



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

**LA *MEXICANIDAD* COMO RECURSO CONCEPTUAL Y COMO
REFERENTE DE LA ACCIÓN EDUCATIVA**

TESIS

Que para optar por el grado de

Maestra en Pedagogía

Presenta

María Dolores Segura González

Directora de tesis:

Dra. Teresa Pacheco Méndez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Comité tutorial:

Mtra. María de Lourdes Velázquez Albo

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dr. Roberto Pérez Benítez

Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, CD. MX., febrero, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Lolita, mi madre, por la ofrenda de la vida, por ser mi guía eterna

A Regino, mi padre, por cada bendición y palabra de aliento

A Arturo, mi esposo, por perdurar en los instantes y unir anhelos

A Metztli, mi hija, por alegrar y embellecer mi experiencia

A Yaocelotl, mi hijo, por darle voluntad a mis pasos

*A todos mis hermanos, por compartir suerte,
raíces y rostro*

A quienes me enseñaron el amor al saber

Vivir los procesos formativos en el Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) me fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por lo cual agradezco la beca otorgada durante este periodo.

Quiero agradecer a la *Máxima Casa de Estudios*, mi *Alma Mater*. El hecho de ser egresada de la UNAM representa un orgullo personal, pero también un reto profesional. Ser *puma* es una carta de presentación ante los ojos del mundo y una inspiración para alcanzar futuros horizontes.

Gracias a la maravillosa Facultad de Filosofía y Letras por enseñarnos a entretrejer saberes, acciones, memorias, pensamientos y sentimientos.

Quiero brindarle un reconocimiento a todos y cada uno de mis maestros, especialmente a mi tutora, Dra. Teresa Pacheco, por su invaluable y permanente acompañamiento. A mis sinodales: Mtra. Lourdes Velázquez Albo, Dr. Roberto Pérez Benítez, Dr. Renato Huarte Cuellar y Dra. Blanca Estela Jacobo Zardel por su lectura y valiosas observaciones que contribuyeron en el mejoramiento de este trabajo.

Gracias a mis colegas, compañeros y amigos por compartir la aventura de pensar la educación.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1. La cultura, la identidad y la tradición como marco de referencia de la idea particularizada de pertenencia social. Claves para pensar la <i>mexicanidad</i>.	12
1.1 La cultura como producto y como proceso	13
1.1.1 La cultura como estructura objetiva	14
1.1.2 La cultura desde la acción del sujeto	17
1.1.3 La perspectiva socio-histórica	20
1.2 La identidad como producto y como proceso	22
1.2.1 La identidad como estructura objetiva	24
1.2.2 La identidad desde la acción del sujeto	27
1.2.3 La perspectiva socio-histórica	31
1.3 La tradición como producto y como proceso	35
1.3.1 La tradición como estructura objetiva	37
1.3.2 La tradición desde la acción del sujeto	40
1.3.3 La perspectiva socio-histórica	42
Capítulo 2. La <i>mexicanidad</i> como referente de pertenencia social en el discurso. La <i>mexicanidad</i>: un concepto cerrado o una herramienta de razonamiento	46
2.1 El discurso científico	48
2.1.1 La <i>mexicanidad</i> como estructura objetiva	50
2.1.2 La <i>mexicanidad</i> desde la acción del sujeto	61
2.1.3 La perspectiva socio-histórica	63
2.2 El discurso político	67
2.2.1 La <i>mexicanidad</i> en el discurso político como estructura objetiva	70
2.2.2 La <i>mexicanidad</i> en el discurso político desde la acción del sujeto	77

2.2.3 La perspectiva socio-histórica	79
2.3 El discurso de los movimientos sociales	82
2.3.1 La mexicanidad en los movimientos sociales como estructura objetiva	83
2.3.2 La mexicanidad en los movimientos sociales desde la acción del sujeto	86
2.3.3 La perspectiva socio-histórica	89
Capítulo 3. La pedagogización de las prácticas y procesos de aprehensión de un entorno en permanente movimiento e incertidumbre	94
3.1 El discurso del proyecto educativo de Estado. La <i>mexicanidad</i> como práctica educativa institucionalizada	95
3.1.1 El discurso del proyecto educativo como estructura objetiva	96
3.1.2 El discurso del proyecto educativo desde la acción del sujeto	103
3.1.3 El discurso del proyecto educativo en la perspectiva socio- histórica	109
3.2 Acción educativa y <i>mexicanidad</i> como estrategia pedagógica para la formación del sentido de pertenencia social y cultural	114
3.2.1 El <i>mexicanismo pedagógico</i> . El funcionamiento de la escuela como garantía de la reproducción ideológica	119
3.2.2 Hacia una <i>mexicanidad epistemológica</i> : la formación de sujetos cognoconscientes	126
Reflexiones finales	134
Bibliografía	137

Introducción

Complejidad, riesgo e incertidumbre parecen ser las condiciones que caracterizan el momento socio-histórico que habitamos. Intentar comprender nuestra realidad implica situarla y situarnos en un entramado más amplio de relaciones sociales que se entretelen y que se encuentran en constante movimiento. Asimismo, lo indeterminado, relacional y provisional del conocimiento pone en entredicho las certezas sobre las formulaciones y afirmaciones del ser y del devenir.

Vivimos en un proceso social acelerado de las tendencias del desarrollo histórico mundial, y aunque exista cierto consenso de que tal fenómeno tiene su núcleo en la dimensión económico-financiera, también es cierto que es un proceso pluridimensional que impacta en la totalidad de las relaciones sociales, y en la forma en que los sujetos experimentan su existencia. Cabe destacar que si bien este proceso no se presenta de igual manera en las distintas latitudes, implica simultáneamente la transformación de las formas de concebir el tiempo y el espacio, las distancias y las fronteras.

Entre las múltiples consecuencias de la globalización, entidades o conceptos tales como la *mexicanidad*, y con ésta también la cultura, la identidad y la tradición, se han convertido en uno de los principales recursos discursivos y retóricos principalmente en lo académico, científico, político, educativo y social. Su presencia se extiende desde el campo de la psicología, la antropología, la historia, la sociología, la filosofía y la pedagogía, sin limitarse sólo al lenguaje de los científicos sociales, sino también a su uso común en la vida cotidiana.

La pedagogía contemporánea ha enfrentado de distintas maneras el reto de reflexionar sobre los efectos de la globalización en la cultura: por un lado, ligándose a un discurso sobre el final de los estados nacionales, caracterizado por el postulado de la homogeneización tendencial de la cultura en el mundo globalizado; hay incluso quienes postulan la formación de ciudadanos del mundo. Por otro lado, con una posición más afín con el amplio reconocimiento y legitimación sobre lo multicultural y lo diferente, surge la propuesta ampliamente

difundida de la educación para la interculturalidad; una posición que mantiene entre sus objetivos la tarea de evitar la fragmentación o pérdida de las culturas como producto de la globalización. La reflexión pedagógica efectuada sobre esta línea ha sido abundante, sin embargo, lo que nos interesa destacar aquí es que el nexo entre la realidad social, la cultura y la educación es más complejo de lo que parece a primera vista. De ahí que no podemos pasar desapercibido que el posicionamiento que tomemos con respecto a cada elemento de este trinomio, agregará complejidad y problematizará las posibilidades de resignificar la *mexicanidad* como estrategia pedagógica para la formación del sentido de pertenencia social y cultural.

El estudio de “lo mexicano” no es reciente. La *mexicanidad* ha sido abordada desde diferentes disciplinas e incluso, desde perspectivas de pensamiento antagónicas, de considerables implicaciones ético-políticas, y que han correspondido a una diversidad de contextos socio-históricos.

Diferimos de interpretar la *mexicanidad* como la simple aceptación de un orden social impuesto, reflejo de la estructura, o como un conjunto de prácticas autónomas de un individuo, de una clase o de grupo social. Tal postura encierra una concepción cerrada, generalizadora y limitante de las formas y estrategias de aprehensión elegidas por los sujetos sociales en el desempeño de su vida social, no sólo para expresarse, sino en su potencial para efectuar transformaciones sociales siempre referidas a su espacio de identidad. Se trata de una acción social que se desenvuelve en el contexto de una realidad en la que los individuos actúan, con y en contra de otros sujetos sociales, desde posiciones históricamente constituidas. De este modo, la cultura, la identidad y la tradición -concebidas como unidades de análisis del sentido de pertenencia del individuo- se circunscriben a un espacio dinámico de negociación y de confrontación, cobrando sentido precisamente en la forma de entender la *mexicanidad*.

Nuestra preocupación por desarrollar la idea de *mexicanidad* desde un enfoque integrador radica en la necesidad de situarla en las condiciones del contexto de pertenencia a modo de dar cuenta de la relación mantenida entre las condiciones

objetivas y subjetivas que le dan sentido e inteligibilidad. Este esfuerzo permitirá considerarla desde un enfoque socio-histórico, proporcionando elementos para la autocomprensión de los individuos, al reconocer sus recursos y potencialidades de acción.

La forma de entender la *mexicanidad* es fundamental para comprender la acción educativa llevada a cabo por los actores sociales, ya que ésta conlleva una idea pedagógica de lo que significa ser mexicano. De esta manera, la educación es portadora de las múltiples referencias que históricamente dan significado a lo mexicano. La *mexicanidad* es producto y productora de la acción educativa, se influyen mutuamente a través de la difusión y legitimación de valores, de las prácticas y actitudes desarrolladas en la cotidianidad de los sujetos históricos.

La educación institucionalizada se desempeña como el recurso más importante para difundir y legitimar los principales valores que definen a la *mexicanidad* en cada momento histórico, es decir, aquello que se considera caracteriza a México como un todo.

Con el análisis efectuado en este trabajo, pretendemos sumarnos al debate sobre el proceso socio-histórico de construcción de la *mexicanidad* como una categoría con contenidos abiertos a la interpretación de una realidad dinámica y compleja. Una acepción de *mexicanidad* clave en la acción educativa desde la que se promueva la pedagogización de las prácticas y procesos de aprehensión de un entorno en permanente riesgo, movimiento e incertidumbre. De ahí que los objetivos de esta investigación sean los siguientes:

- 1) Identificar los principales enfoques teóricos sobre la cultura, la identidad y la tradición, para situar tales aportaciones en dos tendencias: objetivista y subjetivista, con la finalidad, primero, de encontrar elementos que contribuyan a la comprensión de estas categorías desde un enfoque socio-histórico y, segundo, para identificar su articulación con los distintos significados que adquiere la *mexicanidad*.

- 2) Analizar el sentido que adquiere la *mexicanidad* como referente conceptual del discurso científico, político, social y educativo, a fin de dilucidar el campo relacional en el cual la *mexicanidad* adquiere significado, así como su implicación en lo educativo.
- 3) Evaluar la posibilidad de acercarnos a la elaboración de un enfoque socio-histórico de la *mexicanidad* que supere las limitaciones teóricas de los reduccionismos objetivista y subjetivista, y que contribuya a mejorar nuestra comprensión de la relación entre, por un lado, la *mexicanidad* como referente de la acción educativa y por otro, la cultura, la identidad, la tradición como su marco de referencia conceptual.
- 4) Elaborar una propuesta pedagógica en la que el nexo entre la acción educativa y la *mexicanidad* sean desarrolladas como una estrategia pedagógica para la formación del sentido de pertenencia social y cultural.

Debemos enfatizar que en esta investigación la *mexicanidad* es considerada como una categoría del pensamiento epistémico, más no como un concepto teórico. De acuerdo con Zemelman (2005) las categorías tienen muchos contenidos, son posibilidades de contenidos; de hecho existen categorías que se mantienen a través del tiempo con distintos contenidos, incluso en un mismo momento una categoría puede ser objeto de referencia de construcciones teóricas diferentes. En el lado opuesto se sitúan los conceptos cerrados como portadores de un contenido único, un contenido previamente demarcado ya sea por alguna teoría, una ideología, o bien por una disposición proveniente del mundo de las instituciones.

Entender la *mexicanidad* como una categoría implica considerar a los sujetos-mexicanos como campos problemáticos; supone estudiarlos en función de su potencialidad y modalidades de desenvolvimiento temporal en el contexto de la realidad socio-histórica; es decir, como “sujetos capaces de construir nuevas realidades que incluyan distintos ritmos temporales y escalas de espacio asociados con su condición de productores” (Zemelman, 1996: 97-98).

Nuestra metodología consiste en seguir la propuesta expuesta por Zamora (1990) para diferenciar los distintos esfuerzos desplegados para el estudio de la acción social. De esta manera, primero retomamos algunos de los principales planteamientos elaborados por diversos autores sobre la cultura, la identidad y la tradición; los analizamos y situamos con base en la relación que guardan por un lado, con la estructura-aparato de un sistema social dado, y por otro con el sujeto que realiza la acción. De esta manera identificamos tres líneas de análisis: objetivista y subjetivista, para posteriormente, proponer una tercera perspectiva globalizadora que sea útil para el abordaje de la *mexicanidad* en este contexto socio-histórico específico, y su relevancia como referente de la acción educativa.

Con un procedimiento similar, realizamos el análisis del contenido y significación sobre la *mexicanidad* en el discurso científico, político, social y educativo para identificar las tres perspectivas de análisis antes planteadas. Con el examen de estos discursos pretendemos enfocar nuestro sujeto-objeto (*mexicanidad-mexicano*) discursivo desde una mirada más amplia y relacional. Identificamos también, los elementos que integran la *mexicanidad*, recuperando el diálogo conceptual entre éstos, los cuales son: el nacionalismo, el patriotismo, la identidad nacional, el inconsciente colectivo, el carácter del mexicano, el sentimiento de nacionalidad, los valores nacionales, las tradiciones y costumbres, el estado-nación, la cultura mexicana, la soberanía nacional, el mestizaje, la hibridación cultural, los símbolos patrios, la pertenencia socio-cultural, los libros de texto y la educación del ciudadano.

Estructuramos la investigación en tres capítulos, a saber:

El primer capítulo titulado *La cultura, la identidad y la tradición como marco de referencia de la idea particularizada de pertenencia social. Claves para pensar la mexicanidad*, contiene el análisis de las tres categorías mencionadas. Para tal efecto dividimos cada categoría en tres perspectivas: objetivista, subjetivista y socio-histórica.

En el segundo capítulo llamado *La mexicanidad como referente de pertenencia social en el discurso. La mexicanidad: un concepto cerrado o una herramienta de razonamiento*, identificamos la idea de cultura, identidad y tradición expuestas explícita o implícitamente en el discurso científico, político y social sobre la *mexicanidad* dando cuenta de las contradicciones y rupturas presentes en las resignificaciones del concepto, como parte de la realidad histórica en movimiento donde se desenvuelven. Cabe destacar que esta última perspectiva es sobre la cual elaboramos nuestra propuesta pedagógica, por considerarla una visión teórica más amplia para el estudio y comprensión de la *mexicanidad*.

El tercero y último capítulo denominado *La pedagogización de las prácticas y procesos de aprehensión de un entorno en permanente movimiento e incertidumbre* se divide en dos apartados. En el primero se estudia bajo qué contextos y estrategias argumentativas el discurso del proyecto educativo de Estado se ha respaldado, por un lado, en la institución escolar como un espacio delimitado social e institucionalmente a fin de preservar ideales de cultura, de identidad y de tradición; y por otro, cómo ha promovido un sentido de *mexicanidad* donde la experiencia y el aprendizaje histórico y social quedan al margen de toda consideración. En la segunda parte de este capítulo exponemos una propuesta donde educación, pedagogía y *mexicanidad* son entendidas como estrategias de aprehensión elegidas por los sujetos sociales para realizar su vida, expresarse, e incluso transformar la sociedad.

Capítulo 1. La cultura, la identidad y la tradición como marco de referencia de una idea particularizada de pertenencia social. Claves para pensar la mexicanidad.

El interés por analizar los significados que los términos cultura, identidad y tradición adquieren en distintos contextos, surge de la necesidad de lograr su comprensión en tanto fenómenos socio-históricos. En este sentido, interpretar su producción y práctica como simples aceptaciones de un orden impuesto, como simple reflejo de la estructura, o como prácticas autónomas de *una* clase o grupo social, encierra una concepción simplista, generalizadora y limitante de las formas y estrategias de aprehensión elegidas por los sujetos sociales para realizar su vida, expresarse, y en ciertos casos, transformar la sociedad. Todo ello en el contexto de una realidad en la que los individuos actúan junto, y en oposición a otros sujetos sociales desde posiciones históricamente constituidas. Es así que la cultura, la identidad y la tradición concebidas como unidades de análisis se circunscriben a un espacio dinámico, de negociación y confrontación.

Estructuramos este primer capítulo en tres apartados que abordan cada una de estas unidades de análisis. En esta dirección retomamos algunos de los principales planteamientos elaborados por diversos autores sobre la cultura, la identidad y la tradición, analizándolos y situándolos con base en la relación que guardan por un lado, con respecto a la estructura-aparato de un sistema social dado, y por el otro con el sujeto que realiza la acción. De acuerdo con Zamora (1990), identificamos tres perspectivas: a) la perspectiva reduccionista objetivista que toma la estructura-aparato como referente para explicar la acción social, sin prestarle importancia en absoluto al sujeto que la realiza; b) la perspectiva reduccionista subjetivista que analiza la acción valorando como elemento indispensable para su comprensión y explicación, al sujeto social que la realiza al margen de la estructura-aparato; y c) la perspectiva socio-histórica que es una visión teórica más amplia para el estudio de la acción, ya que “contempla siempre su relación con el sujeto social que la realiza y el contexto donde se desarrolla, no sólo en su dimensión explícita sino también implícita” (p.13-14).

La reflexión de estas tres categorías es estructurada en apartados que analizan por separado las ideas de cultura, identidad y tradición, pero con una pretensión de complementariedad teórica. En este sentido exploramos las posibilidades de diálogo conceptual que existe entre los tres términos, y concretamente, sus posibles aportaciones al abordaje y comprensión de “*lo mexicano*” ya que consideramos son unidades de análisis clave para pensar en el sentido de pertenencia social y de *mexicanidad*.

Partimos del entendimiento que la educación es una actividad social e históricamente influida por el campo en el que adquiere su significado, es decir, a la vez es parte y resultado de una red de relaciones dinámicas y conflictivas cuya comprensión es inseparable del análisis de las condiciones sociales en que tienen lugar. Por lo tanto, entender los significados que dentro de la realidad socio-histórica adquieren las ideas de cultura, identidad y tradición, posibilita la apertura del razonamiento para comprender los propósitos de las acciones desarrolladas por los actores sociales en materia de educación y específicamente, en la interacción entre *mexicanidad* y acción educativa.

1.1 La cultura como producto y como proceso

El término “cultura” es un concepto complejo y problemático cuyo uso ha dejado de ser monopolio exclusivo de la ciencia antropológica que lo vio nacer, y para ser posteriormente re-considerado por disciplinas diversas como la psicología y la sociología, principalmente. Aún en un mismo campo de conocimiento disciplinario, la “cultura” es abordada desde diferentes enfoques e incluso, desde posiciones antagónicas de considerables consecuencias epistemológicas y metodológicas, pero sobre todo con importantes implicaciones éticas y políticas.

La idea de “cultura” presenta un gran desafío para su construcción conceptual debido precisamente a su historicidad; no es la historia del término en sí mismo lo relevante y significativo, sino la noción de cultura que se desarrolla en una diversidad de contextos-realidades que le dan sentido, validez y legitimidad.

Si partimos del reconocimiento de la polisemia del término “cultura”, en tanto categoría analítica en permanente construcción desde los diversos campos de conocimiento y recortes de la realidad, entonces las argumentaciones aquí vertidas cumplen con el propósito de sumarse al debate sobre su proceso socio-histórico de construcción. Con este propósito estructuramos algunas de las principales aportaciones teóricas elaboradas por autores quienes desde distintas perspectivas, su interés se ha centrado en el estudio de la cultura.

La intención de situar las diversas aproximaciones en tendencias ya sean de tipo objetivista o subjetivista, nos ofrece condiciones para evaluar las posibilidades de acercarnos a la elaboración de un tercer enfoque que supere las limitaciones de los dos reduccionismos antes mencionados, a saber, un enfoque socio-histórico que contribuya a mejorar nuestra comprensión de la realidad y de la cultura.

La cultura, en la amplitud del término, se relaciona con una idea de producto humano y que, a su vez, conforma a los sujetos. En este sentido, la idea de cultura como producto y como proceso, es el material con que cuentan los sujetos para resignificar el concepto de *mexicanidad* dentro de una realidad socio-histórica. Las relaciones del individuo con la naturaleza, con los otros, y consigo mismo, son un referente indispensable del sentido de pertenencia social, y su vínculo con la idea de *mexicanidad* ya que representan el lugar desde el cual se ha intentado esclarecer *lo mexicano*.

1.1.1 *La perspectiva de la cultura como estructura objetiva*

Si bien el significado del término “cultura” tiene su raíz etimológica en el latín “colere”, “cultivar”, su historia como noción reconocida y validada surge en el siglo XVIII. Su sentido apunta desde un comienzo en torno a la idea de patrimonio cultural, es decir, una cultura entendida como un acervo colectivo de obras y objetos valiosos del pasado desde el punto de vista estético, científico o espiritual. De ahí que la institucionalización de las denominadas Bellas Artes, ocupen un lugar privilegiado en esta concepción.

Durante el siglo XIX la cultura se entendió como patrimonio y se redujo a “lo legítimo”. Hugues de Varine (cit. por Giménez, 1982: 3) identifica tres fases en el desarrollo de la cultura: a) *Fase de codificación de la cultura*, caracterizada por la elaboración de un sistema de claves estandarizadas que permiten jerarquizar los significados y valores culturales, tomando como modelo de referencia la “herencia europea” con su sistema de valores heredados de la antigüedad clásica y de la tradición cristiana; de ahí se crean las dicotomías como forma de valorar: bello-feo, civilizado-bárbaro, artístico-ordinario, nuevo-antiguo. b) *Fase de institucionalización de la cultura*, en un sentido político administrativo que puede interpretarse como una manifestación del esfuerzo del Estado por lograr el control y la gestión del ámbito de la cultura; con ello se rige de manera más o menos autoritaria todo acto cultural que enmarca la conservación del pasado, la creación del presente y la difusión. c) *Fase de mercantilización de la cultura*, con la subordinación de la cultura a la lógica del valor de cambio que tiende a disminuir cada vez más su especificidad como factor de identidad social, de comunicación y de percepción del mundo para convertirse en mercancía.

Esta definición elitista de la cultura difiere de la postulada por Tylor (cit. por Cuche 1996), quien la concibió en un sentido amplio basado en la idea de la relatividad y de la universalidad de la cultura. La Antropología de la mano de Edward B. Tylor, da un giro a la comprensión eurocéntrica y hegemónica de la cultura al postularla de la siguiente manera: “Cultura o civilización, tomadas en su sentido etnológico más extenso, es un todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad” (Cuche, 1996: 20).

Sin embargo, el posicionamiento de Tylor también se ciñe a estructuras cerradas al concebirla desde una perspectiva histórico-evolucionista como una cultura sujeta a un proceso de evolución lineal acorde a etapas definidas y obligatorias por las que deben transitar todos los pueblos, aun cuando los ritmos y velocidades sean diferentes. De acuerdo con Tylor, la “cultura primitiva” sería el punto de partida común de todo pueblo para llegar a la civilización.

Con Franz Boas (cit. por Grimson, 2008: 47-51) surge la crítica a la idea de “evolución lineal” según esquemas evolutivos comunes. Boas defiende la pluralidad de las culturas, y explica el contacto entre culturas diversas mediante la teoría de la aculturación como teoría de la determinación externa de los cambios culturales. Boas define la cultura como el conjunto de respuestas institucionalizadas (y por lo tanto socialmente heredadas) a las necesidades primarias y derivadas del grupo social. Las necesidades primarias serían las de tipo biológico, mientras que las derivadas serían las que resultan de la variedad de las respuestas a las necesidades primarias. Este enfoque reduce la cultura a un sistema relativamente cerrado en el que las instituciones primarias y secundarias funcionan relacionadas entre sí.

Desde una perspectiva culturalista, resultado de la convergencia entre la etnología y la psicología conductista del aprendizaje, Ruth Benedict y Ralph Linton (cit. por Giménez, 1982) entienden por cultura “todos los esquemas de vida producidos históricamente, explícitos o implícitos, racionales, irracionales o no racionales, que existen en un determinado momento como guías potenciales del comportamiento humano”. Así, cultura es entendida como “un sistema históricamente derivado de esquemas de vida explícitos e implícitos que tiende a ser compartido por todos los miembros de un grupo o por algunos de ellos específicamente designados” (p. 7). En esta aportación están presentes algunos elementos novedosos: primero, el carácter estructurado y configuracional de la cultura, y segundo, la sospecha de que ningún individuo se comporta exactamente como lo prescribe el sistema sino de acuerdo a modelos de comportamiento propios y exclusivos de ciertas categorías de personas según diferencias y sistemas de valores. Se observa también la importancia del aprendizaje en un sentido amplio, y no sólo como educación formal, con la inculcación de modelos culturales como comportamientos aprendidos y transmitidos por los miembros de una sociedad. Sin embargo, la actitud de los individuos con respecto a su propia cultura, no es de portadores pasivos, sino de creadores y manipuladores de la misma. Esto implica una

dinámica cultural en la que están presentes factores tanto endógenos como exógenos.

Por su parte, también Guillermo Bonfil Batalla (2004), desde la antropología, define a la cultura como “el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes” (p. 118). En este sentido, todos los pueblos y por lo tanto también todos los sujetos, tienen cultura, rompiendo así con la dicotomía cultos-incultos. Todos los individuos tienen la cultura que les transmite la sociedad, la cual les exige a todos el manejo de los elementos culturales indispensables para participar en la vida social (es decir, los valores, los símbolos, las habilidades y todos los demás rasgos que forman la cultura del grupo). Sin embargo, en esta definición se sigue considerando al sujeto sólo como receptor de una cultura dada que les antecede y que les permite adaptarse a la vida social. Es un enfoque que simplifica las relaciones sociales a modo de descripción de los hechos, y considera los modelos de comportamiento, como verdaderos principios de las prácticas culturales. Esto dificulta la capacidad para interpretar la realidad histórica en movimiento, en esta perspectiva, “las acciones sociales son vistas como prácticas “casi obvias” que se ajustan a las reglas y lógicas de las instituciones-aparato, se aprecian como resultado inevitable de las determinaciones objetivas y no de estrategias subjetivas o intersubjetivas” (Zamora, 1990: 15).

1.1.2 La perspectiva de la cultura desde la acción del sujeto.

Contrario a la perspectiva de la cultura como estructura objetiva, el enfoque subjetivista propone que “para lograr comprender la acción social resulta necesario descubrir el sentido que el sujeto social le imprime a su acción, es decir, interpretar el sentido y/o significado que la acción despierta para tal sujeto” (Zamora, 1990: 20).

De acuerdo con la psicología social el concepto de cultura es útil para describir cómo la narrativa biográfica (experiencia, costumbres, tradiciones, formas de pensamiento, significados, organización social, manifestaciones científicas, artísticas, tecnológicas, folclor, etc.) adquiere sentido a través de las relaciones con los colectivos e instituciones, ya que estos últimos cuentan con un sistema de reglas y normas de inclusión y exclusión que en diferentes épocas permiten, a través de diferentes valores, aumentar las posibilidades de supervivencia y bienestar (Vera, 2009: 101).

Un concepto que contribuye a entender el nexo entre sujeto y cultura es el propuesto por el psicólogo social Serge Moscovici (1961), y al que definió como “representaciones sociales”. El autor considera como representaciones sociales el conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las comunicaciones interindividuales ya que tienen un carácter dinámico. Las representaciones son maneras específicas de entender y comunicar la realidad (pp. 27-34). En un sentido amplio, este término equivaldría a la cultura ya que ambas (cultura y representaciones sociales) dotan de sentido a la experiencia y orientan la acción; de esta manera se condiciona a la conducta, y las representaciones pueden así considerarse afines al sentido común.

La construcción histórica del concepto de cultura trajo consigo una peculiar dicotomía que distingue “Cultura” (con mayúscula) versus “cultura” (con minúscula), entendida esta última como lo popular¹. Tal representación social de la cultura conlleva una fragmentación política, económica y social cuyo fin es convencer a las clases populares de que hay razones “objetivas” que dejan clara su inferioridad, ya que no comprenden y no son capaces de captar la belleza de todo aquello que desde privilegiados sectores sociales se etiqueta como Cultura (Torres, 2011: 141).

¹ Ya antes se hizo referencia a la codificación de la cultura como una fase de objetivación de la misma.

A este proceso social, donde la definición de lo que debe considerarse patrimonio cultural termina por objetivar las subjetividades, Bonfil Batalla lo cuestiona de la siguiente manera:

La palabra “cultura” se ha empleado frecuentemente en el lenguaje común para designar a un conjunto más o menos limitado de conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que les permiten a ciertos individuos apreciar, entender y/o producir una clase particular de bienes, que se agrupan principalmente en las llamadas bellas artes y en algunas otras actividades intelectuales. El acceso a esa producción cultural limitada exige un tipo particular de educación y requiere un conjunto de condiciones individuales, familiares y sociales que sólo se dan para un grupo minoritario en una sociedad como la mexicana. A partir de este hecho se establecería una distinción entre personas cultas y personas "incultas"; o peor aún: entre pueblos "cultos" e "incultos". La cultura, según esta manera de entenderla, se convierte en patrimonio de unos pocos; el común de los mortales debe "elevarse" a los niveles donde está la cultura y, en correspondencia, se hacen esfuerzos para "llevar la cultura al pueblo". Así entendida, la cultura no es un patrimonio común ni tiene que ver con la vida cotidiana, con el quehacer que ocupa día tras día a la mayoría de la población. Por lo general, a esas manifestaciones particulares de la cultura se les llama ahora "alta cultura" con lo cual, al menos, se reconoce implícitamente la existencia de otras culturas, aunque éstas resultarían, por lógica, "bajas culturas" (Bonfil Batalla, 2004: 117-118).

La perspectiva subjetivista pone así énfasis en la importancia de la interacción y las capacidades interpretativas, de intencionalidad y de negociación que poseen los sujetos sociales en la configuración y conducción de sus acciones (Zamora, 1990: 21). De este modo, al efectuar un recorte micro sociológico para explicar la realidad, las observaciones se ordenan con base solamente en el sentido común

que informa cómo se realizan las acciones sociales pero sin dar cuenta del porqué de éstas. Por lo tanto, resulta incompleta la comprensión de la realidad al no incorporar en su análisis la influencia dialéctica que la estructura ejerce sobre el sujeto y viceversa.

1.1.3 La perspectiva socio-histórica

Un eje problemático en la teorización sobre la cultura a nuestro parecer, es que ha oscilado entre la visión de la cultura como estructura objetiva, y como mera acción del sujeto. La primera al considerar que la institución-aparato determina la acción social, eliminando lo social subjetivo en la explicación de la realidad socio histórica (intenciones, apreciaciones, percepciones, voluntades, potencialidades de los sujetos sociales). La segunda, al considerar al sujeto como constructor casi único (e intencional) de lo social, centrando su atención en cómo se realizan las acciones sociales. De este modo, la explicación causal cede su lugar a la explicación intencional (Zamora, 1990: 15-21).

La noción de “cultura-patrimonio” desarrollada desde el objetivismo identifica la cultura con la “cultura legítima”, es decir, con la cultura dominante en el plano nacional e internacional;² quedan de antemano establecidas pautas definidas que la canalizan en una dirección determinada para entender la “cultura” como la “Cultura”. En la concepción antropológica, específicamente la propuesta por Tylor, la cultura nace como indicador de civilización en la medida que se reconoce su capacidad de evolución en un proceso histórico lineal. Por su parte Boas reduce la cultura a un sistema cerrado de respuestas socialmente heredadas.

Desde la mirada microsociológica y subjetivista se ha reducido la realidad socio histórica a la construcción única del sujeto sin considerar que en dicha construcción intervengan leyes, normas, instituciones, relaciones de poder, etc. La teorización de la cultura desde el subjetivismo termina por psicologizar los procesos culturales para reducirlos a modelos de comportamiento enmarcados en

² Como mencionamos en la fase de codificación de la cultura, el sistema de significados se elaboró a partir de la herencia europea, específicamente de la antigüedad clásica y de la tradición cristiana.

la vida cotidiana, y en el sentido común expresados en situaciones específicas y concretas.

Surge aquí lo que Zamora (1990) llama “una falsa dicotomía de lo social”; es decir, dos formas de abordar la realidad socio-histórica y la acción social que, en el caso de la teorización de la cultura, presentan

una contrastación entre sociedad y espacios cotidianos, entre estructuras y sujetos, construyéndose un absurdo antagonismo que proporciona muy poco conocimiento de lo que realmente sucede y acontece tanto en lo general del mundo social como en lo particular de la esfera cotidiana en donde se concretan las acciones (p. 22).

Entre las pretensiones integradoras sobre la cultura, Gilberto Giménez (2002) ofrece una estrategia de pensamiento y de construcción teórica sobre la misma. El autor plantea que “cultura es la organización social de significados interiorizados por los sujetos y los grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (pp. 18-19). Esta definición nos permite distinguir, por una parte, entre formas objetivadas (bienes culturales, artefactos, cultura material) y formas subjetivadas de la cultura (disposiciones, actitudes, estructuras mentales, esquemas cognitivos, etc.). Explica además que las formas objetivadas de cultura no son una mera colección de cosas que tienen sentido en sí mismas y por sí mismas, sino en relación con la experiencia de los sujetos que se las apropian, ya sea para consumirlas, y para convertirlas en su entorno simbólico inmediato. En otras palabras, no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura (Giménez, 2004: 130).

Otra perspectiva cercana a la de Giménez es la postulada por Luis Villoro (1998), quien define a la cultura como una construcción colectiva y dinámica en constante transformación; para él, la cultura se define a partir del entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular (pp. 13-14).

Podríamos decir, siguiendo a Díaz-Courder (1998) que la cultura debe ser vista como una noción con varios niveles: como cultura material, como saber tradicional, como instituciones y organización social, como visión del mundo, y como práctica comunicativa. Es decir, los seres humanos se adaptan a su entorno natural y regional, rigen la vida colectiva a través de instituciones sociales, parten de principios básicos que le dan sentido a su comunidad, y a través de la praxis comunicativa entienden, producen, transmiten y resignifican su propia historia (pp. 7-8).

Una posible teorización sobre la cultura, concebida desde una perspectiva socio-histórica y que además supere la falsa dicotomía objetivismo-subjetivismo, no puede perder de vista que la categoría³ “cultura” es portadora de contenidos abiertos tales como: a) una construcción colectiva y dinámica en constante transformación, b) la organización social de significados interiorizados tanto por sujetos como por grupos sociales, c) el conjunto de formas objetivadas y subjetivadas en contextos históricamente específicos, y d) la praxis comunicativa entre sujeto-sociedad y sociedades en términos dialécticos.

1.2 La identidad como producto y como proceso

En la actualidad presenciamos un amplio reconocimiento y legitimación sobre lo "multicultural" y lo "diferente". Entre las múltiples consecuencias de la globalización, entidades o conceptos tales como “la identidad”, y su consecuente despliegue plural “las identidades”, se han convertido en uno de los principales recursos discursivos principalmente en el académico. Su presencia se extiende desde el campo de la psicología social hasta la antropología cultural, la etnología, la historia, la sociología, la pedagogía, la filosofía, la crítica literaria y la teoría política, sin limitarse sólo al lenguaje de los científicos sociales, sino también al del

³ De acuerdo con Hugo Zemelman (2005) las categorías son unidades argumentativas que ofrecen múltiples posibilidades de contenidos; existen categorías que se mantienen a través del tiempo con distintos contenidos e incluso, en un mismo momento una categoría puede ser objeto de referencia de construcciones teóricas diferentes; por el contrario, los conceptos tienen un contenido único, son contenidos demarcados (p. 76).

discurso político, educativo, del arte, y en general en su uso común en la vida cotidiana.

Encontramos así múltiples concepciones y usos: identidad individual, identidad personal, identidad colectiva, identidad social, identidad cultural, identidad religiosa, identidad adscrita, identidad adquirida, identidad étnica, identidad política, identidad nacional, etcétera. El común denominador en todas ellas es el interés por entender lo que somos y la manera como nos reconocemos. Inquietud que ha cobrado un nuevo ímpetu dentro de los debates actuales sobre el sujeto.

Queda fuera de nuestro alcance elaborar aquí un análisis detallado de cada una de las concepciones y usos mencionados sobre la identidad; nos centramos en analizar algunas propuestas que permitan entender qué papel juega la identidad como unidad de análisis. El propósito es articular cultura e identidad, distinguiendo entre identidades colectivas (también llamadas culturales) e identidades individuales, e identificar sus relaciones.

Al igual que para la "cultura", se distinguen en este caso para la "identidad", aquellas perspectivas de análisis que la definen como estructura objetiva, como resultado exclusivo de la percepción del sujeto, o bien como una entidad en permanente construcción socio-histórica.

La idea de identidad implica la conciencia de lo que *somos* y lo que queremos ser, y por ende, lo que no somos y lo que no queremos ser. Sin embargo, en las ocasiones en que aparece el *nosotros* en diversos discursos (científico-académicos, educativos, políticos y sociales), el pronombre resulta difuso porque oculta el lugar preciso desde el cual enuncia un *yo* (lo que soy) su construcción del *otro* (lo que no soy). Lo mismo pasa al tratar de vincular la identidad con la *mexicanidad*: lo que se entiende por mexicano se relaciona con la percepción y el contexto de quien lo expresa; de ahí que la idea de identidad que prevalezca en una situación específica, constituya un referente indispensable para comprender lo que se entiende por *mexicanidad*.

1.2.1 La perspectiva de la identidad como estructura objetiva

La noción de identidad desde la antigüedad planteaba ya una problemática en sí, a saber, la estaticidad *versus* el dinamismo. Así lo constatamos en las escuelas filosóficas griegas. Para la escuela eleática de Parménides, la identidad era sustancia, lo cual implicaba una idea de estaticidad o permanencia, en contraposición a la escuela efésica de Heráclito que planteaba por el contrario, la idea del cambio, en la medida que esta corriente invita a pensar a la identidad como un proceso en movimiento. Algunos filósofos como Leibnitz, Locke y Kant, trataron de darle un significado a la “identidad”, pero de manera empírica, aunque siempre el concepto terminaba entrando en el terreno de la metafísica (González Barradas, 2011: 20).

Desde un enfoque antropológico esencialista y determinista, la identidad hace referencia a la pertenencia a una religión, una nacionalidad, una raza, un color, una clase, una cultura o una etnia. Supone la imposición y transmisión mecánica de los rasgos culturales de un grupo al individuo. Desde esta perspectiva, se interpreta la identidad como un dato ya constituido, como una entidad, cuya posesión define al sujeto. Esta es la interpretación predominante en el pensamiento conservador que la concibe como “esencia del ser”. Una conceptualización que corresponde en mayor medida con las sociedades tradicionales, es decir, aquellas que desde la antropología fueron llamadas “étnicas”, y desde ahí su desarrollo como concepto de identidad étnica. Sin embargo, para la considerada sociedad moderna sucede lo contrario, ahí los sujetos se adscriben a una diversidad de grupos.

Es a partir del siglo XIX y desde la antropología, que se estudia la identidad relacionada con los tres componentes de la etnia, a saber: raza, lenguaje y cultura. Para esta disciplina lo “étnico” se empleaba para referirse a una comunidad que:

“en gran medida se autopropetúa biológicamente, comparte valores culturales fundamentales, realizados con unidad manifiesta en formas culturales, integra un campo de comunicación e interacción,

cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible en otras categorías del mismo orden (Barth, 1978: 11).

A nuestro parecer, esta concepción de identidad es decisiva en la forma de hacer trabajo antropológico. Los investigadores privilegiaron el aspecto geográfico y ponderaron el territorio como referente básico de la identidad; esto implicó que la atención se centrara en la elaboración de etnografías de comunidades, especialmente indígenas, en las que se buscaba describir todos los aspectos de la comunidad propia de cada lugar (se describieron los aspectos: geográfico, histórico, político, económico y por supuesto, el cultural; es decir, la religión, lengua, tradiciones, costumbres, mitos, leyendas y fiestas).

Presenciamos una forma objetivada de entender la identidad concebida como identidad étnica, ya que cuando se habla de etnia, se hace referencia al conjunto bien delimitado de rasgos culturales fijos que, desde el punto de vista externo al observador-investigador, se consideran y registran como propios de una comunidad estudiada.

Desde la mirada sociológica toda versión de identidad cultural presupone una selección de ciertas características y excluye otras. Opera con criterios de selección, evaluación, oposición y naturalización de los contenidos culturales (Larraín cit. por Vergara 1993), tanto si se trata de la imposición ideológica al servicio de grupos de poder, como de discursos de resistencia. Las identidades emergen en el juego de modalidades específicas de poder y por ello, resultan ser más un producto de la demarcación de la diferencia y de la exclusión, que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida (Hall cit. por Vergara, 1993). Esto hace referencia a la influencia decisiva de la estructura en la formación de las identidades colectivas.

He aquí la crítica de Dubet (1989) planteada por la mirada sociológica sobre la identidad:

El éxito de la noción de identidad en la producción sociológica contemporánea, así como en el discurso de los actores, crea una situación paradójica. Sugiere a la vez un cambio en la sensibilidad social y algunas mutaciones en la sociología, al tiempo que lleva consigo tal polisemia del concepto que podemos preguntarnos si todavía conserva alguna utilidad y si no se destruye asimismo en la multiplicidad de sus aplicaciones. [...] Está casi ausente, en cuanto tal, de la obra de los padres fundadores, con las notables excepciones de Mead y Parsons, interesados en el problema de la personalidad, pero parece desarrollarse realmente en el reflujó del objetivismo dominante del pensamiento sociológico de los años sesenta y setenta. Frente a la imagen de un actor social ciego, definido de manera puramente objetiva y encerrado en el determinismo de situaciones y de sistemas, se levanta la rehabilitación de la subjetividad del actor y del punto de vista que elabora sobre sí mismo, en donde se mide la distancia que separa su propia identificación de los roles y estatus que le son atribuidos (p.519).

La paradoja planteada por Dubet se refiere a dos aspectos concretos: por un lado, la teorización sobre la identidad sugiere cambios en la sociología al introducir este concepto en su discurso para interpretar la realidad social; pero, por otra parte, la identidad adquiere múltiples significados y se convierte en un término polisémico que se desprende de su relación inicial vinculado al problema de la personalidad.

Así presente en la sociología, el énfasis puesto en la teorización sobre la identidad se relaciona con los roles y estatus atribuidos al sujeto dentro de un sistema que determina su acción; para Dubet, esta definición objetiva considera “ciego” al actor social ya que no incluye su subjetividad, y las implicaciones de ésta en su propia identificación.

1.2.2 La perspectiva de la identidad desde la acción del sujeto

El concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social.

Desde que el hombre es tal, se ha cuestionado acerca de su propio ser, acerca de su existir, incluso algunos filósofos afirman que el tema más importante de la filosofía es la vida humana. Sin embargo, cuando nos preguntamos por nuestras vidas, las justificaciones que damos provienen de lo que somos, de nuestra identidad, por lo que no son impersonales. Siempre hay un elemento individual que interviene en el cuestionamiento de la vida humana. Pero “la cuestión de qué sea el hombre, no puede ser contestada con la consideración única de la Existencia o ‘uno mismo’ en cuanto tales, sino mediante la consideración de la conexión esencial de la persona humana con todo el ser y de su relación con todo ser” (Buber, 1970: 112). De lo anterior podemos deducir que sólo el *hombre* puede ser *persona* ya que es un ser racional que puede entablar una autorrelación (relación del hombre consigo mismo), en virtud de su *tener conciencia*, y conservar además la memoria de sí. Es importante agregar que el concepto de persona también se entiende en términos de heterorrelación (relación con los demás), y de relación con el mundo, de relaciones en las que el hombre entra con la naturaleza y con los demás hombres para satisfacer sus necesidades. La identidad ha sido siempre una necesidad y una presencia rutinaria en todos los tiempos y en todas las sociedades.

El concepto de identidad social en la psicología se deriva básicamente de la pertenencia o afiliación a determinadas entidades tales como grupos sociales, categorías socioprofesionales, grupos étnicos, religiosos, nacionales, etc., con los cuales los sujetos se identifican, y generan un conjunto de autoatribuciones (endogrupales) y heteroatribuciones (del exogrupo hacia el endogrupo) que definen los contenidos de esta identidad. De igual manera, la identidad social también puede derivarse del sentimiento de pertenencia o afiliación a un entorno

concreto significativo, resultando éste una categoría social más de las diversas que utilizamos para definir nuestra identidad social (Valera, 1997: 18-21).

Por identidad se entiende las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido. Sin obviar los aspectos biológicos que la conforman, buena parte de la identidad personal la formamos a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela, y con la gente que se conoce a lo largo de la vida. La identidad así construida va a influir en la manera como actuamos en el mundo.

El concepto de identidad se diferencia del de “personalidad” o viene a sustituirlo, ya que el primero enfatiza en las expresiones internas del individuo, que lo hacen comportarse de una manera estable una vez integrada durante la infancia, a lo largo del tiempo o de la vida de la persona y que a la vez lo hace reconocible por parte de los demás. El aparente patrón en la forma en que las personas se comportan no es atribuido a la personalidad, sino al hecho de que en el pasado esa forma de actuar ha resultado exitosa para el individuo (Páramo, 2008: 541).

Cabe señalar que en la interacción con el entorno inmediato la identificación con un grupo no se da de manera mecánica. Al respecto Henry Tajfel (cit. por Chihu, 2002) concibe la identidad como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo; el autor afirma que la identidad social se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo (pp. 5-8).

Sigmund Freud utilizó el término *identificaciones* (no identidad) en varias de sus obras, entre ellas: *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), *El yo y el ello*

(1923), y también *El malestar en la cultura* (1930). Así mismo, Freud describió tres formas de identificación:

una identificación como forma original de ligadura con otra persona (identificación primaria); una identificación como sustituto de una ligadura con el objeto, en la cual la elección de objeto regresa a la identificación por introyección del objeto en el Yo (identificación secundaria); una identificación sobre la base de un poder –o querer– colocarse en la misma situación (comunidad) que una persona que no es objeto directo de las pulsiones sexuales pero que mantiene el mismo modo de relación con un tercero (identificación parcial) (Ladame, 2001: 407).

En la literatura psicoanalítica clásica las referencias a la identidad, o mejor dicho, a las identificaciones, van desplegándose a propósito de la identidad sexual o de cuestiones psicopatológicas.

La noción de identidad como tal cobra relevancia a mediados del siglo XX en Estados Unidos de la mano de Erik Erikson. Este autor alemán aborda la construcción del “yo” entre los adolescentes para criticar la forma en la que el psicoanálisis clásico lo sitúa como causa principal del surgimiento de la identidad y el conflicto entre los impulsos internos y las presiones externas, subestimando las potencialidades del sujeto para valorar, haciendo uso de su capacidad reflexiva y consciente, sus características personales, necesidades y motivos. En su obra *Identidad, juventud y crisis* (Erikson, 1971) hace alusión a los tiempos en los que los adolescentes se hacen oír a través de los movimientos sociales, refiriéndose a la identidad de la siguiente manera:

...la formación de la identidad comienza donde termina la utilidad de la identificación. Surge del rechazo selectivo y de la asimilación mutua de las identificaciones infantiles y de su absorción en una nueva configuración que, a su vez, depende del proceso por el cual una sociedad (con frecuencia por medio de subsociedades) identifica

al joven, reconociéndolo como alguien que tenía que convertirse en lo que es y a quien, por ser lo que es, lo reconoce (p. 130).

Es ampliamente reconocido que el término “identidad” se introduce al debate académico desde una postura crítica frente al psicoanálisis en el estudio de la adolescencia. Así, Erikson concibe a la identidad, como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (Erikson, 1977: 586); esto se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién soy? De ahí que para el autor, la identidad personal suponga un ejercicio de autorreflexión a través del cual, el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, y tiene conciencia de lo que es como persona.

Más tarde, en su libro *Sociedad y adolescencia* (Erikson, 1986), el autor define ocho estadios en el proceso de formación de la identidad personal; éstos se distinguen por las tareas específicas que el “yo” debe resolver dentro de una polaridad determinada:

<i>ESTADIO</i>	<i>PERIODO</i>	<i>POLARIDAD</i>
Primero	Primera infancia 0 a 12-24 meses	confianza vs desconfianza
Segundo	2 a 3 años	autonomía vs vergüenza
Tercero	3 a 5 años	iniciativa vs culpa
Cuarto	Etapa de latencia, etapa escolar De 5 a 6 años a 11-13 años	industria vs inferioridad
Quinto	Adolescencia 12 a 20 años	identidad vs confusión
Sexto	Juventud 20 a 30 años	intimidad vs aislamiento
Séptimo	Adulthood 30 a 50 años	generatividad vs estancamiento
Octavo	Madurez después de los 50 años	integridad vs desesperación

Erikson trasciende la interpretación freudiana al destacar la importancia de la intencionalidad del sujeto y de la influencia de lo social en la formación de la

identidad personal. Sin embargo, consideramos que su posicionamiento también se reduce a estructuras cerradas, al conceder un carácter predeterminado definido con anticipación, universal e invariable a la secuencia de los estadios en la formación de la identidad personal. El énfasis en su análisis recae en los determinantes internos (biológicos y psicológicos), ocupando lo social un plano secundario. Así, podemos cuestionar si estas diferentes polaridades se resuelven (siempre, en todos los sujetos y en el momento pre-establecido) hacia uno de sus extremos, o si es más probable que coexistan en el sujeto elementos de ambos polos en el transcurso del desarrollo de su identidad.

En suma, es necesario considerar suficientemente las influencias socio-históricas en el proceso de desarrollo de la formación de la identidad (personal y colectiva) ya que ésta se genera en las interacciones sociales cotidianas que mantienen los sujetos entre sí, y es a través de ellas que se va delimitando lo propio contra lo ajeno. La construcción del sentido de pertenencia está estrechamente relacionada con las interacciones sociales, la cultura y el contexto social macro y micro, así como en el proceso de regulación y autorregulación del comportamiento individual pues son aspectos que tienen gran influencia sobre el sujeto en el proceso identitario.

1.2.3 La perspectiva socio-histórica

Para abordar la perspectiva socio-histórica se retoman los planteamientos de algunos autores que han contribuido a teorizar la identidad como un proceso constante, dinámico y fluido, autores entre los que destacan Mead, Erikson y Blumer.

Mead, desde su teoría de la intersubjetividad, expone lo siguiente:

“El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social al cual pertenece” (George Mead, cit. por González Barradas, 2011: 21).

En este planteamiento, el autor enfatiza la interrelación existente entre individuo y sociedad. Cabe suponer entonces que la identidad es una construcción sociocultural circunscrita a un espacio histórico específico y por lo tanto, generada en las interacciones sociales, en un contexto macro y micro, y en estrecha relación con la cultura. De ahí que la identidad no sea una esencia, ya que no es estática ni tampoco existe por sí misma.

Si bien ya hemos elaborado una crítica al trabajo de Erikson⁴, cabe recuperar dos aspectos desarrollados en su pensamiento que contribuyen a la comprensión de la identidad desde una perspectiva socio-histórica, a saber, dinamismo y subjetividad. Erikson entiende la identidad como un proceso evolutivo ubicado en el núcleo del individuo, y en el núcleo de su cultura comunal; propone que el proceso de formación de la identidad emerge como una configuración evolutiva basada en las síntesis sucesivas y re-síntesis del yo durante la infancia. Por lo tanto, concibe la identidad como un proceso que está en desarrollo y en cambio constante. La formación de la identidad implica para el autor, el rechazo selectivo, la asimilación mutua de las identificaciones infantiles, y su absorción en una nueva configuración. La identidad del yo es considerada una variación exitosa de la identidad grupal, una realidad social. Desde esta postura, el concepto de identidad debe ser entendido como experiencia subjetiva y como hecho dinámico (Erikson, cit. por González Barradas, 2011: 24-26).

Blumer (cit. por González Barradas, 2011) por su parte, centra su análisis en la interacción simbólica y en los significados como resultados del proceso social:

“El punto de vista del interaccionismo simbólico sostiene que el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo: Se considera que ignorar el significado de las cosas conforme al cual actúan las personas equivale a falsear

⁴ En el apartado anterior titulado “La perspectiva de la identidad desde la acción del sujeto” hicimos hincapié en que para este autor la construcción de la identidad personal obedece a una secuencia predeterminada, universal e invariable de estadios mediados de manera significativa por los determinantes biológicos y psicológicos; por tal motivo consideramos que su pensamiento privilegia un posicionamiento más de tipo subjetivista.

el comportamiento sometido a estudio, por estimarse que el hecho de restar importancia al significado en beneficio de los factores que supuestamente motivan la conducta, constituye una lamentable negligencia del papel que el significado desempeña en la formación del comportamiento” (p. 22).

La relevancia del significado de las cosas y de las acciones de las personas radica precisamente en que son productos sociales en constante cambio y por lo tanto, se reinterpretan durante las interacciones sociales, a la vez que adquieren nuevos significados. Esto quiere decir que el comportamiento del ser humano no se reduce a la manifestación o aplicación de significados ya establecidos, no basta con pertenecer a cierto grupo para identificarse con él, ya que “la mera existencia objetiva de una determinada configuración cultural no genera automáticamente una identidad” (Giménez, 1996: 55).

Con respecto a la relación entre cultura e identidad, el antropólogo Fredrik Barth (1978) introduce la categoría “etnicidad”, y estudia la identidad desde la perspectiva de los miembros del grupo entendiendo que éstos “no son la suma de diferencias objetivas, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas. Algunos rasgos culturales son utilizados por los actores como señales y emblemas de diferencia; otros son pasados por alto y en algunas relaciones, diferencias radicales son desdeñadas y negadas” (p. 15). Esto permite entender que lo que identifica a una comunidad no son los rasgos culturales objetivos, sino la percepción subjetiva, los rasgos culturales considerados significativos que cada miembro selecciona para autoidentificarse. La etnicidad de acuerdo a Barth, implica que la identidad se construye por la autoadscripción de los miembros al grupo, y por la heteroadscripción de los miembros cuando reconocen al grupo desde fuera. Entendida de esta manera la etnicidad es una cualidad de identificación cultural psico-sociológica, de autoadscripción-heteroadscripción.

En esta perspectiva socio-histórica, la cultura y la identidad se implican mutuamente. La identidad es un efecto de la cultura porque es una construcción

subjetiva que los miembros de la comunidad realizan a partir de la cultura que poseen, en un contexto social determinado. Si bien la identidad es punto de partida y motor de la constante reconstitución de las culturas, la identidad también nos sitúa respecto del otro, y posiciona a los sujetos en un intercambio de prácticas culturales en el que actúan, se relacionan y proyectan. Es así que la identidad forma parte de la cultura, y a su vez le da sentido y consistencia (Giménez, 2007). La identidad también es condición necesaria para que exista la cultura; es precisamente a partir de las representaciones culturales, normas, valores, creencias y símbolos que los individuos van interiorizando a lo largo de su vida, que es posible la reproducción y transformación de la cultura. La identidad es la “representación, intersubjetivamente ‘reconocida’ y sancionada, que tienen las personas de sus círculos de pertenencia, de sus atributos personales y de su biografía irrepetible e incanjeable” (Giménez, 2000: 59).

Giménez (2000) define a la identidad cultural como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (p. 54).

Afín a la perspectiva socio-histórica, Restrepo (2009) considera que las identidades son realidades sociales con una dimensión discursiva constituyente que no sólo establece las condiciones de posibilidad de percepciones y pensamientos, sino también de las experiencias, las prácticas y las relaciones; para él, la identidad es resultado de los múltiples procesos que la construyen, sin restringirse únicamente a lo personal, sino que son profundamente relacionales y se cruzan en cada individuo o comunidad concreta (p. 62). La identidad se construye desde la tradición, pero mantiene con ésta una relación crítica. La identidad no se refiere únicamente al pasado, sino también al presente y al futuro, a lo que se quiere ser (Habermas, cit. por Vergara, 1993).

La identidad colectiva y personal están interconectadas, con lo que nos permiten tomarlas como dimensiones de un mismo e inclusivo

fenómeno, situado en diferentes niveles de realización: el nivel individual, en el cual la identidad personal es objeto de investigación de los psicólogos y el nivel colectivo, plano en el que la identidad social se edifica y se realiza. Es importante distinguir ambos niveles, porque así podemos estudiar la identidad desde un punto de vista antropológico o sociológico, sin dejarnos seducir por ciertos “psicologismos” tan en boga en cierto tipo de investigación interdisciplinaria (Cardoso, 1992: 21-22).

La identidad, desde esta perspectiva socio-histórica, es un principio de resistencia frente a lo percibido como amenaza, alteración o dominación ya que en términos generales tiene que ver con esa idea que las personas se hacen sobre lo que son, y sobre lo que tiene sentido para ellas.

Para comprender la interacción entre “lo social” y “lo psicológico” en la construcción de la identidad, Anthony Giddens (1996) plantea un juego dialéctico entre fuerzas unificadoras y fuerzas disgregativas de la modernidad; en sus propias palabras, la constitución del *sí mismo* implica:

una creciente interconexión entre los dos “extremos” de la extensionalidad y la intencionalidad: las influencias universalizadoras por un lado, y disposiciones personales por otro... nuevos mecanismos de autoidentidad que son modelados por las instituciones de la modernidad, a las cuales, sin embargo, aquellos también modelan. El sí-mismo no es una entidad pasiva, determinada por influencias externas; en la constitución de sus autoidentidades, independientemente de sus contextos específicos de acción, los individuos aportan y promueven influencias sociales que son globales en sus consecuencias e implicaciones (p. 34).

La conexión entre “la extensión”, en tanto fuerza-externa univervalizadora, y “la intención”, entendida como disposición personal o interna, es la reflexión y la actividad deliberada del sujeto. En este sentido, la identidad es comprendida como

un proceso de pérdida y reapropiación o, en otras palabras, de reconstrucción de sentidos en el que se actualiza el *sí mismo* a partir de los procesos de identificación-distinción en una dialéctica entre lo propio y lo extraño.

La identidad es una construcción sociocultural, un proceso complejo y dinámico. Podemos afirmar que la identidad no es una entidad pasiva pues los sujetos la construyen en tanto miembros de una comunidad, en un contexto social determinado y en permanente cambio. Aun cuando cultura e identidad se implican mutuamente, su principio no es el mismo: la cultura es condición necesaria para que exista la identidad y a la vez, ésta última es el medio para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

1.3 La tradición como producto y como proceso

Al igual que la cultura y la identidad, el concepto de “tradición” en ciencias sociales es polisémico, ya que posee múltiples acepciones relacionadas con la necesidad de comprender los fenómenos sociales en un momento determinado. Ha sido también desde las diversas disciplinas sociales que se le ha pretendido dar sentido; destacan la sociología, antropología, historia, filosofía, derecho y lingüística. Sin embargo, la historicidad propia de su comprensión, se debe a que su sentido cambia y se renueva en cada época en la que los actores sociales le otorgan múltiples significados.

De acuerdo con los fines particulares de un momento histórico, encontramos significaciones diferentes e incluso contradictorias. De ahí que la utilización y sentido de la idea de tradición pueda generar confusión, ya sea por ser utilizada como un concepto cerrado y estático aplicable en cualquier caso indiscriminadamente, o bien, como una entidad relativa acotada a su uso común en la vida cotidiana.

Existe consenso entre las distintas disciplinas de las ciencias sociales en el sentido de que existe una implicación mutua entre tradición y modernidad, aunque

la reflexión ha tomado un nuevo sesgo al establecerse la preocupación por el proceso mismo de transmisión (Madrazo, 2005: 130).

El vínculo entre transmisión cultural y tradición contribuye a pensar en el sentido de pertenencia social. La comprensión de la tradición nos permite encontrar elementos para analizar la noción de *mexicanidad* que se desarrolla desde el discurso de los actores sociales, y su incidencia en la comprensión de la realidad debido a que tales ideas delimitan o abren horizontes de inteligibilidad en un momento histórico-social particular.

1.3.1 La perspectiva de la tradición como estructura objetiva

La idea de tradición surge implícitamente en la teorización sobre la problemática de la modernidad. La primera entendida como el polo opuesto de la segunda. Al respecto Cancino (2003) menciona que

La "Modernidad" puede conceptualizarse como el movimiento filosófico que irrumpió en la Francia pre-revolucionaria en el siglo XVIII y que bajo la denominación de "Iluminismo" situó la crítica del antiguo régimen, es decir, la tradición católica, feudal y monárquica en el centro de su discurso, postulando el rol central de la razón y de la ciencia para analizar los fenómenos físicos, naturales y sociales. La razón fue conceptualizada como instrumento para transformar el mundo, vencer a las fuerzas de la tradición, supuestamente culpables de la "ignorancia", las supersticiones y los pre-juicios y extender la "luz", la "razón" y la ciencia a toda la Humanidad (p. 2).

Entendida de esta manera, la tradición equivale a ignorancia, prejuicio, superstición, retroceso, incivilización, es decir, todo lo negado por la modernidad. Así, la tradición aparece oculta, muda, invisibilizada, como un supuesto que no requiere una teorización.

Para Madrazo (2005) "*la tradición* es el nombre genérico, abstracto, utilizado para referir la multitud de tradiciones que son sus expresiones concretas constituidas

como una red de tradiciones interconectadas, que incluso reflejan el orden cultural y social de una población” (p. 130). Un término abstracto referente al fenómeno social cuya expresión concreta se realiza en la vida colectiva y que, por lo tanto, implica un cierto orden cultural y social de una población.

En la misma tesitura de Madrazo, Sambarino (cit. por Madrazo, 2005), considera desde una óptica estructural determinista, que “si cada tradición es parte de un conjunto de tradiciones, al que se llama *tradición*, es parte del conjunto estructurado de una forma de vida colectiva, todo cambio de importancia en la estructura se ha de acompañar con un cambio correspondiente en el sistema de tradiciones” (p. 30).

La tradición también se representa como las acciones habitualizadas y prácticas legitimadas que responden a un orden social determinado; ideas y acciones compartidas y accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social como parte de una cultura “dada” que la población ya no se cuestiona si debe o no seguir la tradición, puesto que la considera como una verdad aceptada que se repite conformando un patrón de comportamiento acostumbrado. La tradición como estructura objetivada, cumple el rol de justificar el orden social establecido, al darle legitimidad a las prácticas socioculturales. Tales acciones tienen su carácter significativo para el individuo, ya que los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento y se vuelve una referencia para los proyectos futuros en su vida (Berger y Luckmann, 1979).

En el pensamiento sociológico del siglo XX, la tradición ha sido, por lo general, considerada como un conjunto de características propias de la cultura y los modos de vida de los pueblos y civilizaciones previos a la irrupción de la modernidad (antropólogos funcionalistas vieron a las culturas preindustriales como *folk*, centradas en la repetición de tradiciones y poco susceptibles de cambiar en sus costumbres) o como ciertos objetos socioculturales a la implantación de formas de vida modernas (Max Weber consideró a las tradiciones

en ciertas creencias obstáculos al desarrollo del capitalismo) (Girola, 2005: 22).

Al entender la modernidad como “modernización” y “civilización”, entonces “lo tradicional” pasa a ser considerado como algo previo a “lo moderno”, de tal modo que ambos supuestos son percibidos como algo acabado, fijo e inmóvil. Desde una visión de desarrollo lineal y cronológico se funda el entendimiento de que las sociedades tradicionales son precedente de las sociedades modernas, las sociedades atrasadas de las sociedades industriales; es decir, de pueblos que al abandonar sus formas ancestrales de vida, se incorporarían a la civilización.

En la antropología se ha hecho hincapié en la función normativa que la tradición desempeña en la sociedad: ser un agente de transmisión y reproducción social que posee un significado colectivo en cuanto es reconocida y aceptada por una comunidad, o por grupos que la poseen y transmiten. Por este camino, el antropólogo se aproxima al estudio de la tradición con el objetivo de explicar y describir los patrones de conducta que se derivan de ella, en un lugar y tiempo determinados, esto es, como fenómenos sociales o procesos culturales observables.

En este sentido, la antropología entiende la tradición como la reproducción de los sistemas de valores, de las lenguas, mentalidades y actitudes del pasado remoto. Esa conceptualización separa abruptamente *Modernidad y Tradición* y niega la idea de la continuidad histórica. Así como una persona no puede renunciar a su historia, porque ella es parte sustantiva de su ser, del mismo modo un pueblo, una cultura no puede renunciar a su pasado. El pasado es parte integrante de su cultura. La tradición en esta forma de comprenderla debe entenderse como un horizonte histórico y existencial, como un punto de partida para cualquier lectura y praxis. La tradición es un universo plural, con contenidos diversos, con sus contradicciones y conflictos (Cancino, 2003: 5).

En tanto fenómeno cultural, la tradición está presente en todas las sociedades a través de la instauración de usos sociales y bajo la forma de hábitos y costumbres

que contribuyen a caracterizar el universo cultural de la comunidad (relativos al trabajo, a las relaciones de parentesco, a la política, al saber cosmológico, médico, arquitectónico, de producción, a rituales religiosos, de curación, sociales, agrícolas, del ciclo de la vida del hombre, a las artes y a las creencias, a las formas de conducta social y ritual aprendidas y transmitidas de una generación a otra) (Madrazo, 2005). Desde esta perspectiva, la tradición reproduce conocimientos, prácticas, creencias y valores originados en el pasado, pero que son reelaborados desde el presente.

1.3.2 *La perspectiva de la tradición desde la acción del sujeto*

Para Gómez de Silva (1988) la palabra “tradición” proviene de latín *traditionem*, acusativo de *traditio* (tema *tradition*) tradición, enseñanza, acción de transmitir o entregar; de *traditus*, participio pasivo de *tradere*: entregar. De ahí que este término denote la transmisión de los elementos de una cultura de una generación a otra. La tradición se encuentra en estrecha relación con lo que Berger y Luckmann llamaron “habitación”:

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso jacto* es aprehendida *como* pauta por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es (Berger y Luckmann, 1975: 74).

Para los autores, la habituación y por lo tanto, la tradición, tienen una ventaja muy importante para la subjetividad del individuo ya que lo liberan de las múltiples opciones que implica tomar una decisión; por tradición “una acción se puede ejecutar en un futuro de forma idéntica con el mismo resultado... [porque] la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso” (p. 74-76). Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter

significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. Las tradiciones tienen una historia que antecede al nacimiento del individuo, y no es accesible a su memoria biográfica, más bien, se enclavan en la memoria colectiva (p. 84). Las viejas generaciones se encargan de desarrollar los modos con que poder justificarle a las nuevas generaciones las formas de su proceder, esto es, de legitimarlas tanto cognoscitivamente como normativamente. Con la historización y la objetivación de la tradición, también surge la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de control social, por eso se dice que la tradición comprende en sí misma imágenes y contenidos relacionados con el origen y el pasado, por una parte, y referencias del presente en el que actúa, por otra (pp. 75-91).

El tiempo y el papel de la distancia son ineludibles cuando se habla de tradición (Girola, 2005); es decir, en qué momento y desde dónde vamos a considerar algo como tradicional o no tradicional. Esta acotación al tiempo y a la distancia supone una toma de posición por parte de los agentes del discurso en cuanto al lugar desde el cual se argumenta.

Al respecto Madrazo (2005) argumenta que en las llamadas “sociedades folk” su modo de vida difiere del de las grandes urbes; en éstas, la tradición es un componente esencial de la vida en la medida en que ocupa indistintamente espacios sociales.

En las sociedades marcadas por la racionalidad productiva capitalista y el individualismo, la palabra con frecuencia sirve para descalificar y expresa la idea de lo anacrónico, el retraso material y el conservadurismo. No obstante, en ciertos sectores de estas sociedades impregnadas o incluso invadidas por la globalización, esto es, por una especie de cultura formante o matriz básica, la idea de tradición juega un papel crucial en la medida en que se le asume como una forma de resistencia; es una respuesta a manifestaciones

más o menos radicales que tienden a favorecer lo que se considera vernáculo, lo propio, en tanto que constituye un signo de autenticidad y de identidad de una comunidad (pp.116-117).

Si consideramos que la tradición se reduce a una forma estática, pretérita e inalterable mediante la cual una comunidad concibe al mundo que además, le sirve sólo a sus intereses y responde a sus necesidades de manera autónoma, se incurre en un determinismo que nos aleja de la posibilidad de considerar a la tradición en un contexto histórico-social signado por las influencias, imposiciones, confrontaciones y/o alianzas que se producen entre sectores con diferentes intereses y aspiraciones, tanto al exterior como al interior de la comunidad.

Resulta muy importante diferenciar tradición y tradicionalismo. La tradición es un elemento necesario para tomar una posición reflexiva y crítica en la modernidad, en un universo cultural, significativo y simbólico. “El ‘tradicionalismo’ por el contrario es una lectura fundamentalista de la tradición...es la reproducción acrítica de los paradigmas, códigos y valores del pasado. En esta posición no hay diálogo con la Modernidad, sino rechazo total” (Cancino, 2003: 5).

1.3.3 La perspectiva socio-histórica

Para comprender la tradición desde una perspectiva socio-histórica, es indispensable dotarla de las características propias de todo proceso dinámico y alterable, donde pasado y presente están estrechamente ligados a una visión a futuro.

Para analizar el proceso de tradición quizá sea acertado diferenciar entre tradición activa, tradición objetiva y tradición acumulada (Madrazo, 2005:123-124), no como individualidades autónomas sino como elementos contenidos en un mismo proceso de transmisión, delimitado por su entorno físico y contexto cultural. La tradición activa también es llamada tradición viva pues hace referencia a la dicotomía entre lo vivo, y lo entendido como vestigio incuestionable del pasado que debe ser respetado y aceptado. En este sentido, “lo vivo”, “lo activo” se ubica en el presente porque es fruto de una serie de reiteraciones del contenido

entregado que no se conserva idéntico, sino que es susceptible a ser modificado parcialmente; un contenido abierto a los impulsos creativos de sus detentadores. En cuanto a la tradición objetiva, el autor se refiere al “conjunto de experiencias transmitidas que funciona como medio para objetivar nuevas experiencias e integrarlas en el acervo de lo ya adquirido. La experiencia concreta de una comunidad es, de esta manera, tradición de su experiencia de la realidad: la experiencia hace posible la tradición y ésta, a su vez, hace posible la experiencia” (Pérez, cit. por Madrazo). Como complemento de las definiciones anteriores tenemos la tradición acumulada, es decir, los contenidos y la cuantificación de objetos o creencias que conserva, y que configuran su acervo memorístico.

Podemos afirmar, apoyados por Anthony Giddens (2007) que las tradiciones son reapropiadas, reinventadas y resignificadas a través del tiempo; resultaría incongruente pensar que son impermeables al cambio debido a que siempre llevan incorporadas un importante componente de poder. Las características definitorias de las tradiciones que les permiten su persistencia en el tiempo son el ritual y la repetición. Estas últimas definen una especie de verdad, y aunque una tradición cambie, ofrecerán un marco para la acción que permanece prácticamente incuestionable; esto significa para sus portadores, defender este tipo de actividades a través de su propio ritual y simbolismo, defenderlas a través de sus pretensiones internas de verdad.

Para Giddens (2007), cuando la tradición que se vacía de contenido y se comercializa, se convierte en folclorismo; tal y como es canalizada por la industria, el folclorismo es tradición presentada como espectáculo. Las tradiciones son necesarias en una sociedad, por lo tanto, no debemos aceptar la idea ilustrada de que el mundo debería librarse de todas las tradiciones. Éstas son necesarias, y perdurarán siempre, porque dan continuidad y forma de vida. Las tradiciones seguirán sustentándose en la medida en que puedan justificarse efectivamente, no en términos de sus propios rituales internos, sino en relación con otros usos o formas de hacer las cosas (pp. 19-25).

La era global puede entablar, en el discurso, una batalla entre la modernidad y la tradición; en las ciencias sociales a menudo se habla de modernidad y rara vez de tradición.

Tradición y costumbre, éstas han sido la materia de las vidas de la mayoría de la gente durante gran parte de la historia. Es extraordinario, sin embargo, el poco interés que suelen mostrar los académicos y pensadores en ellas. Hay discusiones interminables sobre la modernización y qué significa ser moderno, pero muy pocas sobre la tradición (Giddens, 2007: 20).

Es necesario otorgarle a la "Tradicición" un status de relevancia no sólo como un discurso, sino, como códigos, valores, símbolos y signos que forman parte de la actividad, de la praxis de las culturas (Cancino, 2003, p: 2). Todas las sociedades tienen tradición y lo tradicional se encuentra en todos los grupos humanos: étnicos, sociales, económicos, políticos, religiosos, ocupacionales, de sexo y género, etc. Por lo tanto, la tradición es un instrumento que permite describir y comprender la realidad e, incluso, entender el sentido del accionar de los sujetos.

En este capítulo hemos explorado el significado de la *mexicanidad* en la perspectiva de tres componentes centrales: la cultura, la identidad y la tradición. La cultura es el material que tienen los sujetos para resignificar el concepto de *mexicanidad* dentro de una realidad socio-histórica. Las relaciones del individuo con la naturaleza, con los otros y consigo mismo, son un referente indispensable no sólo en el sentido de pertenencia social, sino en cuanto a su vínculo con la idea de *mexicanidad*; es desde ahí que se ha intentado esclarecer *lo mexicano*. La idea de identidad implica la conciencia del ser: lo que se entiende por mexicano se relaciona con la percepción y con el contexto de quien lo expresa; de ahí que la idea de identidad que prevalezca en una situación específica, constituya un referente indispensable para comprender lo que se entiende por *mexicanidad*.

El vínculo entre transmisión cultural y tradición, contribuye a pensar en el sentido de pertenencia social. La comprensión de la tradición nos permite encontrar

elementos para analizar la noción de *mexicanidad* que se desarrolla desde el discurso de los actores sociales, y su incidencia en la comprensión de la realidad; son tales ideas las que delimitan o abren horizontes de inteligibilidad en un momento histórico-social particular. Además, la construcción del sentido de pertenencia está estrechamente relacionada con las interacciones sociales, la cultura y el contexto social.

Por lo tanto, consideramos que la *mexicanidad* más que ser un concepto cerrado o una realidad objetiva que contiene en sí misma el sentido de ser mexicano, es una herramienta de razonamiento que adquiere sentido dentro de un conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo, constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta, y en el que cobra un significado específico. Lo anterior implica que para realizar el análisis socio-histórico de la relación entre educación y *mexicanidad* es necesario remontarnos al valor que en cada momento histórico se le a dado a cada elemento de este binomio; un valor que no ha obedecido a una evolución lineal, sino conflictiva, llena de posibilidades enunciadas por los diferentes actores sociales que entretejen el sentido de la educación con sus necesidades, y con las posibilidades objetivas (instituciones, clases sociales, teorización existente sobre la educación, etc.).

Capítulo 2. La *mexicanidad* como referente de pertenencia social en el discurso. La *mexicanidad* un concepto cerrado o una herramienta de razonamiento

El discurso es un fenómeno humano complejo y polisémico que involucra relaciones entre diversas dimensiones (lingüístico, social, psicológico, ideológico, político, educativo, cultural, científico, etc.). Puede ser entendido como acto (decir algo en público), como producto comunicativo (texto en un contexto), como práctica social (los participantes y el contexto se incluyen en el objeto de estudio) y como un sistema de verdades sobre un tema en particular (ideas reconocidas y legitimadas por un grupo social sobre un tema específico).

Analizar los discursos que se producen y circulan en nuestra sociedad es también un recurso metodológico en las Ciencias Sociales para comprender la realidad social; en este sentido, el lenguaje de lo social no sólo es considerado como un vehículo para expresar y reflejar las ideas, sino como un factor constitutivo de lo social que participa y tiene influencia en su constitución. El lenguaje es a la vez producto y productor de la realidad socio-histórica.

Actualmente no sólo el quehacer lingüístico o semiótico se interesan por el estudio del discurso; figuran también otros acercamientos que tienen que ver con: las observaciones etnográficas, la revisión histórica de documentos, la investigación sociológica, la sociología del conocimiento, la psicología social, entre muchos otros. En su mayoría, consideran como su principal unidad de análisis los diálogos, textos escritos, entrevistas, interacciones, etc.

Decir que la lingüística analiza el texto desde su composición estilística, el tema, los conectores, la coherencia y la cohesión, sería ponderar las reglas de encadenamiento de una serie de frases, privilegiando una perspectiva puramente formalista en detrimento de una postura hermenéutica. De igual manera, integrar el análisis del discurso a un modelo de comunicación considerando las circunstancias de tiempo y lugar -en que un determinado sujeto de enunciación organiza su lenguaje en función de un determinado destinatario-, conlleva al

inconveniente de reducir el discurso a la concepción “intersubjetiva y situacional” del proceso comunicativo, soslayando el sistema de la lengua. Esto sería tanto como considerar al sujeto como origen y fuente del sentido, reduciendo el discurso a simples procesos mentales como lo son la producción, la comprensión y la memorización; una situación que conlleva la ilusión de una absoluta libertad subjetiva que no considera el significado adquirido por la historicidad de la lengua.

Estamos de acuerdo con Giménez (1983) quien concibe el discurso como “una práctica social institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de la comunicación, sino y sobre todo, a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales” (p. 124). A decir del autor, todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y ocupa una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo.

El lenguaje cotidiano presenta ciertas formas de institucionalidad y convencionalismos, resultado de habituaciones que explican y legitiman un mundo objetivo de relaciones y de estructuras de significación, y por lo tanto, de formas de comportamiento social en un determinado contexto socio-histórico. En este sentido, nuestro afán es entender la dinámica texto-contexto, para lo cual relacionamos lo discursivo con la construcción de lo social, y desde esta perspectiva, comprender cómo los textos referentes a la idea de *mexicanidad* se relacionan dialécticamente con las dimensiones científica, política y social de la realidad. Esto como un marco de referencia ineludible para analizar la relevancia de la idea de *mexicanidad* como dimensión del entorno, y como unidad del discurso educativo y de los respectivos procesos pedagógicos.

Como recurso metodológico, el discurso en tanto unidad de análisis ofrece la posibilidad de captar el conjunto de dimensiones de la realidad social que en él intervienen; entre ellas figuran las que aquí nos proponemos investigar para estudiar el sentido y la historicidad que la idea de *mexicanidad* ha tenido con respecto a su relación con la acción educativa y los procesos pedagógicos. Esto nos permite conocer y explicar no solamente lo que dice el emisor de

determinados discursos sino, también, dilucidar su respectivo sentido histórico-social en función del contexto y la coyuntura en que éstos son emitidos.

Cabe señalar que el discurso como unidad de análisis no puede proporcionar por sí solo toda la información necesaria para conocer la realidad social, pero sí nos permite encontrar claves que nos llevan a la reconstrucción de una realidad específica articulada social e históricamente al todo; en este sentido el discurso une lenguaje y vida social, es ahí donde cobran sentido la acción y los procesos educativos. La idea de cultura, identidad y tradición expuestas explícita o implícitamente en el discurso sobre la *mexicanidad*, contribuyen en gran medida para su análisis, dando cuenta de las contradicciones y rupturas presentes en las re-significaciones del concepto, como parte de la realidad histórica en movimiento donde se desenvuelven.

En esta ocasión no abordamos a profundidad la *mexicanidad* en la escritura literaria, pues consideramos que la interpretación del diálogo entre el rigor que suponen las ciencias sociales y la libertad creativa literaria (encontrada por ejemplo en *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz escrito en 1950), requiere herramientas metodológicas específicas que permitan manejar varios planos simultáneamente y que sean acordes con la necesidad de responder a la problemática puntual que nos ocupa.

El propósito más bien es introducir una reflexión desde una mirada socio-histórica que visualice de manera consecuente la problemática de la *mexicanidad* en los discursos científico, político y social como marco de referencia del discurso que acompaña a la acción educativa y a los procesos pedagógicos.

2.1 El discurso científico

Los textos que se producen o circulan en la comunidad científica forman parte del discurso científico o académico. Desde un enfoque denominado “positivismo lógico” Bloomfield (cit. por Carmona, 2013: 119) considera que los rasgos distintivos del lenguaje científico son su brevedad, la precisión de las respuestas

que genera, la eficacia con que cumple su función comunicativa y su tendencia a expresarse por escrito. Según este autor dichas características son necesarias porque “el alcance y la exactitud de la predicción científica” son atributos que exceden “cualquier destreza cotidiana”. A pesar de sus pretensiones de “objetividad”, “neutralidad” y “legitimidad”, la epistemología contemporánea muestra que no existe un único discurso científico, como tampoco existe una terminología y metodología “universal”; tanto los científicos como las instituciones son actores implicados en la construcción de cada campo del conocimiento socialmente aceptado como ciencia en un determinado contexto socio-histórico.

Cabe destacar que tanto la intertextualidad como la opacidad son dos características inherentes a los textos académicos. La primera se refiere a que los textos científicos toman como punto de partida investigaciones y estudios ya publicados, ya sea para acordar o desestimar sus posturas. Por este motivo, el discurso científico apela constantemente a la cita de autores, tanto para adscribir a su orientación como para diferenciarse. La segunda, -la opacidad- se relaciona con la descontextualización y la desagentivación (Ramírez cit. por Fernández, s/f: 3). El discurso académico busca la descontextualización del texto para convertir su contenido en una verdad científica con validez universal y no sometido al contexto. El texto científico pretende transmitir un conocimiento y convencer con una serie de argumentos supuestamente desprovistos de carga subjetiva. Se trata de hacer que el lector suponga que ha tenido un encuentro genuino con una verdad objetiva. La utilización de la forma impersonal y el empleo de las formas pasivas en lugar de las activas, son algunos de los ejemplos a partir de los cuales se puede lograr borrar las huellas del sujeto enunciador.

Es en razón de ello que podríamos pensar que el lenguaje no es transparente, que los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta; pero quizá sería más enriquecedor para nuestro análisis considerar que el lenguaje está en construcción permanente, que muestra realidades cambiantes y con múltiples significados expresados desde posiciones social e históricamente construidas.

Entre los diferentes tipos de textos académicos existen: artículo de investigación, informe del estado del arte, ensayo, monografía, proyecto de investigación, resumen, reseña, entre otros. En este sentido, el objetivo de este capítulo no es recopilar los innumerables aportes efectuados por los estudiosos que han abordado el tema de la *mexicanidad*, sino identificar la perspectiva teórica desde la cual estudian la acción social y por ende, las implicaciones que esto conlleva. Primero, ejemplificamos los discursos afines a paradigmas objetivistas, cuyo eje de atención es la estructura-aparato de un sistema social dado, considerando a éste último como principal referente de la acción social, y restándole importancia a la acción del sujeto que la realiza. Segundo, ilustramos la presencia de la perspectiva subjetivista en el discurso ahí donde la acción es explicada preferentemente desde la óptica del sujeto social que la realiza, ignorando la incidencia de la estructura-aparato. Ambos reduccionismos presentan una falsa dicotomía de lo social, pues obligan a estudiar polarmente la acción social desde lo macrosocial o desde lo micro, dando paso a un falso antagonismo entre estructuras y sujetos (Zamora, 1990: 13).

2.1.1 La mexicanidad como estructura objetiva

Vieyra (2006: 74) data el afán mexicano de autognosis, es decir, el interés por examinar qué es, cómo es y cómo debe ser el mexicano en cuanto tal, hasta el periodo inmediatamente anterior al movimiento de Independencia nacional. Esto tiene sentido si consideramos que este problema está asociado con la construcción del Estado-nación y la identidad nacional⁵.

Entre las investigaciones realizadas con el objetivo de estudiar la personalidad del mexicano destaca el trabajo del psicólogo Rogelio Díaz-Guerrero (1918-2004) cuyo abordaje es sistemático y metodológicamente científico; de hecho

⁵ Si bien en este trabajo nos colocamos al margen de profundizar en la génesis histórica y la transformación de la *mexicanidad*, no podemos negar la importancia del contexto histórico en el cual surgen los estudios sobre la identidad mexicana. En México el clima intelectual estuvo permeado por el positivismo y su anhelo de describir la conducta humana a través del método científico. Sin embargo, la discusión identitaria también retoma elementos del psicoanálisis que, más como filosofía que como método terapéutico, llega en la década de los veinte y treinta. En ambos casos, el objetivo era examinar el comportamiento y el pensamiento del mexicano para sugerir técnicas educativas de supuesta mejoría colectiva.

actualmente varias generaciones de psicólogos han seguido la ruta por él trazada, al considerar que la investigación acerca de la personalidad del mexicano desde la perspectiva etnopsicológica ofrece la posibilidad de analizar las características que definen el carácter del mexicano. De esta manera, el propósito de algunas investigaciones posteriores fue, por un lado, desarrollar y validar un instrumento denominado Modelo de los Cinco Grandes (MCG)⁶ destinado a evaluar los tipos de personalidad del mexicano, y por otro, retomar la propuesta de Díaz Guerrero relativa a la etnopsicología como *scientia nova* como una psicología del mexicano (Cruz, 2013: 1183).

La obra del psicólogo Díaz-Guerrero presenta, a juicio de Alarcón (2010: 553), cuatro dimensiones básicas, a saber:

- 1) un temprano interés por construir una psicología del mexicano que se inicia con la publicación de *Estudios sobre Psicología del mexicano* en 1961, y culmina con *Bajo las garras de la cultura. Psicología del mexicano 2* en el año 2003;
- 2) una orientación culturalista de su pensamiento;
- 3) su adhesión a la psicología transcultural, como reacción al etnocentrismo psicológico dominante de su época; y
- 4) su propuesta de una etnopsicología que lleve a la elaboración de psicologías nativas.

⁶ Este modelo se basa en las aportaciones de Thurstone (1933) acerca de cinco macro dimensiones que explicaban la personalidad a través del continuo psicológico. Costa y McCrae (1985) complementa este modelo al proponer cinco factores compuestos en un continuo en el que cada uno tiene un polo opuesto, los cuales son:

- Neuroticismo versus Estabilidad Emocional (N): La tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, ira, depresión y vulnerabilidad.
- Extraversión versus Introversión (E): Implica la energía, las emociones positivas, la tendencia a buscar la atención y compañía de los otros.
- Agradabilidad versus Antipatía (A): Tendencia a ser compasivo y cooperativo.
- Conciencia versus Desorganización (C): Tendencia a la autodisciplina, a la responsabilidad, el planeamiento en lugar de lo espontáneo.
- Apertura a la experiencia versus Convencionalismo (O): Engloba características como el gusto por el arte, por la aventura, por las emociones, la imaginación y la curiosidad. Pero se relaciona con el estilo de aprendizaje de estas cualidades siendo más tendiente a la práctica y hacerlo, o bien, a un aprendizaje reflexivo basado en la lectura (Cruz, et. al, 2013: 1183).

Las investigaciones realizadas por Díaz Guerrero sobre la psicología del mexicano guardan relación con un enfoque objetivista por varias razones, entre ellas porque considera que la etnopsicología de cada grupo social se forja por efectos determinantes de la cultura sobre la personalidad de los individuos que nacen y se desarrollan dentro de ella. Ante ello, considera un error histórico persistente el que los estudiosos de la personalidad -desde Freud- hayan querido encontrar el porqué del comportamiento humano exclusivamente dentro del individuo. El autor afirma que "el marco fundamental de y motor del comportamiento humano es la cultura" (Díaz-Guerrero, 1995: 367).

El autor entiende por cultura lo que en términos prácticos define como sociocultura:

"Vamos a percibir a una sociocultura como un sistema de premisas socioculturales interrelacionadas que norman o gobiernan los sentimientos, las ideas, la jerarquización de las relaciones interpersonales, la estipulación de los tipos de papeles sociales que hay que llenar, las reglas de la interacción de los individuos en tales papeles, los dónde, cuándo y con quién y cómo desempeñarlos. Todo esto es válido para la interacción dentro de la familia, la familia colateral, los grupos, la sociedad, las superestructuras institucionales: educacionales, religiosas, gubernativas, y para tales problemas como los desiderata principales de la vida, la manera de encararla, la forma de percibir a la humanidad, los problemas de la sexualidad, la masculinidad y la femineidad, la economía, la muerte, etc. (Díaz-Guerrero, 1995: 367).

Esta forma de entender la cultura como un orden impuesto al sujeto, privilegia los factores exógenos sobre los endógenos en la formación de la personalidad y por consiguiente, "estima que los sujetos no poseen la autonomía mínima indispensable para 'decidir' en las acciones sociales, puesto que tales acciones se teorizan como ya dadas, como determinadas por la estructura social (Zamora, 1990: 15). Es resultado de la convergencia entre la etnología y la psicología

conductista del aprendizaje que consideran al sujeto como portador y/o receptor pasivo determinando su conducta tanto por el ámbito cotidiano como por el institucional.

Desde esta perspectiva, en la relación etnopsicología-cultura-personalidad, la intencionalidad del individuo no es relevante pues es reducida a un sistema de premisas socioculturales específico de un grupo social. Así concebida, la “personalidad mexicana”, el “carácter del mexicano” o la *mexicanidad* es considerada una esencia modelada por la cultura, por el contexto dado, por la educación, es decir, por la estructura social. En sus investigaciones Díaz-Guerrero considera que la cultura o sociocultura podía formar el “carácter nacional” al proporcionar, a través de la educación, la información a cada individuo sobre “los mandatos de la cultura”.

Las calificaciones que los individuos mexicanos obtengan en las escalas factoriales de las PHSCs (Premisas Histórico-Socio-Culturales⁷), representan qué tan cerca o qué tan lejos su personalidad está de ser un reflejo de la cultura tradicional mexicana. La personalidad resulta de la perenne dialéctica entre la información cultural y la información biopsicosocial en cada individuo y en todos los individuos. Las necesidades, impulsos, motivos, instintos de los enfoques tradicionales quedan representados, pero también los mandatos de la cultura y la información que da la educación formal e informal en cada ecosistema humano, incluyendo, necesariamente, dimensiones económicas y de la comunicación (Díaz-Guerrero, 1995: 373).

⁷ Las Premisas Histórico-Socio-Culturales (PHSCs) son frases recogidas del discurso que utiliza la gente común en su comunicación cotidiana: proverbios, dichos, creencias, ideas respecto a la vida, estilos de enfrentar los problemas y percepción del prójimo en sus múltiples interrelaciones. Éstas conforman un sistema de creencias y valores que actúan como normas o mandatos que estipulan los roles de los individuos, prácticas sociales y estilos de confrontación de una *sociocultura*. Son aprendidas dentro del grupo, resultando aprendizajes culturalmente tempranos que los individuos internalizan y sostienen como verdades en un tiempo histórico. Se transmiten como herencia cultural en el marco familiar, en el grupo y en la sociedad; por ello, constituyen la regularidad más importante y el ingrediente número uno del ecosistema humano (Díaz-Guerrero cit. por Alarcón, 2010: 557).

Debemos tener en cuenta que el seguimiento de las PHSCs (después llamada *Escala de Premisas histórico-socioculturales*) se realizó a través de los años 1959, 1970 y 1994; una escala que fue administrada a grupos de escolares de educación secundaria de la Ciudad de México. Se identificaron, mediante análisis factorial, las siguientes nueve características o factores en el comportamiento de los sujetos: machismo, obediencia afiliativa, virginidad, abnegación, temor a la autoridad, statu quo familiar, respeto sobre amor, honor familiar y rigidez cultural (Alarcón, 2010: 559). Las premisas definidas se asemejan mucho a las actitudes, entendidas como disposiciones a pensar, sentir o actuar en una forma predeterminada. También podrían considerarse constructos cognitivos debido a su persistencia, y a que van más allá del individuo constituyendo un lenguaje del grupo que actúa como determinantes sociales del pensamiento y la acción. Sin embargo, consideramos que en general los resultados muestran la existencia de una serie de factores de personalidad comunes en un grupo social específico en un momento histórico determinado. La muestra no abarca la realidad social de todo el país, y aun cuando el factor geográfico también es muy importante, tal instrumento fue aplicado exclusivamente en la Ciudad de México.

Otro elemento que contribuye a fundamentar la mirada objetivista de la investigación etnopsicológica para la explicación de la personalidad o carácter del mexicano es el constructo cultura-contracultura adoptado por Díaz-Guerrero, en palabras del mismo:

El constructo *cultura-contracultura* señala el inevitable conflicto entre la cultura tradicional, que significa conservadurismo y apego a la estructura heredada de vivir según premisas antiguas. Frente a estas ideas se encuentran las fuerzas *contraculturales*, que representan la apertura hacia el cambio, la modernización, las revoluciones científicas, tecnológicas y sociales, que constituyen, ciertamente, la antítesis al tradicionalismo (Díaz-Guerrero cit. por Alarcón, 2010: 558).

En este sentido, la dialéctica cultura-contracultura se reduce al conflicto entre dos fuerzas antagónicas: tradición contra modernidad, es decir, cultura versus contracultura; ello denota una visión de desarrollo lineal y cronológico, y en consecuencia ambos supuestos (la cultura y la contracultura) son percibidos como algo acabado, fijo e inmóvil. Considerar a la cultura como tradición (en tanto conjunto de características propias y modos de vida de los pueblos y civilizaciones previos a la irrupción de la modernidad), es tanto como decir que todos los integrantes de un determinado grupo social ya no se cuestionan lo que consideran una verdad aceptada que se repite conformando un patrón de comportamiento acostumbrado y legitimado a través de las prácticas socioculturales mismas.

La antropología por su parte, y desde su constitución como ciencia en el siglo XIX, tuvo como objeto de estudio privilegiado “el indígena del pasado” y “el indígena vivo”, un componente de la sociedad mexicana todavía considerado mayoritario en ese siglo, por ello no es de extrañar que desde esta ciencia se desarrollaran estudios con la intención de definir a la “cultura mexicana” desde una perspectiva indigenista y sustentada por un proyecto nacional. Como lo menciona Sámano (2007),

observamos el desarrollo de los dos principales rasgos que destacarán en todas las etapas del indigenismo mexicano moderno, por lo menos hasta 1982: su arraigo en la antropología y su relación orgánica con el proyecto nacional revolucionario, ideología que emana del periodo posrevolucionario (p. 201).

En el contexto histórico posrevolucionario, la antropología mexicana tuvo un papel protagónico “para hacer nación”, o en palabras de Manuel Gamio: “para forjar patria”. En 1916 Gamio llamó a la creación de “una cultura propia” que tomara en cuenta “nuestras raíces”; el autor de *Forjando patria* lo expresó de la siguiente manera:

“cuando [...] hayan sido incorporadas a la vida nacional nuestras familias indígenas, las fuerzas que hoy oculta el país en estado

latente y pasivo, se transformarán en energías dinámicas inmediatamente productivas y comenzará a fortalecerse el verdadero sentimiento de nacionalidad” (Gamio, 1993: 35).

Para Gamio, la antropología debía proporcionar el conocimiento necesario sobre la población mexicana a través de estudios regionales específicos para buscar antecedentes raciales, culturales y lingüísticos, con la finalidad de que “el buen gobierno” dedujera los medios apropiados para fortalecer el sentimiento de nacionalidad y “el ideal mexicano”. De esta manera términos como “fusionar”, “asimilar”, “civilizar”, “uniformar”, “integrar” o “mezclar” dejan poco espacio de acción tanto para la supuesta mayoría mestiza como para la población considerada diferente de ésta. Esta forma de aproximarse al estudio de *mexicanidad* está permeada de una inquietud política al considerar que “el sentimiento de nacionalidad” se ajusta a las reglas y lógicas definidas por las instituciones. También supone que la conducta de la población, tanto indígena como mestiza, deriva del origen socio-cultural de las mismas, y en consecuencia sus voluntades y propósitos son remitidos a un esquema explicativo objetivista-estructuralista.

Con un esquema explicativo similar Bonfil Batalla (1990: 15) utiliza el modelo analítico propuesto en “la teoría del control cultural” para el estudio de procesos étnicos, de ella se desprenden términos como cultura propia, cultura ajena, procesos de resistencia, apropiación, innovación, imposición, enajenación y supresión, mismos que son utilizados por el autor para explicar la realidad social mexicana. A juicio de Castañeda (s/f: 1), Bonfil considera que

La historia ha definido quienes somos “nosotros”, cuándo se es y cuándo no se es o se deja de ser parte de esa cultura. Cada pueblo establece los límites y las normas: hay formas de ingresar y de ser aceptado y de perder la pertenencia. Esto es lo que se expresa en la identidad.

De lo anterior se deduce que el sujeto es sólo receptor de una cultura dada (propia y exclusiva) que le antecede y que le permite adaptarse a la vida social. Así entendida la historia refiere a una descripción de los hechos producto de una evolución continua en el tiempo, y la identidad es vista como algo que se posee o no.

Desde la visión del antropólogo, en México coexisten dos civilizaciones: la mesoamericana y la occidental. A la primera la denomina “México profundo” y a la segunda “México imaginario”, así mismo afirma que la segunda ha detentado el poder frente al primero y que ha tratado de construir un México ajeno a la realidad. Para superar dicha polaridad, Bonfil propone “formular un nuevo proyecto de nación que incorpore la herencia de las dos civilizaciones” y en el que “los monumentos de las zonas arqueológicas creados por las civilizaciones mesoamericanas sirvan como símbolo nacional” (Castañeda s/f: 2). Tales consideraciones ponderan los aspectos objetivados de la cultura-patrimonio y se objetivan subjetividades al considerar que las prácticas y representaciones sociales realmente significativas de México nunca han dejado de ser indígenas, pese a la imposición quintocenteneria de un proyecto de país occidental y moderno. De igual manera, el antropólogo recurre a un criterio cuantitativo para explicar “la cultura mexicana”: el México profundo está constituido por la mayoría de la población: indios y mestizos. Además considera a “los dos méxicos” como realidades estáticas y definibles, como una relación de oposición entre la tradición indígena, que representa la continuidad histórica (la civilización india se desarrolló durante miles de años), y la modernidad (la República tiene apenas doscientos años).

En un trabajo de corte sociológico, Vergara (2010) identificó cuatro tesis referidas a la identidad cultural latinoamericana, clasificadas por el autor de acuerdo con los principales argumentos que cada una de éstas sustentan; a saber: la indianista, la hispanista, la civilizatoria y la que postula el mestizaje. La primera sostiene que la identidad cultural latinoamericana es indígena y que “deberíamos volver a nuestras raíces ocultas bajo este mundo impuesto por los dominadores

extranjeros, encontrando allí nuestra única y verdadera identidad” (Vergara, 2010: 66). A juicio del autor, Bonfil Batalla es un representante de esta postura pues considera que “la única salida posible, ardua y difícil es sacar del México profundo la voluntad histórica para formular y emprender nuestro propio proyecto civilizatorio” (Bonfil cit. por Vergara, 2010: 67). La postura de tipo hispanista sostiene que somos herederos de dicha cultura y, por lo tanto, nuestra identidad es hispana. La tesis civilizatoria hace alusión a la idea de modernización y progreso, considerando que podemos llegar a ser occidentales ya que los componentes indígenas y las culturas tradicionales que todavía subsisten irán desapareciendo con la modernización cultural. Y, por último, la tesis del mestizaje que lo postula como determinante de la identidad cultural y resultado de la fusión de distintos elementos culturales provenientes de las sociedades amerindias, europeas y africanas; un proceso que, en consecuencia, representa una nueva sensibilidad y actitud ante el mundo (p. 68-70).

En las tesis propuestas por Vergara, predomina un enfoque objetivista al considerar la identidad como una esencia; como una propiedad dada y determinada por el pasado y que sólo se reproduce en el tiempo; como un dato ya constituido; como una entidad permanente e inmodificable y cuya posesión define al sujeto cuya voluntad es trascendida por la estructura social. Por el contrario, la identidad es siempre relacional e intersubjetiva, es voluntad y re-significación de la tradición, por ello es siempre construcción social e histórica. Se constituye en procesos de comunicación e integración en los que no están ausentes conflictos y modalidades de dominación. Las identidades culturales no son sólo legados o tradiciones, sino que siempre están re-significándose y modificándose en el presente ya que implican utopías, acciones y proyectos de los sujetos sociales.

De las tesis identificadas por Vergara, la tesis sobre el mestizaje es la más difundida y reconocida. De acuerdo con Zermeño (2008) el mestizaje es uno de los ejes conceptuales que articulan la identidad nacional en México. El autor considera que es una invención moderna, que se distribuyó a lo largo de los años 1850-1950, y que se distinguió fundamentalmente por el desplazamiento

semántico del vocablo mestizo, propio del periodo colonial, al de mestizaje como esencia de la *mexicanidad*. El autor considera que la noción de mestizaje no designaría ya exclusivamente a la esencia de la *mexicanidad*, sino que aspiraría a representar a la latinoamericanidad (p. 80). Así entendido, el mestizaje es una tendencia histórica necesaria que homogeniza “la cultura latinoamericana”, suponiendo que en todas sus expresiones se habría producido o estaría produciéndose la referida síntesis mestiza en la que poco espacio de acción tendrían aquellos portadores que no se reconocen como culturalmente mestizos. Debido al objetivismo en el que recae tal postura, se confunde el todo con algunas partes pues quizá expresa formas de vida y aspiraciones de sectores importantes de las sociedades, pero no de su totalidad.

Desde la filosofía también se han realizado importantes esfuerzos “por constituir el sentido del mexicano”. De acuerdo con Emilio Uranga (cit. por Vieyra, 2006), la historia de la filosofía mexicana da inicio con la crítica filosófica al positivismo, doctrina oficial del régimen dictatorial de Porfirio Díaz; una propuesta difundida por el “Ateneo de la juventud” y que se puede esbozar en tres momentos:

El primer momento afirmativo se realiza en la filosofía de Antonio Caso con un significado universal, en la medida que él “enseñó al filósofo mexicano el esencial derecho de apropiarse de toda forma de cultura y de reflexionar sobre sus contenidos”. El segundo momento es continental y está representado por la obra de José Vasconcelos, quien creó una filosofía estética con componentes iberoamericanistas, paisajistas y tropicalistas. El tercer momento es propiamente nacional y se inaugura cuando Samuel Ramos se plantea la necesidad de una reflexión crítica sobre la realidad mexicana posrevolucionaria. Es en la continuidad de ese momento donde se ubica el esfuerzo del “Hiperión” [...] momento en que la meditación sobre lo mexicano adquiere el sentido de la tarea filosófica por excelencia. De lo que se trata es de *El problema del ser*

del mexicano, adquirir una definición de nuestro carácter o de nuestro ser, como quiera decirse (p. 52 y 53).

Al intentar definir “nuestro carácter” o “nuestro ser”, los intelectuales promovieron la llamada “Filosofía *del* mexicano”, una filosofía mexicana por su objeto y por su sujeto, es decir, un pensamiento *sobre* los mexicanos y *de* los mexicanos, “*EL* mexicano” que sería, a la vez, sujeto-objeto de las investigaciones. Ante tal complicación, la mayoría de los filósofos se movilizó hacia una posición en la cual el objeto ya no sería “el” mexicano, sino “lo” mexicano, en el sentido de una “filosofía de la cultura mexicana” (Vieyra, 2006: 56). Sin embargo, el pronombre “nosotros” muestra el lugar desde el cual se enuncia y se construye “lo mexicano”, al respecto José Gaos (1953) expresó lo siguiente:

No hay un mexicano, sin más, sino tan sólo mexicanos diferenciados geográfica, antropológica, histórica, sociológicamente: mexicano de la altiplanicie o de la costa, indígena, criollo o mestizo, de la colonia, del México independiente o de la Revolución o de nuestros días, pelado, burgués, intelectual o trabajador del campo...Por consiguiente, aquella actividad no está elaborando otra filosofía, si alguna, que la de un mexicano determinado, y determinado arbitrariamente; probablemente, el mestizo burgués de la altiplanicie y de nuestros días, si es que no exclusivamente los autores mismos de la pretendida filosofía. La generalización de ésta al mexicano, sin más, es, en conclusión, tan infundada como imposible (Gaos, 1953: 20).

Gaos reflexiona sobre el quehacer de los filósofos mexicanos y critica el determinismo y la arbitrariedad con los cuales el intelectual, mestizo y burgués de una zona geográfica y tiempo específico define y generaliza a *EL* mexicano.

Por su parte, Guillermo Hurtado (1994) afirma que se trata de una proyección subjetiva esencialista, y Roger Bartra (2002) considera que el carácter del mexicano es un mito creado por la clase dominante de la posrevolución, es decir,

que constituye sólo una construcción ideológica. Es importante tener en cuenta que antes de que se inicie la investigación filosófica sobre “la cultura mexicana” este tema ya se había conformado en México como ideología oficial del régimen de la Revolución mexicana, de tal manera que dicho trabajo científico-filosófico contiene supuestos, valores y prioridades que responden a los sistemas institucionales, desarrollos históricos y contradicciones de la vida social. Por lo tanto, ninguna de estas teorías es neutral ni está desvinculada de su contexto.

2.1.2 La mexicanidad desde la acción del sujeto

En esta perspectiva la *mexicanidad* es considerada como la acción social originada en la conciencia del sujeto (del mexicano) y supone que es él mismo (y sólo él), el que la proyecta y el que le imprime un propósito. Al ser apreciada de esta manera, la *mexicanidad* no puede ser explicada a partir de un conjunto de fuerzas sociales estáticas y deterministas, por el contrario, reivindica a la intencionalidad y el sentido vivido por los sujetos.

Según Alarcón (2010: 556) el interés sobre el tema tiene sus antecedentes en la antigua psicología de los pueblos, la *Volkerpsychology* fundada en Alemania. Interesada en estudiar las características psicológicas peculiares de cualquier raza o pueblo, su influencia se hizo sentir en Hispanoamérica a partir de las dos primeras décadas del siglo XX. En México los estudios sobre el carácter del mexicano (y sobre la identidad del mexicano) se circunscriben en la coyuntura del movimiento revolucionario de 1910, adquiriendo con ello un nuevo impulso que se mantiene durante todo el siglo con objetivos y resultados heterogéneos en ese afán de “caracterizar a *el mexicano*”.

Entre los primeros trabajos que intentan desentrañar el modo de ser del mexicano se encuentra el *Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter del mexicano* escrito por Ezequiel Chávez en 1901. Según el autor, la nación mexicana estaba conformada por cuatro elementos (indígena, criollo, mestizo superior y mestizo vulgar) con rasgos y emociones diferentes, y el estudio del carácter nacional debía servir para construir instituciones acordes con el

espíritu mexicano (Chávez cit. por Bartra, 2002: 25-45). Un año más tarde Julio Guerrero presentó el libro titulado *Génesis del crimen en México. Estudio de psiquiatría social*. A diferencia de Chávez, que dividió a la población por raza y clase social, Guerrero estudió al mexicano, tomando como representante del mismo a los pobladores del Altiplano (Guerrero cit. por Bartra, 2002: 47-54).

En estas definiciones podemos observar el supuesto de que existía un modo de ser esencial a todos los mexicanos, lo cual supone que existe *una* cultura mexicana, así, en singular, que es atemporal y da forma a la nación mexicana.

Entre la producción intelectual que forma parte del discurso científico preocupado por “revelar la esencia del ser mexicano” destaca el ensayo de Samuel Ramos titulado *El perfil del hombre y la cultura en México* publicado por primera vez en 1934. El autor consideró este trabajo como “un ensayo de caracterología y de filosofía de la cultura” (Ramos, 1989:10), argumentando que sólo a partir del conocimiento del carácter del mexicano podían sentarse las bases para cualquier empresa de renovación cultural. Ramos utilizó una metodología basada en la psicología desarrollada por Alfred Adler y Carl Jung, ambos relacionados con el psicoanálisis. A grandes rasgos podríamos decir que, del primero retomó el análisis sobre el sentimiento de inferioridad en los niños y lo aplicó *al mexicano* bajo el supuesto de que la mayoría de los mexicanos desplegaban una serie de comportamientos y rasgos psicológicos que podían ser explicados desde este punto de vista. Del segundo recuperó sus teorías sobre el “inconsciente colectivo” a fin de preguntarse por el mexicano como ser social aplicando el método psicoanalítico al *ser nacional*. Ramos consideraba que el mexicano padecía de un “complejo de inferioridad” que lo incapacitaba para transformar su realidad; este sentimiento se manifestaba en una exagerada preocupación por afirmar la personalidad, en el interés por todo aquello que implicara poder, en un afán inmoderado por sobresalir, así como en las ficciones que inventaba para resolver el conflicto entre sus aspiraciones y su realidad. En palabras de Ramos:

Este sentimiento es el efecto de una inadaptación de sus verdaderos recursos a los fines que se propone realizar. El instinto de poder le

empuja demasiado lejos, y le impide medir con exactitud sus fuerzas, provocando un desequilibrio entre lo que quiere y lo que puede. Comparando los resultados que obtiene con los que desea obtener, se considerará a sí mismo como un débil o un incapaz, es decir como un hombre inferior (1989:12).

Para Ramos el periodo colonial ocasionó la incapacidad del mexicano para conocer y transformar la propia realidad, la costumbre de obedecer y el adormecimiento de la voluntad para actuar; ello originó que los mexicanos, al adquirir su independencia, desearan ponerse a la altura de las naciones europeas “imitando” a las culturas modernas (Lepe, 1997: 949). Respecto a la relación entre imitación y cultura, Ramos menciona que

apenas se revela este valor a la conciencia mexicana, la realidad ambiente, por un juicio de comparación, resulta despreciada, y el individuo experimenta un sentimiento de inferioridad. Entonces la imitación aparece como un mecanismo psicológico de defensa, que, al crear una apariencia de cultura, nos libera de aquel sentimiento deprimente (Ramos, 1989: 22).

A juicio de Lepe Pineda (1997), Ramos se cuidó bastante de no responsabilizar al mexicano actual por su carácter, explicando que la causa de su anormal conducta psíquica era producto del devenir histórico nacional; sin embargo, elude considerar con seriedad las condiciones materiales específicas en la determinación del carácter del mexicano. Si bien Ramos responsabilizó a la historia de lo que él consideraba las deficiencias de la cultura mexicana, no se ocupó de fundamentar sus aseveraciones históricamente. Sus consideraciones sobre las distintas épocas de la historia de México descansaron, básicamente, en sus propias intuiciones. Más aún, fueron sus tesis sobre el carácter del mexicano y la cultura en México las que orientaron la interpretación que hizo del pasado, un *a priori* sin fundamento que regirá también sus trabajos posteriores sobre la historia de la filosofía en México (pp. 945-950).

En la misma tesitura se encuentra Jorge Carrión quien entre 1947 y 1949 escribió varios ensayos dedicados al análisis psicológico del carácter del mexicano, por ejemplo, *De la raíz a la flor del mexicano*. En estos ensayos Carrión continúa la línea de análisis propuesta por Samuel Ramos en torno al complejo de inferioridad de los mexicanos. Señaló también que la vida de los mexicanos estaba trazada por un pensamiento primitivo y de carácter mágico que entorpecía el desarrollo de la nación. Sin embargo, se le criticó el reducir sus observaciones sobre el mexicano a esquemas psicoanalíticos preconcebidos (Bartra, 2002: 185-202).

Por su parte, Santiago Ramírez, considerado el fundante del psicoanálisis en México, en su obra titulada *El mexicano. Psicología de sus motivaciones* (1959), establece que los acontecimientos históricos y el medio social repercuten en la psiquis del mexicano. El autor menciona que la mayor parte de las perturbaciones del mexicano son debidas al choque entre las culturas indígena y española. Sostiene que el indígena tuvo que renunciar total y cabalmente a sus antiguas formas de expresión, pero cuya homogeneidad cultural fue de tal naturaleza que constituyó un problema. Agrega que si bien el mestizaje generalmente se dio entre varón español y mujer indígena, ello constituyó una transculturación hondamente dramática para la mujer. Además, afirma que el español como factor dominante impone su cultura tanto al indígena como al mestizo. Es en esta relación, que se sobreviene la guerra de Independencia, donde “la mutilación geográfica del territorio mexicano se vive real y simbólicamente como una castración” (Ramírez, 1959: 29).

Entre los textos de corte psicológico también se encuentra Francisco González Pineda quien en 1961 escribe *El mexicano. Psicología de su destructividad*. En su obra identifica conductas que expresan destructividad o temor a agresiones reales o irreales pero que determinan a su vez contra-agresión real. Dichas conductas, según González (1961) se expresan en cuatro grandes áreas de la vida mexicana en la que se manifiestan los impulsos agresivo-destructivos, a saber: la mentira, la psicología de la agresión cotidiana, la agresión en la mujer y algunos grandes agresores (cacique, líder-miembro del grupo financiero) (p. 247).

Podríamos pensar que la idea de *mexicanidad* considerada desde la acción del sujeto corresponde exclusivamente a la auto-representación de sus portadores debido a que se sitúa sólo en el nivel de la afectividad y sentimientos de los sujetos; sin embargo, esto sería una interpretación incompleta, puesto que la *mexicanidad* no sólo comprende la identidad que cada sujeto o grupo se adjudica, sino también la que le atribuyen los otros grupos y sus miembros, así como del entorno y la dinámica socio-histórica de la que es producto y productora. La perspectiva psicologista resulta incompleta, puesto que la idea de lo que es ser mexicano se construye dentro de un conjunto de condiciones estructurales específicas y fijas en las cuales cobra significado, delimitando así pautas de interacción dentro y entre distintos grupos.

2.1.3 La perspectiva socio-histórica

La tarea de constituir el sentido del mexicano, su esencia, carácter o personalidad aparece ligada a un contexto histórico, político y cultural marcado por el movimiento revolucionario. Si bien este nexo no es mecánico ni unívoco, es innegable debido a que en esta coyuntura se llevaron a cabo transformaciones en la estructura social.

La idea del “ser nacional” no tuvo un significado homogéneo para todos. Entre los antropólogos, historiadores, sociólogos, filósofos, psicólogos, literatos, artistas, etc., existió una gran diversidad de posturas, acercamientos y matices, en ocasiones antagónicas, en otras convergentes y complementarias, pero tuvieron en común el interés de centrar al “pueblo” y a “su cultura” como objeto de sus reflexiones. En palabras de Pérez Montfort (1999):

Definir al país y a su “pueblo”, estudiar, explicar y describir sus más diversas y muy propias manifestaciones, fue una tarea que unió a artistas e intelectuales con lo que ellos identificaban como las mayorías. La identificación de lo popular, lo mexicano y lo nacional, estuvo pues en manos de una élite centralista y con no pocos vínculos con el poder económico y político del país (p. 181).

Las distintas resignificaciones de “lo popular”, “lo mexicano” y “lo nacional”, en tanto constructos socio-históricos, implicó diversas formas de relación entre el científico y los sujetos-objetos de su estudio; es decir, entre el discurso científico y su legitimación e intencionalidad, debido en parte a que el lenguaje científico representa realidades sociales a partir de conceptos y palabras que no escapan a su tiempo y contexto. En razón de ello es importante reconocer los intereses y las disputas entre los actores involucrados en los procesos de producción y recepción del discurso científico, así como sus posiciones sociales históricamente construidas.

La naturaleza del conocimiento social es histórica, es decir, se encuentra en permanente movimiento; por lo tanto, es erróneo considerar que el conocimiento que desarrollan los intelectuales tiene validez en distintos contextos. Las teorías sociológicas y psicológicas ofrecen un orden y un sistema de clasificaciones que no permanecen independientes del momento histórico, ni de las relaciones sociales en cuyo marco se han desarrollado. Comprender que la ciencia es una invención lingüística conduce a entender sus limitaciones. “La teoría es útil en la medida que informa a los individuos a cerca del cómo un modo de vida particular frustra la satisfacción de sus necesidades e ilustra el modo de cambiar sus vidas y de acceder a la autocomprensión que ilumine las relaciones entre sus condiciones objetivas y subjetivas” (Popkewitz, 1988: 231).

Como lo afirma Bourdieu (1995), “pensar en términos de campo es pensar relacionamente” (p. 149). Esto significa que los conceptos sólo adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones. De lo anterior se puede afirmar que en la construcción de la idea de *mexicanidad* y de la identidad del mexicano, se articulan tanto procesos espontáneos y conscientes, como distintas coyunturas históricas. En este proceso, el discurso de los intelectuales tuvo una influencia relevante pues cada interpretación de la *mexicanidad* adoptó ciertas características propias de este discurso y excluyó otras, incluso implicó la subordinación de las identidades locales y regionales a lo que se consideró como “la cultura mexicana”.

A la identificación con el discurso intelectual se suma el hecho de la cuestión de la *mexicanidad* no puede ser explicada de una vez y para siempre, sería tanto como desconocer la naturaleza socio-histórica de la misma. Recuperando la idea de Zemelman (2005) sobre la pertinencia histórica del conocimiento, podemos advertir que la *mexicanidad*, en tanto fenómeno histórico no ocurre de manera plana, longitudinal, sino tiene lugar a través de coyunturas, las cuales forman parte de los procesos y de las tendencias a largo plazo. Es decir, “los procesos socio-históricos no son solamente económicos, políticos, sociales, institucionales, etcétera, sino que conforman una constelación, están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente” (p. 77).

El propósito de analizar la *mexicanidad* desde el discurso científico radica en el convencimiento de que en la construcción de sentido de ésta, el discurso científico ha tenido la potencialidad para influir sobre la sociedad (ya sea en cuestiones ideológicas o en los hábitos de vida), y específicamente sobre los procesos pedagógicos, percibiéndose en la sociedad como un discurso lo suficientemente legitimado para justificar cambios y propuestas en el ámbito educativo.

2.2 El discurso político

El discurso, entendido como “toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológicas, culturales e histórico-coyunturales”, nos advierte sobre el carácter social y activo del lenguaje, es decir, considerarlo como un fenómeno social inmerso en relaciones de poder, en situaciones de conflicto y en procesos de cambio social (Gutiérrez, 1999: 5).

En la literatura sobre el discurso político podemos encontrar dos tipos de concepciones sobre éste: una concepción restrictiva y otra extensiva (Gutiérrez: 1999: 6). De acuerdo con la autora, la primera corresponde al discurso producido dentro de la “escena política”, en un sentido estricto, dentro de los aparatos donde

se desarrolla explícitamente el juego del poder; por ejemplo: el discurso presidencial, el de los partidos políticos, el de la prensa política especializada, el discurso emitido por los medios electrónicos en ciertos momentos y, en algunos casos, el magisterial, el del ejército y la policía. Mientras que en la base de la concepción extensiva del discurso político, se encuentra un concepto ampliado de “la política”, ello conjunta a los discursos que, aunque no sean emitidos desde los lugares institucionales -donde se da el juego del poder-, tienen una intención política; es decir, tienen como objetivo incidir en las relaciones de poder existentes. El discurso de la disidencia sería un ejemplo.

Si bien resulta complejo definir la especificidad del discurso político, Giménez (1983: 26-131) enuncia algunas características formales del mismo:

a) Es *argumentativo*. Se presenta como un tejido de tesis, argumentos y pruebas destinados a esquematizar y teatralizar de un modo determinado, el ser y el deber ser políticos ante un público determinado y en vista de una intervención sobre este público. Además, no se dirige tanto a convencer al adversario, como supone la retórica tradicional, sino a reconocer, distinguir y confirmar a los partidarios y atraer a los indecisos.

b) Es *polémico*. La enunciación política parece inseparable de la construcción de un adversario ya que en su contenido se muestra lo que son y lo que no son los demás y, por lo tanto, lo que uno mismo (el emisor) es.

c) Es *estratégico*. Define propósitos, medios, protagonistas y antagonistas. Así mismo anticipa objeciones en función de un objetivo muy preciso.

d) Posee *propiedades performativas*. Quien lo sustenta no se limita a informar o transmitir una convicción, sino que también produce un acto, expresa públicamente un compromiso y asume una posición.

e) Tiene *condicionamientos extra-textuales*. Si, siguiendo a Giménez (1983), entendemos el “extra-texto” como los aparatos ideológico-políticos y la coyuntura o correlación de fuerzas considerada en el breve plazo, entonces éste no constituye

sólo el contexto “exterior” del texto político, sino que se inscribe en él determinando parcialmente su léxico, su estrategia discursiva, su género o tipo, su sentido preciso y sus peculiaridades semánticas (p. 129).

f) Tiene un *componente axiológico*. Se interesa en instaurar proyectos considerados valiosos para la organización de la convivencia social ya que los valores destacados en el discurso son designados como realizables y su realización involucra a los sujetos en diferentes estrategias.

Además de las características mencionadas anteriormente, cabe destacar la relación entre discurso político e ideología. Siguiendo a Van Dijk (2005) entendemos a la ideología como “el fundamento de las representaciones sociales compartidas por un grupo social” (p.17). Esta definición supera el entendimiento de la ideología en el sentido estricto de “dominación”, es decir, no identifica exclusivamente las ideologías con grupos dominantes ya que también los grupos dominados pueden tener ideologías de resistencia y oposición. Entonces “dependiendo de la perspectiva propia, del hecho de pertenecer a un grupo o de la ética, estas ideas de grupo pueden ser valoradas ‘positiva’, ‘negativamente’ o no ser valoradas en absoluto” (p.18). Las ideologías generalmente tienen que ver con grupos sociales, clases o comunidades que de esa manera representan sus intereses fundamentales. De acuerdo con el autor

Las ideologías políticas no sólo están implicadas en la producción o la comprensión de los discursos políticos y otras prácticas políticas, sino que también son (re)producidas por ellos. En cierto modo, los discursos hacen "observables" las ideologías en el sentido que es sólo en el discurso que ellas pueden ser explícitamente "expresadas" y "formuladas" (Van Dijk, 2005: 26).

El discurso en tanto práctica social, no se reduce a la ideología, sino que el primero forma parte de la segunda, y a su vez, ambos influyen en la formación social. El discurso político sobre la *mexicanidad* concerniente a la esfera institucionalizada del poder y a todo lo que en ella interviene, es un discurso donde

predomina el componente argumentativo destinado a esquematizar la función del ser y deber ser políticos frente a un determinado sector social sobre el que se pretende tener una intervención directa.

El análisis argumentativo que llevaremos a cabo se encuentra a nivel de la información. De acuerdo con Thompson:

Las formas del discurso como las construcciones lingüísticas supraoracionales, pueden comprender cadenas de razonamiento que se pueden reconstruir de diversas maneras. Estas cadenas de razonamiento no llegan generalmente a ser argumentos válidos, en el sentido tradicional de la lógica formal o silogística; se interpretan mejor como patrones de inferencia que caracterizan al discurso. Se han desarrollado diversos métodos para facilitar este tipo de análisis. Éstos permiten al analista separar los *corpus* discursivos en conjuntos de enunciados o aseveraciones organizadas en torno a ciertos asuntos o temas y trazar, después, las relaciones existentes entre estos enunciados y asuntos en términos de ciertos operadores lógicos o cuasilógicos (implicación, contradicción, presuposiciones, exclusión, etcétera) (Thompson cit. por Yarza, 2008: 17).

Entonces, una vez conocedores de las particularidades del discurso político, procederemos, sin pretender ser exhaustivos, a analizar algunas aseveraciones organizadas en torno a la idea de *mexicanidad* desde las tres perspectivas propuestas por Zamora (1990), a saber: objetivista, subjetivista, y socio-histórica. Asimismo, en cada una de los tres enfoques mencionados reflexionaremos sobre la relación existente entre la idea de *mexicanidad* que se enuncia desde el discurso político, y la presuposición que hace sobre las categorías de cultura e identidad analizadas en el primer capítulo de este trabajo.

2.2.1 El discurso político como estructura objetiva

La emergencia del concepto de *mexicanidad* a principios del siglo XX intentó esclarecer los rasgos constitutivos y específicos de un “carácter nacional” a partir

de una reflexión acerca del devenir del mexicano en su cultura e historia propias. Cabe aclarar que la reflexión sobre “lo mexicano” no puede reducirse al discurso político. En otras palabras:

La imposibilidad de equiparar el contenido de esta obra [la reflexión sobre la identidad mexicana] al de la propaganda oficial [se debe] al menos por una razón: si el discurso cultural sobre la mexicanidad se funda principalmente en un tratamiento intelectual y filosófico de una identidad nacional, el discurso de Estado difunde, por su parte, una “mexicanidad” que pretende encarnar directamente, a través de un proceso de autolegitimación histórica y cultural (Plu Jenvrin, 2005: 2).

Debido a que el discurso político está influido por el campo de la investigación científica, es de esperarse que la categoría de *mexicanidad* muestre algunos postulados provenientes de diversas disciplinas (filosofía, antropología, sociología y psicología), cuyo desarrollo se encuentra arraigado a un contexto histórico particular en el que prevalecieron conceptos específicos de nación, nacionalismo, soberanía nacional y patriotismo.

En el caso de México, la construcción del Estado-nación se nutrió de dos vertientes ideológicas: el nacionalismo y el indigenismo. De acuerdo con Agustín Basave (2007: 23) el nacionalismo es una ideología, una visión del mundo, una postura que representa un conjunto de ideas y valores cuyos propósitos son articular las creencias políticas, económicas y sociales de una colectividad y guiar su comportamiento hacia la construcción de un determinado modelo de sociedad y Estado.

El nacionalismo ha sido la ideología predominante en los siglos XIX y XX que justifica el dominio, sobre la nación, del grupo que detenta el poder puesto que sostiene tres proposiciones: a) nación y Estado deben coincidir, esto significa que a toda estructura de dominación política debe corresponder una comunidad de cultura y un proyecto histórico que nace de la voluntad del poder de un grupo sobre los demás; b) el Estado-nación es soberano, es decir, el nacionalismo como

principio político sigue un doble movimiento: integración de toda diversidad en el interior, exclusión de ella en el exterior, lo anterior funciona como una barrera contra las intervenciones de las potencias mundiales; y c) el Estado-nación es una comunidad imaginada, una comunidad de cultura que satisface la necesidad de pertenencia y reconocimiento, una unidad colectiva que realiza valores superiores comunes a todos sus miembros y que por lo tanto, es vista como un nuevo ente moral, superior a cualquier individuo o grupo (Villoro, 1998: 29-39).

En la opinión de Basave (2007), en el caso de las excolonias -entre ellas México-, nació primero el Estado y después la nación como el resultado de un proyecto de homogeneización cultural planeado por el primero. No obstante, existió una interacción entre Estado y nación (p.17). De acuerdo con el autor, “entendemos por nación un grupo de personas que comparten una identidad colectiva llamada nacionalidad y el propósito de seguir formando parte de ella mientras que el Estado se configura cuando ese pueblo ejerce su soberanía en un territorio y bajo un gobierno propio” (p. 7).

El proceso que siguió la construcción del Estado-nación en México cobró la forma de “nación proyectada” desde que obtuvo su independencia de España, debido a que los grupos de poder (las élites política, militar, intelectual y eclesiástica) decidieron construir una identidad nacional, a diferencia de las naciones históricas en las que el origen y la continuidad cultural son los ejes de la identidad nacional. En congruencia con la decisión de construir una identidad, el Estado-nación mexicano rechazó las nacionalidades históricamente construidas e intentó forjar sobre sus ruinas una nueva entidad colectiva, reconstruyendo el pasado para volverlo conforme a su proyecto. De esta manera la historia sirvió a la nación proyectada ya que su interpretación se subordinó al proyecto nacional; esto se dio a través de diferentes modalidades: creando los panteones de los héroes, entrelazando su memoria con los símbolos patrios, inventando sus emblemas, y estableciendo sus mitos fundadores y sus ceremonias conmemorativas. Así, la historia allanó el camino de la integración y la homogeneización. En este sentido la

cultura nacional obedece a un movimiento circular ya que a la vez que trata de expresar la nación, la crea (Villoro, 1998: 16).

Posterior a la Revolución de 1910 surge el nacionalismo mestizo o la “mestizofilia” que considera que la mezcla de razas y culturas es positiva, ya desde la Colonia se consideraba la heterogeneidad étnica como la fuente de las turbulencias sociales. Andrés Molina Enríquez y otros intelectuales más continuaron desarrollando en el siglo XX esta corriente de pensamiento, poniendo cada vez más énfasis en el mestizaje cultural. Para ellos, una nación no podía existir sin uniformidad de raza, lengua, cultura y religión, y un Estado que albergaba a varias naciones no podía ser estable ni próspero (Basave, 2007: 31).

De esta manera la aceptación del mestizaje como sinónimo de identidad nacional, trajo consigo el indigenismo como una política de Estado. De acuerdo con el antropólogo Favre (cit. por Sámano, 2006: 196), el indigenismo es, para empezar, “una corriente de opinión favorable a los indios”, es decir, una posición que tienen los no indígenas ante los indios, una teoría y práctica de Estado. A lo anterior agrega Díaz-Polanco y Sánchez (cit. por Sámano, 2006: 196) que el indigenismo es una política de Estado que se aplica en América Latina, casi sin excepción, de forma excluyente y opresiva para lograr un cambio cultural que corresponda con los intereses de una cultura hegemónica.

Los planteamientos de José Vasconcelos sobre el mestizaje y la *mexicanidad* resultan particularmente importantes por ser él una figura política destacada en diversos ámbitos de la vida social y educativa del país. Vizcaíno (2013) menciona que la identidad del Vasconcelos revolucionario y fundador de instituciones se reafirmaba continuamente a través de artículos periodísticos, en estudios especializados, biografías u obras de ficción, debido principalmente por su participación al frente de la Universidad Nacional de México y de la Secretaría de Educación Pública entre 1920 y 1924. El autor menciona algunas alusiones realizadas a Vasconcelos por personajes como Claude Fell, Daniel Cosío Villegas, Octavio Paz y Enrique Krauze respectivamente: “los años del águila”, “el único intelectual de primera fila en quien un régimen revolucionario tuvo confianza

y a quien dio autoridad y medios para trabajar”, “iniciador intelectual de la Revolución y fundador de la educación moderna de México”, “el titánico Vasconcelos, el constructor, el fundador transmitía el aliento de su obra y movía a emularla” (pp. 194-196).

Vasconcelos colocó en el centro de su concepto de *mexicanidad* la idea del mestizaje como una característica fundamentalmente positiva, ya que en él abarcaba la diferencia y la diversidad, así como la idea de concebir al carácter nacional mexicano como una mezcla del pueblo, de la Europa Ibérica, del pueblo indígena americano y de las culturas africanas (Träger, 2005:167). De acuerdo con Vieyra (2007:115), la valoración que Vasconcelos hizo sobre el elemento indígena contempló lo siguiente: a) la existencia de una gran diversidad de tribus; b) ausencia de una cultura elevada; c) ausencia de una nación unificada; d) carente de buena alimentación; e) sin un lenguaje escrito y desarrollado, f) con una buena dosis de apatía, y g) portadores de una religión equivocada. De ahí que su postura sobre el mestizaje promoviera el indigenismo institucionalizado y con ello, la pretensión de la integración de los indígenas a la sociedad mexicana, y la asimilación de sus culturas a la “cultura nacional mestiza” y occidentalizada mediante un proceso de educación- aculturación.

El parámetro de Estado-nación determina la homogeneidad de una sociedad heterogénea ya que descansa en dos principios: que está conformada por individuos iguales entre sí, sometidos a una regulación homogénea. El Estado-nación consagrado por las revoluciones modernas no reconoce comunidades históricas previamente existentes, parte de cero y constituye una nueva realidad política. De esta manera, al integrarse al Estado-nación, el individuo debe hacer a un lado sus peculiares rasgos biológicos, étnicos, sociales o culturales para convertirse en un simple ciudadano igual a todos los demás. Por lo tanto, la homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural: Unidad de lengua antes que nada para imponer la cultura hegemónica⁸. En este sentido,

⁸ En la centralidad lingüística de las teorías nacionalistas existe la idea de que la lengua única es una prueba irrefutable de *una* identidad nacional, y por lo tanto, *una* conciencia nacional, *un* Estado y *una* misma

la educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social: “El Estado-nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo” (Villoro, 1998: 25-29).

La reforma constitucional de 1934, y con ella el proyecto educativo de la educación socialista, promovió el rescate del sentido social y cultural de la revolución; significó la síntesis de las demandas y proyectos que contribuyeron a darle a la escuela un enfoque u orientación popular al concebirla al servicio de la comunidad, para el pueblo, para los obreros, para los campesinos, que socializara la cultura y que dejara de ser para una élite (De Sierra 2016: 46-48).

Con Miguel Alemán Valdés como presidente de la República Mexicana (1946-1952) la ideología política del mexicanismo, o la *mexicanidad*, fue postulada básica e implícitamente en el contexto de la confrontación con el socialismo cardenista, e intentó en nombre de la unidad nacional neutralizar las confrontaciones sociales (Medin, 1990: 2). Al estudiar este periodo de la Historia de México, no podemos pasar desapercibida la participación nuestro país en la Segunda Guerra Mundial la cual provocó una gran necesidad de cohesión y unidad social pero también planteó la necesidad de incrementar la capacidad industrial ya que, debido al conflicto bélico los productos industriales estaban destinados a la fabricación de medios militares. Todo ello urgió la necesidad de modernizar a México, de tratar de alcanzar otro nivel económico y de asegurar un desarrollo nacional en el que la industria adquiriera mayor fuerza; todo ello permitiría mayor autosuficiencia y menor dependencia política al exterior (Solana, 1981: 399).

La filosofía de la *mexicanidad*, la búsqueda y definición de “lo mexicano” se mantuvieron estrechamente articuladas con el discurso político ya que, en parte, justificó el nuevo orden social. Ávila Camacho argumentó a favor de la unidad de la nación con la idea de que todos los mexicanos compartieran una misma historia y un mismo proyecto de futuro. El devenir histórico de los mexicanos,

percepción de la realidad. Sin embargo, el papel del lenguaje en la construcción social del sentido de pertenencia es más complejo, pues en las prácticas sociales hay una constante interacción y creación cultural.

representado por los movimientos de Independencia, Reforma y Revolución, tenía como fin el engrandecimiento de la patria.

Este proyecto económico de unidad nacional trascendió lo socio-político. Como advierte Medin (1990)

Evidentemente no existen proyectos económicos que sean neutrales y meramente técnicos. Lo técnico y lo pragmático se refieren a los medios, mas éstos son precisamente meros medios para el logro de objetivos determinados que implican siempre una determinada visión social y política, implícita o explícitamente (p. 6).

La *mexicanidad* entendida de esta manera, queda unida a la identidad nacional en tanto que la interpreta como un dato ya constituido, como una entidad, cuya posesión define al sujeto. Esta es la interpretación predominante en el pensamiento conservador que la concibe como “esencia del ser nacional”, como un núcleo ético, y cuya recuperación permitiría “asumir la identidad” (Alarcón, 2010: 556). Desde una mirada objetivista, la idea de *mexicanidad* está anclada al origen del nacionalismo mexicano explicado este último, por la industrialización moderna y la necesidad de un Estado que asegure la homogenización social necesaria para transitar a una determinada etapa del desarrollo económico capitalista. La idea implícita de pueblo remite a “unidad de cultura” y, en este sentido, es el Estado quien puede definir la identidad nacional mexicana a través de la homogeneización. Sin embargo, la existencia de un fuerte Estado central no es suficiente para producir un proceso de relativa homogeneización de una población de origen diversa y heterogénea, para producir así “una identidad común y duradera”.

El largo proceso histórico de construcción de la nación suele desembocar en una versión hegemónica de la nación y de la identidad nacional, que en México se expresa en el discurso político oficial, en los medios de comunicación masiva y en los libros de texto escolares (Héau, 2005: 83).

2.2.2 El discurso político desde la acción del sujeto

En el discurso político, la idea de *mexicanidad* ha estado relacionada fuertemente con el patriotismo en tanto creencia fundamental de la pertenencia de grupo. Al considerarlo como un valor deseable, cada grupo intenta inculcarlo en sus miembros a través de mecanismos culturales, sociales y políticos; por lo tanto, el patriotismo es siempre socialmente adquirido. Bar-Tal (1994) explica el proceso de adquisición del patriotismo de la siguiente manera:

Al principio, como un conjunto de creencias que son almacenadas en el sistema cognitivo como un esquema de patriotismo. A partir de las creencias centrales surge una red semántica de significados e implicaciones asociadas, así como de emociones que tienen características motivacionales e influyen en los juicios, valoraciones y conductas de los individuos (p. 64).

Desde una perspectiva psicológica el patriotismo se entiende como una adhesión hacia el grupo y país en que se vive. Los individuos tienen que creer que forman un grupo con algo en común que les une. Una vez que los individuos se definen como miembros de un grupo, la conciencia de su pertenencia llega a formar parte de su auto-concepto, formando su identidad social. Así, “el patriotismo es una respuesta cognitivo-motivacional que se refleja en las creencias y emociones” (Bar-Tal, 1994: 64). De lo anterior se desprende que las creencias de los individuos determinan en gran medida su conducta.

Para el caso específico de la *mexicanidad*, la referencia al patriotismo se produce en el contexto de formación del Estado-nación. De acuerdo con Villoro (1998) la pertenencia a una nación se define por una autoidentificación con una forma de vida y una cultura. El autor citado menciona que pertenecer a una nación es parte de la identidad de un sujeto; asimismo, asumirnos como parte de una nación implica elegir un rasgo de nuestra personalidad. Siguiendo al autor, para poder aplicar el término “nación” a una asociación humana es preciso que cumpla las

siguientes condiciones: comunidad de cultura, conciencia de pertenencia, proyecto común y relación con un territorio (p. 13-18).

La noción de arquetipo en su significado psicológico, es decir, definida como “el conjunto de los elementos constitutivos del inconsciente colectivo, con un aspecto orientado hacia los procesos biológicos y los instintos, y otro hacia el mundo de las imágenes y de las ideas” (Beaudouin cit. por Jenvrin, 2005: 2), aporta elementos para la comprensión del desarrollo de la idea de *mexicanidad* desde el discurso político. Al definir al pueblo como “los pobres y los humildes”, se idealizó el medio rural y se le vio como “la cuna de la patria”; las configuraciones imaginarias y los valores revolucionarios anclados en la conciencia colectiva fueron explotados asemejando la pobreza y la humildad con la identidad cultural nacional.

Por su parte, Arredondo (2005) pone énfasis en la relación entre identidad y *mexicanidad*. La autora entiende “la identidad como la interiorización de imágenes y representaciones simbólicas, impregnadas de una fuerte carga afectiva”; mientras que a la *mexicanidad* la concibe como “la integración compleja de símbolos provenientes de las culturas que le dieron origen: su contenido presenta condicionamientos no conocidos e interiorizados que permiten que un grupo o una sociedad compartan, sin necesidad de que sea explícito, un sistema común de representaciones” (p.17).

Cabe agregar que, si bien las creencias se aprenden y sobre ellas se forman reacciones motivacionales-emocionales, tales reacciones dependen de los contenidos concretos que caracterizan a determinados grupos durante ciertos periodos o situaciones particulares, así como de los objetivos, medios, ideologías, régimen político y valores específicos imperantes. En otras palabras, el sentimiento patriótico varía de acuerdo al momento socio-histórico de cada grupo humano.

Como menciona Ramírez (2004), el individuo y la nación son dos aspectos del mismo fenómeno:

No hay una tajante distinción entre lo social y lo individual, solo puede hablarse de una focalización en el grupo o en el individuo, toda vez que el análisis de cualquier Yo estará en función de su historia inmersa en la historia de sus grupos: familia, escuela, amigos, clase, etnia, nación, Estado, que son el tiempo y el espacio de su historia pasada, presente y futura. Todo lo cual indica que para nuestro análisis debemos abordar tanto el ángulo individual como social (p.12).

Esta re-significación de los elementos, valores o rasgos culturales que consideramos que nos identifican precisamente como mexicanos, configuran una serie de caracteres que son reconocidos o atribuidos a quienes los ostentan y los viven. Dicha búsqueda re-valorativa de nuestras raíces y de nuestra identidad y sus resultados, son ahora parte fundamental de nuestra cultura y de nuestro concepto ordinario de lo mexicano (Hurtado, 1994: 277).

2.2.3 El discurso político en la perspectiva socio-histórica

Zemelman (2005) presenta un elemento que puede ser útil para pensar la idea de la *mexicanidad* en el discurso político; el autor considera que tanto el discurso político como la formación de científicos corren el riesgo de circunscribirse al estudio de “realidades inventadas”. Las realidades inventadas se refieren al “pensar ficticiamente” entendido como adaptar la realidad a la teoría, a los conceptos acuñados en otros contextos. Definir la realidad en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico tiene implicaciones como organizar el pensamiento y el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer (p. 64). Retomando lo planteado por el autor y para efectos de este trabajo partimos de dos consideraciones.

Primera, que la *mexicanidad* en el discurso político se comprende en gran medida por las características propias del mismo, es decir, a través de los argumentos propios de su contexto que muestran “un deber ser determinado” inseparable de la

construcción de un adversario, con propósitos y compromisos precisos para instaurar proyectos considerados valiosos para la organización de la convivencia social -ya que los valores destacados en el discurso son designados como realizables y su ejecución involucra a los sujetos en diferentes estrategias. Van Dijk (2005) explicó la relación entre política, ideología y discurso a partir de lo que llamó una "teoría socio-cognoscitiva multidisciplinaria no reduccionista". En sus propias palabras: "La política es una de las esferas sociales cuyas prácticas son exclusivamente discursivas; la cognición política está, por definición, ideológicamente fundamentada; y las ideologías políticas son en gran parte reproducidas por el discurso" (p. 15).

Segunda, al pretender realizar investigación científica sobre la idea de *mexicanidad* tomando en consideración conceptos tales como patriotismo, nacionalismo e identidad nacional, se corre el riesgo de estudiar "realidades inventadas" al no incorporar en el análisis la idea de que la concepción de lo correcto cambia en la historia de las sociedades, de acuerdo con las circunstancias del país, del mundo y, especialmente, de la élite política. Es decir, lo políticamente correcto cambia en el tiempo y en el espacio. Un ejemplo claro de ello lo presenta Pérez Montfort (1999):

Antes de la Revolución el discurso político identificaba al "pueblo mexicano" con una burguesía nacida en México que adoptaba el modelo liberal del régimen [...] y al hablar del "pueblo mexicano" el llamado "nacionalismo revolucionario", empujaba hacia una nueva identificación y valoración de lo propio, negando y diferenciándose de lo extraño o extranjero. En su tono político y en su expresión cultural intentaba exhibir ciertas características particulares, raciales, históricas o "esenciales" de la mexicanidad (p. 180).

De manera similar sucede con la cuestión del mestizaje: dos han sido las posturas que los gobiernos mexicanos han tomado frente a los indígenas del país. O bien los indios han de ser integrados a la cultura nacional, o deben gozar de una autonomía, formando parte de una sociedad pluriétnica (Jacorzynski, 2000:113).

De lo anterior podemos deducir que el tanto nacionalismo como el mestizaje pueden concebirse como un recurso retórico para legitimar una institución o una forma política. El patriotismo sólo puede ser comprendido en la medida en que se le considere como un fenómeno socio-psicológico.

Vizcaíno (2004) plantea algunas consideraciones para estudiar el nacionalismo de Estado dentro del contexto macrosocial permeado por tres factores que lo influyen actualmente: globalidad, democracia y multiculturalidad. A decir del autor:

[Hay que estudiar hoy el nacionalismo] en referencia al Estado multinacional y global y no como algunos autores insisten, en relación con el Estado-nación, homogéneo y soberano, como si todavía fuese una entidad cerrada o un cuerpo que se mueve al unísono. [Debe considerarse que para explicar el cambio del nacionalismo en México] las transformaciones del nacionalismo en buena medida se deben a la creciente y extensa vinculación de los países por la cultura y el derecho, la tecnología y la economía y, también, a la creciente democratización y reconocimiento de las minorías (p. 13).

Los referentes socio-históricos transformaron el discurso político del Estado en México: De considerar políticamente correcto el fomento de una sociedad homogénea, pasó a la revaloración de contenidos que reconozcan la diversidad cultural para organizar la vida social y política entre sus miembros. Sin embargo, “ello no implica la eliminación total de los viejos referentes, como si en tres décadas hubiesen desaparecido los elementos materiales o simbólicos proteccionistas de ‘lo mexicano’ y de la desconfianza hacia las potencias internacionales” (Vizcaíno, 2004: 14). Dichas posiciones a la vez que se contradicen también se complementan. El discurso político permite construir y modificar las relaciones de los interlocutores, sean éstos individuos o grupos sociales bien definidos. El lenguaje no es sólo un sistema de signos que describen el mundo sino también, un medio a través del cual los individuos actúan e interactúan en el mundo social.

El discurso del Estado conlleva una idea particular de nación, de ahí se derivan los “valores nacionales” transmitidos a través de sus diferentes mensajes (símbolos patrios, los rituales cívicos, la historia oficial con sus héroes y antihéroes, etc.). Pero la transmisión no es mecánica porque las naciones son el resultado de la conjunción de múltiples factores tanto objetivos (económicos, sociales, étnicos, culturales, tecnológicos, institucionales) como subjetivos (identitarios, de pertenencia, sentimientos, valores, etc.) cuyo origen y desarrollo se gesta bajo ciertas condiciones socio-históricas y materiales, y a lo largo de la realidad siempre dinámica de los pueblos.

La relevancia que cobra el discurso político sobre la acción educativa radica en que a través de los argumentos contenidos en éste, se asume una posición frente a lo que debe ser políticamente “el mexicano” destacando el valor del nacionalismo, el patriotismo y la identidad nacional. De tales presupuestos se derivan ideas, propósitos, fines, estrategias y formas pedagógicas que respaldan la realización de las prácticas educativas.

2.3 El discurso de los movimientos sociales

Hablar del discurso social es abordar los discursos como procesos sociales y por ende, como productos históricos. El discurso social (en singular) hace referencia a: los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible –lo narrable, lo opinable- y aseguran la división del trabajo discursivo (Angenot, 2010: 21-23). Es decir, todo discurso es social e histórico porque no se puede carecer de opinión en todo momento y en toda cultura. A cada época corresponde una hegemonía de lo pensable y una serie de reglas que establecen modos legítimos de argumentar y narrar, de persuadir y de probar algo a cierto público. Es lo que Angenot llama “encanto y aceptabilidad” del discurso, refiriéndose a la característica de tener “eficacia social y públicos cautivos”. Por ello resulta un paso insoslayable comprender dentro de qué límites contextuales piensa y escribe una sociedad determinada. A juicio del autor, “se trata de extrapolar de esas “manifestaciones

individuales” aquello que puede ser funcional en las “relaciones sociales”, en lo que se pone en juego en la sociedad y es vector de “fuerzas sociales” (Angenot, 2010: 23).

La interacción entre los actores sociales se realiza en continua contradicción y cambio sociohistórico, tensiones manifestadas a través de las acciones tanto individuales como colectivas. En estas condiciones surgen los movimientos sociales:

“Los movimientos sociales son tipos estructurados de conducta colectiva y pueden alterar en modo fundamental la vida en la sociedad. Una clave para entenderlos es examinar sus estructuras formales e informales. Las estructuras formales aportan una dirección y continuidad general y las estructuras informales mantienen ligado a un movimiento social con las necesidades del individuo” (Phillips, 1982: 523).

Los movimientos sociales no surgen espontáneamente, por el contrario se van construyendo en las relaciones de la vida cotidiana, y surgen en coyunturas históricas específicas. Son acciones colectivas de carácter no momentáneo en las que un grupo, con cierto grado de organización, realiza acciones extra-institucionales dirigidas a la promoción o contención de determinados cambios. A diferencia de las instituciones sociales (elementos relativamente permanentes y estables de una cultura que se consideran como aspectos valiosos y necesarios de la misma), los movimientos sociales son altamente dinámicos y su ciclo vital es incierto. Un movimiento social carece de *status* institucional ya que grandes sectores de la sociedad lo contemplan con indiferencia, o incluso, con hostilidad.

2.3.1 El discurso de los movimientos sociales como estructura objetiva

La *mexicanidad*, en su acepción de identidad nacional y de nacionalismo, mantiene como su eje de atención en la estructura-aparato del sistema social

mexicano. La primera mitad del siglo XX estuvo caracterizada por una actividad constantemente vinculada a los respectivos proyectos políticos correspondientes a las distintas etapas históricas, especialmente al proyecto nacionalista mexicano. El nacionalismo se consideró no como “el despertar de las naciones a la conciencia de sí mismas” (Gellner cit. por Anderson, 1993: 24), sino como la “invención” de *una* nación a partir de un ideal de homogeneidad socio-cultural. Desde esta visión objetivista, la explicación sobre el problema de la mexicanidad, el origen de las naciones y el nacionalismo, se explican en la industrialización moderna, y en la necesidad de contar con un Estado que proporcione la homogenización funcional requerida para este tipo de economía; en esta interpretación, los sujetos no son más que la expresión de las contradicciones sociales, es decir, ellos no son considerados como actores sociales.

La trascendencia del discurso social sobre la *mexicanidad*, sus alcances y usos ideológicos se aprecian en tanto discurso identitario y de organización social. Por ejemplo, durante la presidencia de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) el llamado “Estado mexicano moderno” difundió la imagen de México como nación eminentemente mestiza y unificada en torno a las características culturales del centro del país estableciéndose como depositaria de la identidad. La *mexicanidad* fue entendida principalmente a partir de los principios del discurso nacionalista revolucionario pero adaptados al objetivo de modernización capitalista perseguido por el gobierno. En congruencia con ello, se encontraron una serie de discursos, prácticas y políticas públicas “integracionistas” dirigidas a los pueblos indígenas a quienes se les caracterizó negativamente al considerárseles “como problema y obstáculo para la unidad nacional”. En esta lectura de la mexicanidad que prioriza la manifestación de las contradicciones objetivas del sistema de dominación, el mexicano, entendido casi siempre como mestizo, urbano y perteneciente a las clases bajas, fue descrito como un ser lleno de complejos, incapaz para la modernidad, el trabajo productivo, la vida en comunidad y el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Si bien la *mexicanidad* fue entendida en un momento socio-histórico específico

como un dispositivo para la construcción de la hegemonía cultural del Estado, y en este sentido estuvo ligada a un grupo intelectual específico, no podemos considerarla como mero reflejo de la “cultura hegemónica”.

Aunque no es posible pensar en la aceptación pasiva de este discurso por parte de la sociedad y en su asimilación acrítica, tampoco puede negarse que la reproducción de este discurso en los espacios educativos y en los medios masivos de comunicación, así como en ensayos y estudios pretendidamente científicos sobre la identidad nacional, coadyuvó a la conformación de un imaginario social lleno de ideas comunes sobre “lo mexicano”. Ejemplo de lo anterior son los fundamentos de las apropiaciones simbólicas y funcionales al interior de lo que actualmente se llama “la new age” y “la mexicayotl”. De acuerdo con De la Torre (2011) existen dos matrices discursivas que configuran el sentido de la práctica ritual dancística expresada en la llamada “new age” por un lado, y en la “mexicayotl” por otro:

La *neo mexicanidad* es una versión híbrida de una espiritualidad alternativa con raíces mexicanas que, aceptando la base de la religiosidad sincrética entre el catolicismo y la cosmovisión indígena, se interconecta en una red mística espiritual Nueva Era. Mientras que la *mexicayotl*, es la versión del rescate de la “mexicanidad ancestral”, cuya ideología se opone al sincretismo con la religión católica y la cultura hispana y plantea la esencialización y el rescate de lo “auténticamente” azteca o prehispánico (p. 183).

En ambos discursos observamos una objetivación del conocimiento relacionado con lo que se considera como “las raíces mexicanas” y lo “realmente mexicano”, es decir, con el cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad y la explicación de dicho significado mediante diversas fórmulas de legitimación. “El conocimiento relativo a la sociedad es una realización en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad” (Berger y Luckmann, 1979: 90).

Desde un punto de vista conservador, la identidad nacional alude a un sentido de pertenencia que trasciende, más allá de lo afectivo. Se puede inferir que la posición “tradicional” de la identidad nacional tiene por un lado, un tono esencialista enmarcado por las costumbres, las tradiciones, las instituciones sociales, la familia, la religión; por otro lado, elementos ideológicos como la política y la educación. Los anteriores planteamientos se unen a la idea del discurso de lo nacional, de la esencia del ser, y poseen ciertas características esenciales, inmutables y en consecuencia, a-históricas (Arias, 2009: 11).

Para Touraine (2006) la identidad es un componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales. En tanto conductas socialmente conflictivas pero también culturalmente orientadas, la acción de los movimientos sociales no está dirigida fundamentalmente frente al Estado y no puede ser identificada con una acción política por la conquista del poder; un movimiento social no puede ser el creador de una sociedad más moderna o avanzada que aquella que combate (p. 258). Para el autor es necesario remplazar el tema de la “superación” por el de “alternativa”, debido a que éste escapa de las ideas evolucionistas, de la interpretación lineal de la historia y de los determinismos estructurales.

2.3.2 El discurso de los movimientos sociales desde la acción del sujeto

Las motivaciones de los individuos para incorporarse a un movimiento social pueden variar, desde la orientación valorativo-racional sobre los objetivos del movimiento, hasta cuestiones más de índole emocional expresado en un estado de ánimo que pretende inspirar a la mayoría de una población. La identidad nacional, desde esta óptica, es explicada como un sentimiento colectivo basado en la autoconsciencia y el sentimiento de pertenecer a una comunidad imaginada como nación. Los sujetos comparten vínculos emocionales que los hacen pensar y actuar en determinado marco. Los atributos que comparten los integrantes de la nación son importantes para recrear el sentimiento colectivo de pertenencia y de

continuidad. Anderson (1993) propone una definición de nación en tanto “comunidad imaginada”, en ésta el autor destaca los componentes subjetivos, tales como la fraternidad y el compañerismo, sobre los condicionamientos que presenta la estructura social a los sujetos:

Aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (p.23)...Independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto pueden prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal (p.25).

Un ejemplo de una movilización social de tipo nacionalista es el guadalupanismo en México. En éste se integran elementos culturales, identitarios y religiosos, así como acciones desarrolladas de manera concertada por varios individuos que comparten una misma orientación:

[El guadalupanismo] ha sido durante siglos un continuo sistema de prácticas religiosas y movilización social que ha contribuido tanto o más que la exaltación nacionalista estatal de cualquiera de los grandes episodios históricos de México, a la identidad compartida y a la formación de una conciencia histórica y, con ello, a la unidad, a cierta homogeneización cultural y religiosa. El nacionalismo de Estado convoca a la movilización social; el guadalupanismo, en cada una de sus pequeñas y grandes peregrinaciones, también es movimiento: en el saco del campesino, en el pecho del obrero, en las canciones y el arte, en el hogar y en el patio de la vecindad, en la aventura de la pincelada que retrata al devoto y a la virgen, pero también en el largo viaje del peregrino que comparte con muchos otros el destino del santuario. Guadalupe es plaza de reunión, comunidad imaginada (Anderson cit. por Vizcaíno, 2004: 54).

Actualmente existe un movimiento social que presenta características afines con el subjetivismo: El Movimiento de la Mexicanidad. De acuerdo con el antropólogo Francisco De la Peña (2012) este movimiento está integrado en su mayoría por mexicanos mestizos de origen urbano y con aptitudes cosmopolitas; emprenden la búsqueda de una nueva identidad a través de distintas prácticas entre las cuales destacan: las celebraciones de distintas fechas conmemorativas y rituales cíclicos, como los solsticios y equinoccios, las ceremonias en sitios arqueológicos, los rituales de inspiración prehispánica, la enseñanza de lenguas nativas, la interpretación de códices y monumentos, la terapéutica autóctona, la utilización del calendario solar (azteca) y la práctica de la espiritualidad prehispánica mediante rituales como las danzas ceremoniales, los temascales, y otras experiencias exóticas. El autor menciona que aunque el Movimiento de la Mexicanidad es muy heterogéneo y tiene antagonismos internos, se pueden identificar ideas comunes entre sus integrantes: Representa una nueva forma de conceptualizar la identidad nacional con un tinte milenarista, profético y neotradicionalista; reinventa el pasado, afirma lo autóctono y al mismo tiempo, intenta globalizar su proyecto. Tiene un carácter renovador y es ejemplo de transformación cultural; ha pasado por diversas etapas, y se encuentra en constante cambio con tendencias diferentes. Posee signos y rasgos nacionalistas, identitarios, religiosos, revivalistas y nativistas. Estos grupos llamados “neoindios” se inspiran en una reinterpretación idealizada del pasado prehispánico y en la exaltación de una imagen arquetípica de lo indio, se multiplican y reclaman la revitalización de la cultura de origen prehispánico, hoy en medio de la globalización (De la Peña, 2012: 123).

En este sentido la *mexicanidad* es considerada como aquellos rasgos que son aceptados y asumidos por la “personalidad colectiva” de los mexicanos, siendo una especie de expresión de conciencia conjunta que se reconoce en un pasado común y que se expresa a través de la “búsqueda de una nueva identidad” (De la Peña, 2012). El problema que conlleva la explicación de la *mexicanidad* desde la perspectiva subjetivista es considerar que el mundo del "sentido común", el mundo de la "vida cotidiana", con sus actores e interacciones, constituyen por sí

mismos un mundo social cerrado y autónomo con sus particularidades y reglas únicas de juego producto de interpretaciones, construcciones y negociaciones de los sujetos (Zamora, 1990: 19).

La configuración de la idea y resignificación de la *mexicanidad* no se agota en la esfera de lo subjetivo (en los sentimientos de pertenencia, valores compartidos, fraternidad, honor, dignidad, admiración y respeto que pudiesen experimentar los integrantes del movimiento hacia lo que consideran que representan las culturas prehispánicas), ya que forma parte de una realidad social más amplia y compleja, lo objetivo impacta en lo subjetivo. De ahí que sea importante clarificar las condiciones donde se genera cada noción de *mexicanidad*, y analizar las consecuencias (políticas, sociales, económicas, éticas, etc.) de la misma. De ello deriva la importancia de considerar que, en tanto movimiento social, la *mexicanidad* podría expresar la necesidad de hacer valer las reglas de la política institucional por vías no institucionales, es decir, demandar que sea respetado lo que dice la Constitución y las leyes respecto a la prohibición de la discriminación, el racismo y la exclusión.

2.3.3 El discurso de los movimientos sociales en la perspectiva socio-histórica

La *mexicanidad* en el discurso de los movimientos sociales también puede ser interpretada a partir de un enfoque socio-histórico que recupere los siguientes aspectos: la identidad como una construcción multidimensional (Giménez, 2005), los procesos de hibridación cultural (García, 1997), la teoría de la movilización (Cadena, 2016) y la visión de cambio social (Arias, 2009).

Para pensar en la construcción de la identidad de los sujetos que integran un movimiento social, es necesario considerar que en ésta se relacionan estrechamente los elementos de lo “socialmente compartido”, resultantes de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”. Giménez (2005) considera que “la identidad de los individuos es multidimensional, y no ‘fragmentada’ en múltiples identidades” (p. 502). A decir del autor, la identidad de

los individuos se define en primer término por el conjunto de sus pertenencias sociales (étnicas, nacionales, religiosas, familiares, y otras); en este proceso también es importante subrayar el peso de las fuerzas psicológicas inconscientes, de las estructuras institucionales y del contexto cultural en la formación del sujeto y de la identidad. Por lo tanto, debe evitarse la “personalización” abusiva de las identidades colectivas (y de los movimientos sociales), es decir, la tendencia a atribuirles rasgos (principalmente psicológicos) que sólo corresponden al sujeto individual. Las identidades colectivas no constituyen entidades discretas, homogéneas y nítidamente delimitadas, razón por la cual hay que evitar reificarlas, naturalizarlas o substancializarlas indebidamente; no constituyen un *dato*, un componente “natural” del mundo social, sino un “acontecimiento” (Giménez, 2010: 7).

La condición histórica del país, las implicaciones filosóficas, sociales, morales, ideológicas, políticas y económicas que impactan sobre la identidad en una realidad reconocida como multicultural, nos obligan a no quedarnos en el análisis de los arquetipos nacionales planteados por Ramos u otros teóricos. Reconocemos que históricamente se han construido iconos-arquetipos del mexicano (por ejemplo: el indio, el peladito, el macho mexicano, la Adelita, el mestizo, el pachuco), sin embargo, es inapropiado extrapolar las características del “yo mexicano colectivo”, al “yo mexicano individual”.

García Canclini (1997) propone el concepto social de “hibridismo” con la pretensión de superar la noción de mestizaje (limitado a lo que ocurre entre razas) y de sincretismo (fórmula casi siempre referida a funciones religiosas). El autor llamó “hibridismo cultural” a los procesos de entrecruzamiento e intercambio culturales con dinámica social propia. Con ello apunta hacia el hecho de que en las sociedades contemporáneas ya no tiene sentido hablar de fronteras culturales rígidas, ya que existen entrelazamientos entre lo que se considera tradicional y lo moderno, entre lo culto y lo popular (p. 111). La identidad nacional mexicana está sujeta al cambio y forma parte de los procesos de socialización que vinculan las prácticas cotidianas de los individuos, mediante la diversidad y el intercambio

cultural. “Las culturas no coexisten con la seriedad con las que las experimentamos en un museo al pasar de una sala a otra” (García, 1997: 112). Es un proceso evolutivo, dinámico y complejo; es producto de tensiones socioculturales (tanto al interior como al exterior de un grupo), y a la vez produce nuevas relaciones y significados entre los individuos. Los espacios sociales son sitios de dominación y resistencia, de conformismo y oposición, de subordinación o crítica.

Como menciona Cadena (2016), “la acción colectiva, las protestas y los movimientos sociales no son un resultado directo de los conflictos y las tensiones estructurales” (p. 3). Apoyado en la teoría de la movilización el autor considera necesario dilucidar las causas de los movimientos sociales a partir de elementos como: “las variaciones en las oportunidades políticas, las amenazas a los intereses y valores de la gente y los cambios en su libertad de acción” (Tarrow cit. por Cadena, 2016: 3). Si bien los conflictos y las tensiones estructurales son relevantes para la comprensión del movimiento, también es indispensable considerar las decisiones tomadas por actores que evalúan la situación en la que se encuentran por considerarla justa o injusta, adecuada o inadecuada. Es a partir de los resultados de esa evaluación que eventualmente deciden movilizarse para cambiarla (o conservarla) y que para ello buscan, seleccionan y reúnen medios adecuados para conseguir ese fin. Además, es indispensable que los integrantes del movimiento se sientan y se reconozcan agraviados como resultado de la evaluación colectiva de su situación. La formación de actores colectivos debe ser vista como un proceso de producción cultural, no como el resultado automático, directo e inevitable de una situación social determinada.

Los mexicanos son producto y productores de *mexicanidad*. Además, los distintos grupos sociales van construyendo y reconstruyendo identidades de acuerdo con sus intereses, aspiraciones y necesidades, y a la par de la influencia que ejerce la industria cultural, los flujos migratorios, los medios de masas o la actividad comercial, en una relación interactiva que da paso a varios fenómenos sociales.

La identidad nacional es un tema cuya discusión se establece desde diferentes tendencias ideológicas, de ahí que una característica del fenómeno de las identidades sea su diversidad en cuanto al discurso que de ella emana. Por una parte, se habla de “crisis de identidad” como algo negativo, podría decirse incluso de ruptura con lo establecido, en la que predomina una posición ideológica conservadora y/o reproductora de un discurso del “nosotros” frente al de los “otros” -un sentimiento nacionalista de carácter evidentemente esencialista. Contraria a esta postura, está la visión de cambio social y transformación de lo propio como causa y consecuencia de la resignificación de nuevos escenarios de la dinámica de interacción y cambio social (Arias, 2009: 15).

La mención al cambio social establece la existencia de una serie de significados que las personas poseen, de ahí que sean las diferencias sociales las que permitan dilucidar que lo significativo para un grupo, puede que no lo sea para otro. Por tanto, la identidad tiene que ver con la inserción de las personas en un determinado mundo de significaciones, y en una determinada red de relaciones sociales que guardan un estrecho vínculo con lo histórico, lo geográfico, lo político, lo social, etc. Es entonces en el proceso de socialización donde nace, se vive y se transforma nuestra identidad, pues es ahí donde se da la construcción de los significados, las condiciones materiales y simbólicas a partir de las cuales se fundan las identidades.

La relevancia que cobra el discurso social en el análisis de la construcción del sentido de la *mexicanidad* radica en que las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales. En este sentido la educación es considerada como una práctica social y, por lo tanto, la conformación del sujeto ocurre conjuntamente con la educación y con otras prácticas sociales.

En este capítulo hemos presentado de manera sucinta la estructura y significado de los diferentes discursos (científico, político y social) que históricamente han influido en la construcción de sentido sobre la *mexicanidad*. Un sentido al que en distintos momentos y bajo distintas estrategias han estado ligados los propósitos

de la educación, y al que se han afiliado quienes participan en la acción pedagógica.

El propósito de analizar la *mexicanidad* desde los discursos presentados radica en el convencimiento de que ésta tiene una definición sistémica; es decir, la *mexicanidad* puede definirse sólo al interior del sistema teórico que constituyen tanto el discurso científico, el discurso político, el discurso social, y como veremos en el siguiente capítulo, el discurso educativo. La mexicanidad no se puede entender fuera de estas relaciones ni en estado aislado, ya que su construcción forma parte de una totalidad de factores coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes.

Capítulo 3. La pedagogización de las prácticas y procesos de aprehensión de un entorno en permanente movimiento e incertidumbre.

La *mexicanidad* se ha constituido como un espacio de intersubjetividades donde confluyen diversos intereses. En este trabajo, y desde una perspectiva pedagógica se opta por trabajar la articulación entre *mexicanidad* y educación, privilegiando el estudio y la reflexión sobre los procesos escolares en toda su diversidad y complejidad. Dejando de lado el vasto conjunto de prácticas y espacios sociales en los que media lo relacional, la *mexicanidad* es aquí recuperada como una herramienta de razonamiento respaldada por los discursos científico, político, social y educativo.

Al igual que “lo mexicano”, “lo educativo” se construye como categoría social en función, tanto de la posición en la que se le sitúe dentro de una configuración social más amplia, como de las relaciones que de ella se generan de manera particularizada en cada contexto y coyuntura. A pesar del alcance social e histórico de “lo educativo”, predomina una tendencia pedagógica generalizada y homogeneizante acerca del cómo se forman los sujetos, de ahí que resulte necesario dejar de concebir a la institución escolar como un espacio delimitado y autónomo, producto únicamente de sus particularidades normativas y organizacionales. Identificamos a la educación más allá de la escolaridad, entendiéndola en un sentido amplio, es decir, como práctica social configurada por situaciones y contextos políticos, sociales y culturales específicos, un contexto de condiciones donde los sujetos se forman cotidianamente pues coparticipan de y con una realidad social dinámica y compleja.

Este capítulo consta de dos partes. En la primera se aborda bajo qué contextos y estrategias argumentativas el discurso del proyecto educativo de Estado, por un lado, ha respaldado a la institución escolar como un espacio delimitado social e institucionalmente a fin de preservar ideales de cultura, de identidad y de tradición; y por otro, ha promovido un sentido de *mexicanidad* donde la experiencia y el aprendizaje histórico y social quedan al margen de toda consideración. El

desarrollo de esta primera parte retoma la propuesta analítica de Zamora (1990) ya utilizada en el capítulo precedente.

La segunda parte del capítulo está destinada al desarrollo de una propuesta donde educación, pedagogía y *mexicanidad* sean entendidas como estrategias de aprehensión elegidas por los sujetos sociales para realizar su vida, expresarse, e incluso transformar la sociedad. En lugar de concebirlas como simples aceptaciones de un orden impuesto, como reflejo de las estructuras y aparatos, o como prácticas autónomas propias de uno o varios sectores o grupos sociales, esta propuesta persigue constituir las como unidades de análisis clave para pensar en el sentido de pertenencia social y de *mexicanidad* desde la educación.

3.1 El discurso del proyecto educativo de Estado. La *mexicanidad* como práctica educativa institucionalizada.

De acuerdo con Martínez-Otero (2007) “la expresión ‘discurso educativo’ es polisémica, sobre todo porque su análisis procede de diversas disciplinas que se interesan por aspectos diferentes y porque dentro de un mismo campo del saber tampoco hay acuerdo pleno entre los diversos autores” (p. 3). En tanto representación de la interacción social, el discurso educativo abarca mensajes orales, corporales, audiovisuales y escritos, así como múltiples prácticas que permiten manifestar ideas, opiniones y estados afectivos. Es decir, el discurso educativo contiene elementos lingüísticos y extralingüísticos que expresan una intención educativa y un carácter teleológico. El discurso sobre la *mexicanidad* que procede de la educación es muy amplio y diversificado, portador de múltiples niveles y tipos de intereses. Es un discurso que proviene tanto de los sujetos sociales como de las figuras institucionalizadas de autoridad pertenecientes al terreno de la política pública educativa (y no educativa) en México y el mundo.

El interés de nuestro análisis está puesto en cómo la *mexicanidad* ha sido legitimada como parte de la práctica educativa institucionalizada, y la estrecha relación que establece con determinados supuestos e ideales sobre “lo mexicano”. Desde el discurso educativo, la *mexicanidad* está relacionada principalmente con

la educación para la ciudadanía, la educación cívica y ética, los símbolos patrios, los libros de texto, y la historia patria u oficial.

Sin pretender ser exhaustivos, procedemos a analizar algunas aseveraciones procedentes del discurso del proyecto educativo de Estado elaboradas en torno a la idea de *mexicanidad* desde las tres perspectivas propuestas por Zamora (1990), a saber: objetivista, subjetivista, y socio-histórica. En cada una de ellas, reflexionamos sobre la relación existente entre la idea de *mexicanidad* que se enuncia desde el discurso educativo, y la presuposición que se hace sobre las categorías de cultura, identidad y tradición analizadas en el primer capítulo de este trabajo.

3.1.1 El discurso del proyecto educativo como estructura objetiva

De acuerdo con (Lazarín cit. por Pérez, 2012) en México el peso de la educación en la formación de la identidad nacional se hace presente a partir de 1899 bajo la presidencia de Porfirio Díaz quien, en la inauguración del Congreso Nacional de Instrucción Pública, afirmó que iba a hacer de la instrucción el factor de la unidad nacional que los constituyentes de 1857, consideraron la base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento (p. 875). La importancia concedida a la educación en la construcción de la identidad nacional, la transformó en

una bandera política de los gobiernos en turno y desde su creación en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el sistema educativo nacional, se convirtió en instrumento de homogeneización cultural e ideológica con la intención de moldear en la población la identidad nacional mexicana (Pérez, 2012: 875).

De lo anterior se deduce que la idea de la *mexicanidad* y de lo que debe ser “el mexicano” se conforma en función de la ideología política de un grupo en el poder, considerando al Estado una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones.

Un ejemplo de los propósitos de las acciones desarrolladas por el Estado en materia de educación y *mexicanidad* se expresó en la llamada “cruzada vasconcelista” cuyo objetivo estribó en la idea de que la educación debía consolidar a la nación e incrementar los lazos de solidaridad entre los mexicanos. Según Gutiérrez y Rodríguez (1997: 2) para Vasconcelos

la educación debía fomentar los vínculos sociales, en tanto instrumento que fortaleciera la solidaridad entre los mexicanos; vería a la industrialización sólo como un medio para promover el bienestar; haría de la ciencia, la cultura y la tecnología una herramienta para consolidar la Nación; aumentaría los conocimientos geográficos, antropológicos y la complejidad social del país para acrecentar con ello la conciencia sobre la importancia de la identidad nacional. Habría que mexicanizar el saber y aprender a ver el mundo desde una perspectiva propia de los mexicanos.

La idea de que la educación impartida por el Estado fuese una vía para la unificación nacional, fue un intento sistemático más de definición e incorporación institucional del significado de identidad nacional. Se fundamentó en una concepción esencialista y estática de la identidad, pues proponía integrar la herencia indígena y la hispana, y fundidas en un solo concepto que sirviera como símbolo de la identidad nacional mexicana. Asimismo, el concepto de la cultura fue reducido a la literatura, el arte, y en general, a lo que se entendía por “cultura clásica”. Si bien el pensamiento educativo posrevolucionario -con Moisés Sáenz- adquirió matices diferentes a lo propuesto por Vasconcelos, sobre el tema de identidad nacional se consideró que “integrar al indígena al proyecto nacional, significaba incorporar la civilización a nuestra cultura y no al contrario” (Gutiérrez y Rodríguez, 1997:4). En este contexto se consideró que la educación en México desempeñaba un papel sustancial en favor del desarrollo de su sociedad al permitir desarrollar la cultura y por ende, la civilización.

La *mexicanidad* entendida como “unidad nacional” y surgida de manera coyuntural, primero para conciliar a los grupos políticos y económicos enfrentados

al régimen cardenista y, posteriormente, para lograr la aceptación popular del nuevo proyecto industrializador, se fundó en la idea de que todos los mexicanos compartían una misma historia y un mismo proyecto de futuro: el engrandecimiento de la patria. Estas ideas expresadas sobre la *mexicanidad* tienen un contexto de enunciación que se entretreje con la conformación y contenido de la “ideología de la mexicanidad” en los círculos oficiales “alemanistas” en medio de un particular momento político mexicano, y paralelamente con la aparición de la corriente de “la filosofía de lo mexicano”. De acuerdo con Medin (1990: 3), la *mexicanidad* fue el concepto que englobó los propósitos políticos del gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) al afirmarse como heredero y continuador de las luchas históricas de México y enlazar el quehacer intelectual con el deber patriótico. En esta lógica, a los científicos les correspondía aportar el conocimiento de lo considerado “auténticamente mexicano” y ofrecer soluciones a los problemas nacionales; al Estado le correspondía sentar las bases materiales y construir la infraestructura necesaria para unir a la nación.

En este contexto la educación se consideró el medio privilegiado para consolidar el Estado nacional mexicano; la pretendida homogeneización se pensó sobre todo a nivel cultural pues se consideró que “la escuela no puede sino reflejar la sociedad que la crea por lo que no opera independientemente de la estructura social y económica” (Solana, 1981: 401). Desde esta postura se afirma que es el progreso lo que explica el desarrollo de la cultura. De ahí que fuera a través de campañas cívicas, concursos nacionales, exposiciones gubernamentales y de la edición de folletos -entre otras acciones-, que se difundiera “el deber ser mexicano”, buscando que el pueblo asumiera por un lado, un pasado histórico común, y por otro, la responsabilidad de llevar adelante el progreso del país. En este sentido se da por hecho que la sociedad cambiaría, y que el sistema educativo, la economía y la sociedad evolucionarían juntos.

En el intento de modelar un ideal o “deber ser” ciudadano, el Estado otorga a la educación institucionalizada una carga importante. Latapí (cit. por González, 2016) resume en cuatro las tendencias de la concepción sobre la educación ciudadana:

formación de valores, conocimiento de los deberes y derechos, familiaridad con la organización política del país, y fortalecimiento de la identidad nacional (p. 54). Por su parte, Yurén (cit. por González, 2016) considera que

la idea eje desde el siglo XIX y buena parte del XX ha sido la de educar a los niños mexicanos en el 'civismo constitucional', es decir, en el conocimiento de las leyes y derechos para promover la identificación con la nación y la unidad nacional, en el marco del Estado-nación que ha operado como referente de la ciudadanía (p.53).

Esta forma de entender la *mexicanidad* a partir de la enseñanza cívica centrada en el conocimiento de la Constitución Política Mexicana, parte del supuesto que tanto a través de los textos escolares como de la práctica docente, la información genera ciudadanía: una transmisión de información sobre cómo están organizadas las dependencias del poder ejecutivo, cómo es el procedimiento que se sigue en el poder legislativo para que una iniciativa se convierta en ley, cómo se organizan las elecciones, qué derechos tienen los niños, los ancianos, las mujeres, etcétera. De esta manera se prioriza la descripción acerca del funcionamiento de las instituciones públicas, así como lo relacionado primordialmente con el gobierno y los derechos que frente a éste tienen los individuos o los grupos (Suzán, 1997: 82). Si bien los conocimientos en materia constitucional son importantes para emprender acciones cívicas, es inadecuado valorar la educación oficial como único camino para fomentar virtudes cívicas, ya que, como mencionan Tirado y Guevara (2016) "la formación cívica se genera en muchos contextos, tanto escolares como extraescolares, por lo que ésta debe estar relacionada con la vida cotidiana, con la participación de la familia y la comunidad" (p. 1016).

La noción de *mexicanidad* entendida como la "educación del ciudadano", implicó que a la escuela pública se le encargara educar a los nuevos integrantes del Estado nacional (Luzuriaga cit. por Cardoso, 2006: 2). Para tal fin se desarrollaron un conjunto de acciones pedagógicas orientadas para que los estudiantes adquirieran los conocimientos que se estimaron necesarios para "mejorar" el

desempeño e identificación de los mexicanos como miembros de la nación. Trabajos recientes (Cardoso, 2006; Corona, 2000, 2008) muestran cómo el uso del libro de texto gratuito, destaca entre las acciones pedagógicas orientadas a la formación del ciudadano mexicano.

Cardoso (2006: 2) parte de la consideración del libro de texto como el único instrumento permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como un medio de comunicación que rebasa el ámbito del salón de clase pues permitía al gobierno intervenir directamente en el contenido de la educación. Si bien el autor se refiere específicamente al libro de Ciencias Sociales editado en 1980, lo interesante es observar la intención pedagógica que Josefina Zoraida Vázquez identifica con respecto a la enseñanza de la historia, en palabras de la autora:

Se mantuvo desde luego la finalidad tradicional de unificar los sentimientos nacionales y se tomó en serio el de servir de vehículo de formación ciudadana. La historia como conocimiento general sirvió de hilo y a diferencia de textos de ciencias sociales de otros países, que fueron temáticos solamente, se enfrentó la historia cronológicamente, con lo cual se evitó que los niños se encontraran ante la imposibilidad de reconocer la secuencia de los acontecimientos, como sucede en muchos países...En todas las épocas se subrayó el tema de la cultura, con una insistencia machacona que pretendía generar el respeto por nuestro legado cultural, digno de ser preservado (Vázquez cit. por Cardoso, 2006: 3).

El análisis de los hechos en los libros de texto, da cuenta del estrecho vínculo entre la *mexicanidad* y la enseñanza de la historia; enfatiza la historia como valor y le atribuye cualidad de proceso cronológico con héroes militares y culturales que forman parte del pasado común mexicano. Destaca también a héroes militares que representan el movimiento independentista (Miguel Hidalgo y José María Morelos); la Reforma (Benito Juárez) y la Revolución de 1910 (Francisco I. Madero y Venustiano Carranza). La cultura alude a la pintura mural mexicana, y lo geográfico hace referencia a lo urbano (Cardoso, 2006: 6). Este posicionamiento

obedece al interés de justificar instituciones, creencias y propósitos comunes; ejercer cohesión entre grupos y nacionalidades mediante el discurso histórico, e impulsar las distintas perspectivas de la vida y los requerimientos de la vida práctica.

Como menciona Luis González (2005), esta forma de enseñar historia, desliga los hechos de las causas debido a su alcance cerrado y determinado, conservador y moralizante; exagera y no permite cuestionamientos. Es una enseñanza que divide en buenos y malos a los actores sociales que toman parte en un hecho significativo: en un extremo aparecen los héroes (exentos de errores) y en el otro, los traidores, los vende-patrias (sin reconocerles cualidad alguna). González la llamó “Historia de Bronce” o “Historia Patria”, ya que promueve la figura de héroes dignos de emularse al presentarlos como seres únicos y extraordinarios (p. 64-67).

Corona y De la Peza (2000) analizaron el libro de texto de historia oficial adoptado por la SEP en 1994 con el objetivo de identificar qué tipo de sujeto político se intenta constituir mediante la concepción de ciudadanía que sostiene. Son tres los aspectos que interesa destacar: 1) el énfasis en la identidad nacional, 2) el manejo de las guerras, y 3) la estrategia pedagógica utilizada en el abordaje de la historia. En palabras de las autoras, el libro de texto de historia

a partir de la experiencia de la celebración de las fiestas patrias, ubica al niño como parte de la nación entera con la cual comparte un origen y una cultura comunes (p.77), ...organiza el relato en torno a los héroes y a las guerras libradas por los mexicanos en contra de los enemigos...[considera que] los conflictos internos fueron ocasionados por la intervención “ilegítima” de intereses externos, ajenos al “interés nacional”,...la unidad nacional es concebida como la adhesión uniforme de todos los mexicanos en torno al punto de vista mayoritario y por consiguiente legítimo (p.78), ...consiste básicamente en el relato de los acontecimientos ocurridos en el pasado...e incluye actividades que están orientadas a facilitar la comprensión del texto y la memorización de los conocimientos (p.79).

De acuerdo con las autoras, en lugar de entender la ciudadanía como un proceso de construcción activo que incluya la negociación política y fomente el desarrollo del juicio crítico, el libro de texto se organiza en torno al relato de la historia del país como un objeto terminado. Mediante un dispositivo de enunciación en tercera persona, se borran las marcas de la enunciación y en consecuencia, el punto de vista del enunciador (la SEP) se instituye como verdad universal y objetiva (Corona y De la Peza, 2000: 74).

Respecto a las políticas educativas dirigidas a la población considerada indígena se observa un interés por castellanizar, alfabetizar y homogeneizar a dicha población. Tales acciones son sustentadas en la idea de un nacionalismo mestizo que postula que una nación no puede existir sin uniformidad de raza, lengua, cultura y religión; desde esta perspectiva, se considera que un Estado que albergue a varias naciones no puede ser estable ni próspero (Basave, 2007), de ahí la idea que la mezcla de razas y culturas es positiva porque el mestizaje es la esencia de la *mexicanidad*. Con este objetivo la Secretaría de Educación Pública (SEP) editó y distribuyó los libros de texto gratuitos. Para Corona (2008:1), en las diferentes propuestas elaboradas durante los periodos de gobierno que se han sucedido en la historia de México, no se advierte un interés real por parte de los actores presidenciales por conocer o fortalecer las culturas indígenas; simplemente han tratado de castellanizarlas, alfabetizarlas y, en el mejor de los casos, brindarles una reducida cantidad de libros de texto traducidos a distintas lenguas que finalmente, no responden a las necesidades reales de educación de estos grupos.

En los libros dirigidos a los indígenas se puede observar la caracterización del mexicano y, por oposición, la del no mexicano. Los libros, como vehículo de educación del Estado, construyen el ideal de un mexicano mestizo y alfabetizado y excluyen de entrada a los indígenas, quienes se ven como el mayor obstáculo para construir un país integrado con vocación a la modernidad. Así,

castellanizar e integrar al indígena a la mexicanidad es la única propuesta viable en la política educativa oficial (Corona, 2006: 2).

La “educación del ciudadano” desarrollada por el Estado priorizó los contenidos patrióticos tales como: la historia vista desde los hechos heroicos, los símbolos patrios, un conocimiento superficial de las leyes, los derechos y las obligaciones “ciudadanas”, aspectos que lejos de pretender formar ciudadanos libres y participativos, refuerza una “ciudadanía pasiva y patriótica”. La nacionalidad mexicana, de acuerdo con la ideología del nacionalismo revolucionario, no se define en términos de ciudadanía como un estatuto legal o político, sino como una condición esencialmente étnica que enfatiza el tema de la identidad.

Guevara (1998: 52) agrega que la educación ciudadana concentrada en la asignatura de civismo se orientada exclusivamente a la esfera cognoscitiva; desligada de toda práctica, no estimula la participación política. En el cuerpo de la asignatura se ofrece una descripción acrítica y neutral de las instituciones sociales utilizando un lenguaje formal, abstracto y legalista que no fomenta el pensamiento crítico ni contribuye a la explicación del conflicto y cambio social, además de mencionar que el método en la clase es expositivo y deductivo.

3.1.2 El discurso del proyecto educativo desde la acción del sujeto

A diferencia de la perspectiva del reduccionismo objetivista del discurso educativo que contempla y contribuye al reforzamiento de un conjunto de valores referidos al conceptos descriptivos, cerrados y homogeneizantes de *mexicanidad* -resultado de un conjunto de fuerzas sociales estáticas y deterministas-, en la orientación del reduccionismo subjetivista se reivindica a la intencionalidad y el sentido vivido por los sujetos, ello supone que la *mexicanidad* se origina en la conciencia del sujeto (del mexicano), y por lo tanto, es él mismo (y sólo él) el que la proyecta y el que le imprime un propósito.

En materia de educación cívica se han establecido diferentes matices para su análisis y tratamiento, situación que no permite hablar en la práctica, de modelos puros. En este apartado nos interesa mostrar el énfasis que el discurso político

educativo ha puesto en el enfoque de la enseñanza cívica basada en el “patriotismo” y la “empatía” como medio para fomentar la *mexicanidad*. Así como a demostrar que desde esta perspectiva, la *mexicanidad* es reducida a “una identificación romántica” que encierra una idea de “nación hereditaria” donde se privilegian los afectos, es decir, los sentimientos y las emociones.

Rodríguez (2011) considera que los sentimientos resultan más complejos respecto a las emociones ya que, según la autora, las emociones “son reacciones momentáneas de gran intensidad, con manifestaciones neurovegetativas como el sudor, el temblor, el rubor, etcétera, con expresiones socialmente codificadas”; mientras que los sentimientos, “son estados afectivos relativamente duraderos” (p.193). En este sentido, la educación en tanto práctica social, ocupa un lugar privilegiado en la transformación de las emociones a sentimientos, ya que las primeras pueden ser reguladas en la interacción social y codificadas por la sociedad. De esta manera, los sujetos son portadores de creencias, de una red semántica de significados y de implicaciones asociadas entre sí, así como también de emociones con rasgos motivacionales que influyen en sus juicios, valoraciones, sentimientos y conductas.

Al analizar los libros de texto de historia y civismo mexicanos, Corona y De la Peza (2000b), identificaron que en la relación de los sujetos con el Estado-nación mexicano se ha privilegiado la dimensión étnica-cultural en detrimento del componente político activo, es decir, del desarrollo del hábito del juicio crítico, y de habilidades retóricas y prácticas que le posibiliten al sujeto para intervenir en el espacio público mediante la acción y el discurso. Esto significa que la pertenencia a la comunidad nacional se ha definido por la autoidentificación del sujeto con una forma de vida y una cultura, pero también como parte de la identidad nacional que significa compartir un origen y una historia comunes. Así, “la identidad se refiere a una representación que tiene el sujeto de sí mismo. En psicología el sí-mismo, *self*, no es el yo pensante, sino la representación que el sujeto tiene de su propia persona” (Villoro, 1998: 64).

La dimensión étnica y cultural enfatizada por la educación cívica mexicana, remite a características intrínsecas de los sujetos, más que a sus facultades políticas. Ser mexicanos significa, desde esta perspectiva, ser como hermanos, hijos de una misma madre: la patria. Reduce la ciudadanía a una concepción subjetivista de la identidad nacional: el patriotismo.

A lo largo del texto, el libro de historia narra los principales acontecimientos a partir de los cuales se consolidó México como un Estado-nación moderno, y describe las hazañas de los héroes que “nos dieron patria”. El texto concluye con una unidad dedicada a los símbolos que representan nuestra patria: la bandera, el escudo y el himno nacional. La patria se identifica con la madre en torno a la cual los mexicanos se unen mediante lazos consanguíneos (Corona y De la Peza, 2000b: 76).

Materiales didácticos como “El Código de la Moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias” suponen que “ser buen mexicano” es poseer valores como la bondad, confianza, veracidad, deber, lealtad y cooperación.

El nacionalismo y el amor patrio se materializaron en la colección de geografías estatales realizada con el periódico *El Nacional* y diez títulos de cantos e himnos escolares. *Defensores de la Patria y Cortas biografías de madres célebres para los niños mexicanos en ocasión del Día de las Madres*, que ofrecen biografías de “gloriosos héroes y defensores” con la invitación: “Piensa, pues, en lo que cualquiera de estos defensores de la patria hubiera hecho en estos días y dispónete a imitarlos”...una condición innata que se expresa en los rituales (las fiestas patrias) y los mitos (los héroes y sus hazañas) en torno a los cuales se ha construido la memoria colectiva y la “identidad” nacional. La historia de México se plantea como un proceso, una línea de continuidad, en la cual los “buenos mexicanos” han ido preservando los “principios” como “herencia” en los cuales se

funda y encuentra legitimidad la identidad nacional (Corona y De la Peza, 2000a: 23-28).

Sin embargo, hay una brecha de resignificación entre la “identidad heredada” y la “identidad obtenida” que tiene lugar en el sujeto. Así, desde un discurso psicologicista puede hablarse de la “identidad del mexicano”, mientras que el mexicano, cada uno en su particular realidad cotidiana -y siempre con datos y elementos que le vienen del otro-, configura su propia identidad que difiere de la supuesta “identidad heredada”. Esto implica comprender que las personas son “agentes propositivos, estratégicos y productores de significado” (Shore cit. por Rodríguez, 2011: 194).

Suzán (1997: 79) menciona que la enseñanza cívica como patriotismo promueve primordialmente la lealtad ya sea al Estado o a la comunidad, ya que en los cursos se exalta tanto la “historia oficial”, como los beneficios que el Estado o el gobierno han proporcionado a la población; de ahí que la ciudadanía se plantee en términos esencialmente sentimentales, subestimando los aspectos propiamente políticos.

Por su parte, Pérez-Rodríguez (2012) considera que la identificación con la nación genera sentimientos de pertenencia y filiación al grupo, orientando las acciones de las personas y sus juicios sobre el pasado, el presente y el futuro de su país. En este sentido, la autora afirma que los jóvenes han conformado un sentido de pertenencia a la nación, una forma de patriotismo más como producto cognitivo-emocional, que como una toma de conciencia sobre aspectos económicos, políticos y sociales del país, o de participación frente a las instituciones del Estado.

Según Coderch (2012) la mentalización es lo que permite a los seres humanos el desarrollo del sentimiento de identidad. El autor define la mentalización como “la capacidad de pensar tanto en los propios pensamientos y en las emociones que se sienten, como en las de otros” (p.221). La idea anterior se asemeja a la noción de empatía entendida como “la capacidad para representarse los pensamientos y motivos del otro” e “inferencia de los estados emocionales ajenos” (Fernández, 2008: 286). En ambas definiciones se observa la integración de los aspectos

cognitivo y afectivo como elementos primordiales de la identidad. El problema reside en que la enseñanza cívica reducida al desarrollo de la empatía, parte del entendimiento de una vida real en la que son propicios los escenarios sociales; sin embargo,

la idealización de la empatía puede impedir que se pueda actuar simplemente en razón de problemas y oportunidades comunes...la vida real no ofrece escenarios de pura empatía, pues la política requiere con frecuencia negociar con personas o grupos entre quienes no existe una íntima identificación (Suzán, 1997: 86).

A partir de un concepto cerrado como lo es el de “cultura nacional”, las costumbres, las actitudes y los valores coadyuvan a la construcción de una identidad; los libros de texto gratuitos de español muestran, a partir de cuatro aspectos generales: la familia, la escuela, los roles genéricos y la vida diaria, cómo al igual que en los libros de historia y civismo, “las imágenes de las situaciones cotidianas y comunicativas, presentan una continuidad que se ha mantenido durante 50 años, muy a pesar de las constantes transformaciones sociales” (Margarito, 2012: 24).

Bahena Mendoza (2015: 261) afirma que la identidad nacional de los alumnos es “una identificación romántica” acompañada de una idea de “nación hereditaria”, ya que es concebida por los sujetos a través de cualidades estéticas, colectivas, particulares y étnicas, cargadas de información histórica y cultural. De acuerdo con el autor, los principales atributos de la nación romántica son:

1) estético: representación y apreciación física de la nación a través de criterios geográficos, culturales e históricos; 2) colectivo: asociación por cuerpos bajo filiaciones, estereotipos o arquetipos que estipulan privilegios o excepciones; 3) étnico: construcción de un orden cultural a través de rememoraciones del pasado o de grupos y personajes históricos; y 4) particular: establecimiento de prácticas sustentadas en tradiciones comunitarias (p.248).

El autor considera de suma importancia la presencia de tradiciones vinculadas por una lengua viva y hegemónica. Las características de este tipo de nación son producto del pasado, y se encuentran desdibujadas en espacios y tiempos determinados a los cuales, los co-nacionales se sienten identificados. La idea de nación hereditaria se inscribe bajo la idea natural del hecho, lo que significa que se asimila como una estructura establecida más bien por el destino que representa el devenir del grupo (p.247).

Cantar el himno nacional y rendir homenaje a la bandera una vez a la semana, participar en las actividades conmemorativas de las fiestas patrias, leer las efemérides del “calendario cívico”, son ejercicios repetitivos y disciplinarios que permiten encauzar simbólicamente una idea de patria estrechamente ligada a la de ciudadanía.

En esta forma de entender la mexicanidad subyace una noción de identidad vista como un sentimiento,

como un continuum de experiencias subjetivas, unas conscientemente reflexivas y otras implícitas y pre-reflexivas a través del cual cada individuo se asigna a sí mismo una constelación de atributos que, a la vez, le asemejan a los otros en unos aspectos y le distinguen de los demás en otros de una manera relativamente estable (Corderch, 2012: 220).

La identidad nacional cumple entonces, funciones psicológicas y sociales en los individuos al generar sentimientos de protección, seguridad, reconocimiento, respeto, sentido de trascendencia y pertenencia, así como de saberse y sentirse integrante de una unidad superior y de una “genealogía en común”. Esos sentimientos se construyen a través de referentes valorativos, simbólicos y culturales que conforman el nacionalismo, tales como desfiles, periódico mural, ceremonias conmemorativas, juramentos a los símbolos patrios, monumentos a los caídos, la exaltación de valores deseables como el coraje, la entrega, la lucha, el valor, el honor, el sacrificio y la lealtad; referentes que se convierten en

“pertenencias colectivas” que afianzan el sentido de pertenencia y reafirman sentimientos comunitarios. Sin embargo, al enfocar el análisis de la *mexicanidad* exclusivamente a las prácticas y los discursos asociados a las ceremonias escolares, se refuerzan ideas sobre la “cultura mexicana”, la “patria”, la “nación” y el “carácter mexicano”, entidades que lejos de problematizarse o asumirse como construcciones, dinámicas y heterogéneas, se naturalizan y se presentan como ahistóricas, inmutables y puras (Noel y Velasco, 2014: 15).

Sentirse parte de una nación es un proceso consciente, es algo de lo que la persona tiene que darse cuenta; es un proceso donde el individuo conforma una representación social de los componentes fácticos institucionales y de los significados, orientaciones y valores que lo constituyen, y que en conjunto inducen a la acción de los ciudadanos.

3.1.3 El discurso del proyecto educativo en la perspectiva socio-histórica

La *mexicanidad* como componente del discurso del proyecto educativo y como práctica institucionalizada, también puede ser interpretada a partir de un enfoque socio-histórico que recupere la idea de ciudadanía como construcción histórica, como reconstrucción permanente, y como un proceso complejo, activo y democrático.

La ciudadanía como proceso socio-histórico posiciona al ciudadano mexicano en el entorno y la dinámica de los cambios políticos, sociales, institucionales, culturales y tecnológicos, tanto a nivel nacional como mundial; una entidad -la ciudadanía- ligada a los objetivos y al marco del pensamiento de las personas o grupos que la respaldan. Así, desde el discurso político educativo la idea de “buen ciudadano mexicano” ha tenido diversos significados, por mencionar algunos: durante el nacionalismo posrevolucionario, y específicamente para Vasconcelos ser un “buen ciudadano” significaba ser una persona “culto” que valorara las actividades intelectuales y la vida contemplativa, por encima de la vida activa, ámbito al que la política corresponde; para la educación socialista, la concepción

del ciudadano ideal era el hombre honrado y trabajador, el obrero y el campesino; con el desarrollo industrial y la modernización, la llamada “escuela del amor” fomentaría la unidad nacional, formaría la nacionalidad y rechazaría cualquier ideología; y por último, con la reforma de 1992 el civismo se centró en la educación en valores. De ahí que la ciudadanía sea entendida desde la perspectiva socio-histórica como “un concepto histórico y dinámico que ensancha o angosta su significado de acuerdo a las circunstancias históricas” (González, 2016: 61).

Cabe señalar que la educación, a través de la enseñanza de la historia, y principalmente en la valoración de un pasado compartido, ha intentado “moldear” en la población “la identidad nacional mexicana” ponderando las emociones y los sentimientos “nacionalistas” y “patrióticos”; una concepción antipolítica de ciudadanía que privilegia su entendimiento de modo reduccionista. Por su parte, la educación cívica centrada en la enseñanza de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, de la ley y de las formas de organización del gobierno, también soslaya el desarrollo del hábito del juicio crítico, y de habilidades retóricas y prácticas que capacitan a los sujetos para intervenir en el espacio público mediante la acción y el discurso.

En la resignificación de la identidad nacional y la ciudadanía, tanto los referentes objetivos difundidos por el Estado a través de la educación, como la interpretación que los sujetos hacen de dichos referentes, son elementos importantes a considerar. Habría que pensar sobre el significado que tienen en la vida cotidiana de las personas y en la formación de su identidad los referentes histórico-culturales que menciona Bahena (2015), a saber, los edificios y monumentos (Castillo de Chapultepec y el monumento a la Revolución, la Alhóndiga de Granaditas, el Ángel de la Independencia, la Hacienda de Chinameca, el Zócalo y el Centro histórico de la Ciudad de México y el Museo Nacional de Antropología e Historia), las zonas arqueológicas (Teotihuacán, Tenochtitlán y Chichén Itzá), las celebraciones históricas (la Independencia de México, la Revolución Mexicana, la

Batalla de Puebla, el día de la bandera), y las piezas iconográficas (la bandera y el escudo nacional mexicanos).

En este sentido, es necesario que la educación ciudadana, desde una perspectiva sociohistórica, conecte y articule el conjunto de significados producidos sobre los diferentes espacios de interacción social en los que vivimos (familia, escuela, comunidad y vida social). Como menciona Abril (2015: 102), ésta forma de entender la educación ciudadana como “alfabetización social y política” que va más allá de la escuela, es algo que se relaciona con el papel fundamental de la sociedad civil y con los movimientos sociales. Entidades y procesos éstos, que además de desempeñarse como contrapeso al Estado, constituyen una verdadera escuela de ciudadanía en la que los sujetos aprenden a participar, y además a facilitar la participación de otros, siendo conscientes de las dificultades, contradicciones y retos a los que se enfrentan. En la actualidad, tanto los medios masivos de comunicación como las organizaciones de la sociedad civil inciden en la educación ciudadana; “es por eso que resulta pertinente entender la educación ciudadana como un proceso continuo y dinámico que rebasa los espacios escolares” (Castro y Rodríguez, 2012: 131).

La *mexicanidad*, como la ciudadanía, está ligada a las transformaciones que se suceden en un mismo momento histórico, ya que en tanto relaciones de un mismo entramado social, adquieren un determinado sentido político. La conformación de los Estados nacionales es uno de los referentes a considerar cuando se sitúa el surgimiento de la ciudadanía y se intenta reconstruir el sentido político de la *mexicanidad*. Al modificarse las formas de entender los derechos ciudadanos y la pertenencia a una nación, la noción “tradicional” de ciudadanía y su ejercicio también cambian. *Mexicanidad*, ciudadanía y educación son conceptos ligados, por lo que es necesario entender a la ciudadanía en función de cómo la educación -como dimensión social y no sólo como un proceso institucionalizado y aislado- se articula con un contexto complejo, diverso y cambiante, facilitando no sólo su comprensión, sino también la creación de nuevos sentidos de pertenencia, y de desarrollo de capacidades para enfrentar el riesgo y lo imprevisible.

En un contexto social permeado por el reconocimiento de lo “multicultural” y lo “diverso”, Bolívar (2004: 25) propone la idea de “ciudadanía compleja” tanto para resolver problemas de justicia y distribución, como para comprender las complejidades étnicas y culturales. De acuerdo con el autor, esta forma de entender la ciudadanía puede contribuir a superar la concepción de una “ciudadanía integrada”; una ciudadanía expresada como la forma de asimilar las identidades culturales al proyecto de creación de una identidad nacional a través de la educación pública, donde la educación es visualizada como portadora de una propuesta universalista, de un conjunto de los valores, principios y creencias en los que en principio se funda la comunidad de pertenencia.

Además, es necesario replantearse la concepción jurídico-política de la ciudadanía para que permita la integración diferenciada de las minorías no sólo como individuos sino también como grupos específicos (Rubio cit. por Bolívar, 2004: 26). En congruencia con el sentido de una ciudadanía compleja, la identidad debe entenderse como multidimensional y no fragmentada, ya que pertenece a múltiples ámbitos (local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc.). Es por ello que una ciudadanía activa implica que “existe una relación de múltiples influencias entre el Estado, la ciudadanía y el contexto social en el que esa ciudadanía se ejerce” (Caruso, 2007: 6). Tal interrelación entre actores sociales, Estado y contexto, da lugar a la construcción de la ciudadanía mediante el análisis y diagnóstico de una realidad que respalda las decisiones de lo público, así como el desarrollo de una conciencia de ser sujeto de derechos. Un sujeto con capacidades para ejercer derechos como resultado de la acción educativa, en un contexto histórico, sociopolítico y cultural determinados. De ahí que la ciudadanía esté en permanente reconstrucción; por lo anterior, es importante recordar que el logro de una ciudadanía plena

es algo cuyo horizonte es siempre inestable, ya que el cambio societal y la misma conquista de algunos derechos generan nuevas demandas y aspiraciones, mientras que la eficacia para tutelar

aquellos derechos ya conquistados jamás se pueden dar por sentados (O' Donnell, cit. por Castro y Rodríguez, 2012: 132).

Pensar la educación ciudadana vinculada a la problemática de la *mexicanidad* en el actual momento histórico, implica la necesaria revisión de este concepto, y su relación con la conformación de la identidad nacional.

Ante los desafíos que se presentan para la consolidación de la democracia y el logro de una mayor cohesión social, la práctica misma de la ciudadanía, desde una perspectiva sociohistórica, da sentido a los nuevos referentes y espacios de identificación donde también se gestan formas de pertenencia y significados sociales. Esto va estrechamente ligado a la necesaria transformación de los contextos y de las instituciones, con la emergencia de actores políticos y de espacios de actuación ciudadana. Por lo tanto, es necesario dejar de lado el discurso del deber ser de la ciudadanía, pues no se trata sólo de “virtudes cívicas” o de “juicios morales”, sino también de herramientas para interpretar el mundo y para definir de manera individualizada -mas no individualista- una posición dentro de él (Castro y Rodríguez, 2012: 140).

La reflexión sobre la educación ciudadana, teniendo en cuenta que más que tratar de que los jóvenes sean ‘buenos ciudadanos’, según un modelo en el que se exalta la conformidad y el respeto con las normas, es necesario dotarlos de los conocimientos, competencias, valores y sentimientos que les lleven a implicarse activamente en la sociedad (Benedicto y Morán, cit. por Castro y Rodríguez, 2012: 130).

A juicio de González (2016), para que la ciudadanía sea considerada democrática es necesario entenderla como un status que se adquiere (ciudadanía legal), una condición que se tiene (sujeto de derechos), y una práctica que se asume (interés, conciencia y participación efectiva) (p.65). Además es indispensable considerar tanto las diferencias individuales como la diversidad sociocultural; la autora entiende a la educación de los ciudadanos como un asunto que compete a toda la

sociedad, y a la educación básica como una pieza clave y decisiva en la formación de los futuros ciudadanos. También reconoce que la educación para la ciudadanía, aunque la trasciende, tiene que ver de manera directa con la democracia electoral y la formación de ciudadanos mexicanos para el ejercicio de sus derechos políticos.

El “deber ser ciudadano” más bien debiera relacionarse con un conocimiento que se toma en cuenta en cada acto educativo, y estrechamente vinculado con la vida cotidiana, las necesidades y las exigencias de quienes habitan una comunidad que se reconoce como nación. En este sentido, las concepciones sobre la educación ciudadana no se reducen a una asignatura ni a unos contenidos curriculares específicos, por el contrario, aparecen ineludiblemente ligadas a la participación activa de las personas en el análisis y transformación de su realidad. Esta formación, para que sea verdaderamente autotransformadora del estudiantado y a su vez transformadora de la realidad, ha de desarrollarse mediante una participación activa y consciente de estos actores sociales, en cada una de las decisiones personales, escolares, familiares, comunitarias, etc. (Torres et.al, 2013: 157).

3.2 Acción educativa y *mexicanidad* como estrategia pedagógica para la formación del sentido de pertenencia social y cultural.

Pensar la relación entre educación y *mexicanidad* supone toparse con diversas intersecciones conceptuales provenientes de la elaboración de distintos discursos; ello nos impele dejar de lado las explicaciones fundadas en conceptos descriptivos cerrados y en su lugar, desarrollar una mirada más amplia y abarcativa de los cambios que en la realidad socio-histórica se articulan de un modo particularizado.

Pensar en la complejidad de la *mexicanidad* como estrategia pedagógica frente a un panorama de incertidumbre y riesgo propios de la posmodernidad, significa situarse y situar la acción educativa y a la *mexicanidad* como los principales componentes del proyecto pedagógico. Es en esta perspectiva que cobra sentido

la construcción de una conciencia de la realidad socio-histórica que respalde, gracias a un proyecto pedagógico, la formación del sentido de pertenencia social y cultural de los individuos.

La realidad, al igual que la educación y la *mexicanidad* es una construcción social y como tal se transforma a lo largo del tiempo. De ahí la importancia de conocer y de restituirle a la realidad su complejidad intrínseca, a fin de ubicarnos en el momento histórico e identificar todo aquello que pueda tener repercusiones en la acción educativa y en los procesos pedagógicos. Esto es: “conocer la realidad es desarrollar una cierta conciencia a partir de ciertas matrices histórico-culturales, pero con la conciencia de que se es parte de esa matriz cultural” (Zemelman, 2006: 36).

Los teóricos posmodernos afirman que la etapa neoliberal del desarrollo del capitalismo representa a un modelo en fase terminal acompañado por una serie de cambios en las instituciones que estructuraron a la sociedad industrial y a la existencia de los sujetos. De este proceso se derivan fenómenos con impacto tanto a nivel individual como colectivo, así como en el orden social, político, económico y cultural. Sus efectos se extienden a todas las esferas de la vida social que, al mismo tiempo que modifican la vida cotidiana, influyen significativamente en la constitución de las subjetividades y en la conformación de identidades.

De acuerdo con Beck (2002) asistimos a una descomposición de la sociedad industrial como un entramado particular de experiencias; lo que el autor entiende por “sociedad del riesgo” no se trata de una nueva época, sino de un modo de desenlace de la modernidad:

una fase de la sociedad moderna en la que se produce el retorno de la incertidumbre, no sólo en el sentido de que se pierde la confianza en que las instituciones clave del mundo industrializado -economía, derecho y política- estén en condiciones de contener y controlar las consecuencias amenazadoras que ellas engendran con los

instrumentos a su disposición; sino también en el sentido de que -de manera transversal a las clases de ingresos- las biografías del bienestar se convierten en biografías de riesgo... (p. 21).

La educación en la sociedad del riesgo no se puede deslindar de las relaciones causa-efecto en los sistemas de producción, no sólo materiales, sino también financieros, de información, científicos, tecnológicos y culturales, entre otros. Frente a esta compleja realidad se plantea la necesidad de transformación de la conciencia individual y colectiva. Beck (1997:13) recupera del sociólogo Anthony Giddens (1993) la noción de “modernización reflexiva” para explicar el proceso de radicalización de la modernidad, y que lleva a la autoconfrontación y al rompimiento de sus propios presupuestos, lo que trae como consecuencia el surgimiento de una modernidad distinta. Se trata entonces de un desencanto frente a la sociedad industrial, un proceso de “modernización reflexiva”, es decir, una segunda modernización que antropologiza, cuestiona y problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando para ello, con el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, con su capacidad de juicio y de decisión ante la crisis de autoseguridad de la sociedad industrial donde la incertidumbre pasa a ser el modo básico de experimentar la vida y la acción (Beck, 1996: 212-219).

En el contexto de la sociedad del riesgo y la modernidad reflexiva, los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías en un proceso que implica en primer lugar la desvinculación, y en segundo, la revinculación a nuevas formas de vida de la sociedad industrial (Beck, 1997: 28). Resulta importante mencionar que “la individualización va acompañada de tendencias a la institucionalización y estandarización de las situaciones de vida” (Beck, 1998: 98). Así, “la individualización es entendida como un proceso de socialización históricamente contradictorio porque precisamente, el brote y la toma de conciencia de esta contradictoriedad son lo que puede conducir al surgimiento de nuevas comunidades socioculturales” (p. 99). Por lo tanto, en los procesos de socialización se lleva a cabo un fenómeno que consiste en un doble movimiento:

por un lado, la “desvinculación”, y por otro, la “revinculación” de los sujetos a las formas de vida de la sociedad; esto muestra lo complejo, inacabado, imprevisible y dinámico que se presenta el mundo social, y por ende, la realidad educativa que de ninguna manera puede ser simple ni ordenada.

La acción educativa es partícipe de este “proceso contradictorio de socialización” debido a que en los procesos pedagógicos se involucra tanto el sentido amplio de la educación misma como el conocimiento formalizado que se transmite a través de ella. Por ende, es necesario desarrollar la conciencia de la complejidad de nuestra realidad socioeducativa, y dejar de lado la mentalidad evolutivo-lineal que contempla un mundo homogéneo y estable en el que “se esquematizan situaciones, se propician explicaciones y planteamientos como si el mundo educativo fuese una estructura simple, definible, ordenada y lineal donde unos mismos efectos producen unas mismas causas” (Colom, 2003: 238).

La actual dinámica social y las transformaciones económicas sitúan a los sujetos en condiciones de riesgo tanto en las dimensiones socio-económicas como político-culturales:

La organización del trabajo basada en la innovación permanente, la flexibilidad interna y la ruptura de las categorías fijas, al mismo tiempo que provoca la eliminación de las jerarquías tradicionales, muestra tendencias que contienen un potencial destructivo muy importante: en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento de la desigualdad sino la aparición de un fenómeno social nuevo: la exclusión de la participación en el ciclo productivo... Los cambios en la organización del trabajo están acompañados por modificaciones igualmente profundas en la dimensión política y cultural de la sociedad. Desde el punto de vista político, una de las características más importantes es la que tiene que ver con los procesos de deslocalización y

relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales (Tedesco, 2003: 3)

Los cambios profundos en la economía, la sociedad y el conocimiento crean un nuevo contexto donde la educación se enfrenta a nuevos retos, no sólo desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, sino también los relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes (Tedesco, 2003: 1).

Se requiere entonces que a semejanza de la dimensión educativa, la escolarización deje de lado la lógica de presuponer verdades absolutas, orden y certidumbre; se precisa más bien de una capacidad para enfrentarse a realidades complejas donde cada individuo construye su propia individualidad sobre la base de su experiencia socio-histórica. El discurso acerca de la institución educativa debe incorporar las ideas de riesgo e incertidumbre para ofrecer la posibilidad de reconstruir un conocimiento que responda a nuestra realidad socio-educativa.

En este contexto las preguntas son las siguientes: ¿Cómo la *mexicanidad*, su conocimiento y nuestras relaciones con él, pueden proveer de sentido de pertenencia social y cultural a los individuos en un contexto de incertidumbre y riesgo? ¿Cuál es la función de la educación, de la escuela, y de los procesos pedagógicos sociales y escolarizados?

La revisión crítica de la categoría de *mexicanidad* tanto en sus múltiples significados (inconsciente colectivo, carácter del mexicano, sentimiento de nacionalidad, valores nacionales, tradiciones y costumbres, identidad nacional, estado-nación, cultura mexicana, patriotismo, nacionalismo, soberanía nacional, ciudadanía, civismo, mestizaje, hibridación cultural, etc.), como en los discursos que la han asociado a las prácticas educativas, permite comprender la implementación pedagógica correlacionada a este proceso, y apreciar la forma en como los sujetos asumen como propia la tarea de educar *para y con la mexicanidad*.

El conocimiento sobre la *mexicanidad* marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de que educar es una tarea impregnada por la finalidad y el significado de “ser mexicano” en términos de la relación entre las ideas de cultura, identidad y tradición subyacentes. De ahí se derivan propósitos, fines, estrategias y formas pedagógicas que respaldan la realización de las prácticas educativas.

La reflexión pedagógica sobre la *mexicanidad* en tanto acción educativa, favorece el debate crítico sobre la institución educativa y las prácticas educativas. Es fácil caer en un cierto *mexicanismo pedagógico* si tanto en la teoría educativa como en su implementación pedagógica, se atribuye a “educar para la *mexicanidad*” un sentido limitado a finalidades que conllevan un significado “cerrado, acabado y fijo”, implícito o explícito de la *mexicanidad* y del ser mexicano. Se trata de una forma determinista de comprender la educación como una “transmisión definible, mecánica y lineal de conocimiento”, y al conocimiento como “información proveedora de certezas”.

3.2.1 El *mexicanismo pedagógico*. El funcionamiento de la escuela como garantía de la reproducción ideológica

Como se ha desarrollado en el capítulo anterior, el discurso educativo referente a la *mexicanidad* presenta, en este acercamiento a lo pedagógico, rasgos afines a un *mexicanismo pedagógico*⁹; de ahí que analizar el posicionamiento pedagógico que implica “educar para la *mexicanidad*”, no sólo ofrezca muestras de su entramado argumentativo, sino también de las implicaciones teóricas que le acompañan por sostener determinadas perspectivas acerca de la identidad, la cultura y la tradición.

Desde esta perspectiva, la educación como marco de referencia del *mexicanismo pedagógico*, cumple con las siguientes funciones:

⁹ En este trabajo utilizamos el término “mexicanismo pedagógico” no como la etiqueta de un nuevo “ismo”, sino como un síntoma de la condición socioeducativa actual que puede expresarse en planteamientos, prácticas, conocimientos, saberes, fines, objetivos y formas de enseñar que salen a la defensa de una identidad nacional aparentemente definible, esencial, inamovible e intacta.

- *Formar el carácter nacional.*

A través de la educación se proporciona la información a cada individuo sobre los mandatos o premisas de lo que se considera como la cultura mexicana. Lo anterior implica que el mexicano se entienda como portador y receptor pasivo cuya conducta es determinada y gobernada por las premisas socioculturales provenientes tanto del ámbito cotidiano como del institucional; y el entendimiento de la educación como el medio para “acercar y modelar” la esencia de la *mexicanidad* en tanto formas de vida “legítimas” y no cuestionadas por los integrantes de un determinado grupo social ya que se estiman como una verdad aceptada que se repite conformando un patrón de comportamiento acostumbrado y afirmado a través de las prácticas socioculturales mismas.

- *Unificar el sentimiento de nacionalidad para asumir la identidad nacional.*

Este posicionamiento parte de la consideración de que el sentimiento de nacionalidad se ajusta a las reglas y lógicas definidas por la institución escolar. Supone que la conducta del mexicano deriva de su origen socio-cultural, y que los sujetos pueden dejar de ser parte de la cultura mexicana y perder el sentido de pertenencia social, lo que también pondría en crisis la identidad nacional. De lo anterior se deduce que el mexicano es sólo receptor de una cultura dada, propia y exclusiva que le antecede y que le permite adaptarse a la *mexicanidad*; así, la identidad es vista como algo que se posee o no.

- *Difundir el nacionalismo y fortalecer la soberanía nacional.*

El nacionalismo en tanto ideología supone la existencia de una comunidad de cultura estable y duradera en la que están articuladas las creencias políticas, económicas y sociales. El proyecto histórico que comparte la colectividad es definido por los grupos de poder; éste guía el comportamiento de los sujetos hacia la construcción de un determinado modelo de sociedad y de Estado. La integración de la diversidad cultural en el interior, y la exclusión de ella en el exterior fortalecen la soberanía

nacional funcionando como una barrera contra las intervenciones de las potencias mundiales, y en general de todo lo extranjero y lo considerado ajeno a la cultura mexicana. De esta manera, el discurso del Estado encarna directamente la *mexicanidad* a través de un proceso de autolegitimación histórica y cultural pues realiza valores considerados superiores y comunes a todos sus miembros.

- *Promover el reconocimiento del mestizaje como esencia de la mexicanidad.*
La aceptación del mestizaje como sinónimo de la identidad nacional subordinó las identidades locales y regionales a lo que se consideró como la cultura mexicana e identificó a las “mayorías” sociales con lo popular, lo rural, e incluso, la pobreza y la humildad. Por consiguiente, la educación pública asumió la pretensión de la integración de los indígenas a la sociedad mexicana, y la asimilación de sus culturas a la “cultura nacional mestiza” mediante un proceso de educación-aculturación. De ahí que la identidad fuera entendida como un legado que supone la existencia de una cultura mexicana homogénea y atemporal; como una propiedad dada y determinada por el pasado y que sólo se reproduce en el tiempo. Reducir la *mexicanidad* al mestizaje, y el mexicano al mestizo, es tomar un posicionamiento esencialista, a-histórico y reduccionista de la problemática de la *mexicanidad*. El mestizaje como pensamiento identitario atrapado primero en los determinismos biológicos y posteriormente culturales, no se resuelve al proponer un giro axiológico positivo que deje de lado el prejuicio de la inferioridad de las culturas de los actualmente llamados pueblos originarios.
- *Inculcar el patriotismo.*
Entendido como una respuesta cognitivo-motivacional reflejada en las creencias y emociones de los individuos, el patriotismo designa un rasgo de la personalidad y determina en gran medida la autoidentificación con una cultura y un sistema común de representaciones sociales. La educación como mecanismo cultural es llamada a contribuir al proyecto de

engrandecer la patria. Al identificar la patria con la *mexicanidad*, en esta lógica, la primera expresa las formas de vida y aspiraciones de la sociedad como algo inmutable extrapolando mecánicamente lo social a lo individual. Sin embargo, cabe recordar que ningún proyecto educativo es neutral debido al carácter teleológico y axiológico de la acción educativa siempre vinculada con su contexto para el logro de objetivos determinados que implican siempre una determinada visión social y política, implícita o explícitamente.

- *Preservar el patrimonio cultural mexicano.*

La *mexicanidad* en su acepción de patrimonio cultural hace referencia a lo considerado como “valioso”, y por ende, “legítimo” a partir de un sistema de claves estandarizadas que permiten jerarquizar los significados y valores culturales desde un punto de vista estético, científico o espiritual; además, lleva implícita la idea de conservación del pasado. En este entendimiento, la educación se encargaría de proporcionar los conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que les permiten a los individuos apreciar, entender y/o producir bienes agrupados principalmente en las llamadas bellas artes; de lo anterior se deduce que el patrimonio cultural no es común a toda la población ni tiene que ver con la vida cotidiana.

- *Transmitir la cultura mexicana.*

En esta idea subyace la comprensión de la cultura como herramienta para consolidar la nación y moldear en la población la identidad nacional al incrementar y consolidar los lazos entre los mexicanos; conlleva entender la cultura en singular y homogénea, sujeta a un proceso de evolución lineal cuya finalidad es la “elevación” de la misma, es decir, la civilización. Entonces, el progreso se explica a través del desarrollo de la cultura, y en esta lógica, la educación institucionalizada tiene una carga importante: la responsabilidad de llevar adelante el progreso del país.

- *Recuperar las tradiciones y costumbres mexicanas.*

En su sentido cerrado, el nexo entre tradición y *mexicanidad* refiere al resguardo de las características propias y exclusivas de la cultura y los modos de vida de los pueblos previos a la irrupción de la modernidad. Al negar la idea de continuidad histórica, la tradición se piensa como la reproducción de los sistemas de valores, de las lenguas, mentalidades y actitudes del pasado remoto en el presente. Así, de concebir las tradiciones y costumbres como algo impermeable al tiempo, la educación se limitaría a la reproducción de manera acrítica de las mismas pues las consideraría como algo inalterable y ahistórico.

- *Fortalecer la ciudadanía a través de la difusión de principios y valores.*

La educación *para la mexicanidad* en su acepción de educar para la ciudadanía, podría verse cargada de una especie de *mexicanismo pedagógico* si su objetivo se reduce a integrar a los individuos en un colectivo regido por representaciones compartidas casi consideradas “naturales”. Así, *mexicanidad* y convivencia son presentadas como formas análogas que obvian contextos sociales específicos. En este sentido, la educación tendría la función de adaptar a los sujetos a una realidad dada para que ocupen un lugar asignado o heredado por un orden social particular. Sin embargo, la sociedad mexicana no está libre de conflictos y tensiones, por el contrario, está signada por las influencias, imposiciones, confrontaciones y/o alianzas que se producen entre sectores con diferentes intereses y aspiraciones, tanto al exterior como al interior de una comunidad específica. Una mirada idealizada de lo que los mexicanos deberían ser sostendría los siguientes valores compartidos: bondad, confianza, veracidad, deber, lealtad, cooperación, fraternidad, compañerismo, empatía y hermandad, en el sentido de que todos somos hijos de la misma madre patria. Así, la educación sería llamada a concretar en la práctica una sociedad también idealizada en la que el consenso y el acuerdo general instaurarían formas tranquilas de convivencia.

Enseñar la *mexicanidad* no siempre quiso decir lo mismo, ni se llevó a cabo de la misma manera, ni tampoco se fundamentó con los mismos argumentos. Se trata más bien de una compleja construcción ideológica en la que es posible distinguir por un lado, elementos representativos compartidos, y por el otro, la función de legitimación del poder político-educativo respecto al significado atribuido a la *mexicanidad*. Enseñar la *mexicanidad* implica enseñar una forma de relacionarse públicamente con el conocimiento. Sin embargo, entre las implicaciones pedagógicas de atribuirle a la escuela la función de “educar *para la mexicanidad*” desde un enfoque que prioriza un *mexicanismo pedagógico* se encuentran las siguientes: a) Enseñar la *mexicanidad* de manera dogmática y acrítica, es decir, una manera en la que está ausente la relativización histórica que muestra la interacción con las relaciones sociales en las que se producen, reproducen y modifican los diferentes conocimientos y prácticas relacionadas con todos los significados que adquiere la *mexicanidad*. b) Entender a los sujetos como “depósitos culturales”, es decir, concebirlos sólo como receptores pasivos es tanto como postular que éstos “olvidan” sus sentidos sociales de pertenencia y su forma de vida cotidiana para, a cambio, aprender determinadas normas de conducta creadas por la institución escolar; en consecuencia, la escuela definiría la identidad tanto individual como colectiva. c) Asumir que tanto las relaciones sociales en general como la educación en particular se llevan a cabo de manera mecánica significa aceptar la incapacidad de los sujetos para exponer sus razones e intenciones de vincularse a la historia y a la sociedad. En virtud de todo ello, pensamos e interpretamos a la “identidad mexicana” como si se tratara de algo definido de una vez y para siempre, sin cuestionar su presunto derecho a la existencia por considerarla invariable en su constitución y esencia.

La educación institucionalizada no puede reducirse a tratar de transmitir de generación en generación sólo un acervo cultural cada vez más restringido, una versión de la historia, una valoración de los rasgos identitarios de la nacionalidad, una versión nacional, y una idea de buen ciudadano; esto sería tanto como intentar construir las trayectorias colectivas de pueblos o naciones de manera

lineal y libre de contradicciones, así como también trazar los destinos individuales en una secuencia lógica y racional. Por el contrario, la realidad socio-histórica del presente va más allá de la linealidad pues articula intersubjetividades y contiene múltiples potencialidades de futuro. “La educación como proceso formativo contiene en sí misma tanto el poder de condicionar hacia determinadas formas de actuar, pensar y sentir como el de iluminar posibilidades de acción hacia un sentido u otro” (Ovelar, 2005: 192).

La justificación de los fines de la educación se relaciona con las expectativas sociales y con los puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad; de ahí que sea difícil distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio del sistema educativo. “En el fondo, lo que se está planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación (Tourrián, 2016: 5). Sin embargo, es importante recordar que

La condición de sistema abierto, que es propia del sistema educativo, hace posible que éste influya en la sociedad. La cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad” (p. 6).

La presencia del riesgo, la incertidumbre y la complejidad como condiciones en las que se desenvuelve actualmente la acción educativa, representan un gran reto para la pedagogía, ya que son elementos interrelacionados de los procesos educativos. En este sentido, el carácter relacional de la *mexicanidad* nos permite comprenderla en un constante movimiento entre estructuras, procesos y actores, entre los planteamientos elaborados desde los discursos científico, político, social y educativo, y la apropiación, generación y transformación de las prácticas sociales desarrolladas por los sujetos sociales en un espacio-tiempo. Es importante tener en cuenta que el campo relacional, en el cual se inscribe el carácter relacional de la *mexicanidad*, cambia constantemente dando lugar a

nuevos cuestionamientos, interrogantes a la vez constrictivas y habilitadoras para los sujetos.

3.2.2 Hacia una *mexicanidad epistemológica*: la formación de mexicanos cognoconscientes

En este apartado desarrollamos algunos principios pedagógicos que enmarcan la propuesta de *educar con la mexicanidad*, así como como su posible traducción en la acción educativa; estos planteamientos se formulan como marco de referencia de la *mexicanidad epistemológica* en la que la escuela está llamada a cumplir con funciones muy específicas.

Entendemos la ideología como “el fundamento de las representaciones sociales compartidas por un grupo social” (Van Dijk, 2005: 17), esto significa que la ideología no se reduce al sentido estricto de “dominación”, ni se le adjudica exclusivamente un sentido negativo. Más que poner en tela de juicio la lógica del *mexicanismo pedagógico* en tanto reproducción de una ideología que representa los intereses fundamentales de grupos sociales, clases o comunidades -como parte de un entramado más amplio de relaciones sociales-, nuestro planteamiento gira en torno a formular la coexistencia del *mexicanismo pedagógico* con otro enfoque. Un enfoque que re-direcciona el centro de interés pedagógico hacia la formación de sujetos cognoconscientes, es decir, una educación que desarrolle en los sujetos la capacidad de “darse cuenta a un mismo tiempo del camino contrapuesto a la ruta que recorren en los procesos de construcción de su propia realidad, porque tienen conciencia de sí mismos, del otro y del todo, a un mismo tiempo” (Andrade, 2005: 2).

A fin de esclarecer el alcance de este enfoque, a continuación se exponen algunos principios pedagógicos así como condiciones esenciales que fundamentan la propuesta de *educar con la mexicanidad*:

Partimos de entender a los mexicanos como “sujetos cognoconscientes”, es decir, como personas capaces de aprender a desaprender porque tienen conciencia dialógica (Andrade, 2005). Desde esta mirada el mexicano es un ser activo que:

convive, hace y conoce desde la perspectiva de su propio ser; es consciente de sí mismo y de su entorno; es flexible, apto y con actitudes adecuadas para reaprender en contextos de incertidumbre y riesgo creciente; experimenta estrategias para desaprender y reconstruir significados ya internalizados que puedan llegar a bloquear su capacidad para ser, conocer y convivir en la complejidad; es consciente de su capacidad de auto-construcción; sabe que es movimiento y descubrimiento permanente, un continuum abierto a la interrogación y a los principios devenidos de nuevas experiencias.

Tomando como referencia las singularidades del ser mexicano, consideramos que la enseñanza-aprendizaje de la *mexicanidad* atraviesa a los sujetos tanto en su práctica como a lo largo de su experiencia de vida. Una trayectoria donde actúa el conjunto de formas provenientes de las esferas científica, política, social y educativa, ya que además de la transmisión de un saber, el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva su articulación con la experiencia cotidiana del ser mexicano; una condición en la que se le pretende educar a partir de sus posibilidades de construir y reconstruir continuamente su realidad, y con ello, darle coherencia al conocimiento proveniente de su experiencia y de su entorno.

Además, es necesario enfatizar que la *mexicanidad* no puede ser entendida como una realidad objetiva que contiene en sí misma el sentido de ser mexicano; puesto que no existe de manera independiente de los significados que los sujetos le atribuyen, los significados de ésta son dependiente del modo en el que la percibe cada individuo o grupo social, de sus intereses, anhelos, elecciones o exigencias, y de la manera particular de ordenar su realidad.

En este sentido, los principios pedagógicos mencionados se traducen en los siguientes objetivos y caminos a seguir por la escuela:

- *Favorecer el re-conocimiento de lo considerado como “nacional”.*

A través de la educación se proporciona el conocimiento sobre el conjunto de prácticas, procesos y formas objetivadas y apropiadas por los grupos sociales. El sujeto se distingue como receptor activo cuya conducta es

potenciada por las premisas socioculturales provenientes tanto de su experiencia cotidiana como del ámbito institucional. Por lo tanto, la función de la escuela dista de repetirse mecánicamente como patrón de comportamiento homogeneizante, para en su lugar reconfigurarse y diversificarse frente al riesgo, la incertidumbre y la complejidad; todo gracias a las prácticas socioculturales de las que los sujetos son producto y productores.

- *Re-formular el vínculo entre identidad nacional, patriotismo y cohesión social.*

En un contexto influido por múltiples transformaciones socio-económicas y político-culturales, es difícil pensar a la educación únicamente como la fuerza reproductora por excelencia de un orden social dominante. Al enfrentarse continuamente a distintas contradicciones, conflictos y retos, los sujetos de la educación toman decisiones de acuerdo con sus percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones interpersonales. Esta capacidad de elegir da lugar a un proceso de pérdida y reapropiación de sus identidades; ello estimula su continua construcción en medio de las múltiples interacciones sociales, y de acuerdo con los significados que definen a la identidad nacional y al patriotismo como productos sociales en constante cambio. La elaboración de un compromiso con los demás y con la patria, ya no puede surgir como producto exclusivo de las determinaciones económicas o culturales; por el contrario, debe ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Como menciona Tedesco (2003:6) “la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia ‘natural’ del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida”. Al plantear la *mexicanidad* como un problema pedagógico, de conocimiento, de saberes, de fines y objetivos, aludimos a la diversidad de formas de comprender y enseñar las relaciones del patriotismo con la práctica social en general (relaciones económicas,

políticas, educativas, etc.), y con los valores deseables en un tiempo y espacio específico.

- *Reconocer y fortalecer el carácter político de la mexicanidad.*

Entender la educación como una práctica social, política e ideológica significa reconocer la complejidad social y la heterogeneidad de las percepciones sobre las diferentes situaciones sociales y modos de vida (Ovelar, 2005: 191). En cada forma pedagógica de conceptualizar e instrumentar la *mexicanidad*, existe un elemento ideológico relacionado con los condicionamientos estructurales y culturales, así como con la visión o modelo de sociedad de ser mexicano, promovido por tal o cual política o práctica educativa. Al educar “con” la mexicanidad y no únicamente “para” la *mexicanidad*, se favorece el desarrollo de una conciencia de pertenencia, se abren las posibilidades de que los mexicanos, en su condición de ser sujetos históricos y políticos, actúen y transformen sus propias condiciones de vida y su entorno, al reconocerse como miembros de una sociedad e intervenir tanto en el diseño como en la concreción de un proyecto de sociedad.

- *Reformular la idea del mestizaje como elemento de la mexicanidad.*

Actualmente vivimos en un contexto social en el que las relaciones causa-efecto en los sistemas de producción no son sólo de tipo material, sino también de orden financiero, de información, cultural, etc., ello implica un continuo cambio social. En este contexto, no resulta pertinente generalizar ni proyectar conclusiones y resultados sobre cuestiones identitarias, sin tener en cuenta las diferencias culturales; es precisamente el material cultural disponible, el cual funciona como matriz potencial de identificación social, y desde la que los sujetos construyen su identidad (Giménez, 2010: 3). Por lo tanto, partir de la consideración de un imaginario colectivo en el que “todos somos mestizos”, o sustentar el mestizaje en México “como un mecanismo autoritario que borra la diferencia y la diversidad cultural” (Gnade cit. por Morales 2016:2), es tanto como unificar contenidos y

aprendizajes, para con ello reducir la compleja realidad socio-histórica a una supuesta homogeneidad cultural. Debido a que las culturas poseen dinámicas sociales propias que a la vez se cruzan entre ellas, la educación requiere entonces “desarrollar la capacidad en los sujetos de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc., y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente” (Tedesco cit. por Bolívar, 2004: 26).

Educar con la mexicanidad es enseñar a tener actitudes cognitivas, racionales y críticas frente a los supuestos que ella –la *mexicanidad*– difunde. Por tanto se trata de un posicionamiento ético que rebasa la idea de adaptar a los sujetos a lo que se considera lo mexicano, lo mestizo; no basta con sólo enunciar temas o contenidos sin marcos relacionales, ya que su práctica atraviesa lo social, lo institucional y lo cotidiano. Esto obliga a tener en cuenta la historicidad de la *mexicanidad* y de los elementos que la conforman; una condición que evitará incurrir en posturas excluyentes, impositivas o represivas carentes de toda referencia a los contextos de su enunciación.

- *Desarrollar la conciencia autocrítica de los procesos culturales.*

Sabemos que la formación de los sujetos se realiza a través de la acción educativa conjunta y continua ejercida a lo largo de toda la vida por los distintos actores sociales. En la praxis comunicativa entre sujeto y sociedad, la escuela tiene una gran responsabilidad en la medida que proporciona variadas posibilidades de apropiación del conocimiento, y de la cultura de la sociedad de la que forma parte. *Educar con la mexicanidad* va más allá de intentar fijar o eliminar –en el supuesto de que esto fuera posible– los elementos culturales de un grupo social por considerarlos adecuados o no. Se trata de “un aprendizaje necesario acerca del mundo y de la sociedad que habitamos” (Marí, et.al, 2016: 52), un aprendizaje que

no por reconocer y asumir la incertidumbre como fundamento epistemológico, sucumba al escepticismo o al nihilismo. Como señala Morin (1999) encarar la incertidumbre ya sea, histórica, existencial o cognitiva, significa tomar de manera consciente una postura que nos permita diseñar y poner en práctica estrategias para pensar mediante la contextualización y la globalización constante del conocimiento. En este sentido, para que un conocimiento sobre la *mexicanidad* sea pertinente, la educación deberá evidenciar el contexto, o sea, la matriz sociohistórica en la que tal conocimiento adquiere sentido. De esta manera, la educación debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento y a su vigilancia autocrítica: “El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del conociente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente” (Morin, 1999: 12).

- *Reconocer las tradiciones y costumbres mexicanas como procesos abiertos a la resignificación.*

Al realizar sus prácticas sociales consideradas como parte de una tradición en el devenir constante de su rutina, los sujetos están en condiciones tanto de consolidar como de transformar las circunstancias históricas. Las tradiciones pueden ser interiorizadas a través de la reflexión, e incluso definidas como iguales en un espacio y en un tiempo determinados basándose en un acervo de saber objetivado. Aunque también al alterarse algunos de sus fundamentos y saberes, la forma reflexiva del sujeto sintetiza los contenidos anteriores y los resignifica para darle sentido a su rutina cotidiana y a su existencia; esto le genera confianza y le proporciona un sentimiento de pertenencia al conjugar lo cognitivo, lo emocional y lo social (Giddens, 1996). Con fundamento en lo hasta aquí expuesto, la *mexicanidad epistemológica* puede entenderse como una estrategia pedagógica para potenciar en el sujeto lo que Mella (2003) llama la “tolerancia a la incertidumbre y administración del riesgo”. De acuerdo con la autora, lo que se requiere de la educación es que posibilite a los sujetos

gestores de la sociedad presente e inmediatamente posterior, asumir gradual y deliberativamente qué elementos, creencias, paradigmas e ideas son aquellas que ellos eligen para ser reproducidas en la sociedad que ellos conformarán y desarrollarán. Esta capacidad de asumir su realidad y de reflexionar críticamente sobre ella, permite a los sujetos redescubrir su sentido de pertenencia, la finalidad de su quehacer, y las necesidades de transformación que considere indispensables para reconstruir tanto sus conocimientos, como sus comportamientos y actitudes (Mella, 2003: 109-111). Saber cómo se construye socio-históricamente la *mexicanidad* contribuye al entendimiento de su transmisión, resignificación y expresión; permite también anticipar, descifrar o elaborar estrategias frente a los cambios acontecidos en el medio social y que podrían afectar sustancialmente las posibilidades de creación de los sujetos.

- *Formar para el ejercicio de una ciudadanía reflexiva, relacional y activa.*
El papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano, implica poner el énfasis en el desarrollo de la capacidad reflexiva del sujeto, pero no en términos de “inteligencia” y de “enseñar a pensar mejor para ser mejores mexicanos”; ello sería tanto como pretender acumular saberes para proveer a los sujetos de certezas, e incluso, de cierto “control” sobre la vida social. En los términos que Giddens (1993) plantea la reflexividad, la formación del ciudadano significaría conocer los diferentes significados de la *mexicanidad* para, de esta manera, reconocer su carácter cambiante e inestable. Por lo tanto, formar sujetos críticos implica que éstos reflexionen sobre sí mismos, sobre el conocimiento de su situación actual, su tiempo y sus posibilidades. Asimismo, una ciudadanía relacional consideraría que tanto el pensamiento, la explicación y la acción en el mundo están relacionados con la existencia de otros sujetos que también se manifiestan, disienten y negocian. Reconocer estas condiciones de existencia incierta contribuye a preparar a los sujetos para la acción cívica, la vida pública, la búsqueda, y por último, la realización de una sociedad más democrática

expresada a través de patrones de comportamiento practicados en la cotidianidad que a la vez estructuran y reconfiguran la sociedad. La complejidad es una de las condiciones de una realidad socioeducativa como la que nos ocupa, de ahí que sea necesario potenciar una educación reflexiva que cuestione nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías), así como los errores e ilusiones inscritos (y protegidos) en ellas.

Toda acción educativa en tanto proceso que articula la autoconstitución de los sujetos con la vida social, debe partir del reconocimiento de las distintas formas de identidad que “están siendo”. En esta perspectiva, el conocimiento del conocimiento sobre la *mexicanidad* nos permite cuestionar la noción de lo “mexicano” como un estado natural o dado, como una condición que es posible adquirir, o como una meta a donde es posible llegar. De ahí que en la función desarrollada por la escuela, además de ofrecer el conocimiento sobre la *mexicanidad*, es necesario se disponga de espacios diversos para “hacer la experiencia de la *mexicanidad*” y poner a prueba, e incluso, corregir suposiciones y fundamentos. Ello implicaría la continua reflexión pedagógica sobre cómo las modificaciones de la *mexicanidad* tienen que traducirse en modificaciones de la forma de instrumentar la *mexicanidad* en la escuela.

Reflexiones finales

La teoría culturalista no es suficiente para explicar la *mexicanidad*; por el contrario, reflexionar sobre el sentido de pertenencia en su dimensión plural y relacional, producto de múltiples procesos sociales e históricos específicos en los que tanto individuos como grupos se enfrentan permanentemente para reinterpretar su realidad, nos lleva a tomar en cuenta los mecanismos discursivos particulares de su construcción. Por esta razón, a la vez que analizamos cómo la *mexicanidad* se ha abordado en los presentados, y que concepciones explícitas o implícitas de la identidad, la cultura y la tradición configuran el campo pedagógico, también identificamos cómo participa la educación institucionalizada en la construcción de *El mexicano*.

Aunque la identidad constituye la dimensión subjetiva de los sujetos, la *mexicanidad* no es una creación individual, sino intersubjetiva y relacional, por lo cual no debe confundirse con conceptos como “personalidad” o “carácter”. Tan importante es la experiencia vivida, como la matriz cultural y el conjunto de discursos circulantes en una determinada época y en un lugar específico, para explicar –y no únicamente describir– el sentido de pertenencia social y cultural.

La *mexicanidad* es una palabra-categoría cuyo significado, uso y apropiación se acompaña de una manera particular de definir “lo mexicano”, “el mexicano” y, por lo tanto, el sentido de pertenencia a México. La historicidad de la idea de *mexicanidad* hace evidente que sería erróneo considerarle como algo definido de una vez y para siempre, por el contrario, es una categoría en permanente construcción. Su significación en un contexto específico, dota de intencionalidad a las acciones sociales en general, y a la acción educativa en particular. Tal significación se construye continuamente como un tejido interdependiente, dinámico y relacional entre el objeto de conocimiento (la *mexicanidad*, “el mexicano” y “lo mexicano”) y su contexto socio-histórico. En este sentido, la *mexicanidad* como unidad de análisis es compleja pues en su construcción son inseparables los contornos epistémicos referidos a las nociones de cultura,

identidad y tradición, y a otros elementos relacionales que la constituyen como un todo, es decir, los discursos científico, político, social y educativo integrados por los enfoques tanto objetivistas como subjetivistas.

La intención de desarrollar este análisis pedagógico fue primero, retomar los problemas que implica “educar para la *mexicanidad*” desde un “mexicanismo pedagógico”; segundo, generar disposiciones conceptuales y abordajes metodológicos que sustenten la formación de sujetos que estén en condiciones de cuestionar y reformular *su mexicanidad*. Esto quiere decir, de explicarse un mundo en permanente movimiento (el mundo de la ciencia, de lo político, de lo sociocultural, de lo educativo), y con ello transformar la enseñanza de la *mexicanidad* tradicionalmente entendida como un saber-ser fijo, cristalizado, dado, definido, estático y fundado en certezas.

En el desarrollo de una pedagogía de la *mexicanidad* el acercamiento y la enseñanza de los referentes teórico-prácticos de la misma, ocupan un lugar central; una pedagogía que descansa en la reflexión de lo que representa la enseñanza en términos del conocimiento acerca del origen de los saberes, y del contexto en el que tales saberes se producen y en el que se recrean.

A pesar del logro obtenido en esta investigación, queda pendiente la tarea de abordar a profundidad la resolución didáctica de la *mexicanidad epistemológica*. Sin embargo, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *mexicanidad epistemológica* tendría que poner énfasis en que más que una modificación “programática” que dé origen a nuevos planes o programas de estudio, es necesaria una transformación “paradigmática” (Morin, 1999). Una transformación en el sentido de que es indispensable reconocer el carácter relacional y complejo de la *mexicanidad*. De Zemelman (2005) retomamos lo que el autor llama la “voluntad de conocer”; un llamado que, aplicado al terreno de la didáctica, plantearía la capacidad de los mexicanos de construirse como sujetos y con ello, asumir el compromiso de revisar de manera permanente cómo pensamos, qué pensamos, y cómo desde ese pensamiento construimos objetos de conocimiento y de enseñanza. No hay objeto sin sujeto, *mexicanidad* sin

mexicano e identidad sin cultura. La *mexicanidad* epistemológica se puede desarrollar sólo a partir de nuestra cultura-realidad, y en nuestra condición de sujetos sociales.

Un punto de partida en esta dirección sería pensar y definir estrategias didáctico-pedagógicas acordes a nuestra realidad, revisando críticamente los paradigmas teóricos en los que descansa el mexicanismo pedagógico. En esta línea, el desarrollo de una didáctica de la *mexicanidad epistemológica* contemplaría como dinámica sustantiva, la permanente transformación de prácticas. Algunos puntos de reflexión serían: ¿Qué tanto del mexicanismo pedagógico se refleja en la práctica docente, en los planes y programas de estudio del sistema educativo nacional y en general en la acción educativa? ¿Hasta dónde consideramos que es pertinente, posible o suficiente “educar para la mexicanidad” en un contexto socio-histórico complejo caracterizado por el riesgo y la incertidumbre?

Bibliografía

Abril Hervás, David (2015). Ciudadanía, educación y complejidad: miradas desde la ecopedagogía. *Diálogo andino*, (47), 93-104. Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200010

(consultado el 7 de marzo de 2017).

Alarcón, Reynaldo (2010). El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. *Estudios y pesquisas en psicología*, 2 (1), pp. 553-571. Recuperado de:

<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a16.pdf> (consultado el 1 de

marzo de 2016).

Anderson, Benedic (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Andrade, Raiza (2005). Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), pp. 1-13. Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-andrade.html> (consultado el 27 de julio del

2017).

Angenot, Marc (2010). "El discurso social: problemática de conjunto", en *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-49.

Arias Sandoval, Leonel (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica Educare*, 13 (2), pp. 7-16. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114401002> (consultado el 8 de mayo de

2016).

Arredondo Ramírez, Martha Luz (2005). *Mexicanidad versus identidad nacional*, México, Plaza y Valdés S.A de C. V.

Bahena Mendoza, Iván (2015). Construcción de la identidad nacional en alumnos de educación secundaria del municipio de Nezahualcóyotl, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), pp. 241-262. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722012> (consultado el 14 de febrero

de 2017).

Barth, Fredrik (1978). *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bartra, Roger (2002). *Anatomía del mexicano*, México, Plaza y Janés Editores.

Bar-Tal, Daniel (1994). Patriotismo como creencia fundamental de la pertenencia de grupo, *Psicología Política*, 8(1), pp. 63-85. Recuperado de: www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N8-4.pdf (consultado el 20 de septiembre de 2016).

Basave, Agustín (2007). *Para entender el Nacionalismo*, México, Nostra Ediciones.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1979). “La sociedad como realidad objetiva” en *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 64-89.

Beck, Ulrich (2002). “Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores” en *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 7-32.

Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.

Beck, Ulrich (1997). “La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva” en *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Editorial Alianza, pp. 13-74.

Beck, Ulrich (1996). “Teoría de la modernización reflexiva”, en *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*, Barcelona, Antrophos, pp. 223-262.

Bolívar, Antonio (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 15-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002003> (consultado el 16 de febrero de 2017).

Bonfil Batalla, Guillermo (2004). Pensar nuestra cultura, México, Alianza, *DGCP/ Diálogos en la acción*, pp. 117-134. Recuperado de: http://www.ilam.org/ILAMDOC/sobi/Guillermo%20Bonfil_Pensarnuestracultura-Pat.pdf (consultado el 26 de febrero de 2016).

Bonfil Batalla, Guillermo (1990). *México Profundo. Una civilización negada*, Colección Los Noventa, México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1995). “2. Pensar en términos relacionales” en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Editorial Grijalbo, pp. 167-175.

Buber, Martin (1970). “La doctrina de Heidegger” en *¿Qué es el hombre?* México, Fondo de Cultura Económica.

Cadena Roa, Jorge (2016). Las organizaciones de los movimientos sociales y los movimientos sociales en México, 2000-2014, *Laboratorio de Análisis de Organizaciones y Movimientos Sociales CEIICH-UNAM*, pp. 1-29. Recuperado de: http://laoms.org/wp-content/uploads/2016/04/2016_OMSyMSEnMx_2000-2014.pdf (consultado el 18 de noviembre de 2016).

Cancino Troncoso, Hugo (2003). El pensamiento latinoamericano entre la tradición y la modernidad. *Sociedad y discurso*, AAU, 2. Argang (nr. 3). Recuperado de: <http://docplayer.es/14381361-El-pensamiento-latinoamericano-entre-la-tradicion-y-la-modernidad-troncoso-hugo-e-cancino.html> (consultado el 27 de abril de 2016).

Cardoso de Olivera, Roberto (1992). *Etnicidad y estructura social*, México, CIESAS.

Cardoso Vargas, Hugo Arturo (2006). La mexicanidad en el libro de texto gratuito. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 3 (6), pp. 1-26. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/01/cardoso-mexicanidad.pdf> (consultado el 1 de febrero de 2017).

Carmona Sandoval, Juan Carlos (2013). Discurso y artículo científico. Una aproximación retórica. *Ra Ximhai*, 9 (1), pp. 117-152. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366004.pdf> (consultado el 13 de junio de 2016)

Castañeda García, Carmen (s/f). *La obra México Profundo del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla*, Diccionario Temático CIESAS, México, CIESAS. Recuperado de: <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/diccionario/Diccionario%20CIESAS/TEMA%20PDF/Castaneda%203f.pdf> (consultado el 20 de julio del 2016).

Castillo Padilla, Diana Verónica, s/f, *La historia y la identidad en el mexicano*. Recuperado de: [http://geografiavj.wikispaces.com/file/view/La historia y la identidad.pdf](http://geografiavj.wikispaces.com/file/view/La+historia+y+la+identidad.pdf) (consultado el 27 de febrero de 2016).

Castro López, María Inés y Azucena Rodríguez Ousset (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy, *Perfiles educativos*, 34 (especial), pp. 129-141. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500012&lng=es&lng=es (consultado el 14 de febrero de 2017).

Caruso Larrainci, Arlés (2007). Reflexiones acerca de la educación ciudadana: Una mirada desde América Latina, *Decisio*, 17, pp. 3-8. Recuperado de: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_17/decisio17_saber1.pdf

Chihu Amparán, Aquiles (2002). *Sociología de la identidad*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, Porrúa.

Coderch, Joan (2012). Identidad, Contexto y Mentalización. *Clínica e Investigación Relacional*, 6 (2), pp. 218-234. Recuperado de: http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V6N2_2012/05_Coderch_Identidad-Contexto-Mentalizacion_CeIR_V6N2.pdf (consultado el 15 de marzo del 2017).

Colom Cañellas, Antonio (2003). La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo, *Revista de Educación* (332), pp. 233-248. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39207925_La_educacion_en_el_contexto_de_la_complejidad_la_Teoría_del_Caos_como_paradigma_educativo (consultado el 24 de abril del 2017).

Corona, Sarah y Carmen de la Peza (2000a). La educación ciudadana a través de los libros de texto, *Revista Electrónica Sinéctica* ITESO, (16), pp. 16-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815740004> (consultado el 6 de febrero de 2017).

Corona, Sarah y Carmen de la Peza (2000b). "Educación cívica y cultura política" en *Infancia, legislación y política*, México, UAM, pp. 69-78.

Corona, Sarah (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas, *Revista Electrónica Sinéctica* ITESO, (30), pp. 1-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99819167003.pdf> (consultado el 6 de febrero de 2017).

Cruz Martínez, Luz, et. al (2013). Tipos de Personalidad del Mexicano: Desarrollo y Validación de una Escala, *Acta de Investigación Psicológica*, 3 (2), UNAM, pp. 1180-1197. Recuperado de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2013/articulos_b/AIP_Facultad_de_Psicología_UNAM_32_1180_1197_Tipos_de_personalidad_del_mexicano_Desarrollo_y_validacion_de_una_escala.pdf (consultado el 21 de junio de 2016).

Cuche, Denys, (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.

De la Peña, Francisco y De la Torre, Renee. (2012). Presentación, *Cuiculco*, 19 (55), pp. 123-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35128270001> (consultado el 15 de diciembre de 2015).

De la Torre, Renée y Cristina Gutiérrez Zúñiga (2011). La neomexicanidad y los circuitos new age. ¿Un hibridismo sin fronteras o múltiples estrategias de síntesis espiritual?, *Archives de sciences sociales des religions*, pp. 183-206. Recuperado de <https://assr.revues.org/22819?lang=es#quotation> (consultado el 13 de noviembre de 2016).

De Sierra Neves, María Teresa (2016). “La reforma del artículo tercero constitucional de los años 30”, en *Ensayos históricos sobre reformas educativas en México*, UPN, México, pp. 37-53.

Díaz-Couder, Ernesto (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica, *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación-OEI*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm> (consultado el 25 de julio de 2014).

Díaz Guerrero, Rogelio (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3), Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. pp. 359-389. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80527301.pdf> (consultado el 27 de febrero de 2016).

Dubet, Francois (1989). “De la Sociología de la Identidad a la Sociología del Sujeto” en *Estudios Sociológicos*, 7(21), COLMEX, México, pp. 519-545. Recuperado de: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/KF6CHTDP34Y8_8Y7MHI66P6IY14TVTV.pdf (consultado el 6 de febrero del 2016).

Erikson, Erik (1971). *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Erikson, Erick (1977). “La identidad psicosocial”, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V, España, Editorial Aguilar.

Erikson, Erick (1986). *Sociedad y Adolescencia*. Editores S.A. de C.V. México.

Fernández-Pinto, Irene et.al (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), pp. 284-298. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/12-24_2.pdf (consultado el 23 de marzo del 2017).

Gamio, Manuel (1993). *Antología*, 3ª ed., México, UNAM.

Gaos y González-Pola, José (1953). *En torno a la filosofía mexicana*, Tomo II, México, Porrúa y Obregón.

García Canclini, Néstor (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3 (5), pp. 109-128. Recuperado de:

http://bvirtual.ucol.mx/descargables/115_culturas_hibridas.pdf (consultado el 17 de noviembre de 2016).

Giddens, Anthony (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México. Taurus. Recuperado de: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/506145/mod_resource/content/1/Giddens%2C%20Anthony%20-%20Un%20mundo%20desbocado.pdf (consultado el 5 de marzo del 2016).

Giddens, Anthony, (1996). “Modernidad y autoidentidad” en *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*, Barcelona, Anthropos, pp. 33-71. Recuperado de: <http://www.consensocivico.com.ar/uploads/541b395138024Giddens,%20Bauman,%20Luhmann,%20Beck%20%20Las%20Cons.PervMod%20%28CC%29.PDF> (consultado el 5 de marzo de 2016).

Giddens, Anthony (1993). “Sección I” en *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 15-59.

Giménez, Gilberto (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización, Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, IIS-UNAM, pp. 1-14. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf?PHPSESSID=a2c966a8fe8efdcb3f365f98e8b9225 (consultado el 20 de noviembre de 2016).

Giménez, Gilberto (2007). “La cultura como identidad y la identidad como cultura” en *Estudios sobre las culturas y las identidades sociales*, México, CONACULTA-ITESO. Recuperado de <http://www.sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc> (consultado el 6 de febrero de 2016).

Giménez, Gilberto (2005). *Cultura, identidad y metropolitanismo global, Revista Mexicana de Sociología*, 67 (3), pp. 483-512. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/321/32105302.pdf> (consultado el 20 de octubre de 2016).

Giménez, Gilberto (2002). *Globalización y cultura, Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 20 (58), pp. 22-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/598/59805802.pdf> (consultado el 26 de octubre de 2015).

Giménez, Gilberto (2000). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. Valenzuela J.M. (coord.), *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México, Colegio de la Frontera Norte Plaza y Valdés, pp. 45-78.

Giménez, Gilberto (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología", en *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Giménez, Gilberto (1983). "El análisis del discurso político-jurídico", en *Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 123-131.

Giménez, Gilberto. (1982). *Para una concepción semiótica de la cultura*. México, Mimeo. Recuperado de: http://sarahcorona.net/lecturas/para_una_concepcion_semiotica_de_la_cultura_g_gimenez.pdf (consultado el 11 de marzo del 2016)

Girola, Lidia, (2005). *Tiempo, tradición y modernidad: la necesaria re-semantización de los conceptos. Sociológica*, 20 (58), pp. 13-52. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5802.pdf> (consultado el 28 de febrero de 2016).

Gómez de Silva, Guido (1988). *Breve Diccionario etimológico de la lengua española*, México, El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.

González Barradas, María Elena (2011). Identidad: Un proceso constante, dinámico y fluido, *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7 (3), pp. 19-29. Recuperado de: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000131.pdf> (consultado el 4 de marzo de 2016).

González y González, Luis (2005). "De la múltiple utilización de la historia" en *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 53-74.

González Luna Corvera, Teresa (2016). Ciudadanía y educación. Una brújula para la democracia, *Altre Modernità* (especial), pp. 51-69. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.13130/2035-7680/7014> (consultado el 14 de febrero de 2017).

González Pineda, Francisco (1961). *El mexicano. Psicología de su destructividad*. México, Editorial Pax-México, S.A. Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C.

Grimson, Alejandro (2008) "Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad", *Tabula Rasa*, Colombia, (8), pp. 45-67. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/grimson.pdf> (consultado el 6 de febrero de 2016).

Guevara Niebla, Gilberto (1998). *Democracia y educación*, Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 16, México, IFE. Recuperado de:

http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosDivulgacion/2015/cuad_16.pdf (consultado el 27 de febrero de 2017).

Gutiérrez, Silvia (1999). “Discurso político y argumentación”, en *Discurso para el cambio*, Chile, Universidad de Chile, Pontificia Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.filosofia.uchile.cl/Editorial/libros/discurso_cambio/index.htm (consultado el 18 de junio de 2016).

Gutiérrez Herrera, Lucino y Francisco Rodríguez (1997). “El pensamiento educativo en el México posrevolucionario” en *Revista de la Educación Superior*, 26 (103), pp. 1-16. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf (consultado el 12 de febrero de 2017).

Héau, Catherine y Gilberto Giménez (2005). “Versiones populares de la identidad nacional en México durante el siglo XX” en *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, México, CRIM-UNAM, pp. 80-110. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100331015717/ldent_nalmex.pdf (consultado el 13 de septiembre del 2016).

Hurtado, Guillermo (1994). Dos mitos de la mexicanidad. *Diánoia*, Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM. Núm. 40, pp.263-293. Recuperado de: http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/6313/6978/3507/DIA94_Hurtado.pdf (consultado el 27 de enero de 2016).

Jacorzynski, Witold R. (2000). En busca del paraíso perdido: el "otro" en la mirada desde Chiapas, *Estudios Sociológicos*, 18 (1), México, El Colegio de México, pp. 85-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805204> (consultado el 12 de marzo de 2016).

Ladame, François (2001). ¿Para qué una identidad? O el embrollo de las identificaciones y de su reorganización en la adolescencia, *Psicoanálisis APdeBA*, 23 (2), pp. 405-415. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/022001ladame.pdf> (consultado el 20 de abril de 2016).

Lepe Pineda, Carlos (1997). “Samuel Ramos” en María del Carmen Rovira Gaspar, *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX*, UNAM, México, pp. 945-962.

Llinás Álvarez, Edgar (1978). *Revolución, educación y mexicana. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, UNAM, México.

Recuperado de: <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=2681> (consultado el 3 de noviembre de 2015).

Madrazo Miranda, María, (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones desde Coatepec*, (9), México. pp. 115-132. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/281/28150907.pdf> (consultado el 28 de febrero de 2015).

Margarito Gaspar, Mayra (2012). La cotidianidad mexicana en las imágenes de los libros de texto, *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(1), pp. 1-25. Recuperado de: <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/11> (consultado el 14 de febrero de 2017).

Marí Ytarte, Rosa María; Roberto Moreno y Natalia Hipólito (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia, *Foro de Educación*, 14(20), pp. 49-69. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005> (consultado el 27 de abril de 2017).

Martínez-Otero, Valentín (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2), pp. 1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1665.htm> (consultado el 30 de enero de 2017).

Medin, Tzvi (1990). La mexicanidad política y filosófica en el sexenio de Miguel Alemán: 1946-1952, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 1(1), pp. 1-14. Recuperado de: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1308/1334> (consultado el 22 de agosto del 2016).

Mella Garay, Elia (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo, *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), pp. 107-114. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf (consultado el 23 de julio de 2017)

Morales Esquivel, Diego (2016). Mestizaje, otredad e identidad en educación básica intercultural. Un análisis del racismo en los textos oficiales. *Diálogos sobre educación*, (13), pp. 1-4. Recuperado de: http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1328_resena_mestizaje_otredad_e_identidad_en_educacion_basica_intercultural.pdf (consultado el 23 de julio de 2017).

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO.

Moscovici, Serge (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemal, Buenos Aires.

Noel Mera, María y Juan Jesús Velasco Orozco (2014). La transmisión de la historia en la escuela secundaria: un estudio antropológico sobre la construcción de la identidad nacional, *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), pp.1-36. Recuperado de:

<http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/.../Sept%202014%20Art5> (consultado el 14 de febrero de 2017).

Ovelar, Nora (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire, *Revista de Pedagogía*, 26 (76), pp. 187-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65913205002> (consultado el 23 de marzo del 2017).

Páramo, Pablo (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), pp. 539-550. Recuperado de: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rpsi/article/view/363/261> (consultado el 28 de febrero de 2016).

Pérez Montfort, Ricardo (1999). Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo "típico" mexicano 1920-1950). *Política y Cultura*, 12, UAM-X, p. 177-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701210> (consultado el 9 de octubre del 2016).

Pérez-Rodríguez, Irma (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 871-882.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323978007> (consultado el 2 de mayo de 2016).

Phillips, Bernard (1982). *Sociología. Del concepto a la práctica*, México, Mc Graw-Hill.

Plu Jenvrin, Raphaële (2005). La "Mexicanidad" como soporte para la representación de la institución presidencial en el México post-revolucionario: ¿Hacia qué definición de la nación?, *HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, 1(1), pp. 1-10. Recuperado de: <http://www.hisal.org/viewarticle.php?id=25> (consultado el 13 de septiembre del 2016).

Popkewitz, Thomas (1988). "El investigador como actor social" en *Paradigma e ideología en investigación educativa*, España, Editorial Mondadori, pp. 217-236.

Ramírez García, Eduardo (2004). Elementos sobre la identidad nacional, *Derecho y cultura*, 13, pp.3-19. Recuperado de: <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/13/ens/ens2.pdf> (consultado el 20 de septiembre de 2016).

Ramos Magaña, Samuel (1989). *El perfil del hombre y la cultura en México*, México, Espasa Calpe.

Ramírez, Santiago (1959). *El mexicano psicología de sus motivaciones*. México, Grijalbo. Recuperado de: <https://mentesinkietas.files.wordpress.com/2011/10/el-mexicano-psicologia-de-sus-motivaciones.pdf> (consultado el 27 de febrero de 2016).

Restrepo, Eduardo (2009). "Identidad, apuntes teóricos y metodológicos", en *Identidad Cultura y política, perspectivas conceptuales, miradas empíricas*, Cali, Programa Editorial Universidad del Valle, pp. 61-75.

Rodríguez Hernández, Gabriela (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(2), pp. 193-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28422741010> (consultado el 22 de marzo de 2017).

Sámano-Rentería, Miguel Ángel y Leif Korsbaek (2007). *El indigenismo en México: antecedentes y actualidad*. Ra Ximhai, 3(1), pp. 195-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130109> (consultado el 15 de julio de 2016).

Solana, Fernando (1981). "El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958" en *Historia de la Educación Pública en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

Suzán Reed, Eric (1997). Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(1-2), pp. 59-128. Recuperado de: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1997_1-2_04.pdf (consultado el 1 de marzo de 2017).

Tedesco, Juan Carlos (2003). Los pilares de la educación del futuro, *Debates de educación*, [ponencia en línea], Fundación Jaume Bofill; UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> (consultado el 27 de abril de 2017).

Tirado Segura, Felipe y Gilberto Guevara Niebla (2006). Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo internacional, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), pp. 995-1018. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n030/pdf/rmiev11n30scC00n03es.pdf> (consultado el 27 de febrero de 2017).

Torres Santomé, Jurjo (2011). "Siglo XXI: Revoluciones del presente y conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad" en *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Ediciones Morata, pp.15-209.

Torres Bugdud, Arturo, Nivia Álvarez Aguilar y María del Roble Obando (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), pp. 151-172. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798009> (consultado el 31 de marzo del 2017).

Touraine, Alain (2006). Los movimientos sociales, *Revista Colombiana de Sociología*, 27, pp. 255-278. Recuperado de: http://ses.unam.mx/docencia/2014II/Touraine2006_LosMovimientosSociales.pdf (consultado el 13 de noviembre de 2016)

Touriñán López, José Manuel (2016). Donde hay educación, hay riesgo: Además de enseñar, hay que educar, *Voces de la educación*, 1 (1), pp. 108-118. Recuperado de: <http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/02/Volumen-1-1-Enero-Junio-2016-6-min.pdf> (consultado el 15 de diciembre de 2016)

Träger, Thomas (2015). El concepto de la mexicanidad en José Vasconcelos, *Revista de Filosofía*, pp. 161-175. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/63-08.pdf> (consultado el 18 de febrero del 2016).

Valera, Sergi. (1997). Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, 12, pp.17-30. Recuperado de: www.researchgate.net/profile/Sergi_Valera/publication/233500234_Estudio_de_la_relacion_entre_el_espacio_simbolico_urbano_y_los_procesos_de_identidad_social/Study_of_the_relationship_between_symbolic_urban_space_and_social_identity_processes/links/540489300cf2bba34c1ca205.pdf (consultado el 1 de marzo de 2016).

Van Dijk, Teun A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(2), pp. 15-47. Recuperado de:

<http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf> (consultado el 10 de septiembre del 2016).

Vera Noriega José A., Claudia C. Rodríguez y Sonia Grubits, (2009). La psicología social y el concepto de cultura, *Revista Psicología & Sociedades*, 21 (1), pp.100-107. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/12.pdf> (consultado el 16 de marzo de 2016).

Vergara Estévez, Jorge y Vergara del Solar, Jorge. (1993). “El concepto de identidad y los debates sobre la identidad cultural latinoamericana”, en Arestivo et al (Editores) *Salud Psicosocial, cultura y democracia en América Latina*. Vol. I. Asunción, Editorial ATHYAHA-IPD.

Vergara Estévez, Jorge; Vergara del Solar, Jorge y Gundermann, Hans (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (51), pp. 57-79. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/upl/v15n51/art05.pdf> (consultado el 23 de julio de 2016).

Vieyra García, Jaime (2007). *México: Utopía, legado y conflicto*, México, Jitanjáfora.

Vieyra García, Jaime (2006). “El problema del ser del mexicano” en *Devenires*, Revista de Filosofía y Filosofía de la Cultura, 7 (14), pp.51-100. Recuperado de: <http://filos.umich.mx/publicaciones/wp-content/uploads/2011/11/Devenires-14.pdf#page=51> (consultado el 9 de marzo de 2016).

Villoro, Luis (2005). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, FCE 3ª edición, México.

Villoro, Luis (1998).”Del Estado Homogéneo al Estado plural” en *Estado plural, Pluralidad de Culturas*, México, Paidós.

Vizcaíno Guerra, Fernando (2004). *El Nacionalismo Mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

Yarza Díaz, Lorena (2008). Reflexiones teórico-metodológicas en el estudio del discurso político. *Espacios Públicos*, 11 (22), pp. 10-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602202> (consultado el 31 de agosto del 2016).

Zamora Arreola, Antonio (1990). Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras, *Sociológica*, 5 (14), pp. 13-33. Recuperado de

<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/1402.pdf> (consultado el 23 de febrero de 2016).

Zemelman, Hugo (2006). *Conocimiento como desafío posible*, México, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL-IPN. Recuperado de: [http://amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/El conocimiento como desafío posible-Zemelman.pdf](http://amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/El_conocimiento_como_desafio_posible-Zemelman.pdf) (consultado el 30 de noviembre de 2016).

Zemelman, Hugo, (2005). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social” y “Reflexiones acerca del problema de las investigaciones comparativas”, en *Voluntad de Conocer, El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Ánthropos, pp.63-79 y 139-152

Zemelman Hugo (1996). “Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales”, en *Problemas Antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México, Col. Jornadas. No. 126., pp. 91-130.

Zermeño Padilla, Sergio (2005). Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto, *Memoria y Sociedad*, 12 (24), pp. 79-95. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8170> (consultado del 12 de octubre de 2016).