manos de los españoles y atenúa la violencia en el pasaje acontecido.

Otro par de palabras ligadas se encuentra en la dupla “saber”/ “ignorancia”. Por un lado, se habla constantemente del saber de los pueblos, del saber traído por los españoles o del saber indígena, contrario a la voz no expresa de ignorar algo. Esta palabra sirve como un justificante discursivo para introducir la premisa de la necesidad de brindar una educación a los indígenas durante la Colonia, ya que, como se presume en la dupla, carecían de ella. Así, el “saber” los liberará de la ignorancia.

También se descubre un juego léxico y semántico interesante en la relación de los términos “soberanía”/“dependencia”. Aunque el primero se utiliza en constantes ocasiones a lo largo del texto, el segundo queda sólo como una idea tácita: no se explica el par antagónico que define a la soberanía (razón por la cual, puede

deducirse, resulta sumamente difícil para los alumnos comprender el significado de dicha palabra). Como concepto, la “soberanía” implica la voluntad y el poder de autodeterminación de los pueblos, que se manifiesta en la capacidad de hacer sus propias leyes y tomar sus decisiones en el plano político. En tal sentido, es un concepto sumamente importante para la definición de la identidad cultural, pues encarna la relación entre el *ser* y el *no ser* de una comunidad. En vista de ello, la explicación sobre el término que se da en el discurso resulta insuficiente.

Una oposición significativa que también permea a lo largo del discurso de los dos libros analizados es la del “poder” y el “poderoso”, en contra de la “debilidad” o el “débil”. Cuando se utilizan las primeras voces, el poder se atribuye al enemigo o extranjero, en tanto que la debilidad se confiere a México y al mexicano. Esto puede observarse en el pasaje sobre la pérdida de la mitad del territorio nacional durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna, cuando se habla de que el enemigo era demasiado poderoso como para hacerle frente. De tal modo, aunque no se advierta la violencia con la que nace la identidad mexicana, sí se muestra a un mexicano que constantemente es abusado, desprotegido e incapaz de defenderse. Esto permea en el modo en que se percibe la identidad del ser mexicano: un pueblo siempre dominado, ya sea por los españoles, los estadounidenses, los franceses o cualquier otro extranjero poderoso.

De la dupla anterior también emerge la que se forma entre las voces “aliar” o “aliado” y “enemistar” o “enemigo”. En el texto se habla de los enemigos de México, pero no de sus aliados. A su vez, durante el episodio de la Conquista se comenta que la viruela fue un “aliado” de los españoles, atribuyéndole a una enfermedad características humanas (sólo una persona se puede aliar con otra). Así, se

advierte cierto uso retórico de la prosopopeya.⁸ Esta relación refuerza la idea de que México se enfrenta con elementos negativos, como la “enemistad”, mientras que el sujeto externo a México posee elementos positivos, como la “alianza”.

A lo largo de los textos se dibujan relaciones discursivas definidas entre términos donde, a la cabeza, figuran las voces “español” e “indígena” como pares de oposición –los “negros”, “mestizos” o “criollos” también aparecen, pero no se les presenta de manera explícitamente confrontada–. En estos casos, el español es asociado con el “vencedor”, el “victorioso”, el “sedentario”, el “conquistador”, el “poderoso” y el “colonizador”; mientras que el indígena juega el papel antagónico del “vencido”, el “derrotado”, el “nómada”, el “conquistado”, el “débil” y el “rebelde”, ya sea con registros expresos o tácitos. Esto configura dos líneas discursivas en el texto que brindan un significado a la Historia de México, mismo que es asimilado por sus lectores: el alumno y el profesor.

Otra relación dual se halla en la labor de “evangelización” cristiana española en contra de las “creencias” indígenas. En este sentido, el discurso atribuye la categoría de “religión” al cristianismo de las misiones españolas durante la Conquista y la Colonia, quienes se “acercaron” a los indígenas para brindarles el Evangelio. En contraparte, a los pueblos originarios se atribuye el desarrollo de “creencias” –cuya oposición semántica no es la “evangelización”, sino la “verdad”.

Una dupla más es la de “reconocer”/“negar”. A lo largo del discurso se puede notar la falta de reconocimiento por parte de los españoles, tras su llegada a México, hacia la existencia previa de una cultura existente, con valores y costumbres profundamente unidas a los pueblos originarios. El problema de la falta de

⁸ La prosopopeya es una figura retórica por medio de la cual, en el discurso, se asignan características humanas a sujetos que no lo son, como animales, cosas, ideas o sensaciones.

reconocimiento de la cultura fue que la cosmovisión europea era diferente a la de los originarios; es decir, algo que ellos no conocían ni entendían. Por lo tanto, los españoles la negaron y se encargaron de imponer la suya. Se hace mención de que habían notado que los pueblos prehispánicos tenían una organización, misma que no se respetó porque era ajena y distinta a la española.

De tal modo, el análisis por paridades de registros discursivos conduce al establecimiento de dos líneas claras de relación que, en su mayor parte, asocian al mexicano con elementos *negativos*. No se exaltan las virtudes del indígena mas que como un “pilar” de la conformación del pueblo. En la tabla I se presenta un listado de las relaciones duales con las que juega el discurso.

La identidad del mexicano se debate en este juego discursivo de dualidades y pares de oposición estructural, donde profesores y alumnos adquieren la noción de estos dos registros para la interpretación de la historia de México.

3.3.3 ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

Una vez elaborado el análisis de registros por pares de oposición, se procederá al análisis fino. Éste se realiza con base en los sintagmas dentro de los cuales se articula cada voz estudiada. Para ello, se recurre a la definición de once categorías de análisis. Cada una ha sido obtenida a partir de los marcos teóricos que constituyen los dos primeros capítulos de la presente tesis. Para cada categoría se elaboró una definición conceptual, que abarca su profundidad teórica, y una operacional, que brinda una pista sobre cómo puede identificársele en términos de evidencia lingüística en los discursos analizados (véase tabla II).

De este modo, se procede a describir los principales resultados obtenidos a partir del ejercicio de analizar cada palabra enlistada bajo el acápite anterior den-

tro de los sintagmas de los textos que se toman por referencia. Para identificar su procedencia, se recurrirá a la forma de notación (*n-pp*); donde *n* puede ser alguno de los dos discursos analizados:

Historia de cuarto grado, ciclo 2011 = 4

Historia quinto grado, ciclo 2011 = 5

Y *pp* corresponde al número de página(s) de donde se extrajo el fragmento sintagmático.

Tabla II. Relaciones duales descubiertas a lo largo de los tres fragmentos analizados

Línea 1 Discurso sobre los españoles	Línea 2 Discurso sobre los indígenas
Aliado	Enemigo
Conquistador	Conquistado
Avance	Retroceso
Invasor	Invadido
Ataque	Defensa
Dominio	Sometimiento
Vencedor	Vencido
Integración	Segregación
Riqueza	Pobreza
Ganancia	Pérdida
Independencia	Colonización
Poderoso	Débil
Igualdad	Diferencia
Disfrute	Padecimiento
Saber	Ignorancia
Paz	Guerra
Libertad	Esclavitud
Acercamiento	Alejamiento
Reconocimiento	Negación
Grandeza	Pequeñez
Soberanía	Dependencia
Extranjero	Nacional
Español	Indígena

Elaboración propia, 2015.

Tabla III. Categorías definidas para el análisis de textos

Categoría	Definición conceptual	Definición operacional
Pasado violento	La identidad mexicana nace a partir de un pasado herido, como lo señalan diversos autores: Paz, Ramos y Bartra.	Hay sintagmas en los textos que dan cuenta del pasado violento del cual surgió México.
Versiones múltiples de la historia	La historia no presenta una lógica unidimensional, sino que es producto de varias interpretaciones conforme a las perspectivas desde las cuales se percibieron los acontecimientos.	Hay sintagmas en los textos en los cuales se reconoce que puede haber varias versiones de un mismo acontecimiento y que se pueden comparar.
Diversidad étnica	La identidad mexicana no puede estar completa sin el reconocimiento del importante papel que juega el mestizaje entre indígenas y españoles, en el surgimiento de un nuevo ser.	Hay sintagmas en los textos en los cuales se reconoce que México es producto de un mestizaje.
Balance entre aspectos positivos y negativos	La definición de la identidad cultural acepta que no todo es bueno o malo, positivo o negativo, sino que siempre se está en la constante indagación y búsqueda de un punto medio para valorar los acontecimientos y adoptar una postura frente a ellos.	Hay sintagmas en los textos en los cuales se reconocen tanto aciertos como desaciertos en las decisiones tomadas por dirigentes.
Utilidad de la historia para la definición de la identidad cultural	La historia es un vehículo para el conocimiento del pasado y, con ello, de las raíces que conforman la identidad de un pueblo.	Hay sintagmas en los textos que señalan la utilidad que tiene el conocimiento histórico para la vida cotidiana.
Imperialismo y neocolonialismo	El imperialismo y el colonialismo son ejercicios de poder y dominación que afectan la definición de una identidad propia al cancelar las posibilidades de autodeterminación cultural para un pueblo.	Hay sintagmas en los textos donde se reconoce y se enseña el peligro del imperialismo dominador.
Diferencias entre las cosmovisiones indígena y occidental	Los pueblos indígenas y originarios son poseedores de una cosmovisión propia con valía, la cual se enfrenta a la cosmovisión traída de Occidente.	Hay sintagmas en el texto donde se reconoce que la forma de vida de los pueblos indígenas es parte de un derecho a ser.
Valor de la cultura mexicana	La cultura mexicana es un entramado rico que nace de la confrontación de cosmovisiones y elementos.	Hay sintagmas en el texto en las que se reconoce que la cultura mexicana es de valía.

Categoría	Definición conceptual	Definición operacional
Elementos de la mexicanidad	La esencia del ser mexicano puede encontrarse en las manifestaciones simbólicas de su cultura, donde vive a través del lenguaje, el arte y otras formas de expresión.	Hay sintagmas en el texto en las que se definen elementos que evocan el ser o la esencia del mexicano.
Dominación y libertad	La historia del pueblo mexicano es la de la constante lucha entre la dominación extranjera y la búsqueda de la libertad, por lo que es una lógica de poder y conflicto.	Hay sintagmas en el texto en los que se muestra explícitamente las relaciones de dominación y liberación en el pueblo mexicano.

Elaboración propia, 2015.

Pasado violento

A lo largo del análisis por registros y sintagmas realizado, se trató de identificar lo referente a la categoría de análisis “pasado violento”, la cual, como se señaló, refiere al reconocimiento del pasado violento en el cual surgió México. Los sintagmas más característicos que se encontraron sobre esta forma fueron aquellos en los que se hizo uso explícito de la palabra “violencia” y sus derivados. Al respecto, destacan las siguientes cadenas sintagmáticas:⁹

Numerosos conflictos políticos que produjeron hechos violentos y no permitieron la formación de un gobierno estable (5-14).

Aquí, se habla de “hechos violentos” de manera genérica. No se detalla cuáles fueron. Sólo se menciona que su consecuencia fue el impedimento de un gobierno estable. No se encuentra una clara explicación sobre estos pasajes que, de cierta

⁹ Los ejemplos sintagmáticos a utilizar se muestran desligados de su referente de enunciación, debido a que, en la metodología del análisis discursivo, primero es preciso analizarlos de manera independiente, para integrarlos a su contexto después.

manera, limitaban el crecimiento del país. Los hechos violentos fueron una constante en la historia de México y es importante señalar su emergencia continua.

Distintos grupos políticos se disputarían la Presidencia, la mayoría de las veces en forma violenta (5-22).

En este caso, la violencia es atribuida a grupos políticos mexicanos en torno a la Presidencia de la República. La permanente lucha de poder dejó de lado los objetivos e ideales con los cuales fundaron la nación, como la emancipación, la igualdad, la libertad y la soberanía, entre otros; los pasajes históricos muestran la constante lucha de poder más allá de perseguir ideales patrióticos o identitarios.

En algunas partes, como Sonora y Yucatán, se produjeron violentas rebeliones indígenas que duraron muchos años (5-17).

Aquí, se atribuye la conducta violenta a los grupos indígenas, con el uso del término “violentas rebeliones indígenas”. Los indígenas fueron violentados y en la actualidad siguen padeciendo atropellos. Si bien la rebelión constituía una reivindicación y lucha por los derechos que les arrebataron, el pasaje emplea la voz “rebelión” con un sentido violento: las rebeliones sin una razón de ser, de manera que la figura del indígena queda como la de un sujeto que ejerce la violencia sin motivo.

A partir de aquí, puede notarse cómo la palabra “violencia” se utiliza en lecciones sobre periodos posteriores a la Conquista y la Colonia. En los discursos, la violencia se hace presente hasta que México se volvió independiente. Con ello, se aminora la situación de violencia vivida durante el nacimiento de la nación.

Ahora bien, existen otros registros que evocan el concepto de violencia, aunque no lo hagan de manera explícita. Por ejemplo, “alzarse en armas”, “atacar”, “apresar”, “muerte”, “enfrentamiento”, “sometimiento”, “guerra”, “rebelión”, “brutal”, “saqueo” y “bombardeo”. En estos casos, se enfatiza las relaciones de violencia física, como en los sintagmas que a continuación se presentan:

...los conservadores se alzaron en armas contra el gobierno e incluso buscaron el apoyo de un país extranjero... (5-58).

En este fragmento se da cuenta de la falta de un espíritu de unión nacional. Hay ataques entre la nación e, incluso, se puede notar el neocolonialismo, dada la actitud de confiar más en los extranjeros que en su propio pueblo. El pasado en la formación del Estado mexicano es otro punto que denota violencia, poder e intereses extranjeros en la historia de México.

Los conquistadores apresaron a Cuauhtémoc (4-105).

Este pasaje histórico muestra la manera violenta en la cual llegaron los españoles a atacar a los gobernantes de los indígenas, en este caso, Cuauhtémoc. Con “apresaron” no se hace una referencia explícita a la violencia y los modos en los que ésta se ejecutó. De tal manera, hay omisiones en el contenido. “Apresar” no posee la real connotación violenta que el ataque español conllevó. No hay referencias claras sobre el origen violento. Se utiliza un lenguaje más ligero para narrar hechos de importancia en la historia y formación identitaria.

Cortés tomó prisioneros a Moctezuma, Cuitláhuac y otros señores importantes, exigiendo el sometimiento del pueblo (4-103).

En este apartado, se cuenta la manera violenta en la cual tomaron Tenochtitlan, apresaron a sus líderes y sometieron al pueblo. Cuando se dice que Cortés “tomó” prisioneros, el uso de la palabra de “tomar” refiere a objetos: las personas no se “toman”, sino que se someten en contra de su voluntad. En el contexto general del libro, se habla de un “proceso de conquista” como algo que debía suceder, pero las formas y los “procesos” fueron violentos. Esto atentó en contra de la organización de las civilizaciones que merecían respeto. Sin embargo, el libro no provee explicación alguna sobre por qué debía respetarse la civilización.

Muchos indígenas murieron por las epidemias y las guerras, así que comunidades enteras se desintegraron y las poblaciones quedaron separadas entre sí (4-103).

En este pasaje, se habla de la muerte de indígenas por epidemias y guerras; pero no se especifica que hubo abuso más que guerra; la guerra implica el acuerdo de pelea de las ambas partes y no fue así. Más que guerra, los indígenas defendían su cosmovisión y su tierra. Es extraño que no se hagan especificaciones claras sobre estos pasajes históricos tan importantes. La desintegración de los pueblos originarios es una constante que inició desde la Conquista. En la actualidad, éstos siguen disminuyendo, ya que desde esta visión, la historia no se muestra bajo la perspectiva de la problemática indígena. Si se habla de lo indígena como un “pilar de identidad”, ello no debería dejarse de lado.

Exigió a los mayas que le entregaran las riquezas que sospechaba tenían ocultas, lo que motivó varios enfrentamientos (4-108).

Aquí se habla de un saqueo de riquezas, sin brindar especificación al respecto. El discurso lo trata como una exigencia que no tiene una razón justificada. Quienes

llegaron al territorio como invitados no tenían por qué exigir nada, ya que nada les pertenecía. Invadieron de manera violenta. En el sintagma se advierte que los enfrentamientos fueron causados porque los mayas no querían entregar las riquezas a los españoles, en vez de orientarlo al hecho de que los indígenas defendían sus pertenencias.

Por otro lado, sólo se encontró una cadena que habla acerca de la violencia en el plano psicológico y social, con el uso de los registros “abuso” y “discriminación”:

Más de la mitad de la población era indígena y padecía los abusos y la discriminación de otros grupos sociales (5-17).

En esta parte del libro, se habla del abuso y discriminación que padecía, principalmente, el grupo indígena. Durante la Colonia, los indígenas representaban la mitad de la población y vivían en condiciones desfavorables y, no sólo eso, también de discriminación por ser indígenas. Se ejercía violencias física y psicológica que dejó huella en la construcción nacional e identitaria del mexicano. Ésta es la única referencia que se hace en los textos con respecto del dolor o sufrimiento vivido por el indígena, y es la liga más directa con el pasado violento que repercutió en la formación de la identidad.

Asimismo, existe una referencia metafórica con el registro “golpe”:

La derrota militar, la muerte de miles de soldados y la pérdida de la mitad del territorio representaron un gran golpe para México (5-35).

Las maneras violentas son una constante en los pasajes históricos de México. Este pasaje es referente a la venta de más de la mitad del territorio mexicano durante el

gobierno de Santa Anna. En él, se toma el registro “golpe” de manera metafórica, refiriendo a un “golpe para México”. Esto es un golpe a la nación y al orgullo mexicano, lo que, por supuesto, repercute en la generación de la identidad. Se refiere al orgullo mexicano derrotado, robado o caído.

Ahora bien, si no se hace referencia a una situación de violencia, ¿cómo trata el discurso a los episodios nacionales de Conquista y Colonia que para los autores revisados son los definitores del pasado violento de México? Para dar respuesta a esta pregunta, el discurso se vale de cuatro registros específicos: 1) “descubrimiento”, 2) “conquista”, 3) “colonización” y 4) “evangelización”.

Se iniciaron los procesos de colonización (4-90).

En este sintagma, se hace ver la violenta denominación del pasaje de la Conquista de los españoles hacia los pueblos originarios como algo que estaba destinado a suceder. Este hecho histórico no menciona, considerando la perspectiva de los lectores, el hecho de que lo manejen como “procesos de colonización”; no se esclarece la violencia ejercida, tampoco se aclara la negación de lo que ya estaba establecido anteriormente, ya que, al iniciar los procesos, comienza la labor de colonizar. Así, la Colonia, vista como un proceso, supone que los originarios necesitaban ser colonizados o intervenidos, algo que no es sostenible. Tampoco se hace la aclaración de la manera violenta en la cual se sometió a los indígenas.

Cortés decidió internarse en el territorio con la intención de conquistar Tenochtitlán (4-101).

Con la caída de Tenochtitlán comenzó la historia de Nueva España (4-105).

En estos dos apartados sobre la “conquista” y la “caída” de Tenochtitlán, se comenta la manera en la cual se llegó al territorio mexicano. En el primer sintagma, se habla de que Cortés decide internarse, no de una intrusión. En el segundo sintagma, se refiere a la caída de Tenochtitlán. Una caída puede ser involuntaria, la conquista no. Es importante aclarar este aspecto, ya que estos pasajes históricos aluden a la parte originaria de la constitución de la nación mexicana.

Un aspecto más fue el comienzo de la historia de Nueva España. Al respecto, debería haber una aclaración sobre el inicio de la historia de México a partir de esta intervención extranjera.

La conquista se logró en parte por el descontento de los grupos indígenas (4-112).

En este fragmento de la historia de la Conquista, se deja ver que dichos episodios fueron parte de procesos históricos. No se enfatiza ni se menciona siquiera la experiencia de violencia. De forma más lejana y aséptica, los ubican como entidades abstractas y “logros”. Incluso, se insinúa que la culpa de la conquista fue de los mismos indígenas, ya que ellos no eran un pueblo unido, facilitando su conquista.

De tal modo, se observa que, en los discursos analizados, se da cuenta parcial del pasado violento del cual surge la identidad mexicana. No se enfatiza en el período de Conquista, pero sí durante la Colonia, al hablar de los indígenas, y en los primeros años del México independiente. Aun así, las menciones son semánticamente ligeras y no dimensionan en justa medida el nivel y situación de violencia en la cual nace México y que condiciona su identidad cultural.

Versiones múltiples de la historia

A lo largo del análisis por registros y sintagmas realizado, se trató de identificar lo referente a la categoría de análisis “versiones múltiples de la historia”. Esta categoría refiere a la aclaración de las distintas versiones que existen sobre algún acontecimiento. En la historia siempre existen varias versiones, de acuerdo con quien la cuente. En los registros que se refieren a esta situación o algún derivado, se hallan “versión” e “historia”:

Acerca de la muerte de Moctezuma, existen diferentes versiones (4-104).

En esta voz, se hace referencia a la muerte de Moctezuma. Hay dos versiones: una cuenta que lo mata su misma gente y la otra la segunda dice que lo matan los españoles. La primera es contada desde la visión de los españoles, mientras que la segunda lo es desde la de los indígenas. No se da peso mayor a ninguna y es el único pasaje encontrado donde se admite que la historia puede no ser unívoca, sino contar con varias formas o acepciones. Esto queda a la interpretación de los lectores estudiantes de cuarto y quinto de primaria, de nueve y diez años, a quienes les podría resultar complicado entender la dimensión de las versiones múltiples y qué significación profunda pudieran tener, si el profesor no les proporciona una guía para dicha interpretación.

Diversidad étnica

Se buscó identificar lo concerniente a la categoría de análisis “diversidad étnica”, a lo largo del análisis por registros y sintagmas realizados. Dicha categoría refiere a la

aceptación y el reconocimiento del mestizaje. En la mezcla de distintas culturas –tanto en sentido biológico como social– que se encontraban interactuando surgió el mexicano. Los registros que refieren a este hecho son “diferente” y “mestizo”. Por ejemplo:

Durante la convivencia con los indígenas se dieron cuenta que eran grupos con una organización social y política *diferente* (4-100).

En este pasaje, se habla de la convivencia entre culturas y del reconocimiento de formas y costumbres distintas. La aceptación de la otredad a pesar de las diferencias es lo que da como resultado la diversidad étnica. En este caso, se dieron cuenta de la diferencia, pero al colonizar se impuso la cosmovisión de los conquistadores.

En un principio, algunos indígenas fueron juzgados por la Inquisición (4-129).

En este sintagma, la diversidad étnica se expresa en el acto de ser juzgado por los valores de la cultura conquistadora. Quienes juzgaban eran los inquisidores; pero en este pasaje no se explica la función del inquisidor. El lector pudiese entender que, de alguna manera, había justificación para que los indígenas fueran juzgados. Asimismo, no se expresa la consecuencia o el resultado para los juzgados, qué castigo o consecuencia tenía. El que fueran juzgados por tener una cultura y una forma de organización diferente que los españoles no se clarifica.

Convertir a los nativos de los territorios conquistados a la religión católica por medio de la evangelización (4-109).

“Convertir” consiste en la transformación de lo que los indígenas eran. A su vez, también refiere al medio que se utilizó para que la población originaria profesara la religión católica. Ésta fue la educación del evangelio, la cual se obligó a acatar; pero no se dio una convergencia étnica ni de credo: sólo se habla en el discurso de la conversión a la cosmovisión del indígena a la occidental.

Se encargaron de educar a los indígenas (4-129).

Este pasaje da cuenta de cómo se considera un hecho en el texto que era necesario que se ocuparan de la educación de los indígenas. Ello supone la admisión de que los indígenas necesitaban educación y, por lo tanto, era una labor por hacer por parte de los colonizadores. Así, el español se constituye como figura de educador del indígena. De tal manera, los vieron como “ignorantes”, que es lo contrario de “educado”. Notoriamente, ello indica que, en términos de identidad, ambas culturas no se fusionaron retroactivamente.

Con el paso del tiempo, el intercambio entre españoles, indígenas y africanos dio origen al mestizaje y las castas (4-124).

En este sintagma se hace referencia a la conformación de la sociedad mexicana por distintas culturas. Sin embargo, no se hace la aclaración o referencia de que predominaba la cultura impuesta por los conquistadores. En este sintagma se encuentra un punto clave sobre la identidad y formación del mexicano: la mezcla entre culturas española, originaria y africana.

Los indígenas han sabido formar parte de los cambios que vive el país (4-78).

Aquí se hace referencia a que los indígenas han tenido que adaptarse a los cambios que les han sido impuestos. El país, por sí mismo, no cambia: son los actores quienes generan su cambio. En este caso, la Conquista y la Colonia, entre otros pasajes históricos, son los que, de cierta manera, cambian el contexto de los indígenas. Ante tal situación, ellos “han sabido” adaptarse y formar parte. Los indígenas han tenido que adaptarse para sobrevivir porque sus costumbres y lengua han sido atacadas bajo visiones etnocentristas. En este sintagma no se habla de una diversidad étnica sino, nuevamente, de la imposición cultural de una cultura sobre otra.

El plan de Ayala, propuesto por Emiliano Zapata, demandaba el reparto de tierras a indígenas y campesinos (5-101).

En este sintagma, se habla de una necesidad o carencia de los indígenas y campesinos. En tal caso, pedían que se repartieran tierras, después de tantos años de injusticias para la población mestiza e indígena. Así, se inició un movimiento en el cual se pedía la reivindicación de sus derechos. Demandaban tierras que, de cierto modo, les pertenecían. Después de la Colonia, el beneficio de la explotación de estas tierras quedó en manos de unos cuantos. De ahí la relevancia del plan de Ayala y la demanda de devolverlas a los grupos vulnerables.

Las sociedades indígenas han tenido diversas dificultades, como la pobreza en que viven gran parte de ellas (4-78).

Más de la mitad de la población era indígena y padecía los abusos y la discriminación de otros grupos sociales (5-17).

El problema para los indígenas es una constante que se reconoce a lo largo de los pasajes históricos de los libros. En la historia oficial se reconocen las malas condiciones en las cuales los indígenas han tenido que vivir. Sin embargo, no se mencionan cuáles han sido las razones de esta pobreza y esas “dificultades”. De tal modo, se admite la falta de equidad hacia los pueblos originarios. La diversidad étnica no ha sido respetada históricamente. Muestra de ello es que este sector sufre por falta de derechos y oportunidades.

El gobierno trató de integrar por medio de la cultura y la educación a la población mexicana, que se había dividido por las guerras (5-70).

En esta voz, se hace mención de la “integración” nacional con una construcción histórica a través de la cultura. Las divisiones sociales no sólo fueron por las guerras; también por la Conquista, la Colonia y las formas violentas en las que sucedieron. Fue un proceso histórico dado por la imposición de los conquistadores para educar de acuerdo con su cosmovisión y valores. En la construcción de la nación se trató de unificar al país a través de la revaloración de la cultura mestiza mexicana.

Y debido al descontento social, se produjeron rebeliones, sobre todo en pueblos indígenas (5-14).

El descontento social por tantos años se refleja en las luchas que llaman rebeliones sociales. La falta de derecho y desigualdad ocasionó que los indígenas se “rebelaran” ante la opresión. En realidad, el uso del verbo “rebelar” indica que no hubo ni hay aceptación de un otro ni de la alteridad. La Conquista, la Colonia y las luchas armadas dan cuenta de los pasajes históricos hacia los indígenas. Se utiliza la

palabra “rebelión”, la cual correspondería a “cambio”. Sólo buscaban una reivindicación de sus derechos.

Varias comunidades indígenas se resistieron a integrarse al modelo de vida español, lo cual produjo rebeliones que se mantuvieron hasta el siglo XIX (4-130).

En este sintagma, se vuelve a repetir la voz de rebelión. Se aclara que hubo violencia y resistencia por parte de los indígenas que no estaban de acuerdo con las costumbres españolas; los indígenas mostraron resistencia para conservar sus costumbres y creencias. Como resultado, ello produjo constantes conflictos que aún permanecen en la actualidad. Las “rebeliones” persisten en el siglo XXI, ya que el modelo cultural occidental sigue amenazando la existencia de los grupos indígenas.

El grupo criollo buscaba expresar su identidad y dar a conocer el orgullo por su tierra (4-144).

La imposición cultural y la mezcla racial dieron como resultado a los criollos y mestizo que son los que conformaron la nación mexicana, al expresarse y darse cuenta de esta nueva nación constituida por las mezclas y a través de una revalorización y orgullo nacional. La expresión y el orgullo son una parte fundamental de la formación de la identidad. La tierra fue una de las primeras cosas por las cuales lucharon los indígenas y mestizos; buscaban claramente una reivindicación de su cultura. En el discurso no es muy claro por qué buscaban expresar su identidad y orgullo por la tierra, ya que ambos tienen como significación la formación de la nación mexicana.

Los españoles trajeron esclavos africanos (4-124).

En este apartado se utiliza el verbo “traer”, como traer objetos sin importar que eran personas. De modo que no bastó la subordinación y esclavitud de los indígenas. Con la llegada de los africanos; se inició una mezcla cultural que persiste hasta la fecha y que dio lugar a la formación identitaria y nacional de México.

Balance entre aspectos positivos y negativos de la historia

En este apartado, se busca indagar sobre los aspectos positivos y negativos en el discurso. Es importante la revisión de este aspecto, ya que no todo puede ser blanco o negro, es necesario que se muestre el discurso tal y cómo es, sin eufemismos.

La conquista se logró, en gran parte, por el descontento entre grupos indígenas (4-112).

En este pasaje sobre la Conquista, se habla de ésta como un “logro” que los indígenas de alguna manera propiciaron. Esto, por no haber estado en términos cordiales entre pueblos vecinos. También, hace referencia a que gracias a los pueblos descontentos y desunidos los conquistaron, de manera que los indígenas de cierto modo fueron culpables de haber sido conquistados. En este sentido, se maneja la Conquista por el descontento como un logro.

Tras la conquista se estableció la encomienda, que consistía en repartir tierras e indígenas a los españoles para que sacaran provecho de su trabajo y el tributo (4-136).

En este sintagma, se habla de saqueo de las tierras y la esclavitud de los conquistados, utilizados como un medio para satisfacer los fines de los conquistadores, tratados como si fuesen cosas y no personas. No se muestra ni se resalta ese punto de vista de la Conquista como mera explotación. En cambio, se maneja como una labor en beneficio del español; es decir, un trabajo. No se maneja en el discurso explícitamente la explotación de las tierras y la esclavitud de las personas. Bajo esta voz no se clarifica la esclavitud y la explotación, mas se relaciona la palabra “repartir” con racionar y dar a cada quien su parte y, así, sacar provecho.

Cortés se lamentó hasta llorar, pues habían muerto muchos españoles (4-105).

En este sintagma, se comenta el lamento de Cortés, pero no se habla de la contraparte indígena, quienes también sufrieron y lloraron. Se habla de la muerte de muchos españoles, pero no se menciona la muerte de muchos indígenas. No se encuentra un equilibrio en el discurso sobre este acontecimiento doloroso para ambos pueblos.

Utilidad de la historia para la identidad cultural

El discurso sobre la formación de la identidad mexicana –tema que interesa en la presente investigación– son importantes los objetivos de la materia y el libro de historia; así, es necesario brindar referentes para orientar esa formación identitaria. Una de las herramientas para forjar la identidad es justamente la historia.

En estas comunidades México tiene uno de los pilares de su identidad cultural y grandeza (4-78).

Con respecto de la identidad, se describe a los pueblos originarios como uno de los pilares de la identidad cultural mexicana. En este sintagma se difunde su importancia para la construcción de la historia nacional. Además, a lo largo del discurso los indígenas tienen una figura minimizada que resulta contradictoria en dicho discurso.

Los temas religiosos dominantes en el periodo virreinal se empezaron a usar menos y se recurrió más a temas históricos y paisajes (5-69).

En este pasaje, se aborda la importancia que tuvo dejar de lado los temas religiosos. La construcción de la historia y la identidad mexicana se favorecieron con los temas y pasajes históricos. Así, la historia se vuelve una herramienta de la construcción de la identidad en México. De manera que en el periodo independiente se le dio mayor importancia a la nueva figura del mexicano.

Esta nueva constitución retomó los principios liberales plasmados en la de 1857 y también incorporó principios nacionalistas y demandas sociales (5-57).

En este sintagma, se muestra de qué manera se tomaron en cuenta los antecedentes que representaban al país para la construcción de los principios que posteriormente formarían a la nación mexicana, también apoyados en los pasajes históricos –y retomando la forma de gobierno de Francia, la cual inspiró la independencia de México con las corrientes liberales que se expandieron por el mundo–. Sin embargo no se dieron iniciativas propias forjadas desde la realidad mexicana de ese tiempo.

Imperialismo y neocolonialismo

Es importante señalar que a lo largo del discurso no se hace referencia explícita a ambas palabras. Pero a través de palabras como “dominación” y “poder”, entre otras se pueden asociar estos términos en los sintagmas, que son de gran relevancia para comprender la importancia de la historia para la formación identitaria.

Este apartado se centra en las partes del discurso que aluden a dos conceptos clave abordados en el primer capítulo. El primero es el *imperialismo*, que refiere a una forma de dominación en la época moderna, ya que se utilizan medios económicos y políticos para ejercer la explotación.

El otro es el *neocolonialismo*, un término que viene de Colonia, ya que es muy similar a ella, pero más sutil. A través del poder económico y político, se ejerce la explotación, la desvalorización de la cultura originaria; la generación de desprecio y rechazo hacia costumbres ya establecidas. Esos pasajes son de suma importancia, debido a que si no se explica por qué no es correcto que países extranjeros aprovechen a la nación, se vería como algo normal, y al serlo se permite la explotación y menosprecio del pueblo mexicano.

Al regresar a España, Colón llevó objetos de oro, animales e indígenas para mostrar la riqueza de las tierras (4-98).

La búsqueda de oro y plata fue uno de los objetivos de la Conquista de Tenochtitlán y de la consecuente expansión española (4-140).

En este pasaje, se muestra que desde el viaje de “exploración” Colón “llevó” objetos; y “llevó” indígenas para demostrar la riqueza de las tierras “descubiertas”. En el discurso no se encuentra una relación entre iguales, sino una de sujeto-objeto.

En el mismo sentido, en el segundo sintagma se muestra que una acción de los conquistadores fue “buscar oro y plata”, misma que los motivó a conquistar Tenochtitlán y a seguir con la expansión.

Para conseguirlo, propuso a México la compra de Nuevo México y California, pero el gobierno se negó a vender esos territorios. Ante esto, el gobierno estadounidense planeó conseguirlos militarmente (5-33).

En febrero de 1848 se firmaron los tratados de Guadalupe-Hidalgo, mediante los cuales México aceptó la pérdida de Nuevo México y California. Estados Unidos se comprometió a pagar una compensación de 15 millones de pesos (5-35).

Estos pasajes relatan de qué manera Estados Unidos tomó o conquistó una parte del territorio mexicano: de forma militar, ya que el gobierno mexicano no deseaba vender las tierras. Así, cuando el gobierno mexicano no aceptó la compra, Estados Unidos decidió tomarlos a la fuerza; es decir, que a través del poder militar logró dominar y arrebatar el territorio mexicano. Como consecuencia de esta guerra que ejerció Estados Unidos a México por no ceder voluntariamente las tierras pedidas, en el segundo pasaje se relata que ante la derrota se aceptó la pérdida de territorio y una compensación monetaria por las tierras arrebatadas. De tal modo, se muestra que los poderes político y económico son nuevas formas de dominar con el neocolonialismo.

Los conservadores deseaban que en México se estableciera una monarquía encabezada por un miembro de la realeza europea (5-62).

La desunión nacional se aprecia en este pasaje del discurso, ya que el deseo de una parte de los líderes de la nación por conservar la “monarquía”, sinónimo de la

dominación extranjera relacionada, a su vez, con el imperialismo y colonialismo. Y este pasaje es la prueba más clara de la manera de operar del imperialismo y neo-colonialismo sin obligar a ningún país.

Diferencias entre la cosmovisión indígena y occidental

En este apartado, en el discurso se buscó si se toman en cuenta, con la misma ponderación, las cosmovisiones indígena y española, ya que son dos elementos para la construcción de la nación e identidad mexicana. La historia como instrumento de formación de la identidad nacional juega un papel importante, por tanto resulta pertinente considerar las dos visiones con las cuales se formó la nación.

La corona española envió a un grupo de frailes para convertir a los nativos de los territorios conquistados a la religión católica (4-109).

En el anterior fragmento se narra de qué forma los gobernantes de España dieron por entendido que era necesario “convertir” a los indígenas al credo católico español, rechazando el credo de los indígenas, de modo que las colonias dominadas estaban obligadas a adoptar sus creencias de credo y culturales. Los indígenas tenían su credo y formas de organización establecidos. El imperialismo se encuentra en el discurso, pero de manera no explícita, se comenta como algo que estaba destinado a ser. No es casualidad en la actualidad la mayoría de la población sea del credo católico.

Los frailes se acercaron a los grupos del norte para evangelizarlos y, al mismo tiempo, convencerlos de adoptar una vida pacífica y sedentaria (4-108).

En este sintagma, se da a entender que los frailes se “acercan” asumiendo una aceptación o permiso de los indígenas para hacerles ver que su modo de vida no era tan correcta necesitaban ser “pacíficos” y “sedentarios”. Debían creer en la religión católica, su cultura. La visión de los españoles era que los indígenas llevaban una vida errónea eran lo contrario de pacíficos y sedentarios.

Las creencias y formas de vida de los indígenas se transformaron (4-111).

En este sintagma, se menciona una “transformación”, pero no se habla de las maneras en las que se dio; ésta fue en la cuestión de la unión de varias culturas, pero los indígenas no estaban de acuerdo, de ahí las “rebeliones” constantes. En el discurso, no se habla de que no se respetó la cosmovisión indígena y el sufrimiento del pueblo al tener que dejar de lado su credo y sus costumbres de una manera radical. Fue una transformación fuerte e involuntaria y da cuenta del dominio ejercido.

Los indígenas mantuvieron algunas características de su organización, como la propiedad comunal, el pago de tributos (4-130).

En este pasaje se comenta que los indígenas “mantuvieron” características de su antigua organización. Algunos de éstas eran la propiedad comunal y el pago de tributos. De cierta forma, el sintagma sugiere que los españoles no fueron tan radicales en sus imposiciones, ya que el pago de tributo ya lo hacían, de modo que no era una medida nueva para los indígenas; el único problema era que los indígenas no lo acordaron, sino que fue impuesto: no era parte de su organización, porque más que tributo era explotación justificada en el discurso. De manera que

se da una justificación para la dominación y explotación de los indígenas, otro signo no marcado puntualmente del imperialismo.

Varias comunidades indígenas se resistieron a integrarse al modelo de vida español, lo cual produjo rebeliones que se mantuvieron hasta el siglo XIX (4-130).

La cosmovisión indígena, como la de cualquier cultura, es tan fuerte y profunda que los indígenas lucharon por conservarla. Se utiliza la palabra “resistencia” y deja claro que los indígenas no querían adoptar la cosmovisión española. No hay una explicación clara de por qué se resistieron. Sólo se limitan a decir, nuevamente, que los indígenas se comportaron de forma rebelde. Hoy en día, estos grupos siguen luchando por conservar su cultura, ya que la invasión global es muy fuerte.

Valor de la cultura mexicana

En este apartado se ubican los pasajes que cobran significado acerca del valor de la cultura mexicana. A lo largo del discurso son mencionados en pocas ocasiones, a pesar de ser uno de los objetivos principales para la RIEB y, por lo tanto, en los libros de texto de quinto y sexto de primaria.

Tal apartado es sumamente importante ya que hablando de la formación de la identidad mexicana, como se mencionó de acuerdo con los objetivos de la materia es la formación de la identidad nacional. De modo que, recalcando el valor de la cultura, se irá formando esta idea.

Nuestro país tuvo que hacer grandes esfuerzos para que otras naciones del mundo reconocieran su existencia como país soberano (5-28)

Las constantes dificultades de la nación mexicana por ser reconocida como una nación independiente se manifiesta en este apartado. Es fundamental en la construcción identitaria el reconocimiento del otro como distinto y valioso y no solo como una colonia que depende de otros países para subsistir. El reconocimiento es importante para la construcción de la nación. Pero desafortunadamente tal reconocimiento se ha disminuido por el dominio y globalización de países dominantes que toman parte en las decisiones del país.

Legado cultural mesoamericano son las lenguas indígenas (4-49).

En este sintagma se habla de los valores y legados de las culturas originarias. Desafortunadamente no es un legado continuo, ya que no se enseñan en ningún nivel educativo; de modo que sólo los que las hablan lo preservan. Muestras del imperialismo es que el inglés es una materia obligatoria en el plan de estudios de nivel básico; mientras que, las lenguas originarias no figuran en la educación básica mexicana.

Elementos de la mexicanidad

En este apartado se encuentran los elementos de lo mexicano en el currículo de la educación básica. Sin una claridad en el currículo sobre este tema, se queda en el aire el qué es ser mexicano, cuáles son sus elementos o características. En este apartado se identificarán tales aspectos como se marcan en el discurso seleccionado. Uno de los más sobresalientes es el de la soberanía, que consiste en que el pueblo tome decisiones a través de sus representantes popularmente electos.

En estos años la cultura buscó resaltar la historia, las tradiciones, los paisajes y las costumbres que mostraron lo mexicano (5-69).

Se menciona la importancia de la cultura, la historia y las tradiciones como parte fundamental para la formación de la identidad. De modo que es importante que en el discurso se resalten estos valores, ya que contienen una gran importancia en la comprensión del qué es ser mexicano.

El consumo de carne y sus derivados se extendió hasta formar parte de la alimentación cotidiana de los indígenas (4-139).

Se aclara cómo se iba modificando la vida cotidiana del indígena. El cambio en su alimentación y la fusión gastronómica representa parte de la cultura nacional. La mezcla gastronómica entre las culturas indígena, africana, y española dio como resultado la gran variedad y diversidad alimenticia que se encuentra en todo México.

La defensa de la libertad y la soberanía despertaron el sentimiento nacionalista de la población (5-69).

En este sintagma, se muestra la unidad nacional de México para defender los derechos comunes de los ciudadanos. El sentimiento de libertad y soberanía ante la explotación extranjera propiciarían la unidad, el sentimiento nacional y de unidad; esa lucha por su pueblo y por su tierra, que son parte de la identidad de un pueblo.

Asimismo, la lucha contra la intervención francesa fortaleció la soberanía mexicana frente a otros países (5-52).

El pueblo mexicano se unió al verse atacado por los franceses; esto despertó un sentimiento de soberanía y unión del pueblo mexicano, para defender a su gente y a su territorio; deseaban poner en claro que no permitirían una reconquista por ningún otro país. El hecho de que se estableciera una nueva monarquía, hizo que se unieran y surgiera el espíritu de soberanía y unidad.

Dominación y libertad

En este apartado se hace mención de la dominación y la libertad, palabras recurrentes en el texto. De acuerdo con el discurso sobre la identidad del mexicano, lo interesante es que no hay explícitamente elementos que resalten la identidad, lo más recurrente es la palabra dominación. A la par, en el discurso esta dualidad juega un papel crucial, ya que es más recurrente la palabra dominación que la de libertad.

Continuó con el dominio de las culturas tolteca, mexicana, mixteca y purépecha (4-48).

Aquí se remarca claramente el dominio ejercido por los españoles de las culturas originarias. De manera que no hubo acuerdos ni intercambio cultural. Los indígenas no tuvieron opción ya que el dominio se dio de manera violenta.

En dos años logró conquistar el imperio mexicano (4-93).

Se habla de la conquista como un “logro”, pero es un hecho histórico que no debería atribuírsele tal palabra. ¿Un logro para quién?: claramente, para los conquistadores. Para los indígenas no fue un logro, más bien un ataque ya que sufrieron de violencia en todos los aspectos tras la Conquista. Para el alumno esto permite comprender que en la historia lo que es un logro para unos es un fracaso para otros.

Luego de la conquista, los territorios, su población y las riquezas que se extraían de ellos quedaron bajo la autoridad del rey de España (4-127).

Las riquezas de los indígenas pasaron a manos de los españoles de manera radical. Pero no sólo las riquezas, también como objetos que pasaban a manos del dominio de los españoles y estaban bajo la ley suprema del rey de España.

La consumación de la independencia puso fin al largo periodo de dominación española (5-17).

Se pone de manifiesto que en todo el periodo histórico de la Conquista y la Colonia hubo dominación. Sin embargo, esta independencia tardó más en consumarse, ya que el país se encontraba en una confusión de si seguir bajo la monarquía. No se tenía claro un espíritu soberano ni nacionalista.

Marinos y soldados mexicanos defendieron la ciudad, pero debieron rendirse ante la superioridad enemiga (5-34).

Los mexicanos se unieron en defensa de la soberanía nacional, explícitamente los marinos y soldados. El gran problema fue que el pueblo mexicano no estaba preparado para enfrentar militarmente a Estados Unidos, ya que el país se encontraba

en quiebra por tantos conflictos internos. Pero, como lo dice el discurso, debería rendirse ante la superioridad enemiga.

Durante los primeros años de dominación española, la sociedad de Nueva España se enfrentó respecto a quién debía ocupar el poder (4-134).

En los años de la Colonia, en todo momento hubo preocupación por quienes tomarían el mando. El poder ha sido una constante en la historia de México desde su origen con la Nueva España, el conflicto de poderes perduró en todo el relato histórico de los dos documentos revisados.

Resultaba difícil enfrentar con éxito a un enemigo que estaba mejor preparado para la guerra (5-33).

La defensa de la nación en el pasaje de la pérdida del territorio fue frustrada por la falta de recursos de la nación, ya que las guerras internas agotaron los recursos. Sin embargo, se utilizan las palabras “estaba mejor preparado” y la derrota era evidente, un rival superior o mejor preparado.

España nombró un virrey, quien gobernaría el territorio conquistado; así se inició el Virreinato (4-127).

La imposición de los conquistadores abarcó hasta la lejana España, ya que “se nombró un virrey” que gobernaría la Nueva España. Con la toma de poder se inicia el periodo de Virreinato. Con la serie de virreyes que gobernaron hasta la independencia, en los indígenas se plasmó la cosmovisión occidental.

Unas cuantas personas controlaban grandes extensiones de tierra y algunos caciques regionales impusieron sus intereses sobre el resto de la sociedad (4-55).

En este apartado se pone en evidencia los privilegios que gozaban unos cuantos en la nación. De ahí la importancia de la tierra que posteriormente exigirían los indígenas y mestizos. De modo que los caciques dominaban gran parte de la población; debido a su poder y riquezas y la explotación de los trabajadores.

Utilizaron la huelga como recurso para exigir mejores condiciones de trabajo, pero estos movimientos fueron reprimidos por el gobierno porfirista (5-97).

Durante mucho tiempo, los mexicanos sufrieron injusticias y falta de derechos, esto ejercido por los caciques. De manera que, hartos de la explotación y dominación, se organizaron e hicieron huelgas, que fueron reprimidas, ya que contradecían los intereses de los dominadores.

Soberanía hace referencia al derecho de los pueblos para decidir los asuntos de su gobierno sin que se imponga ninguna fuerza extranjera (5-53).

En este pasaje se hace énfasis en la soberanía, un concepto de suma importancia para la formación de la unidad nacional y, a su vez, la defensa por la conservación de su cultura y costumbres. En este caso refiere a que a partir de la soberanía no se ejerza dominio extranjero.

En éste presentó el documento titulado Sentimientos de la Nación, en el que planteaba que América debía ser libre e independiente de España (4-173).

El documento “Sentimientos de la nación” funge un papel importante para la formación nacional de México y pone en claro que no se sometería más a intervenciones y dominaciones extranjeras. También, la Independencia fue una parte importante para la nueva nación que se conformaba y este documento plasmaba los nuevos ideales de los mexicanos.

3.3.4 ANÁLISIS EN EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO

Ahora que se ha analizado el discurso de los libros de texto, la última fase del proceso de análisis de discurso consiste en revisarlos a la luz de su contexto de producción, con el fin de ver qué sentido entrañan las categorías exploradas. Para ello, es preciso explorar el momento educativo nacional en el que fueron planeados y elaborados: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de 2009.

Es preciso realizar un contraste entre el contenido de los discursos y los planteamientos de la RIEB. Los discursos vienen respaldados desde el enfoque y objetivos de la RIEB, que establece premisas para el logro de los objetivos; como generar crítica, construcción identitaria, reflexionar, reconocer y valorar la diversidad étnica, reconocimiento de las lenguas del país, la cultura, las tradiciones. Sin embargo, el análisis de los textos no muestra que los discursos se hayan enunciado con miras a tales objetivos, ya que no hacen énfasis en dichos aspectos. Por ejemplo, aunque la RIEB indica que se debe tener un enfoque crítico sobre la historia, en realidad no se identificó ningún pasaje que invite al alumno a mirar la historia de México de tal forma.

¿Cómo pretende la RIEB que en educación se desarrolle una actuación sustentada bajo sus principios si el libro de texto, herramienta básica para el alumno y el profesor, no es congruente con ellos? Los objetivos de la materia son el desarro-

llo de las interrogantes del mundo actual, pero el libro no se enfoca a ninguna postura; mantiene un enfoque lineal. También aclara que no sólo el presente es importante, ya que el pasado es lo que conforma el presente. En tal sentido, el análisis ha revelado una serie de dualidades muy importantes en los discursos analizados, las cuales se dejan a la interpretación del lector; es decir, el alumno. Un ejemplo sería la dupla *ganar-perder*, en el discurso se menciona el que ganó el territorio, el que ganó la guerra, el que dominó, el que conquistó, etcétera.

Al respecto, es importante dar a notar el papel que juega el profesor como guía de las reflexiones que puedan hacerse a partir del discurso. Sobre él recae la necesidad de dar un enfoque crítico a la lectura realizada y es quien ha de señalar a los alumnos los puntos relevantes sobre los cuales deben enfocarse. Si no lo hace, el texto por sí mismo no les dará la clave. Aunque ello es una situación normal en todo proceso de escrutinio de una lectura, sería deseable que el libro de texto sostuviera una postura crítica precisa que diera pie a un análisis multidimensional, y no una tan vaga y lineal en su análisis como la que presenta.

Así, a pesar de la importancia que tiene la construcción identitaria del ser mexicano, a lo largo de los discursos se encuentra muy poca información y elementos que ayuden a formar una idea clara de qué es ser mexicano. Los elementos encontrados en los discursos de los libros de cuarto y quinto de primaria revelan que la identidad del mexicano es conformada en dos dimensiones: por un lado, se encuentran las tradiciones, costumbres, paisajes que, de cierta manera, forman parte de la cosmovisión de la cultura mexicana; por otro, está la soberanía, un pasaje recurrente debido a la historia y los periodos en los que México se encontró sometido por otros países. De tal modo, la identidad cultural del mexicano está marcada por el aspecto antropológico y el de la independencia política. Además de ello, dominación y sometimiento son palabras y pasajes recurrentes en los discursos.

esos que no ayudan a forjar de una clara idea de soberanía que se busca en los objetivos de los libros y de la RIEB.

CONCLUSIONES

A partir de los fundamentos teóricos esbozados, se realizó un análisis discursivo de los libros de Historia de cuarto y quinto grados de educación primaria donde se buscó determinar cómo es que éstos definen y promueven la identidad cultural del mexicano. Para ello, se realizó una revisión del texto dividiéndolo en sintagmas y palabras clave, y se evaluó su congruencia y respaldo con respecto del contexto de enunciación del discurso: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Como resultado de la indagación realizada, se concluye que los textos referidos no contribuyen a esclarecer ni consolidar una identidad mexicana sólida en los alumnos, ya que no adoptan una postura crítica con respecto de lo que significa y conlleva ser mexicano ni se define con claridad una cultura mexicana. En ello encuentran contradicción con los planteamientos de la RIEB, que en lo pedagógico y metodológico marcan una intención, pero no la concretan en el producto discursivo para la transmisión del conocimiento: el libro de texto. Además, en el lenguaje se advierte un particular espíritu para el tratamiento de hechos y pasajes históricos que muestra al mexicano como un ser en permanente desventura dentro de una lógica de dualidad y oposición. No se aportan elementos suficientes para la discusión y reflexión sobre la importancia del pasado en el presente y no se realiza un esfuerzo por exaltar lo mexicano por sobre de lo extranjero.

El estudio de la historia ha sido considerado en todos los tiempos como un elemento invaluable para la conformación de la identidad de un pueblo a partir de su pasado en común, del cual sé es producto. Indagar en el pasado es buscarse a sí mismo. Pese a ello, a la materia de Historia no se le da importancia que se debiera dentro del plan de estudios ni en tiempo ni en calidad, y se la ha relegado como

una asignatura de menor importancia que las de corte científico-tecnológico. Dentro del contenido de los discursos analizados, no se tiene claridad con respecto de la figura del mexicano ni de su identidad. Por ello, es preciso recuperar la historia como un instrumento de liberación para las generaciones en formación, mismo que le permita reconstruir la imagen que tiene de sí mismo como mexicano y sentirse perteneciente a una estructura cultural definida.

En buena parte, la identidad de un pueblo proviene del reconocimiento consciente de su origen. Si no se le tiene identificado y no se asume colectivamente que todos vienen del mismo pasado o lugar, entonces no hay identificación ni generación de identidad, porque no hay sentido de un nosotros con elementos en común. Es entonces cuando las culturas son presa de otras, ya que perciben que lo que son no vale tanto como lo que son los demás. Así, la devaluación o desvalorización cultural es un problema del mexicano. En la RIEB, se señala que se deben redoblar esfuerzos para fortalecer la convivencia entre distintos grupos que conforman la cultura; sin embargo, el discurso oficial analizado no muestra nunca cómo lograr dicho diálogo y no plantea a la historia bajo las versiones de las distintas voces que lo conforman.

De tal suerte, la identidad mexicana hoy es presa de otras, lo cual se evidencia con la intrusión y predominio de la cultura occidental y de los rasgos propios de nuestro vecino del norte, Estados Unidos. En el ámbito educativo, la enseñanza de la lengua inglesa constituye un campo formativo obligatorio, mientras que a las lenguas indígenas no se les pondera del mismo modo –de hecho, ni siquiera figuran en la currícula–. Esto es muestra del avance neocolonizador, que se infiltra culturalmente en México y le obstaculiza para hallar la propia identidad y autonomía en un ejercicio de libertad. De ahí que sea necesario impulsar una nueva forma de pensamiento que haga conciencia sobre estas imposiciones y se dirija a la

reformulación de los valores que debieran componer la identidad mexicana en la educación nacional.

De tal manera, se hace presente la urgencia de una liberación ideológica, la cual debe comenzar con el combate a los cinco elementos que perfilan la devaluación cultural de los mexicanos e imposibilitan hallar su identidad: el colonialismo, el imperialismo, el neocolonialismo, el etnocentrismo y el universalismo. Estos conceptos, estudiados en el primer apartado de la tesis, explican por qué se da la imitación y adopción de modelos educativos, culturales y de vida que no son propios ni compatibles con el ser mexicano. Asimismo, impiden la resolución de conflictos internos, como la difícil lucha por la construcción de puentes comunicativos con los pueblos indígenas, y perpetúan la desigualdad, la discriminación, la exclusión y el racismo. Al querer ser igual al resto del mundo, México y su gente se ha alejado de lo que le define y le hace único. En consecuencia, los alumnos en las aulas no pueden darse cuenta de ello.

Fueron once las categorías estudiadas a través de la técnica de análisis del discurso: pasado violento; versiones múltiples de la historia; diversidad étnica; balance entre aspectos positivos y negativos; utilidad de la historia para la definición de la identidad cultural; imperialismo y neocolonialismo; diferencias entre las cosmovisiones indígena y occidental; valor de la cultura mexicana; elementos de la mexicanidad; y dominación y libertad. Los resultados muestran que el discurso de los libros de texto de la asignatura de Historia se encuentra permeado por una visión del mexicano como producto de un pasado violento que condujo a una forma dual de ver la vida: la del conquistador y el conquistado. El mexicano es producto de esa relación, pero se considera mucho más un conquistado que un conquistador. Se reconoce que fue la mezcla racial durante la Colonia la que dio nacimiento al ser mexicano, pero se asume desde un punto de vista mucho más bio-

lógico que social o cultural. Así, se plantea una oposición directa entre el indígena y el no indígena, pero no se discute sobre sus diferencias de cosmovisión ni sobre los aspectos que han sido retomados de la cultura mexicana.

A lo largo del discurso oficial, se advierte un juego de términos que refiere a la dominación y la libertad; es decir, a una dualidad de poder. En ésta, el mexicano se reconoce como un ser en desventaja frente a sus conquistadores históricos, así como a otros extranjeros y naciones. Pese a ello, no se reconoce en ningún momento la existencia de patrones de imperialismo ni mucho menos neocolonialismo, y se asume a México como una nación soberana, libre del yugo de cualquier otro.

Un cuestionamiento crítico que se le pudiera hacer al texto con respecto del modo en cómo se ha de considerar al mexicano y a su identidad es que el discurso permanece parco. No establece una postura ni valoración clara sobre qué es ser mexicano ni sobre las relaciones de poder entre las cuales se debate su pueblo. Esto se relaciona con la escasa invitación a la reflexión sobre el significado de los acontecimientos históricos para la conformación identitaria del mexicano. No se brinda una línea o una guía para que el estudiante escrute el texto y cuestione si los hechos fueron o no realmente como se cuentan. Además, son muy pocos los pasajes donde se da pie a admitir que una historia puede tener más de una versión o forma de relatarse y menos son todavía los espacios donde se elaboran balances de pesos o contrapesos de las circunstancias históricas.

Así, el discurso de los libros de texto es lineal y poco crítico. Marca una sola dimensión -la del mexicano como producto de la fusión de españoles e indígenas- y carece de una postura valorativa con respecto del origen del mexicano. No dice ni brinda una directriz para interpretar qué es ser mexicano. En última instancia, ello corre a cargo del profesor en clase; pero, sin una guía, sin una postura,

¿cómo puede el docente estar seguro de brindar información que solvante las dudas de los alumnos?

En tal sentido, se debe modificar el texto de los libros para fomentar la generación de una estructura identitaria vívida y actual. Hace falta precisar pasajes históricos y narrar de manera crítica momentos cruciales de la historia de nuestro país, como la Conquista, la Colonia, la Independencia y la Revolución mexicana, ya que son claves para la comprensión del ser mexicano y del México contemporáneo. Al hacerlo, se deben fijar con precisión los elementos que nos identifican como mexicanos desde lo histórico y los aspectos que nos han marcado como cultura. Además, en el discurso oficial de la asignatura se debe exhortar al análisis y la reflexión de momentos históricos cruciales y sendas seguidas con el fin de no incurrir en los errores del pasado. Por último, se debe fomentar una valoración por lo local y alejar al alumno de la sobreexaltación de lo extranjero.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS, 2008). *Congreso imaginarios sociales latinoamericanos: construcción histórica y cultural*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2005). *Universalismo básico una nueva política social para América Latina*. México: Planeta.
- Bartra, R. (2006). *Anatomía del mexicano*. México: De Bolsillo.
- Bartra, R. (2011). *El mito del salvaje*. México: FCE.
- Bartra, R. (2013). *La jaula de la melancolía identidad y metamorfosis del mexicano*. México: De Bolsillo.
- Basail, A. (2008). *Imaginarios sociales latinoamericanos construcción histórica y cultural*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Bondy, A. (1968). *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Brom, J. (1998). *Esbozo de Historia de México*. México: Grijalbo.
- Calsamiglia E. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Casalla, M. (1974). *Razón y liberación: notas para una filosofía latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, departamento de Historia.

Bibliografía

- Cerutti, H. (2000). *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: UNAM-CCyDEL / UNAM-CRIM / Porrúa.
- Clastres, P. (1978). *La sociedad contra el Estado*. España: Montes Ávila Editores.
- Dussel, E. (1994). *1492 el encubrimiento del otro hacia el origen del mito de la modernidad*. Bolivia: Plural Editores.
- Echeverría, B. (2007). "Imágenes de la 'blanquitud'" en *Sociedades icónicas: historia, ideología y cultura de la imagen*. México: Siglo XXI.
- Escalona, A. (1959). *Geopolítica mundial*. México: Ateneo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Goffman, E. (2006). *Estigma la identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu.
- Gonzalbo, P. (2002) *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: Colegio de México.
- Guevara, G. (2005). *Lecturas para maestros*. México: Cal y Arena.
- Heidegger, M. (2008). *Identidad y diferencia*. España: Anthropos.
- INTERMON (1993). *América Latina ayer y hoy*. España: Octaedro.
- Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.(2011). *Poder vivir en Cuba. Diálogo y propuesta a partir del Ciclo Taller Vivir la Revolución a 50 años de su triunfo*. Cuba: La Aldaba.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Jiménez, C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: El caballito
- Kush, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Argentina: Ediciones Castañeda.

- Kwame, N. (1966). *Neocolonialismo última etapa del imperialismo*. México: Siglo XXI.
- Lander, E. (1991). *Modernidad y universalismo*. Venezuela: Unesco; Rectorado de la Universidad Central de Venezuela; Nueva Sociedad.
- Landes, D. S. (1999). *La riqueza y la pobreza de las naciones*. Barcelona: Vergara.
- Lechuga, G. (1984). *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*. México: UAM.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Los hombres verdaderos*. México: Siglo XXI.
- López, F. (1989). *Sociología de la colonia y neocolonia cubana 1510-1959*. Cuba: Ciencias Sociales de la Habana.
- Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. España: 2008.
- Madrilejos, M. (1973). *Colonialismo y neocolonialismo*. España: Salvat.
- Monsiváis, C. (2010). *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX*. México: Colegio de México.
- Navarro Gallego, César (coord.) (2005). *La mala educación en los tiempos de la derecha política y proyectos de educación del gobierno de Vicente Fox*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarro, C. (2011). *El secuestro de la educación el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: Nuestro Tiempo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013). *Panorama de la educación*. Consultado en: <https://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>.
- Ornelas, C. (2002). *El sistema educativo mexicano la transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Paz, O. (2012). *El laberinto de la soledad. Posdata*. México: FCE.

Bibliografía

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Piñón Gaytán, F. (2012). *México. Los rostros de un Leviatán. Poder, libertad, democracia*. México: Plaza y Valdés.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo con una cierta mirada*. México: Océano.
- Rancière, J. (2007) “Prólogo” y “Una aventura intelectual” en *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 5-34.
- Ramos, S. (2013). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Colección Austral.
- Rey, F. (2007). *La universalidad cuestionada debate humanitario actual*. España: Icaria.
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE.
- Salazar, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP 2009a). *Plan de estudios 2009*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a). *Plan de estudios. Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011b). *Historia. Cuarto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011c). *Historia. Quinto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- Solana, F. et al. (2006). *Educación: visiones y revisiones*. México: Siglo XXI.
- Suarez, L. y Hernández, R. (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. España: Cátedra.

- Tanck, D. (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España*. México: SEP.
- Tanck, D. (2006). *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México: Colegio de México.
- Tapia, L. (2008). *Política salvaje*. Bolivia: Muela del Diablo.
- Teivainen, T. (2003). *Pedagogía del poder mundial*. Perú: DEDE.
- Todorov, T. (2009). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- UNESCO (1999). *Modernidad y universalismo*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vasconcelos, J. (1921). *Por mi raza hablará el espíritu*. Discurso emitido ante el Consejo Universitario de la UNAM en abril de 1921.
- Vasconcelos, J. (2010). *La otra raza cósmica*. México: Almadía.
- Vasconcelos, J. (2014). *La raza cósmica*. México: Porrúa.
- Vega, R. (2009). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1993). "Filosofía para un fin de época". En *Nexos*, 1 de mayo. México.
- Villoro, L. (2005). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: FCE.
- Wodak, R. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.
- Zea, L. (1956). *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México: Instituto Nacional de la Revolución Mexicana.
- Zea, L. (1971). *Latinoamérica: emancipación y neocolonialismo*. Venezuela: Editorial Arte.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación*. México: FCE.