

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**Interculturalidad y Poder: Una Aproximación a sus implicaciones  
educativas.**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO  
PRESENTA**

**Compañ García Juan Rubén**

**DIRECTOR DE LA TESIS  
Mtro. Ernesto Díaz-Couder Cabral**

**México, Distrito Federal**

**Septiembre 2010**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1. IDENTIDAD SOCIAL .....</b>	<b>17</b>
1.1. La construcción social de la identidad nacional desde el mundo moderno.....	19
1.2. El imaginario de la identidad nacional.....	25
1.3. La identidad nacional como mediación del poder-saber a partir de la relación entre el lugar y el espacio .....	29
<b>CAPÍTULO 2. INTERCULTURALIDAD .....</b>	<b>35</b>
2.1. Concepciones y significaciones en torno a la Interculturalidad.....	37
2.2. Interculturalidad y Conocimiento .....	48
<b>CAPÍTULO 3. INTERCULTURALIDAD Y PODER: ¿PRÁCTICAS DE LIBERTAD O HECHOS DE DOMINACIÓN? .....</b>	<b>60</b>
3.1. Entre lo deseado y lo deseable de las “razones”.....	61
3.2. Ética, política y poder .....	69
3.3. Entre el consenso y disenso .....	76
3.4. Interculturalidad y educación: ¿prácticas de libertad o hechos de dominación?.....	82
<b>CAPÍTULO 4. POLÍTICAS IDENTITARIAS, PODER Y ESCUELA .....</b>	<b>86</b>
4.1. Poder y práctica docente.....	87
4.2. Políticas identitarias y práctica docente.....	96

4.3. Políticas identitarias y organización institucional .....	105
4.4. Poder y organización institucional .....	112
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>125</b>

## INTRODUCCIÓN

La interculturalidad o para ser más específico una educación intercultural, independientemente de las concepciones que de ésta se tenga, apunta hacia una modificación en el ámbito educativo, con el propósito de responder a las relaciones de convivencia que hoy demanda la diversidad cultural. Sin embargo, al momento de pensar, diseñar e implementar la práctica educativa desde una perspectiva intercultural, la cuestión no parece sencilla y menos cuando ubicamos el entramado (las relaciones de poder) al que suele estar sujeto una propuesta que en principio tendría que repensar y poner en cuestión, lo que difícilmente se puede problematizar.

Por ejemplo, el libro de *Historia desde y para la Interculturalidad*<sup>1</sup> de Xavier Rodríguez Ledesma, nos muestra una anécdota que rescata entre otros aspectos, dos conceptos importantes que cobran sentido en el desarrollo de esta tesis, los cuales son, el **poder y la perspectiva intercultural en la enseñanza** de la historia. El ejemplo de Rodríguez (2009) nos ilustra cómo para la construcción y diseño de los planes y programas de estudio de Historia propuestos por la Reforma de Educación Secundaria, la Secretaría de Educación Pública (debido a las críticas que había recibido por las modificaciones que consideraban para los planes y programas de estudio) convoca a especialistas de diversas instituciones (UNAM, Colegio de México, Academia Mexicana de Ciencias, etc.) para poder realizar los cambios o modificaciones de acuerdo con los que saben, expresando el gobierno mexicano a los académicos lo siguiente, “ustedes, los que saben, díganos qué hacer con la historia, nosotros nos encargaremos de implementarlo” (p.12).

Sin embargo, la respuesta por parte de los especialistas ante tal propuesta soñada, se vio envuelta por sus “cánones gremiales y sus límites históricos

---

<sup>1</sup> La anécdota completa que narra el autor se encuentra en la Introducción del libro, aquí sólo se presenta algunos fragmentos que se consideran importantes para la temática de interculturalidad y poder.

(ideológicos, políticos, etc.)”(Rodríguez, p.13). No yendo a fondo para construir una innovadora forma de concebir la historia y su enseñanza y de esta manera superar la visión de la historia centralista, eurocéntrica, lineal, etc.

Teniendo las “modificaciones el nuevo currículo”, es que “la SEP hace pública la reformulación de los programas y planes de estudio de la Reforma de Educación Secundaria, ufanándose de que ella contaba con el aval de prestigiosas instituciones académicas y, estratégicamente fue suficientemente imprecisa sobre el rol que los distinguidos especialistas habían tenido en la reelaboración de los programas de estudio” (Rodríguez 2009, p.14).

De esta manera, un grupo de académicos (que poseen conocimientos) dan legitimidad a los intereses de los grupos de poder, pero por otro lado, consecuencia de lo anterior, es que los especialistas no aprovecharon la oportunidad de repensar la historia y poder ubicar la enseñanza desde un horizonte distinto o desde una óptica intercultural, lo cual requiere entre otras cosas, “repensar los contenidos de los programas, las estrategias didácticas la propia noción del ser maestro, el rol social de la escuela, las formas de enseñanza, etc”. (Rodríguez, 2009, p.15) y no sólo como la expresión de buenas intenciones (que finalmente fue lo que paso en el diseño de los programas y planes de estudio de historia).

Sin embargo, no sólo en este ejemplo que acabamos de mencionar es donde se puede ubicar, cómo el poder atraviesa las prácticas educativas (programas de estudio), las decisiones de los actores (especialistas) e inclusive a “las mejores intenciones” de los académicos o los profesores, sino también, en otras dimensiones de la realidad (digamos no sólo en lo macro, sino también en lo micro), como en la organización escolar, en la práctica docente que se manifiesta en el aula, en la relación docente-alumno, en la relación directivos-docentes, etc. Por estas razones es que es importante repensar y desafiar algunas concepciones o nociones a las cuales no se les ha problematizado a fondo, como es el caso del poder y su relación con la interculturalidad en las implicaciones educativas.

En este camino he de enunciar que la educación, tiene una tarea compleja ante los desafíos de una educación para la diversidad cultural, debido a que las políticas de atención a la diversidad cultural han generado, entre otras cosas, problemas identitarios, como el caso de las comunidades indígenas, a las cuales se les ha tratado de imponer políticas (especialmente haciendo referencia a las educativas) que han negado su identidad y que han propiciado la exclusión.

Lo anterior cobra relevancia cuando vemos que se utiliza a la diversidad cultural como legitimación de la exclusión social, lo cual, trae como consecuencia, un mayor énfasis en las asimetrías culturales, la discriminación y la violencia en sus diversas manifestaciones como la etnofagia<sup>2</sup> (Patzí, 1999), la exclusión, la supresión de la persona, la invisibilidad o la imposición de los arbitrarios culturales (Bourdieu, 1986). Por ejemplo, en la escuela parece ser que se enfatiza el enriquecimiento de la diversidad cultural y no se trabaja sobre el hecho de ser iguales y justos<sup>3</sup> en cuanto a “dignidad y derechos” (Villoro, 1995), generando mayor discriminación y acentuando las asimetrías culturales.

Sin embargo, a pesar de los mecanismos de supresión y opresión de los cuales son objeto las comunidades indígenas, éstas se han resistido a la asimilación a una sola cultura y al respeto por sus formas y concepciones de vida, por lo cual, es importante, poner en cuestión, entre otras cosas, los argumentos que históricamente se han limitado a naturalizar el “origen hegemónico” (Gómez, 2009, p.9), donde el poder se centraliza en un lugar y con un grupo específico, haciendo creer que se “nace” con el poder.

---

<sup>2</sup> “ La etnofagia es ... el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los” patrones nacionales” ejercen sobre las comunidades étnicas... La etnofagia es una lógica de integración [ ...que] supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas” (Díaz-Polanco, 1991, p.96-98, cit. En Bello, 2009). Ello supone el abandono de la violencia física y su remplazo por la violencia simbólica ejercida desde la educación, como lo señala Patzi (1999).

<sup>3</sup> El multiculturalismo, cuya legitimidad en la actualidad y en años anteriores de debate (entre liberales, y liberales y comunitaristas) se ha fundamentado en “la noción de justicia” (Kymlicka, 2003) que en articulación con el término pluralidad y respeto a la diferencia, pretende una nueva forma de regulación de las relaciones sociales. Sin embargo, la justicia, que me parece un término clave en el enfoque intercultural, en su tratado hacia la diferencia, puede ser utilizado como un sinónimo de igualdad y por tanto llevarnos hacia la homogeneidad.

Por ejemplo, es importante referir retomando a Quijano y Mignolo, que las situaciones de asimetría y de discriminación son producto de la colonización o neocolonización (Quijano, 1998, 2000; Mignolo, 2000; Walsh, 2001; Lander, 2000)), ya que como plantean estos autores, ello es parte fundamental de las inequidades sociales. Estos autores mencionan que las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del “subalterno” (indígena, negro, campesino, oriental, etc.) que no sólo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político, sino que contribuyó también a crear paradigmas epistemológicos de estas ciencias, así como a generar las identidades (individuales y colectivas) de colonizadores y colonizados. Es una relación de poder fundada en la superioridad étnica y epistemológica de los primeros sobre los segundos.

El modelo de dominación, basado en la colonialidad del poder, (Quijano, 1998, 2000 Mignolo 2003,) insiste desde diferentes puntos de organización (económico y político) en el sometimiento de las identidades excluidas y racializadas, tratando de homogeneizar a la diversidad o negando la diferencia a través de mecanismos que invisibilizan o naturalizan las relaciones de poder.

Pero también, es importante referir, que las relaciones asimétricas entre agentes sociales ubicados en diferentes posiciones de poder, son el resultado de la construcción moderna de la diversidad, de la noción de individuo como una abstracción radical, es decir, “un ser racional, independiente de cualquier particularidad que lo singularice como podría ser el sexo, la nacionalidad, la pertenencia a un grupo, etc...Y es precisamente su racionalidad lo que le permite dominar aquellos aspectos que le son ajenos: las pasiones, los impulsos, las emociones, aún cuando provienen de su interior” (Pereda, 2010, p.2).

La construcción moderna de la diversidad y la noción de individuo como una abstracción radical, permiten ubicar dos términos que hoy en día han recobrado una significación bastante interesante y polémica: “lo público” y “lo privado”, las cuales son un legado más del pensamiento moderno. Lo anterior es importante y

es una arista del asunto, en el sentido de que a la diversidad se le puede entender (bajo la mirada del pensamiento moderno e inclusive en muchas de las prácticas actuales), como problema o imperfección ya que se le ha tratado de limitar al espacio de lo privado, utilizando mecanismos o dispositivos de sometimiento o sujeción que traten de homogeneizar o negar la diferencia.

Desde este punto de vista (influenciado en gran medida por el pensamiento occidental), la diversidad se va configurando como un defecto, como una carencia, como un déficit, como “anormal” y que como tal representa un *problema* que es preciso atender o “normalizar”, de acuerdo con el orden establecido y, cumplir con lo normal y con el deber ser, es ser racional, es ser un sujeto de acción política en el espacio público. En la conformación de los estados nacionales, esta tarea de “normalización” se encomendó a la escuela para lograr la construcción homogénea de la nación.

La conformación de la identidad única y unitaria buscaba a toda costa la manera de borrar las diferencias culturales, de homogeneizar lo social, con la intención de poder resolver el déficit del otro y adentrarlo a la lógica civilizatoria de desarrollo capitalista

Es pertinente referir que el capitalismo en su fase avanzada, contribuye por un lado, a incrementar las marcadas inequidades económicas y por el otro lado, “se presenta como un proceso que ha pretendido una homogenización económica, pero provocando una mayor diferenciación cultural” (Arriarán, 2001, p.5).

Sin embargo, aunque la noción (occidental) de la diversidad y el capitalismo avanzado han permeado al momento de la construcción a la diversidad, también son las que han marcado el constante fracaso en el que se han visto envueltas, debido a que una consecuencia clara, ha sido que la diversidad rebasa el ámbito privado donde había sido confinada y ponga en jaque a las sociedades contemporáneas con demandas de visibilidad, de reconocimiento, con reclamos de derechos etc.



En este sentido es necesario aclarar que no sólo es relevante hacer un análisis de la sobredeterminación de las estructuras sociales y económicas de la región latinoamericana impuestas por la globalización, sino también de los procesos de resistencia, de la creación de alternativas por parte de los actores sociales que confrontan los procesos de subjetivación a través de la emergencia de las identidades estratégicas<sup>4</sup>.

Las manifestaciones de los “nuevos” movimientos sociales (Dietz, 2003), son otro aspecto que da cuenta de las tensiones que la diversidad cultural plantea a las sociedades contemporáneas, al respecto como señala Dietz, la novedad de estos movimientos es que la identidad ya no es considerada como una identidad ontológica y fija, las identidades ya no corresponden de manera determinante a ciertos sujetos identificables sino a posiciones subjetivas (Laclau y Mouffe, 1985) es decir, ahora se presenta como una identidad estratégica, dinámica y potencial que luchan por el reconocimiento, la visibilidad, el respeto a las diferencias culturales, por la obtención de “parte en el reparto” Ranciere (2005), en cuanto a la distribución económica, al reconocimiento, al prestigio, etc; por la alternativa de una diferente construcción y distribución del capital cultural (Bourdieu, 1986), y no como la diversidad cultural que puede ser incorporada a los requerimientos de los procesos de desarrollo capitalista.

Por lo tanto, es un hecho que nuestra sociedad tiene que tomar en consideración cada vez más a los grupos de indígenas, mujeres, ancianos, homosexuales, etc., que exigen el reconocimiento de su identidad y de sus diferencias culturales. Empero, es importante referir que el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural se ha visto inmerso en una serie de tensiones entre actores, condiciones históricas, sociales y políticas que giran en torno a las relaciones de poder,

---

<sup>4</sup> Y en este sentido no podemos entender el poder sólo como un hecho de dominación (Weber, 1999), y que puede ser impuesto con mayor facilidad por las condiciones económicas y sociales, sino como una relación de poder (Foucault, 2001) en donde también se presentan acciones de resistencia por parte de los actores derivado en muchas ocasiones por las asimetrías culturales y las inequidades económicas.

además de que las políticas públicas diseñadas para la atención y el reconocimiento de la diversidad se han visto influidas (especialmente el contexto latinoamericano) por distintos pensamientos e ideologías provenientes de otros contextos como el anglosajón y el occidental, que han tratado de negar toda diferencia.

Por ejemplo, las llamadas “políticas de atención a la diversidad” (muchas de las veces adoptadas de las políticas multiculturales norteamericanas o europeas) se han visto envueltas en varios procesos y caminos, desde el asimilacionismo cuyo planteamiento era la desaparición de toda diferencia o particularidad a favor de la homogenización de la sociedad hasta las últimas discusiones y propuestas del pluralismo cultural, que se ha basado en el cuestionamiento de la esencia misma de los nacionalismos y apelando por la creación de políticas de reconocimiento identitario, pregonando por el reconocimiento de las reivindicaciones del dominio particular. Además de señalar que es la ciudadanía “abstracta” desde donde se hacen a un lado las particularidades reales de los individuos en aras de una presunta igualdad jurídica que se transforma en una uniformidad ciudadana que niega la diversidad social y cultural.

No mencionar lo anterior sería ocultar los procesos discursivos, históricos y políticos en los que se ha visto envuelta la lucha a la diferencia. Un punto importante a considerar es que todas estas políticas (desde el asimilacionismo al pluralismo cultural) han considerado desde diversos puntos de vista a la diversidad como un problema que hay que resolver. Sin embargo, el mismo interés de algunos expertos por el reconocimiento de la diferencia cultural y la participación y la resistencia de los actores a los procesos de homogenización<sup>5</sup>, es lo que ha permitido distintas políticas de atención para regular las formas de relacionarse y de convivencia de la sociedad con las culturas diferentes (aunque en muchas de las ocasiones vestidas con distintos ropajes, pero con las similares intenciones de homogeneizar).

---

<sup>5</sup> Como es el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas del contexto posindigenista latinoamericano (Zárate, 2009, p.438; Medina, 2007).

En este camino he de enunciar que la interculturalidad<sup>6</sup>, entendida en términos generales como una política de atención a la diversidad, es un reto ante los problemas que se viven en este momento histórico y que por lo tanto, no puede ser comprendida ni entendida solamente en términos o concepciones de lo políticamente correcto, del deber ser, de la tolerancia y el respeto, sino como una figura que emerge en esta época<sup>7</sup> que debe indicar tensiones, desavenencias, desacuerdos y rechazos que acompañan también la emergencia de la diversidad.

El concepto de la diversidad cultural aparece en medio de una serie de debates y tensiones en relación con el multiculturalismo y/o la interculturalidad, como lo son los fenómenos sociales y políticos que luchan por el reconocimiento, la visibilidad y la inclusión del otro en el espacio en el que se hallan comprendidos o como una demanda antiesencialista contra cualquier noción reificada de etnicidad y cultura. En este sentido se habla que el concepto del multiculturalismo es un concepto “paraguas” (De Yturbe, 1998).

“Uno de los efectos que tuvo el multiculturalismo es que se renovara o se reforzara, el modelo educativo creado con anticipación para atender, fundamentalmente, a los pueblos indígenas” (Velasco, 2009, p.323-324). Como es la propuesta de la educación intercultural para todos (Schmelkes, 2004, 2006), donde involucra al conjunto total de la sociedad y a la educación institucionalizada para atender las diferencias culturales y no exclusivamente a los indígenas y a ciertas particularidades, como la lengua.

Al inicio el desarrollo educativo latinoamericano en su atención a la diversidad (haciendo referencia a los indígenas) implemento la llamada educación bilingüe,

---

<sup>6</sup> La interculturalidad es un concepto polisémico que puede ser considerada como una oferta ético-política para la conformación de nuevos proyectos nacionales o plurinacionales, como un indicador de hacia dónde deben girar ciertos aspectos de las sociedades contemporáneas, como la propuesta de un sistema educativo intercultural (Schmelkes, 2006), como una filosofía intercultural (Fornet- Betancourt, 2003), como “una forma de caracterizar hechos sociales” (Pérez, 2009) o como un “campo de investigación necesario” (Dietz y Mateos 2009).

<sup>7</sup> La interculturalidad constituye una invención de las sociedades democráticas actuales, de la “modernidad globalizada” (Rodríguez, 2008, p.17).

que inicia aproximadamente en los años 1940 (López, 2001, Muñoz, 1998). Poniendo de antemano en cuestión las políticas y las prácticas educativas empleadas con la población indígena, desde la perspectiva de derechos y necesidades particulares, especialmente en la dimensión lingüística y cultural.

Sin embargo, las orientaciones políticas y lingüísticas implementados en el modelo educativo de la educación bilingüe se regían bajo la propuesta de la visión asimilacionista que concebía a la diferencia como un problema que se tenía que resolver, por medio del “bilingüismo sustractivo” (García, 2004), es decir, servirse de la lengua materna para introducir la lengua oficial y de esa manera suprimir a la primera cuando los indígenas han alcanzado el dominio de la segunda y así continuar su educación en ésta última, con la finalidad de incorporar al indígena a la sociedad nacional (Muñoz, 2006). O como el modelo de educación bilingüe bicultural, el cual no miraba el amplio conjunto de la riqueza de la diversidad cultural, ya que sólo veía una relación binaria entre la cultura oficial y la cultura indígena y no la diversidad de **culturas**.

Lo anterior dio origen (es decir, las orientaciones políticas implementadas a los modelos educativos vistos), además de los “debates y discusiones en torno a la educación multicultural e intercultural, en otros contextos como Estados Unidos, Canadá, Europa y América del Sur” (Velasco, 2009, p.337) a que se garantizará un tratamiento adecuado a las diferencias culturales, dando lugar primeramente a la educación intercultural bilingüe y, poco después a la educación intercultural para todos.

Por lo tanto, aunado a su estrecha relación que mantiene el término interculturalidad y multiculturalismo con la noción de diversidad cultural, es pertinente e interesante referir que la interculturalidad y el multiculturalismo han permeado de manera crucial en las opciones de atención educativa para la diversidad y en el diseño de las políticas educativas expresadas a partir de las recomendaciones de organismos internacionales que alientan, entre otras cosas, los cambios con respecto a la calidad y equidad de la educación, como la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización internacional del Trabajo (OIT). Pero, también es importante señalar que los movimientos sociales de los pueblos indígenas, las mujeres, los homosexuales, migrantes, gente con capacidades diferentes, etcétera, son los que han contribuido de manera importante a través de acciones y discursos apoyados en presupuestos multiculturalistas al diseño y al desarrollo de nuevas políticas educativas para la atención a la diversidad cultural.

Por ejemplo, las recomendaciones y postulados propuestos por los organismos internacionales, así como las demandas de los movimientos sociales de los pueblos indígenas hacen eco en las reformas educativas y políticas de atención a la diversidad y, se plasman en programas políticos de acción (en este caso para ser más específico, el de la Educación mediante el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006)<sup>8</sup>, a través del discurso al respeto, a la diferencia y la equidad. Con estos nuevos elementos es que se legitima hoy en día el discurso de la diversidad<sup>9</sup>. Con un calificativo que pretende encaminar al tipo de sociedad a la que hoy se quiere formar, es decir, en este caso intercultural.

Frente al discurso homogeneizante de la modernidad (nación homogénea) esta construcción de la diversidad que promueve el Plan Nacional de Desarrollo, emerge y puede interpretarse como un cambio a nivel de los sistemas, como en este caso la educación. Sin embargo, lo interesante en el discurso de la diversidad cultural propuesto por el Plan Nacional de Desarrollo, es conocer cómo opera este último en las prácticas educativas de los docentes y cómo se apropian los profesores del discurso e inclusive cómo adoptan presupuestos multiculturalistas de los actores de los movimientos sociales (pudiendo considerar a los alumnos

---

<sup>8</sup> Es importante referir que ni la Ley general de Educación, ni el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 hacen referencia explícita a la educación intercultural (Aguilar, 2004).

<sup>9</sup> Hay que destacar que la diversidad cultural y la diferencia no son hechos naturales, sino construcciones sociales, históricas y contextualizadas en cuya construcción han intervenido diversos actores sociales y posiciones en pugna, con la finalidad de garantizar o negar el reconocimiento de la diferencia y en las que los actores participan y perciben la diversidad y la diferencia dotándolas de significados diversos que pueden aniquilar o reivindicar la diferencia.

como agentes sociales) que desafían y resisten a una sociedad que los pretende ubicar en los límites del orden establecido.

Lo anterior cobra relevancia indagarlo, en el sentido de que el discurso de la diversidad se expresa bajo los postulados de lo “políticamente correcto” ( que puede pretender llevarnos bajo distintas formas de dominación a la homogenización) y por otra parte, las diferencias culturales pasan hacer algo “light”, algo que se puede “tratar” y resolver rápidamente en términos de tolerancia y respeto, *transformando la diferencia cultural en un problema de tolerancia a lo diverso*, que incluso puede ser enseñado y aprendido en la escuela, como parte de la política de atención a la diferencia.

En muchas instituciones y en particular la educativa que es mi campo de interés, la interculturalidad parece ser una asistencia social, es decir, encaminada a las acciones de rehabilitación, prevención y protección de las comunidades indígenas o de la diversidad en general y sólo ubicando las acciones realizadas en los límites de la tolerancia y lo aceptable y, ocultando la dimensión de dominación que subyace a una política intercultural.

Es por lo dicho hasta ahora, que es preciso tener un tipo de política, que permita “politizar la cultura” (Zizek, 2008, 2009), lo cual requiere poner en cuestión los dispositivos y los mecanismos que entran en juego en las relaciones de poder al momento de implantar una política de atención a la diversidad y así evitar caer en las trampas de lo “políticamente correcto”. En definitiva, como señala Zizek (2008) culturizar la política nos lleva de la mano a “categorías ideológicas como la de la tolerancia”, que en la práctica se postula como una política somera de reconocimiento que impide poder mirar al otro, como él quiere ser visto.

Por lo tanto, este trabajo se orienta al estudio de la construcción de la noción de interculturalidad y su relación con la apropiación de estos discursos en la práctica educativa de los docentes de nivel secundaria, obviamente ello reflexionado a partir de las relaciones de poder que giran en torno a esta política de atención a la diversidad (interculturalidad) y a sus implicaciones en el ámbito educativo.

Con base en lo expuesto, como primer eje articulador se hará referencia a la identidad social, cuestión que se aborda en el primer capítulo y que gira en torno a saber desde dónde y bajo qué creencias, imaginarios, racionalidad es que se fueron y se han ido constituyendo los actores, sabiendo de antemano que la constitución de los sujetos no es algo dado y natural sino que se construye a partir de espacios y tiempos en los cuales se produce, se crea y se re-crea una diversidad de encrucijadas socioculturales. De ésta manera se abordan las creencias, conocimientos, valores y saberes que los sujetos van teniendo de sí mismo y del “otro” y, que se han legitimado como verdades universales, todo ello inmerso epistemológicamente en la condición cultural e histórica moderna. No olvidando de antemano la posición del poder, ya que sin ello sería más complicado entender la historia.

Por lo tanto, mostrando en este capítulo que las *políticas identitarias* se han gestado y se gestan a través de ciertos marcos conceptuales y a través de *relaciones hegemónicas*, que muestran la pugna entre grupos de identidades, conocimientos, valores, creencias, intereses y poder, en el cual, el grupo hegemónico o con el dominio “trata” de imponer lo propio al otro por diversos procedimientos.

En el capítulo dos se pretende abordar un debate teórico en torno al término interculturalidad, debido a que se ha presentado como un concepto que se usa de manera indiscriminada, que en muchos espacios, haciendo mayor alusión a los espacios educativos, se asume sin mayor problema, haciendo con ello que el término de interculturalidad se pueda ubicar bajo la misma visión que el multiculturalismo, terminando o rompiendo con la historia y origen del multiculturalismo (que se origina principalmente en Estados Unidos, aunque algunos autores como Dietz 2003, mencionan que también tiene un origen en Europa con los nuevos movimientos sociales de 1968) y de la interculturalidad (que tiene un origen particular, también en América Latina). La diversidad de concepciones posibles en estos aspectos es lo que da lugar, en el sentido normativo, a los diferentes tipos de atención a la diversidad o diferentes tipos de

multiculturalismo, es decir, versiones que enfatizan la universalidad y los derechos individuales sobre los colectivos, a las que van del relativismo radical, de los derechos colectivos sobre los individuales, hasta las que tratan de conciliar los dos polos opuestos.

Un aspecto importante que se quiere enfatizar con este análisis en este capítulo es, que el conocimiento y la interculturalidad que es un conocimiento en sí misma, no se le puede descentrar, de los espacios, de las posiciones, de los sujetos, de las motivaciones, de los intereses o de las necesidades de las cuales ha surgido.

En el capítulo tres, titulado Interculturalidad y poder, lo que se pretende hacer es politizar la cultura y no culturizar la política, como dice Žižek (2008, 2009) tratando con ello de dar argumentos más claros y útiles para la comprensión de la interculturalidad, ya que ello, posibilita que términos como la interculturalidad o términos relacionados con la misma, como el de tolerancia, sean considerados como conceptos ideológicos, que en la práctica se postulan como políticas someras de reconocimiento, donde la diferencia cultural se transforma en un problema de tolerancia a lo diverso que incluso puede ser enseñado y aprendido en la escuela.

En el último y cuarto capítulo, titulado políticas identitarias, poder y escuela, se presenta un análisis del hecho educativo en el que aparecerán elementos medulares que me servirán de apoyo a lo largo del escrito para tratar de explicar algunos hechos o evidencias educativas que se desarrollan en las instituciones escolares, en específico, en lo que compete a los ámbitos de la organización institucional y a la práctica docente. Los conceptos básicos que utilizaré para tratar de dar explicación a éstos hechos son el poder y las políticas identitarias, cuestión que he venido manejando en los capítulos precedentes.

Cabe aclarar con ello, que la explicación del hecho educativo estará enfatizando hacia la dimensión política y no al aspecto didáctico, es decir, lo que me interesa en este sentido es poder explicar la forma en que cómo se gestionan las relaciones de poder e interculturalidad en las implicaciones educativas y cuáles



son las políticas culturales que se ponen en juego al momento de configurar ciertas identidades.

Por último, es pertinente señalar que la construcción de la tesis, se fue desarrollando y tomando direcciones diferentes, al inicio de la investigación se pensaba trabajar con observaciones etnográficas dentro del aula, en la interacción maestro- alumno y entrevistas a profundidad a los docentes y a los directivos de la secundaria en donde se planeaba llevar a cabo el estudio de campo (aunque cabe mencionar que las evidencias que se utilizan para reflexionar sobre el hecho educativo, son producto de algunas observaciones que se pudieron realizar precisamente en esa escuela, es decir, en la institución ubicada en Lomas de Tepeolulco, así como de la institución donde actualmente laboro, que es en Tequesquinahuac, ambas ubicadas en zonas marginadas de Tlalnepantla) . Sin embargo, la búsqueda de claridad o sustento teórico o conceptual me fue llevando hacia los temas que finalmente se presentan aquí.

## CAPÍTULO 1

### LA IDENTIDAD SOCIAL

En el presente capítulo se pretende poner en cuestión tres ideas fundamentales que dan cabida al interés por abordar el tema de la identidad social y su relación con la diversidad. En primer lugar, es relevante poner en tensión ideas o pensamientos (etnocentristas u occidentalistas) que han venido sedimentando nuestra episteme sobre una gramática o configuración de discurso específica e inspecciones orientadas a que los sujetos se reconozcan como portadores legítimos y naturales de subjetividades basadas en tradiciones heredadas. En segundo lugar, es importante mirar desde dónde (teniendo como referente importante a la invención del Estado- Nación, que asumía la identidad desde la unicidad y homogenización y, no desde la diversidad) se ha venido construyendo la figura de mundo que hoy tenemos y por otro lado, mostrar los obstáculos epistemológicos, en términos de Bachelard (1976). En tercer lugar, derivado de lo anterior, es necesario poner en tensión el presupuesto de la sociedad homogénea y la uniformidad ciudadana que a favor de una presunta igualdad jurídica hace a un lado las particularidades reales de los individuos o niega la diversidad social y cultural.

En este sentido, es necesario presentar posibilidades para una mirada diferente, no objetivista, que desestructure el pensamiento único y unidimensional, “fundado ello en la construcción epistemológica de la civilización occidental” (Taylor, 1996, p.38). Las identidades han sido asumidas desde la unicidad y no desde la diversidad y la diferencia. Por ello, cobran relevancia los siguientes cuestionamientos: ¿cómo afronta la universalidad impuesta la diversidad?, ¿cómo afrontan a los procesos de

homogeneización la diversidad?, es necesario formularnos preguntas y tratar de obtener respuestas sobre las formas identitarias como componentes de tiempos sociales heterogéneos, lo que implica repensar las construcciones y las prácticas que se han venido situando en los diferentes contextos, como los escolares y que en muchas ocasiones han querido sepultar e invisibilizar a quienes no entran en esta figura de mundo.

Bajo ésta dirección es inminentemente necesario que se discuta sobre la tensión identidad/diversidad en su carácter problemático, para que ello derive en reflexiones y acciones que nos permitan repensar y mirar con otros ojos a la alteridad, a la diferencia y a la diversidad. Esto es un intento por dirigir nuestra mirada hacia un diálogo o discurso diferente que surja de la razón crítica para el cambio social. Lo señalado nos indica discutir sobre los discursos, los significados, las representaciones que se han interiorizado en la relación saber-poder-identidad.

Es menester señalar que debemos de poner entre paréntesis que determinadas creencias, conocimientos, saberes y valores que se han legitimado como verdades universales, como los metarelatos, como los imaginarios construidos sobre el estado-nación y la construcción de la identidad nacional, que se han presentado ante nosotros como una unidad, homogeneidad, como algo dado y natural, y no como espacios y tiempos en los cuales se produce, se crea y se re-crea una diversidad de encrucijadas socioculturales. Es de interés precisamente poder re-pensar esas posiciones históricas, ya que es un elemento sustancialmente provechoso para poder comprender lo que se ha puesto en juego al momento de configurar una figura de mundo y a partir de ello como poder mirar y re-configurar otra alternativa, en la que aparezcan actores importantes a los que siempre se les ha tratado de invisibilizar, mediante diversos mecanismos.

## **1.1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD NACIONAL DESDE EL MUNDO MODERNO.**

La identidad histórica en el contexto mexicano e inclusive me atrevería a decir que el latinoamericano, se ha presentado mediante mecanismos simbólicos impuestos desde los lugares del poder hegemónico y legítimo. Esto permite ir exponiendo que la identidad, como sinónimo de lo idéntico ha sido una construcción del mundo occidental moderno y al mismo tiempo nos permite ubicar a éste su-puesto social en correspondencia con la invención del y Estado-nación.

Desde esta perspectiva, podemos ir señalando como la identidad histórica y social en el contexto mexicano y latinoamericano se ha imaginado, visto, visualizado, reconocido mediante dispositivos simbólicos que no son los de nosotros, que no “soy yo”, que únicamente poseo elementos que me identifican con imágenes de la nación, significadas en una lengua, una patria o en territorio en común.

Lo que vamos señalando hasta ahora, es que el conocimiento de identidad, se va forjando en una figura de unidad u homogeneidad, no importando que ello no tenga relación alguna con nosotros y que esté en correspondencia sólo con el universalismo y los tiempos históricos únicos y lineales, surgidos de la occidentalización.

En la perspectiva de las sociedades modernas a través del discurso se pretendía presentar y producir un desengaño del mundo. Basándose en el predominio de la razón instrumental, la secularización y la burocratización (lo cual, no lo podemos concebir sólo en términos de sus desventajas, sino también de sus ventajas, por “menores” que las podamos contemplar). Los modelos ideales de las sociedades tradicionales son reemplazados por los

sistemas de conocimiento que manejan los expertos y la orientación al futuro. El tiempo pierde el carácter circular, es decir, ya no se percibe la continuidad de la tradición, ahora se entenderá como un tiempo lineal y el espacio se vacía de localidad.

Y a partir de ello se va viendo como las identidades históricas en México tuvieron una connotación racial, es decir, criollos, indios, mestizos, españoles, y con ella las relaciones sociales y la división del trabajo tuvieron en las jerarquías sus elementos constitutivos. Bajo este patrón de poder es en el que se ha basado la reproducción continua de esas identidades históricas y la relación jerarquizada de desigualdad y dominación que ha tenido lugar. Walter Mignolo (2000) que desde el siglo XVI el sistema-mundo moderno europeo, construyó el imaginario de su autodefinición indisociable del capitalismo y dejó de lado el imaginario conflictivo surgido con y desde la diferencia colonial. Dentro de este horizonte colonial de la modernidad, emergió la idea del “hemisferio occidental” en y con el circuito comercial Atlántico. América fue imaginada como otro hemisferio, pero igualmente occidental; para decirlo de otro modo, representó la diferencia pero también la condición de ser uno más de los de occidente.

Ésta y otras articulaciones son las que dan pie a la identidad, trazada por el patrón de poder supuesto desde el mundo moderno/ colonial, que tuvo su correspondencia en la mente subordinada vivida desde la diferencia. A este respecto, los metarelatos, en términos de Lyotard (1987), comenzaron a producirse con el discurso de las “Indias Occidentales”, el “Nuevo Mundo” y “América”. Estos elementos fueron propios de la conciencia castellana y europea, quienes lideraron el proceso de formación de los estados nacionales, las ideas de “América” y de “hemisferio occidental” fueron imaginadas como lugar de pertenencia y derecho de autodeterminación (Mignolo, 2000).

Con estas nociones, vemos como las fronteras de los actuales Estados Nacionales fueron diseñadas por los círculos de poder hegemónico liberal del siglo XIX, al margen de las fronteras étnicas y las realidades socioculturales existentes, que en este texto es lo que nos preocupa re-pensar. Esto habla del ideal de sociedad, que se quería formar, personificado en el hombre blanco, masculino, urbano y cosmopolita representando la cultura europea, reafirmada ante el indio, el negro y el mestizo, como un modelo a seguir durante estos siglos de desenvolvimiento histórico del modelo civilizatorio occidental.

Lo anterior se presentaba (el modelo de la lógica civilizatoria occidental) y se representaba bajo un ordenamiento jurídico-institucional y republicano, sin cuestionarse la relación asimétrica existente entre los diversos grupos. Sin embargo, aunque suelen emerger una serie de cuestionamientos bastante importantes, ello era una condición indispensable de las identidades mexicanas y latinoamericanas en la modernidad, en términos de ciudadano, de “civilizado”.

Cabe mencionar, que el modelo civilizatorio occidental surgió “en la racionalidad romántica y positivista”(Moreno y Kalbat, 1981) que en nuestro asunto, dominó la producción historiográfica y la enseñanza histórica desde las últimas décadas del siglo XIX hasta avanzado el XX, visto esto reflejado en el modelo de corte técnico-instrumental utilizado por diversas disciplinas (como las consideradas ciencias duras), como patrón de conocimiento y de elaboración y producción científica. Todo ello se ha representado y concretado en los saberes institucionalizados, en el modelo educativo y, en nuestro caso, en la historia investigada y enseñada.

En este sentido Tenti Fanfani (1995) y Gimeno Sacristán (2000) han referido de alguna u otra manera que la socialización del saber ha estado ligada a dispositivos tendientes a formar un tipo específico de hombres y mujeres para

funcionar de acuerdo a los objetivos definidos por el “proyecto de la modernidad.”

Con respecto a esto, no es que se trate de señalar el modo bajo el cual se ha movido la humanidad a lo largo de su historia, en especial en México, en un sentido meramente historiográfico, sino de poner de realce cuáles han sido los dispositivos de saber-poder, desde los cuales se han ordenado los mecanismos de disciplinamiento y control para modelar las prácticas sociales y establecer las fronteras entre quienes quedan “adentro”, como los incluidos y quiénes quedan “afuera” o excluidos.

Lo descrito en las líneas anteriores, nos permite ubicar que la identidad nacional es una construcción social de un conjunto de normas, códigos y de relaciones sociales históricamente modeladas, bajo un línea vertical y “natural”, que presuponen la constitución del sujeto. Esto es importante, ya que ello no sólo se pone en juego en las situaciones “macro” sino que también se concreta en nuestra experiencia cotidiana, es decir en lo “micro”. Berger y Luckman (1993) mencionan que lo cotidiano es una realidad que supone un consenso en torno al significado objetivo de lo real y la interiorización individual de la realidad objetiva, lo que permite la reproducción de los significados socialmente establecidos. En este sentido lo que se va valorando a nivel general o consenso es lo que se *visualiza*, en términos de establecido y eso mismo es lo que se va valorando y que es significativo a nivel individual, lo cual establece una correspondencia a nivel macro y micro y, ésta misma acción establece la legitimidad y la perpetuidad de la práctica en el orden establecido.

Con ello cabe cuestionarse lo siguiente, ¿Hemos producido un saber sobre lo nuestro, y en qué condiciones?, ¿Cómo hemos podido generar un saber sobre “lo propio” y lo “ajeno”? ¿A partir de que conocimiento es que hemos construido nuestra identidad? Las respuestas las podemos encontrar al fijar

la mirada en el ordenamiento epistémico-social que ha posibilitado la construcción de México, Latinoamérica, Occidente, como objetos de conocimiento; es decir, desde qué tipo de prácticas, conocimientos, saberes, lugares (poder), hemos sido creados, pues ello denota el orden simbólico desde el que han sido construidas las identidades.

Exactamente en este sentido y significado de las prácticas es que reside la invención de “agentes colectivos” de un proyecto llamado modernidad, alcanzado por unos cuantos (Europa en especial), pero “adoptado por todos”. La clave está en el discurso de la identidad nacional adoptado, ello como punto de referencia de una memoria histórica representada en un sentimiento de pertenencia territorial, de una “identidad cultural” levantada sobre la mitificación de la nación y los nacionalismos como “comunidades imaginadas” (Anderson, 1997).

A partir de allí surge el Estado- nación como representaciones en los discursos y en los saberes. En consecuencia, lo nacional, ha cumplido el propósito de transmitir a los ciudadanos de la patria la noción de una identidad desde una imaginada “historia común.”

Ubicados en esta dirección de relaciones y de producción de sentidos” las identidades nacionales se han inventado o recreado, mediante vínculos jurídicos que apelan, en cada caso, a su jurisdicción político- territorial y a la especificidad cultural para reafirmarse ante los otros Estados-nación” (Mignolo, 2000, p.33). Esto nos va indicando que la modernidad con sus prácticas de disciplina y orden social concibió al individuo, como el ciudadano nacional como, “sujeto de derecho,” formalizado en las constituciones, la escritura y materializado en la escuela con su función de capacitar a los ciudadanos para ser “útiles a la patria” y forjar los valores de la “unidad nacional”.



Las identidades nacionales son construcciones sociales que responden a las exigencias de cohesión interna de los estados nacionales. El estado nación no es expresión de una identidad nacional preexistente; muy por el contrario, los estados nacionales construyen las identidades nacionales a través de la educación pública, promoviendo una lengua franca que asegure la comunicación pluricultural, una cultura que asegure homogeneidad de concepciones y valores y una historia que asegure la identificación de los diferentes en un pasado común. Sin embargo, cabe resaltar que la lengua, la cultura y la historia que deviene nacional no es otra sino la de la cultura hegemónica. Es así como se legitima la colonización del imaginario social de las culturas subalternas (Mignolo, 2000, p.38).

En su lógica actual, esta realidad histórica imaginada se significa en nuevas identidades impuestas por el patrón del poder global, que incide en las maneras de interpretar la experiencia vivida y en las prácticas sociales. Sin embargo, son diversas las lecturas de esta globalización y las maneras cómo opera su representación conceptual y sus implicaciones en la redefinición de la relación de alteridad entre el Occidente y sus "otros". Así tenemos que en los últimos años ha surgido el discurso de lo singular, lo diverso y lo local como nuevas formas de diferenciación. Sin embargo, este discurso en su mayoría oculta la presencia de Occidente y la forma en que éste sigue concibiendo a sus otros.

## 1.2. EL IMAGINARIO DE LA IDENTIDAD NACIONAL

En los estados nacionales las dimensiones étnicas y regionales fueron gradualmente subsumiéndose ya que el estado nacional tenía como condición necesaria para su eficacia la creación de una cultura homogénea. Para Anderson (1997) “la identidad nacional es una “comunidad imaginada”, en la medida en que las diferencias entre las culturas nacionales radican en las diferentes formas en que son imaginadas” (p.35). En este entendido pareciese que a lo largo de la historia, los del *Sur* o *los de abajo*, como dice Boaventura de Sousa (2009), hemos sido vistos como carentes, como necesitados, a los que les hace falta ser civilizados y de esa manera es que hay que concebirlo, como el “carente” y a través de esto es que hay que imaginárselos de distinta manera, es decir, civilizados al estilo de la cultura hegemónica y sobre todo suprimiendo toda diferencia que perturbe la homogenización y la unidad. Por ello, el estado nacional despliega estrategias narrativas que nos permitan construir nuestro sentido común de pertenencia nacional.

Estas “comunidades imaginadas” se han nutrido del ideario de las repúblicas nacidas de la “patria grande o madre patria”, plasmado en los textos constitucionales desde siglo XIX. Estos cuerpos jurídicos basan sus principios en una adhesión de la civilidad moderna a los valores y normas que encarnan códigos entroncados con la tradición política del republicanismo heredado de la sociabilidad de Antiguo Régimen (Anderson, 1997, p.48)

Los principios enfatizados y propuestos por el pensamiento liberal que establecía una “nación para los ciudadanos,” se representaron y pueden representar, en sentimientos asociados a la relación nación- identidad colectiva como constructo social heredado de una tradición político-cultural inalterable, formada a base de pertenencias simbólicas sobre las que se fundó el imaginario nacionalista, reforzado por la pertenencia común a una lengua,

un territorio, tradiciones y símbolos patrios, representados en la bandera, el escudo y el himno nacional.

Sin duda alguna podemos ir situando cómo la invención de la nación es paralela con el mismo proceso fundacional hispano-europeo, la instauración de un cuerpo jurídico y político-institucional y los correspondientes discursos de funcionarios, clérigos y cronistas sobre estas tierras de bárbaros y vasallos que debían asumirse como identidades fundantes desde un relación de subordinación y obediencia al monarca soberano que representaba la imagen ausente y presente de la divinidad. Desde estos referentes simbólicos se instaló una práctica civilizatoria basada en la “coherencia única de la centralidad cultural” y difundida mediante reglamentaciones e instituciones encargadas del ordenamiento social.

En consecuencia, cualquiera que sea el régimen político, la identidad colectiva figurada en la visión unitaria de lo nacional, se ha representado en virtudes cívicas y valores sociales inspirados en las consagradas nociones de la “nación”, “ciudadano”, “patria”, patriotismo, valorados como los componentes de la identidad nacional y la memoria mitificada en la unidad originaria producida desde el siglo XVI al presente.

Villoro (1998) menciona que esta invención del Estado- Nación modelada desde los dispositivos simbólicos inscritos en la lógica del poder, emerge desde mediados del siglo XIX con la ideología romántica del nacionalismo europeo occidental que se hizo hegemónica en la mayor parte del mundo y se convirtió en una ficción funcional para legitimar los Estados capitalistas en su orden y mercado interno e inter-“nacional.”

En esta producción de práctica social, el territorio representa una integración bajo la defensa de un solo Estado, la Nación da sentido de cohesión social en la construcción imaginaria de la realidad y la Patria se figura de esta manera en el mundo que le concede la unidad al Estado, es el lugar donde los

sectores sociales se reconocen como partes de un todo delimitado geográficamente por fronteras nacionales. Desde esta asociación de integración simbólica se conformó el ideal de la identidad nacional a la frontera imaginaria que reclama a un nosotros en relación a un otros y se representa en la relación entre identidades colectivas.

Estas representaciones sociales y producciones de prácticas sociales son las que construyen los mapas simbólicos del territorio-frontera, son los lugares de la identidad donde se concentran la subjetividad con lo relacional en cuanto a alteridad y sentido histórico de un pasado común.

En México y otras partes de América estos conocimientos han coexistido desde varias direcciones. Por ejemplo, por un lado la idea de nación hegemónica que inspiró el pensamiento político desde el siglo XIX sucede de la matriz romántica europea que coloca la territorialidad y las fronteras nacionales como línea separadora de lo único y lo diferente, de un nosotros y un ellos. Por otro lado, se procede de la transformación del mundo colonial indoamericano en dispositivo histórico-territorial con el nacimiento de las repúblicas independientes y la constitución de los Estados-nación y las nacionalidades.

En esta ilusión o constitución identitaria, Mignolo (2000) menciona, que tuvo papel fundamental el discurso liberal decimonónico de los letrados y la prensa, para quienes bajo la influencia del romanticismo, el concepto de frontera sufrió un proceso de “iberoamericanización”, pues pasó de entenderse como una línea a un espacio desde donde se libraba la lucha entre civilización y barbarie que no resulta muy distinto de la idea de América como frontera para la expansión de Europa.

Esta formación histórica de la identidad, sería hoy en día algo obligatorio como materia de investigación y enseñanza en las escuelas, pues resultaría más fructífero para el saber histórico estudiar porqué estas “tradiciones

inventadas” (Giddens, 1995) que han perdurado durante tanto tiempo en contextos culturales y sociales distintos, sobre todo hoy en día en donde el espacio-temporal aparece de manera fugaz en las prácticas sociales y las producciones sociales y no dedicarnos a mostrar la producción de la nación por parte de las elites.

Por otro lado, se pone de manifiesto lo apuntado en relación con los principios políticos del fervor constitucional, los cuales han de ser compartidos por todos los habitantes de una nación que, a su vez, lleva implícita la noción de comunidad como constructo cultural que alude a la pertenencia de todos los habitantes de un determinado territorio que centra un ideario común basado en la falsa conciencia de la homogeneidad cultural, lingüística y étnica como rasgos distintivos de la identidad colectiva o nacional, inspirada en la unidad espiritual y la tradición heredada de los antepasados.

Actualmente Europa mira también hacia el interior de sus “espejos deformantes (Joseph Fontana, 2000). Los debates sobre el concepto nacionalista de nación se dirigen a destacar que:

El tradicionalismo del siglo XIX utilizó la idea de nación en la lucha política contra el liberalismo y quedó legitimado que la identidad nacional era atribuida a la preservación de la tradición como arma política, atributo homogeneizador y depositario del pueblo étnico que no podía quebrantar su propia identidad. En consecuencia, la personificación del nacionalismo tuvo como representación simbólica tres componentes: el integrista (Dios), el nacionalista (patria) y el dinástico (Rey). Esta tradición heredada de los antepasados, explica los movimientos nacionalistas de las naciones sin estado, en sus luchas políticas, sociales y culturales para reivindicar los derechos de las etnias o naciones a la

diferencia y a la autodeterminación. Esta realidad marca sus diferencias históricas (Villoro, 1998, p.81)

### **1.3 LA IDENTIDAD NACIONAL COMO MEDIACIÓN DEL PODER-SABER A PARTIR DE LA RELACIÓN ENTRE EL LUGAR Y EL ESPACIO**

Lo que hemos descrito hasta este momento tiene que ver con los procesos de la construcción y reproducción de identidades nacionales homogeneizantes y homogeneizadoras, lo cual, tiene una articulación inminentemente con el diseño y las políticas educativas, en el sentido de que tratan de transmitir una cultura del poder hegemónico y, así reforzar la relación de poder-saber y la noción de comunidad imaginada, que lo que ha producido sólo es una serie de memorias territoriales que muchas veces se presentan sin lugar propio. Por lo tanto, son dos aspectos los que pretendo desarrollar y que deberían de cuestionarse (sobre todo lo que pasa en el ámbito educativo, ya que es el de mi interés), como: 1) la relación entre lo “local”, lo “propio”, y el lugar y el espacio, y 2) la relación del dominio del espacio sobre el lugar.

A partir de lo dicho anteriormente es interesante plantearse una serie de cuestionamientos como los siguientes: ¿Cuál es el conocimiento que se tiene sobre la historia de México?, ¿Cuál es la visión que se nos ha inculcado en la escuela? ¿Se produce una conciencia histórica, en términos valorativos y críticos en el aula?, ¿Qué refiere el alumno en México acerca de su identidad?, ¿En qué términos se construye la identidad actualmente, en el algo que somos o qué poseemos?, ¿Lo enseñado en el aula se asocia con las experiencias que se han desarrollado en el medio donde viven los alumnos?, ¿Qué historia es la que leemos de los indígenas y a partir de dónde?, ¿Desde

qué historia me miro para excluir o integrar al otro?. Sé de antemano que pueden ser más las preguntas que surjan y también que puede haber una serie de respuestas que se dirigen en varias direcciones. Sin embargo, en esta sección no voy presentar argumentos que las respondan en forma de única, verdadera y definitivamente, sino lo que se trata es de seguir dilucidando una serie de elementos que nos posibiliten tener una figura de mundo alterna o al menos la posibilidad de pensar la identidad desde otros ángulos distintos de la propuesta que ofrece la escuela.

En este sentido, es importante referir que los contenidos del discurso educativo refuerzan la relación poder- saber y, desde ésta perspectiva es que construimos nuestras subjetividades con relación al entorno económico, político, cultural y social. Como dispositivo idóneo del imaginario social construido, la escuela ha sido el espacio de uso para instruir a ciudadanos y ciudadanas desde una ideología direccionada por el proyecto dominante.

La historia enseñada o contada en el aula, en las mayorías de las veces ha anulado la posibilidad de la formación de una conciencia social y, como consecuencia, la capacidad de actuar para transformar la realidad.

Sin entrar a considerar todos los componentes curriculares que explican este grave problema, pudiésemos considerar que el aprendizaje histórico se representa en imágenes de una memoria histórica que desdibuja lo local<sup>10</sup> y lo nacional en su base cultural originaria. Por ejemplo, el mestizaje, o en otro sentido la movilización social de los indígenas (EZLN) se reafirman de manera natural y espontánea, pues bajo esta perspectiva se oculta las oposiciones que este hecho produce. Esta conceptualización o noción posee relaciones

---

<sup>10</sup> Lo local es la conciencia del lugar como cultura, que convierte el imaginario basado en el lugar en una crítica radical del poder. Esto clarifica la trampa ideológica del discurso de lo local y global, pues se ha marginado la conciencia del lugar, debido a que lo global se asocia al espacio, al capital, la historia y la acción humana, mientras lo local, se vincula al lugar y las tradiciones, en términos de García Canclini (2004).

implícitas con la representación social del poder en la enseñanza, reflejado en ritos explícitos de unión grupal o nacional, debido al uso de códigos manifestados en la rutina de actividades en el aula.

Esto nos lleva a la idea de que tenemos que repensar la praxis educativa para construir el saber histórico con pertinencia social, amerita proponer proyectos políticos socioculturales- comunitarios humanizados, orientando los aprendizajes a la formación de la identidad individual y colectiva, encarnada en el capital social. Por tanto, se trata de construir saberes edificando la identidad arraigada en prácticas culturales compartidas y situando las relaciones sociales entre las dimensiones físicas, culturales, sociales y económicas de los lugares, como defensa y encuentro del espacio construido por las comunidades en su dinámica socio-cultural. Se trata de implicarse en un modelo curricular desde bases teórico- conceptuales sustentadoras de un proyecto político, que apunte al diálogo intercultural para la creación y recreación de los valores sociales y culturales.

En consecuencia, el lugar del conocer, del ser y del hacer como cultura, se debe de presentar como algo que dé consistencia y organización a las prácticas sociales, de manera que la internalización del saber transforme las prácticas comunitarias en proyectos de desarrollo políticos públicos.

De acuerdo con lo señalado, en la escuela, en la enseñanza se concretan poder e identidades sociales, representación y dominio, discurso y regulación, la escuela es una fuerza conservadora (Bourdieu, 1986), por lo tanto, vista desde este enfoque pudiese funcionar como el espacio privilegiado para la defensa de cualquier estrategia de intervención cultural. Sin embargo, ¿esto es así?, ¿cómo podemos diferenciar lo propio de lo ajeno, si es posible nombrarlo bajo estos preceptos? ¿cómo construir desde la historia particular de México, el sentido y el camino de la historia, en la que hay actores como los indígenas que están presentes allí y que no aparezcan en la historia



contada hoy con exóticos calificativos y ropajes que puedan encubrir y perpetuar el orden hegemónico? En este sentido, lo que pudiese mencionar es que la construcción de saberes debe partir desde lo sociocultural, con una perspectiva crítica.

Lo que se va situando en estas líneas implica que se tenga que proponer re-significar identidades propias logradas desde las raíces históricas y valorativas, creadas en la interioridad de los actores sociales y en su interacción reflexiva con su comunidad<sup>11</sup>.

Lo anterior sería una herramienta útil que pudiese permitir desafiar a la hegemonía cultural que ha ejercido el estado Mexicano, que lo que ha producido y transmitido son sólo una serie de memorias territoriales que muchas veces se presentan sin lugar propio. En este sentido sería importante implicarnos en la pertenencia al lugar, en el posicionamiento del lugar y no en la del dominio del espacio sobre el lugar imaginado

Por eso con Luis Villoro (1998), se puede sostener la idea de que la identidad sería un proyecto en donde el reconocimiento de los otros y las posibilidades de sus diferentes proyectos implica renunciar a toda idea previa de dominio, la identidad se refiere a una representación que tiene el sujeto, aquello con lo que el sujeto se identifica a sí mismo, la construcción de una representación de sí que establezca coherencia y armonía entre sus distintas imágenes.

Un sentido histórico de la cultura, con otra visión, debería de dirigir su mirada a los lugares desde donde se originan los sistemas simbólicos que dominan las prácticas sociales en la realidad concreta, pues esta praxis es mediada por las representaciones del poder en el mundo social. No se trata de discutir acerca de lo sabido y conocido, sino llamar la atención sobre la obligada

---

<sup>11</sup> La complejidad histórica, amerita situar el entramado de lo social desde los vínculos múltiples entre identidad, lugar y poder, como creaciones históricas no asumidas.

reflexión y toma de decisiones para enfrentar los retos sociales en la formación de la conciencia social.

Lo que resulta obvio debe alertarnos, pues nuestras representaciones han estado mediadas por el imaginario de la cultura occidental y los códigos disciplinares que modelan discursos y prácticas, aún se inscriben en la matriz epistemológica que ha guiado la racionalidad a causalidades y experiencias sin sus referentes reales y simbólicos.

Esta serie de prácticas es común poderlas ver situadas en el aula, de esta manera se ha formado una imagen de la identidad nacional alrededor de símbolos patrios, banderas, himnos, efemérides, lenguas y cultura nacionalista.

Sin embargo, esta noción del discurso de lo nacional homogeneizante, se ha venido debilitando (producto de la globalización), dando lugar a identidades que se expresan en movimientos antiglobalización, étnicos, ambientalistas, organizaciones no gubernamentales, religiosos, asociaciones vecinales, con propias y ajenas maneras de explicar y practicar la vida social y política.

Bajo este orden de presentación no podemos olvidar que lo local, en este sentido lo propio, por ejemplo, los grupos indígenas, han cobrado de alguna u otra manera en la nación mexicana, como en otras, cierta posición diferente en lo político, esto lo menciono para entender estas series de posiciones no nada más en términos ideales sino en situaciones tales como las jurídicas y políticas, donde vemos que la posición de los grupos indígenas es jurídicamente reconocida.

En lo dicho anteriormente, algo que impactó filosóficamente y legamente hablando fue que en el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se declara a México una nación pluricultural. Esta enunciación de México como nación diversa rompe con la configuración

histórica que se venía estableciendo desde que los españoles llegaron a tierras mexicanas, en donde lo diverso era velado (es todavía) y matizado (con el tinte más oscuro) por una política de *unidad nacional moderna*.

De lo dicho hasta ahora, vemos como lo local y el conocimiento del lugar, entendido como proyecto político, puede ser concebido desde la ubicación de una multiplicidad de formas de política cultural (el reconocimiento jurídico), es decir, lo cultural convertido en política y no sólo como lo determinado por las relaciones de poder como una actividad práctica, situada, constituida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes que ocurren en contextos sociales, configurados por lógicas culturales específicas.

Derivado de lo expuesto en el presente capítulo, se desprenden las siguientes interrogantes: ¿A partir de qué discurso (lugar) ubica a la Educación intercultural México?, ¿Bajo qué constructos es que se mira la interculturalidad en nuestro país?, ¿Cuáles son las significaciones que giran en torno al término de Interculturalidad y cómo se implementa en México?, ¿Se podrá diseñar una propuesta de interculturalidad en México don el espacio no colorice los lugares?, ¿Se pudiese tener una identidad en México, bajo una mirada crítica, en la que la participación del actor mexicano y la “nación” se han ubicado en la periferia de la historia?

## CAPÍTULO 2

### INTERCULTURALIDAD

Siempre ha sido bastante pertinente en el sentido epistemológico y filosófico, estudiar, revisar, analizar e identificar los sentidos que orientan a las palabras o al discurso en general, en el entendido que cada uno de los vocablos refiere alguna orientación y supuesto, ideológico y político dentro de un marco de referencia de “elección” (en el sentido de que se presuponen existentes dentro de una comunidad) en el que se encuentra posicionado el sujeto que lo enuncia.

El lenguaje y la estructura compleja que lo acompaña requiere de un análisis minucioso que “trascienda o que se oriente” más allá de las lógicas utilitaristas, pragmáticas e inclusive académicas, en donde el uso y su respectiva alteración se han seguido reproduciendo de manera “natural” en sus dimensiones sociales, económicas, políticas, educativas, culturales y de la vida cotidiana en general, lo cual trae consigo, la diversidad de acepciones que giran en torno a términos como interculturalidad y más que nada a la “canonización” de ciertos significados que invisibilizan otros.

En esta línea podemos ir resaltando para efectos técnicos y analíticos que lo que ha venido marcando este texto es el lenguaje en su constitución epistemológica, notando con ello básicamente cómo se produce, se reproduce y se distribuye (en términos de lenguaje y su articulación con el desarrollo económico capitalista) el “conocimiento del lenguaje o del discurso”, en una única y uniforme vía, lo cual pondré en cuestión, en el entendido que no opto por esta vía para la comprensión del lenguaje, creencias, conocimientos, valores y conceptos. Sino, como lo refiere Olivé, de que estos presupuestos son nuestros marco conceptuales y estos marcos conceptuales son construcciones sociales, esto es, se construyen,

sostienen y transforman como resultado de las acciones e interacciones de los sujetos que integran una comunidad ( cit. en Gómez, 2009, p.19-20).

Para efectos educativos o didácticos, quiero mencionar que el lenguaje no es un reflejo de la realidad si no una constitución de ésta y, por lo tanto, si lo ubicamos de esta manera y con esta mirada podemos percibir que la realidad tiene “diferentes o varios colores y gradientes” y no sólo blanco y uniforme. Es decir, “hablamos de diversos mundos contruidos desde marcos conceptuales diferente...Como afirma Boaventura de Sousa, “lo que existe en relación con un esquema conceptual puede no existir en relación con otro” (cit. en Gómez, 2009, p.23).

Con lo anterior descrito lo que quiero subrayar es que el lenguaje, el discurso y las palabras están cargadas de toda una serie de significados contextualizados en un espacio y tiempo, que no es inmutable y, por lo tanto, se construye con ciertas lógicas o estilos sociales, ciertas orientaciones y posturas, es decir, con ciertos ropajes.

Lo importante de mirar lo anterior bajo esta perspectiva, es que nos posibilita comprender la articulación y la construcción de sentido del lenguaje, por un lado, y por el otro, buscar promover miradas de análisis diferentes del discurso en su construcción y deconstrucción, no sólo reproducirlo, en términos utilitaristas, prácticos o como “políticamente correcto”, como en muchas academias. Por lo tanto, hago una invitación en este escrito a un estudio o deconstrucción de los términos “interculturalidad”, “multiculturalidad”, “multiculturalismo”, “interculturalismo”, “intercultural” y “multicultural”, tratando de facilitar una construcción de sentido de los términos.

Con todo esto se pretende problematizar o poner en tensión a los sujetos portadores del “saber”, a las creencias culturales y teóricas que pueden verse o mirarse en las prácticas y en sus diferentes contextos e instituciones y, por lo tanto, cómo es que se ponen en juego los significantes que crean y recrean lo que

se produce, cómo se re-produce y lo que se distribuye, para efectos de una política educativa como la educación intercultural.

## 2.1.- CONCEPCIONES Y SIGNIFICACIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD.

En las enunciaciones, discursos e incluso debates, se suele equiparar o fusionar la diferencia (no siempre claramente) conceptual entre los términos de multiculturalidad e interculturalidad, con la finalidad de poner en claro el “uso” que a cada término le vienen dando a partir de sus orígenes de los mismos, como desde sus diferentes posturas éticas, filosóficas y políticas existentes entre los términos<sup>12</sup>, tanto en su sentido académico o institucional como en su implicación política.

Hay dos referentes fundamentales que me parecen cruciales para tal equiparación: 1) los dos términos tienen como punto de referencia inicial o clave el concepto de cultura, 2) que ambos términos hacen alusión a los grupos “minoritarios”. Sin embargo, estos fundamentos o elementos sólo pueden articularse en una sola dirección y ése es el **sentido** de cultura y grupos “minoritarios” y/o minorizados. No en el sentido de tener el mismo referente conceptual del término cultural o grupos minoritarios sino de tenerlos como referencia de sentido, con sus orientaciones y particularidades específicas para la implicación en la academia, la economía o la política que se inscribe en ambos términos.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo se habla de multiculturalismo liberal y comunitario (Salcedo, 2001) y de interculturalidad funcional y crítica (Tubino, 2009), las cuales, parten de diferentes marcos conceptuales de referencia.

Lo que estamos exponiendo es que si el concepto de cultura y grupos minoritarios se pone en juego y a la vez son conceptos claves en la interculturalidad y la multiculturalidad, se tendría que conocer y comprender cuál es la expresión o cuál es el concepto de cultura y de grupos “minoritarios” que utiliza tanto la multiculturalidad como la interculturalidad. ¿Serán equiparables?

Ante lo anterior me viene una pregunta más, si hay una clasificación o posturas distintas de multiculturalismos o interculturalismos, ¿Será el mismo concepto de cultura y grupos minoritarios que utilizan los diferentes multiculturalismos o interculturalismos o cada uno tiene su propia concepción desde la cual se basa?

En efecto este escrito no pretende dedicarse a definir y describir cuál es el concepto de cultura o lo que entiende por grupos “minoritarios”, por los multiculturalismos o los interculturalismos, sino poder ubicar que la problematización del uso de los términos se complejiza con las ideologías políticas y concepciones teóricas que giran en torno de estos términos.

Lo que se viene enunciado en este sentido es que las construcciones teóricas de las cuales son producto el concepto de cultura, multiculturalidad, interculturalidad y grupos “minoritarios”, están íntimamente relacionadas o articuladas con unos “lentes de color y con un gradiente específico”, lo que trae a colación que se vuelva polémico y que se entre en debate con dichos términos.

Asomándose a la vitrina de las construcciones teóricas y conceptos, es que” miro” , ya sea desde un punto de vista sociológico, antropológico o pedagógico, en este caso la interculturalidad o la multiculturalidad, lo cual por un lado, lo vuelve interesante, pero por el otro, lo complejiza.

Una vez que hemos llegado a un pequeño análisis de los elementos que entran en juego en torno en los discursos y los conceptos empezamos por analizar qué significa, qué nombra el término multiculturalidad e interculturalidad con sus diferentes articulaciones con otros conceptos.

Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos (...) Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular (...) Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia ( Aguado Odina, 1991, p.88).

Una vez que se definieron conceptos que se articulan de alguno u otro modo con el término de multiculturalidad e interculturalidad, ahora sí pasemos a abordar el término multicultural para de esa manera ir abriendo el camino hacia el de interculturalidad, que es el que nos compete en este escrito.

Básicamente el término de multiculturalidad, refiere a la existencia de varios grupos culturales que conviven en contextos específicos y diferentes.

En este sentido León Olive refiere que “el término multicultural se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diferentes culturas” (Olivé, 2004, p.21). En esta misma dirección, López (2001) menciona que la multiculturalidad tiene un carácter “descriptivo” y la interculturalidad tiene un carácter “propositivo”.

Siguiendo la dirección de Aguado Odina (1991) y Olivé (2004), se puede afirmar que ambos autores ven en un paralelismo entre el concepto de pluriculturalidad y multiculturalidad<sup>13</sup>, lo cual traería una serie de problemas teóricos y prácticos a la

---

<sup>13</sup> Aunque en la práctica dichos términos se constituyen como compromisos políticos y encaminados hacia la igualdad y justicia social...”el término pluricultural tiene vigencia



hora de nombrarlos, y una serie de desigualdades sociales o podría generar **nuevas** desigualdades<sup>14</sup> sociales, para lo cual, Olivé agrega o mejor dicho clasifica a la multiculturalidad en dos: “multiculturalismo factual” y “multiculturalismo normativo”. El primero hace referencia al de los hechos de la existencia de la diversidad cultural y el segundo hace referencia a “las normas que regulan la relación entre diversas culturas“(Díaz- Couder, 2009).

Sobre este rumbo, el multiculturalismo normativo es el que de una forma política y ética pretende regular las relaciones de la multiplicidad y diversidad de culturas, reconocer y valorar la pluralidad de culturas. ¿Pero en qué términos quiere regular a la diversidad cultural existente?, ¿La misma regulación y bajo las mismas condiciones es la que resulta pertinente para Estados Unidos, España y México, por ejemplo?

Realizo este tipo de interrogaciones, en el entendido de que me parece crucial la situación de que reconocen de “hecho”, que existe una diversidad de culturas. Sin olvidar que este reconocimiento surge a partir de los movimientos sociales de los grupos vulnerables que demandan respuesta a las acciones de las políticas públicas asimilacionistas ofrecidas y ejercidas por el Estado con el objetivo de uniformar a partir de un solo criterio, el de la cultura hegemónica. Ante estas demandas se da una atención académica y política en aras de vislumbrar un proyecto político, público o educativo que se ponga en marcha en cierto contexto (México, España, Estados Unidos, por ejemplo), a partir de los ámbitos en los que se quiera tener una implicación.

Frente a estas decisiones, el proyecto intercultural, por ejemplo en términos de las normas que van a regular las prácticas y las relaciones sociales entre la diversidad de culturas, puede girar en torno al reconocimiento de los grupos minoritarios en

---

contemporánea y el término multiculturalismo, de cuño más reciente, más perteneciente para los países del norte” ( Zárata, 2009,p.419)

<sup>14</sup> Porque debemos reconocer que cuando aplicamos el término multiculturalidad a contextos como la India, África, el sureste asiático y América Latina se presentan problemas especiales de un tipo diferente a aquéllos encontrados en los países del norte, que inclusive en éstos últimos, es preferido el término de multiculturalidad que el de pluriculturalidad.

el sentido jurídico o legislativo, o bien, en el sentido del reconocimiento cultural, ello va a depender entre otras cosas del contexto en donde se encuentren y de las circunstancias históricas y globales que surjan y que han surgido.

Si bien es cierto que del multiculturalismo puede emerger un proyecto para el reconocimiento de la diversidad cultural, como es el de interculturalidad, tendríamos que preguntarnos bajo qué miradas y preceptos es que se mira y se utiliza al multiculturalismo, ya que hay dos posibles posiciones de interpretar o visualizar el multiculturalismo, que pareciesen enemigas irreconciliables, es decir, totalmente opuestas, aunque alguna o las dos perspectivas del multiculturalismo puedan suponer sentido crítico a su discurso. En un primer plano o desde un ángulo particular hay quienes convergen en la situación de que las perspectivas políticas, éticas o culturales pretenden “integrar” en situaciones de libertad e igualdad a las diversas culturas en una matriz o estructura dominante, por ejemplo, mediante procesos de asimilación o integración (es decir, universalista) o está la segunda posición o perspectiva (relativista), que es sustentada por aquellos que caen en el “todo se vale”, en el sentido que piensan que cada cultura es “valiosa”, por tanto que produce saberes y conocimientos particulares de acuerdo a un poder político y cultural específico.

Al primer modelo se le llama multiculturalismo liberal, en donde la asociación para la libertad presenta variantes, cuyos extremos serían dos modelos alternativos. Uno que es llamado liberal por su énfasis en las libertades individuales y el segundo igualitario por su insistencia en el valor de la igualdad en las libertades. Cabe señalar que en el primer modelo (de corte más tradicional) se centra más en el derecho de las libertades individuales y no tanto por los derechos sociales (como el modelo igualitario).

En ambos, por tanto, se acepta la pluralidad de concepciones sobre el bien común y se trata a todos por igual. Difieren sin embargo, en tres puntos importantes: 1) El alcance de las libertades personales que deben ser

garantizadas, 2) La relación entre libertad e igualdad, y 3)  
Las características del bien común (Villoro, 1997, p. 309).

Aunque en este escrito no es de interés y alcance mencionar los supuestos filosóficos de este modelo llamado multiculturalismo liberal, es importante referir que su atención al derecho a la diferencia se sustenta en el individuo como agente moral capaz de dirigir su propia vida por principios.

Ernesto Garzón, quien apoya el valor del individuo como agente moral, plantea “que el deber de la homogenización puede implicar en algunos casos la necesidad de su imposición, aun en contra de la voluntad de sus destinatarios, situación éticamente justificada, sí y sólo si tales destinatarios son unos incompetentes básicos, y tales medidas no se toman para manipularlos sino para evitarles un mal” (cit. en Salcedo, 2001, p.63).

Es por ello, que esta postura considera que la razón por la cual se puede defender los derechos colectivos, es que ello venga sólo del papel que tienen las comunidades (obviamente las “desarrolladas y legítimas”) para garantizar la posibilidad de elecciones de los individuos, por el contrario del siguiente modelo que vamos a mencionar, el cual, no admite la subordinación de los derechos colectivos a los derechos individuales.

A este segundo modelo le llamaremos multiculturalismo comunitarista por su énfasis por los derechos colectivos sobre los derechos individuales un representante que se puede ubicar en esta postura es Charles Taylor y su política del reconocimiento, donde insiste por el derecho a la diferencia y por la insistencia de que el Estado debe de enfrentar la heterogeneidad existente por la vía de la diferencia y no por la uniformidad, destacando de esta manera su interés por la sobrevivencia cultural.

Sin embargo, hay un punto en su análisis donde suele caer, en un relativismo bastante importante, cuando refiere: “la otra exigencia que tratamos aquí es que

todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas, que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor” ( Taylor, 1993, p.94).

La importancia de lo anterior radica en una crítica que Salcedo (2001) le hace a Taylor, en el sentido de que para él todas las culturas son valiosas en sí mismas, lo cual puede traer consecuencias no deseables, pues una cultura por el hecho de existir durante un largo periodo de tiempo no garantiza que pueda haber producido algo valioso para todos los seres humanos y que eso implique su derecho a ser respetada y sobrevivir. Presentando una postura universalista (igualdad de valor de todas las culturas) y etnocentrista, en el sentido de que todas las comunidades y los mismos derechos colectivos de cada una de ellas estarían sustentados y a favor de “valores verdaderos y únicos”.

Esta condición es lo que no permitiría la fusión de horizontes propuesta por Taylor, en términos de Interculturalidad ya que no posibilitaría acuerdos sobre elementos básicos que pudiesen ser necesarios para realizar acciones coordinadas entre diferentes culturas.

Por ello, es que los dos modelos no me parecen del todo pertinentes, creo que así no se debe de entender, ni mucho menos apostar por la interculturalidad, ya que esto, lo más que pudiese permitir, es la tolerancia entre culturas, pero una tolerancia que no es suficiente para un proyecto intercultural.

Sin embargo, aunque las dos dimensiones del multiculturalismo parecen ser totalmente inconmensurables y no del todo pertinentes, Villoro (2007) refiere un punto en común en ambas y es el hecho de que “pretenden oponer al monismo de la dominación el pluralismo de la libertad” (p.189).

Aunque en este texto, no se trata de dar soluciones a cómo enfrentar la atención a la diversidad, ya que lo que se pretende aquí es contextualizar, historizar y politizar las condiciones que han permeado la construcción de la Interculturalidad y del multiculturalismo, señalaré una forma más de abordar la atención a la diferencia, en esta ocasión con el planteamiento del multiculturalismo pluralista.

La propuesta pluralista pretende ofrecer una salida que reconozca algunas virtudes de ambas clases de multiculturalismo, tanto del individual liberalista como del comunitarista sobre todo en su aceptación de los derechos colectivos, en particular del derecho de las comunidades a la sobrevivencia, a su reproducción y a su prosperidad, aunque las razones que cada uno aduce sean muy diferentes (Salcedo, 2001, p.155).<sup>15</sup>

Por lo tanto, algo importante de marcar ante estas perspectivas es que se entrecruzan y así posibilitan nombrar y mirar la diversidad cultural en un contexto, en cuanto “es” (ser), es decir, ontológicamente hablando como una realidad existente en un contexto y, en tanto tal, como algo que demanda la regulación a partir de ciertas políticas públicas, aunque inclinadas a cierto lado de la balanza, pero al fin políticas. Sin embargo, es importante mencionar que desde otra perspectiva, lo que regula es lo que construye la diversidad.

Esto nos da la pauta para ver desde dónde mira la interculturalidad y, sobre todo, nos da elementos para ponerla en estudio multidimensional, es decir, un término o en este caso, un proyecto que está atravesado y permeado política, epistemológica, cultural y educativamente y que, por lo tanto, es un término polisémico “que alude tanto a un deber ser, como a una propuesta educativa, como a un proyecto nacional o plurinacional, como a un hecho social, o incluso como un método de investigación” (Pérez 2009, p.251.).

Ante tal bagaje de concepciones y direcciones de los términos analizados en estas líneas, es importante señalar que si bien el multiculturalismo enfatiza y hace referencia a la existencia de varias culturas en un estado, la interculturalidad suele apuntar hacia el diálogo, como una condición necesaria para el respeto mutuo entre las culturas diversas.

---

<sup>15</sup> Para una mayor profundización del pluralismo ya sea desde una visión internalista o desde un pluralismo analógico, se puede consultar la obra de Olivé (1996) y Beuchot (2005) respectivamente o al mismo Salcedo, que realiza una muy buena compilación de las obras citadas.

En este sentido, y sobre esta misma línea de argumentación, pareciese que la interculturalidad se equipara con el multiculturalismo, en el aspecto de que algunos autores ven al multiculturalismo como un proyecto intercultural(en el sentido de que el multiculturalismo antecede y, por lo tanto, posibilita un proyecto intercultural<sup>16</sup>), en la línea de este aspecto normativo del multiculturalismo, es decir, en tanto regulador entre culturas, en el entendido de que hay una interacción entre culturas diferentes que necesitan regularse a partir de proyectos y políticas públicas.

Ante las equiparaciones de conceptos que se vienen manejando y la vaguedad teórica de los mismos, en este caso, el de multiculturalismo y el de interculturalidad, resulta pertinente preguntar lo siguiente: ¿Los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad tienen los mismos antecedentes en América Latina, Europa y Estados Unidos? y ¿de qué tipo de sujetos me hablan en cada uno de los contextos?

En este sentido Maya Lorena Pérez Ruiz (2009) refiere que:

El tema o concepto de la interculturalidad tiene un uso indiscriminado, en el que generalmente se asume sin mayor cuestionamiento que el origen del mismo se ubica en las experiencias educativas del multiculturalismo en Estados Unidos y en los países europeos, y se hace caso omiso de la historia latinoamericana, ya que en efecto, el concepto de interculturalidad también se acuñó en América Latina, desde los años setenta del siglo XX, dotándolo del sentido

---

<sup>16</sup> Cabe aclarar que el proyecto intercultural tendría diferentes propósitos, por ejemplo, en América Latina y Europa. Para el primero se trataría de conseguir un diálogo respetuoso desde la diferencia, desde el fortalecimiento identitario de los grupos en contacto, para desde allí negociar y regular los intercambios y el enriquecimiento de cada cultura...modificando las condiciones sociales y políticas que han minorizado y subordinado a ciertos grupos. Para el segundo se necesitaría construir espacios de encuentro e hibridación cultural...se trataría de que cada individuo se repensara desde la visión del "otro" para encontrar puntos de contacto más que de diferencia y de confrontación.(Pérez , 2009, p.32)

contestatario, antihegemónico, anticolonial y liberador que tenía entonces la educación popular (p.13)<sup>17</sup>

En América Latina el término multiculturalismo hace referencia a la diversidad cultural, en términos meramente étnicos y en Europa y Estados Unidos nombra a la diversidad cultural, en nombre de sujetos con diferentes nacionalidades que habitan en un mismo Estado.

Siguiendo en el mismo análisis podemos observar que los antecedentes de la interculturalidad en América Latina se encuentran en el biculturalismo o bilingüismo. Esta postura tenía como política principal el manejo y la apropiación de dos culturas, reflejadas éstas prácticas principalmente a través de la lengua, en donde el objetivo era que el individuo, a partir de los proyectos educativos pudiese adquirir la “lengua nacional legítima del Estado”, y a la vez poder “conservar la lengua materna”.

Sin embargo, vamos mirando que a través de esta perspectiva se siguió jugando con una serie de políticas educativas que cayeron simplemente en asimilaciones o integraciones y, con ello generaron más desigualdades sociales u otras nuevas, o bien, vieron a “la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural” (Walsh, 2002,p.32).

Ahora bien, el interculturalismo en Europa ha tenido como antecedente inmediato al multiculturalismo, en la situación de existencia de una diversidad cultural, nombrada a partir de los grupos con varias nacionalidades ubicados en un Estado, regularmente estas migraciones o estas estancias de estos individuos en países de acogida es reflejo y producto de las desigualdades económicas, por eso, la migración aparece como una alternativa para el acceso de la” vida de primer mundo”.

---

<sup>17</sup> En este sentido como dice Boaventura de Sousa (2009), se ha construido también una historia desde el sur, desde abajo y no sólo los desde el norte.

Lo dicho ahora quizás no sea suficiente para poder comprender las acepciones básicas de ambos conceptos, pero tampoco era el objetivo del presente escrito hacer un análisis minucioso de los términos de multiculturalidad o interculturalidad, eso sería el objetivo de otro estudio, en este trabajo, quiero mencionar que si bien los dos hacen referencia a la diversidad cultural existente en un contexto particular y con las características particulares de cada grupo, el término interculturalidad, marca algo crucial, en sus concepciones y ello es, el hecho de la interacción o intersección de los grupos, no sólo la existencia de los mismos o una hibridación cultural, que se busca más que nada los puntos de contacto más que de diferencia. “En los estudios interculturales el centro está en los procesos culturales, en las prácticas sociales que visibilizan el cambio cultural” (Pérez, 2009, p.282).

Como podemos ver el problema de la definición de multiculturalidad e interculturalidad resulta ser grave cuando se tiene que analizar y reflexionar todas estas concepciones teóricas que hemos abordado, sin embargo, resulta alentador observar que la interculturalidad (que en este caso es el concepto que deseo trabajar más a fondo) es más que una definición, es una construcción, y” no una construcción vertical sino horizontal”.

En las siguientes líneas trataré de resumir las ideas o fundamentos de Fornet Betancourt (2004), acerca de por qué se debe de problematizar o reflexionar sobre una definición de interculturalidad.

*1.- la definición de lo intercultural puede significar una pregunta cuya universalidad...podría conllevar una cierta violencia para otras culturas que no le dan al momento de la definición conceptual la centralidad que le otorga la cultura científica que ha configurado el mundo occidental.*

*2.- Definir implica una delimitación, una fragmentación y una parcelación...un marco de referencias teóricas que normalmente adoptamos de las disciplinas*



*científicas en las que nos hemos formado o que profesamos como “profesionales” de tal o cual rama del saber.*

*3.- Una definición de lo intercultural correría el peligro de concebir el campo de la interculturalidad como un mundo objetivo que se examina a distancia y en el que incluso los sujetos, sin cuyas prácticas y relaciones no se tejería dicho espacio intercultural, aparecen más como un “objetivo” de estudio que como gestores y autores de los procesos en cuestión.*

*4.- Las definiciones conceptuales no solamente se articulan, como se señalaba antes, desde marcos referenciales disciplinares, sino que tienden además a formar parte de una construcción teórica. Las definiciones son más que un mero apoyo teórico porque representan, en el fondo, piezas claves en la arquitectura de una teoría, sobre todo cuando ésta busca su consolidación en una elaboración sistemática de sí misma.*

Por lo tanto, un aspecto importante a resaltar es que el abordar las distintas posturas y acepciones de los conceptos nos posibilita entender mejor cómo se concibe la multiculturalidad e interculturalidad, en las políticas y en el discurso oficial y cuáles son sus alcances y connotaciones. Por ello, en lo que respecta al siguiente apartado, me centraré en el qué, cómo y para qué se produce y se reproduce cierto discurso y conocimiento y, a partir de qué y, de dónde.

## **2.2 INTERCULTURALIDAD Y CONOCIMIENTO**

Es bastante beneficioso y productivo desde este punto de vista la posibilidad de mirar el discurso, tal vez hablando en términos de un discurso pedagógico o en otro propio que te lleve a analizar, comprender y a deconstruir palabras o “discursos neutrales” que se muestran en este camino como no intencionales y

que muchas veces están respondiendo al discurso que corresponde a lo políticamente correcto o a la lógica del orden que se articula fríamente con el desarrollo económico capitalista, manifestando de esta manera claramente su hegemonía y exclusión hacia ciertos sectores.

Hoy en día sigue siendo inherente y esencial posibilitar esa serie de reflexiones que nos lleven a situarnos y ubicarnos bajo otra mirada, que no sea únicamente la de las acciones de la lógica civilizatoria, que clasifican entre blanco y negro, entre insumo y servicio y, que desde esa lógica, pretenden ir descalificando los sentidos que no correspondan al orden científico, hegemónico y centralista, dejando en la periferia a todo aquel que política y éticamente no sea convergente con ciertos saberes, creencias y valores, todo ello centralizado en una sola palabra, que es el tipo de ciudadano pensado y requerido por los que “saben”.

La preservación de acciones como éstas que presuponen creencias, normas y valores racistas configura y preserva el tipo de relaciones de opresión y dominio que caracterizan la sociedad mexicana en que vivimos.

Y es así como en muchos espacios se ha ido tejiendo y visibilizando las acciones que corresponden a la lógica civilizatoria e invisibilizando las que no se sitúan en estos criterios, colocándonos un velo de ignorancia (como si el sujeto se posicionara de este pensamiento en automático), haciendo que el sujeto desarrolle y se apropie de una falsa conciencia, teniendo como producción de conocimiento “voces calladas o prácticas invisibilizadas” (Czarny, 1995) tomando posturas que tienen que ver con los hacedores de todo. Es por ello que se requieren construcciones más elaboradas y más complejas. Claro que no es sencillo, ya vimos en el apartado anterior como hay una serie de entrecruzamientos y articulaciones entre conceptos y términos, pero si eso se mira, hay una posibilidad de transformar las prácticas.

Dicho lo anterior, abordaré el sentido de la interculturalidad, ya sea nivel general o particular, en el ámbito de la educación. Bajo esta dirección, es pertinente realizar las siguientes preguntas: ¿la interculturalidad en la escuela sirve para dar un diagnóstico?, es decir, ¿la escuela realiza análisis para detectar situaciones o sujetos considerados “problema”, en vísperas que cumplan con los requerimientos de la lógica civilizatoria?, ¿la interculturalidad sirve para propiciar ciertas políticas de asistencia social? Menciono esta serie de cuestionamientos porque pareciese que en la escuela la interculturalidad es una política que “mira” las diferentes acepciones por las cuales se constituye un sujeto y con base en ello, es que trata de conducir al sujeto hacia una y uniforme construcción, por ejemplo, ya tenemos el diagnóstico o la estadística de niños que no hablan español, que son indígenas, entonces hay que enseñarles la lengua nacional, para que se puedan desarrollar social y económicamente y, de esa manera también dejen de ser pobres.

Este cuestionamiento, abre la posibilidad de re-pensar la dirección de cada una de estas interrogantes o de otras más que puedan surgir. Por ejemplo, ¿la interculturalidad vista como una asistencia social, tiene límites, si ello es así, a quiénes “favorece” y hasta donde?, ¿Cuál es el sentido de fungir como asistencia social? Nuevamente me remito a un ejemplo de la escuela, pareciese que en el ámbito educativo se han apropiado bastante bien del discurso, “una escuela para todos”, donde todos pueden entrar y estar, mostrando a través de estadísticas administrativas que se atiende a un porcentaje de niños con necesidades especiales e indígenas y, que se les han proporcionado los elementos y recursos materiales y no materiales (es decir, la enseñanza del español, los desayunos, los apoyos de becas, las terapias) para su desarrollo social, de acuerdo al orden establecido.

Pudiese continuar con varios ejemplos más de ello pero tampoco ello es el objetivo, sólo era para ilustrar cómo se reproducen a partir de ciertas prácticas y discursos ciertas lógicas de conocimiento o como lo pone Foucault *poder/saber* y *sujeto/verdad*. Además otro punto que es crucial con estos ejemplos, es poder

darnos cuenta que la interculturalidad tiene una *serie de significaciones* y no sólo uno, nombrarlo así puede ser arbitrario.

Lo anterior me remite a marcar que por lo tanto, al expresar algún discurso o al dirigir cualquier acción, tengo que tener como referente básico dos aspectos de suma relevancia: que soy un sujeto histórico y situado como lo refería Durkheim (1975), y que por lo tanto no puedo ser concebido en términos fijos sino siempre bajo esas dos condiciones. Además de no olvidarnos que esa carga histórico-cultural emerge de las concepciones teóricas.

Esto nos lleva de la mano a re-pensar lo siguiente, que antes de que nosotros nos pongamos a pensar, discutir y hablar del conocimiento (en este caso interculturalidad como un conocimiento en sí mismo), lo primero que tendríamos que cuestionarnos, es de qué concepciones teóricas se desprende ello, y al hablar de ello, se habla de la racionalidad que está implicada en la forma de interpretar la realidad o interpretar al otro, llámese instrumental, crítica.

Ahora bien estas racionalidades son parte de la lógica de construcción del conocimiento, en el sentido de que articula un conocimiento que puede transitar o pretender en su carácter ambicioso una universalidad que tiene como origen algo que “no lo es”, es decir, algo que no es universal, porque se construye a partir de singulares prácticas culturales, en un tiempo y en un espacio determinado.

Me parece importante y necesario marcar, que las racionalidades empleadas por los sujetos están cargadas y matizadas por la cultura, ante lo cual tendría que preguntarse uno, ¿Qué cultura?, ¿La cultura universal o la particular? Si la ubicamos de esta manera es pertinente cuestionarse, ¿Desde dónde se construye la interculturalidad? Y ¿Desde dónde es mejor que se construya la interculturalidad, desde una visión única y hegemónica o desde una visión que parte y enfatiza desde las “diversas localidades”?

Ante esta dicotomía, universalidad/particularidad, absolutismo/relativismo cabe referir ciertas nociones básicas de las mismas que permitan conocer las propuestas de ambas con la finalidad de discernir acerca de hacia dónde apuntan las posturas señaladas.

En primera instancia, algo que se tiene que aclarar, es que podemos aludir a un conjunto de significados contruidos y compartidos por un grupo de personas, que ha llevado a mitificar, universalizar/naturalizar dichos significados y, por lo tanto, dichas culturas. Y que como dice Gimeno en las siguientes líneas:

Ningún pensamiento o concepción del mundo se puede arrogar la posibilidad de definir los universales, como si pudieran **descontaminarse**<sup>18</sup> de todo vínculo con la comunidad de significados y valores a lo que pertenece quienes los elaboren y defiendan. Tampoco se puede pretender definirlos de una vez para siempre como si fuesen inmunes al transcurrir del tiempo (Sacristán, 2001, p.182).

Ante tal noción podemos ver que el universalismo no puede obviar la particularidad que corresponde a la situación histórica y al contexto afirmando o sosteniendo ello a partir de lo siguiente:

El pensamiento modernista afirma que los seres humanos pertenecen a un mundo gobernado por las leyes naturales que la razón descubre a las que está sometida; e identifica el pueblo, la nación, el conjunto de los hombres, con un cuerpo social que también funciona según leyes naturales y que debe liberarse de las formas de organización y de dominación irracionales, que tratan fraudulentamente, de

---

<sup>18</sup> El subrayado es mío

hacerse legitimarse por el recurso a una revelación o una decisión suprahumana (Touraine, 1993, p.53).

En el otro extremo se puede nombrar el relativismo cultural que ubica en una perspectiva radical la nítida pureza de las culturas y las naciones. En este sentido mira a las culturas y sus significados como “inconmensurables”, como lo refería Kuhn (2005).

En esta misma línea cabe volver a la pregunta ¿Desde dónde se mira la interculturalidad?, ¿Qué postura puede resultar violenta? ¿Existe otra postura que pudiese ser más pertinente para poder abordar un proyecto intercultural?

En este sentido hay propuestas que nos dan algunas claves de cómo poder abordar la interculturalidad.

Si se rechazan el universalismo y el relativismo como fundamentos epistemológicos y éticos, la opción no es un relativismo fuerte, sino un pluralismo que admite diversas maneras de ver la realidad, cada una con estándares de evaluación epistémica y moral que puedan diferir, y que admiten que incluso que hay mundos diferentes, en un sentido literal y no metafórico. Pero eso no significa que se pueda aceptar cualquier cosa, ni que sea legítimo hacer evaluaciones epistémicas o morales desde un punto de vista u otro, pues los habitantes de mundos diferentes pueden interactuar unos con otros, y una de las formas de interacción puede ser la dialógica (como la concepción de hermenéutica dialógica de Beuchot), que supone criticar y defender racionalmente los estándares propios o los ajenos, y llegar a acuerdos sobre nuevos estándares de evaluación, pero sobre todo acerca del significado de conceptos básicos,

como el de dignidad humana, que establece el límite de respeto a las personas que nadie tiene derecho a traspasar , ni otras personas, ni otras comunidades, ni el Estado (Olivé, 1999, p.34).

En este sentido, es importante mirar el constructo de los significados y al mismo ser humano con sus respectivas condiciones y contingencias y no alejado todo ello de la razón, sino al contrario.

Una cosa es legítima a mi entender, negar la existencia de un único, mejor y definitivo fundamento a la racionalidad de la representación y de la acción social, y otra muy distinta negar la posibilidad de cualquier tipo de fundamentación, aun plural, contingente y provisional pero defendible y argumentable, a la interpretación de la realidad y las propuestas de intervención social (Pérez Gómez, 1998, p.31).

Los autores arriba mencionados nos muestran algunos elementos que nos posibilitan nombrar y entender que la racionalidad y sobre todo los fundamentos de la racionalidad, son como un arma de dos filos, en el sentido de que pueden apuntar desde donde estén ubicados a varios lados, por ejemplo, vistos desde el punto de vista universal, rompen con la frontera de las “diferencias” de una manera violenta, en sus diferentes formas de expresarse; en otra vertiente, vistos desde las diferencias, puede violentar desde la misma diferencia, no asegurando de ningún modo el respeto por las mismas.

Me preocupa y ocupa que esta mirada, se siga fundamentando y teniendo cabida en los proyectos educativos y sobre todo en la perspectiva y experiencia de los individuos, ya que se desarrolla en los ámbitos de la vida cotidiana, donde se ocultan realidades que están implicando y en cierta forma acotando el concepto de

interculturalidad. Por eso me permito apostar y hacer hincapié por una propuesta que esté en permanente crítica.

Es por tanto interesante poder enfocar y circunscribir al concepto de interculturalidad desde diferentes perspectivas que permitan vislumbrar que el término se encuentra atravesado por el poder y una “lógica hegemónica” que se expresa o manifiesta en las bases o cimientos de la homogeneización (como supuesto de la igualdad) o como heterogeneidad (en el supuesto del respeto a la diferencia).

Importante es observar bajo qué ropaje es con el que están cubiertos los conceptos de interculturalidad, ya que muchos de ellos pueden estar entintados con la más tenue tinta, pero soportados con la misma fuerza violenta, del tinte más oscuro.

Algo análogo es lo que pasa cuando empleamos los términos, sin ponerlos a crítica y entrando en juegos de verdad, que se sostienen en un lógica dominante y que lo pretenden es excluir o invisibilizar a partir de discursos, saberes, conocimientos y prácticas que apelan en nombre de lo “políticamente correcto”.

En esta misma línea podemos ver que en la vida nos vamos a encontrar ante distintos saberes, valores, normas, ideas, cosas, personas, los cuales, no quedan al margen de la posición o lugar, desde el cual nos resultan comprensibles y que está constituido por las relaciones humanas.

Ni el pensamiento, ni el sentimiento son ... autónomos, corrientes independientes de subjetividad, pues cada uno es ineludiblemente dependiente de la utilización por individuos, sistemas de significación, socialmente provechosos, constructos culturales expresados en el lenguaje, la



costumbre, el arte y la tecnología, es decir, símbolos (Geertz, 1992, p.34).

En efecto, como lo he mencionado, el conocimiento y la interculturalidad que es un conocimiento en sí misma, no se puede descentrar de los espacios, de las posiciones, de los sujetos, de las motivaciones, de los intereses y de las necesidades, de las cuales ha surgido. En el entendido de que la modernidad, es algo por lo que no se preocupaba, ni tomaba en cuenta la diversidad, excepto para subsumirla bajo propuestas homogeneizantes.

Con la intención de poder mirar de manera diferente el discurso que ha imperado y que se ha introyectado de manera arbitraria en las políticas educativas, así como en la vida cotidiana, es importante visualizar y convocar a los sujetos concretos a crear y recrear un imaginario, con sentido y significados propios, es decir, distanciados de conocimiento que produce y reproduce la lógica hegemónica.

Bajo esta dirección, es que el término de interculturalidad, visto desde una postura crítica, nos permite entender que el proceso para la construcción de dicho concepto no ha sido producto del acuerdo o del consenso, sino al contrario, ha sido conflictivo, y ello porque en tal construcción, interviene el otro, con el cual muchas veces no se comparte ni su cosmovisión, ni sus creencias, ni su mundo.

En este sentido, me parece que si algo es importante en el concepto o construcción de la interculturalidad es el hecho del *conflicto*, por ejemplo, pareciese que en el ámbito educativo, no es ético o político pensar que el término está constituido por el conflicto que existe entre las asimetrías de relaciones, entre las cosmovisiones, entre la equiparación de raza, género y clase, invisibilizando ello a través de un discurso que responde a la lógica hegemónica y que apunta a la aculturación de los grupos “minoritarios”.

Mi preocupación al respecto se centra en otro punto esencial; en la construcción del conocimiento, y esto en relación al uso y manejo que el sujeto hace con la suma de información ya que, por una parte, si el sujeto no procede a interpretar lo que recibe, en cuanto a información se refiere, como las históricas, como las motivaciones y necesidades que tiene el individuo para comprender el mundo, la información se convierte en una acumulación de datos ahistóricos y carentes de significación para los sujetos.

El desafío, por lo tanto, es convocar a que se brinden las herramientas que pudiesen permitir o propiciar la articulación o el encuentro entre el sujeto con deseos de realizar o construir un imaginario de sentido y significado. Sólo así, podríamos hablar de un proyecto intercultural, que permita resignificar y compartir significados comunes.

Con estos ejercicios de reflexividad, tratamos de poner en tensión los sentidos y significados que constituyen o que dan lugar a la existencia humana, orientándonos con ello hacia las realidades que se crean y se recrean a través de los discursos. En este entendido lo que se va enfatizando o marcando es un reconocimiento de mí y por lo tanto del otro, y ver que igualmente tanto uno como otro somos *sujetos sujetos* a necesidades y deseos específicos y así transformar sujetos en el sentido de qué y para qué.

Lo anterior vuelve a señalar que resulta imperioso trabajar con los sentidos y significados de la interculturalidad, sobre todo en el ámbito educativo y no hacer o pretender hacer *transformaciones discursivas* que le dan giros o maquillan la lógica dominante, como ha sido la asimilación o integración.

La crítica del lenguaje, del discurso, del conocimiento, de la interculturalidad, permite resignificar el poder, en el sentido de posibilidad y no como hecho de dominación, el desarrollo de la creatividad, de la imaginación, de la creación y recreación de las prácticas educativas, por ejemplo.

Ahora bien, que es lo que pasa en los espacios educativos, ¿se acentúa la práctica o el trabajo docente a partir de utilizar la recreación de prácticas educativas para el trato con la diversidad? Lo pregunto por una cuestión, en la escuela se apela por un discurso que apela por un sujeto crítico y reflexivo (lo que requiere de una recreación de las prácticas educativas) pero basado en una educación civilizatoria, donde se apunta a aculturizar al otro a cierta cultura y lógica dominante, entonces en la práctica y a través del discurso, se dice, que se le está proporcionando (al otro) un cúmulo de competencias, de habilidades para que se pueda desenvolver de manera efectiva (sea crítico y reflexivo) en la vida cotidiana, como si por poseer ciertas cosmovisiones, lenguas, intereses, no pudiese el otro hacer o construir algo valioso, con estas políticas se les invisibiliza y se les trata como objetos de estudio.

Aunado a lo anterior, pareciese que con la argumentación precedente, la cultura está en la educación y no se ve a la educación como una parte constitutiva de la cultura. Una cuestión importante de esto, es que ello nos permitiría *ver* a la diversidad como tal y no de otra manera, ver a unos sujetos y no a unos objetos.

En este sentido es crucial la dirección y orientación que va a tomar la diversidad y la diferencia como tal, en el entendido que si se le toma como objeto, se le está desarticulando, por una parte del sujeto que es creador y recreador de la diferencia y, por otro punto, se le deslocaliza de toda teoría e historia social por medio de la cual ha sido configurada y recreada.

No tomar interés de la historización de los sujetos y de los mismos procesos de enseñanza en el ámbito educativo, es y puede ser perjudicial en el núcleo social y político en el que se desarrollan y desenvuelven los sujetos, en este sentido es luchar por una posibilidad de poder mirar y abordar de manera diferente la práctica educativa, por ejemplo, con aras de poder vislumbrar la implicación que esto pueda tener en los espacios públicos y políticos. Al no hacer lo propuesto, lo único

que hacemos es reproducir la visión de la lógica dominante y no ir construyendo de manera conjunta la justicia social que tanto anhelamos.

Tenemos que preguntarnos, cómo es que nos vamos apropiando de tales discursos dominantes o cómo es que podemos generar otras alternativas de construcción.

Sobre esta misma línea vamos situando que el Estado, siendo una consecuencia éste de la cultura, impone una cultural particular que está orientada ideológica, social y políticamente y que por lo tanto hay un aspecto dominante que atraviesa y le da cierto posicionamiento a tal postura, lo cual conlleva a una manera específica de ordenar y generar un tipo de sociedad.

Por lo tanto, ante tal racionalidad, orientación o posicionamiento habría que preguntarse algunas cuestiones básicas que son interesantes, por ejemplo, ¿A qué tipo de sujetos va a beneficiar tal ordenamiento?, ¿En qué términos se puede hablar de autonomía<sup>19</sup>, si yo no comparto ni estoy posicionado de tal ordenamiento?, ¿Qué va a pasar con los sujetos que no se identifiquen con los procesos de referencias identitarias que expresan las identidades sociales dominantes?

Es momento del cierre de este capítulo y la apertura al próximo, y lo voy a hacer con unas interrogantes más, ¿Quién promueve y bajo qué postura la interculturalidad?, ¿Cómo define y aborda la interculturalidad el Estado, la institución escolar, el maestro?, ¿Qué tipo de relaciones interculturales se promueven y se quieren promover?, ¿A quién sirve y para qué la interculturalidad?, ¿Cuál es la relación entre poder e interculturalidad?

---

<sup>19</sup> Menciono ello, en relación con lo que dice Villoro (2007), en el sentido de que para que se hable de autonomía debe haber una correspondencia bastante fuerte con los bienes básicos.

## CAPÍTULO 3

### INTERCULTURALIDAD Y PODER

Es importante reflexionar sobre la serie de elementos que se ponen en juego al momento de percibir, interactuar e intervenir en el mundo en el que se encuentra circunscrito el ser humano, no olvidando de antemano que es con otros hombres y mujeres y en relación con los mismos, que nosotros podemos hacer posible un conocimiento del mundo y así tener un marco de referencia del mismo.

En este sentido sería conveniente darnos la oportunidad de poder percibir y mirar el mundo en relación con las experiencias, los conocimientos, los saberes, las prácticas y los valores de los actores que intervienen en ella, aproximándonos de manera diferente, con distintos ángulos de mira y con distintos lentes de color a la realidad. Ello lo refiero, en el entendido de que muchas veces o en la mayoría de las mismas, pareciese que el conocimiento que tiene el ser humano de la realidad, se presenta como único, uniforme, estático, racional, legítimo y sobre todo natural y naturalizante en su producción y reproducción del mismo, presentándose ante la humanidad como lo “-valioso, lo de progreso, lo civilizado, lo verdadero, lo de prestigio, lo que viene del lugar sagrado y que sabe” (entendido el lugar como el espacio físico o geográfico, ejemplo, lo occidental, o bien, el lugar visto como el espacio o arena de poder, desde donde se construyen ciertas visiones o imaginarios y, que suelen poder hacerlo por sus condiciones económicas, políticas, epistemológicas, culturales, éticas y sociales).

Con lo anterior, es menester poner en cuestión si ese mundo que comprendo y miro, es así como se me presenta o sólo representa una parte del todo, es decir, ¿hay algo más allá de la montaña? , ¿hay otros ángulos de mira?, ¿hay otras formas de mirar esa montaña?

Lo que se va resaltando en este texto y lo que se quiere discutir en el mismo, es precisamente los siguientes aspectos: ¿a partir de qué medios y procesos se produce y se reproduce ésta idea de una única realidad?, ¿a qué intereses le es conveniente abordar de una única forma la cultura?, ¿qué es valioso de la cultura y quién y cómo se determina?, ¿qué papel juega el Estado en la relación cultura-política?, ¿qué papel juega el poder en los sujetos y en las políticas públicas?, ¿cuál es el papel del Estado?, ¿qué relación hay entre interculturalidad y poder?, ¿qué relación hay entre ética e interculturalidad?

Por lo tanto, el presente capítulo tiene como interés primordial, como lo dice Zizek (2008, 2009), “politizar la cultura”, tratando con ello de dar argumentos más claros y útiles para la comprensión de la interculturalidad, haciendo un intento por problematizar las condiciones bajo las cuales ésta se configura, aludiendo más que a nada a cómo el poder y el valor se entretajan y contribuyen al momento de entender y abordar la interculturalidad en un sentido político, cultural y ético.

Como primer punto abordaremos bajo qué miradas y qué medios se enuncia algo como lo deseado o lo deseable para los seres humanos, entendiendo que ello se presenta tanto en el ámbito de la vida cotidiana, como en las relaciones de producción, como en las prácticas culturales y educativas, entre otras, interviniendo de antemano varios factores sociales, históricos, filosóficos, políticos, éticos e intersubjetivos en tal enunciación. Las categorías de lo deseable y lo deseado servirán como guías básicas para aproximarme a un mejor entendimiento de la interculturalidad y de las políticas educativas que tratan de atender, responder y satisfacer las demandas relacionadas con la diversidad en educación.

### **3.1. ENTRE LO DESEADO Y LO DESEABLE DE LAS “RAZONES”**

El lenguaje, los valores, las normas, las costumbres, las tradiciones, prácticas sociales son elementos característicos de la comunidad cultural, tales elementos son significativos para los miembros que los han compartido en cierto espacio y

tiempo. Sin embargo, es preciso entender que esta serie de elementos no se transmiten de manera automática entre las generaciones, sino también, los sujetos los transforman de manera activa en sus prácticas sociales.

La sociedad no es sólo reproducción y adaptación, es además creación, producción de sí misma...la evolución social, no es continua, ni lineal, ni reductible a una tendencia general, a la complejidad, a la diferenciación y a la flexibilidad crecientes...el orden social no tiene garante metasocial, religioso (Dios), político (el Estado), económico (la mano invisible del mercado) o histórico-evolutiva (el progreso), sino que es el producto de relaciones sociosimbólicas, en el sentido de encuentros, mediaciones y meditaciones, a través de las cuales se produce la sociedad como institución (Josetxo Berian,2001, p.XVII cit.en Zemelman, 2001).

Cabe resaltar que las construcciones y re-construcciones (derivadas ellas de los mismos procesos históricos) que va realizando y pasando cada comunidad cultural a través de sus prácticas sociales no sólo son posibles con la intervención de los sujetos miembros de la comunidad cultural, sino también por la interacción que tienen con otros sujetos en la llamada “transculturización” (Herskovits,2004, p. 565).

Con lo que estamos refiriendo en las líneas anteriores nos podemos dar cuenta que si bien el individuo va formando y re-construyendo su cultura, en términos de creador, también es necesario referir que al mismo tiempo es criatura de la misma, es decir, constituye la cultura por un lado, pero se constituyen en la relación con la misma. Como dice Pérez Gómez “estamos atrapados en redes de significados que nosotros contribuimos a tejer” (1998, p.16).

Estamos situando dos elementos interesantes e indispensables en la constitución de realidades, por un lado vemos que el sujeto cuando llega al mundo, llega a un mundo “dado”, en donde hay ciertas prácticas, costumbres, cosmovisiones, valores, ciertos hombres y mujeres, pero por el otro “ hay un mundo con el que los hombres y las mujeres se encuentran, son también ellos quienes, al irse constituyendo como sujetos cognoscentes, pueden llegar a transformar ese mundo y a sí mismos en el proceso” (Gómez, 2009, p.19).

En este sentido, si bien me ocupa lo que al individuo se le hereda en cuanto a conocimientos, valores, creencias, tradiciones, etc., en un segundo momento, me pregunto, ¿cómo se apropia de la realidad?, ¿cómo la reproduce y cómo la transforma? Estas interrogantes inquietan debido a que el individuo cuando se encuentra circunscrito en la realidad y en el proceso de re-construcción de la misma, pareciese ser, que se encuentra ante dos vertientes importantes, reproducir tal cual o producir algo diferente (obviamente sin hacer a un lado los tintes medios de tales puntos en donde también se ubica el individuo).

Es importante señalar ante la anterior enunciación, que la apropiación, la reproducción o la transformación que el sujeto hace de la realidad, tiene algo en común, que comparten y por lo que hacen y dejan de hacer ciertas cosas los sujetos, como son los supuestos de verdad o creencias, que son los que guían y por los que se apuesta para hacer lo que se piensa y hace, y lo que no se quiere pensar y no hacer.

En este sentido, es pertinente dar algunas referencias de qué se entiende por creencias y cómo estas se encarnan en el sujeto y en correspondencia es que hacen lo que hacen. Además de que juegan un papel importante en lo deseado y lo deseable de las prácticas sociales y por qué no decirlo, en las políticas educativas que se implementan, es decir, se leen en lo micropolítico y en lo macropolítico (aunque más adelante hablaremos de ello).



Creencia en términos de Luis Villoro (1997) “es tener algo como un componente del mundo real y estar dispuesto a actuar en consecuencia...a lo que se añade un elemento afectivo”. Este conjunto de presupuestos son parte de lo que se llama “marco conceptual” (Gómez, 2009, p.19).

Ahora bien ese marco conceptual es el que le permite al sujeto entrar en contacto con el mundo por un lado, y por el otro, es el que limita o posibilita, de acuerdo al marco conceptual de referencia de cada sujeto, las apropiaciones, las reproducciones o las transformaciones de las acciones sociales.

Por ejemplo, en el aula vemos como constantemente los profesores tienen ciertas creencias (además de ciertas actitudes, muchas veces no favorables) hacia cierto sector o grupo, que identifican o lo perciben como carente de algo o como diferente por alguna razón o atributo (aunque no sea así) y que ese atributo además es considerado como valioso, para él y para la gente que simpatiza con su marco conceptual de referencia. Éste es el caso de los niños indígenas en las escuelas, cuando se menciona que hay que enseñarles el español, para civilizarlos, para que sepan “desenvolverse en el mundo”.

Este es un ejemplo sencillo, pero ilustrativo de cómo el sujeto con ciertas creencias y amparado por el marco conceptual de referencia, se construye o proyecta en su imaginación una serie de experiencias que emergen en acciones específicas, como cuestiones “deseables” para todos, legítimas y razonables aunque no precisamente sean “deseadas” por todos.<sup>20</sup> En este mismo camino, siguiendo a Villoro (1997), refiere que lo deseado, es lo que quiere la persona (a nivel interno), de acuerdo a sus intereses, creencias, cosmovisiones, valores, etc;

---

<sup>20</sup> Cabe recordar que algunos sujetos en este proceso de la “falta de algo” llegan a encarnar tan bien éste discurso de “lo deseable por todos” que apelan a él reproduciéndolo a través de sus interacciones con los otros. El ejemplo, que refirió Fidel Tubino, en una conferencia de ciudadanía e Interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde un indígena hablante de lengua quechua, se va a estudiar al centro de Perú a una Universidad, y cuando regresa a su pueblo no puede evitar sentir “pena” y “tristeza” por su madre, que también es quechua y a la que la ve carente de algo.

y lo deseable, entendiéndolo como algo que puede venir del “exterior”, que se acerca más a las necesidades e intereses, del deber ser, imaginado y requerido por un grupo de personas.

En este sentido, es ilustrativo lo que apunta Villoro “la presencia del objeto (lo que se desea, ejemplo, dejar de ser indígena) puede ella misma suscitar el deseo (quiero ya no hablar lengua indígena) y, con él, originar una sensación de carencia que impulsa a la obtención del objeto” (necesito hablar español) p.15 <sup>21</sup>. La presencia del objeto, puede hacer referencia ya sea al prestigio, a las posiciones de poder, a el reconocimiento, a la visibilidad, es decir, se refiere a un objeto de deseo, un objeto que suscite el deseo y, a la vez la sensación de carencia. Ahora bien, para obtener el objeto de deseo, para satisfacer el deseo, es necesario llenar esa carencia. En el análisis del ejemplo que menciono en líneas anteriores, el deseo puede ser obtener un espacio, reconocimiento, visibilidad en el mundo no indígena, y ser indígena se construye, se percibe, se vive, como una carencia, ser indígena es no ser blanco-occidental. Carencia que debe afirmarse negando, renunciando, sintiendo lástima por quienes no pueden colmar ese vacío , aunque también puede colmarse o tratar de colmarse desde otros lugares, como el odio, la autoexclusión, la victimización, etc.

Esto que acabamos de poner como ejemplo, y que se ve como una práctica común en la vida cotidiana de los seres humanos, tiene efecto a otros niveles de espacio público y privado, como los espacios escolares, jurídicos, médicos-asistenciales, vecinales, etc; que además de lo citado generan, en los sistemas, relaciones de dominio y opresión por parte de unos sobre de otros.

Ante lo anterior considero pertinente marcar algunos aspectos necesarios de discusión, la acción que realizamos los individuos se puede explicar por principios racionales, como el modelo de la acción racional que presenta Weber (1999), en

---

<sup>21</sup> Lo de los paréntesis es mío.

donde la selección y elección de medio a fin sea de tal modo, que el resultado obtenido coincida con el fin buscado, pero lo importante aquí, es señalar cómo el tipo de razones que están permeando a nivel interno con respecto a lo que quieren los seres humanos, en este caso lo que le hemos llamado “lo deseado” conducen a las razones admisibles de lo objetivamente “deseable”. Con esto lo que quiero describir en las siguientes líneas es: 1) que las razones de lo deseado, como las razones de lo deseable se entrecruzan y 2) que lo deseable se sobrepone a lo deseado para los seres humanos.

Muchas veces pareciese que a través del discurso que enunciamos o de las acciones que realizamos nos encontramos entretajidos entre las razones de lo deseado y lo deseable , en donde propiamente lo deseado pasa a ser lo deseable, ya sea porque es un objeto de anhelo o de carencia, como lo vimos en líneas anteriores, pero frecuentemente interiorizado de tal forma que los seres humanos actuamos y nos manifestamos en consecuencia, no percibiendo claramente las propiedades del objeto de deseo o de carencia y, presentándose como lo deseado por nosotros, lo escogido por nuestra libertad, aunque eso que es deseado por mí, sea en definitiva lo deseable no por mí. Esta relación entre lo deseable y lo deseado es lo que más me preocupa en este apartado, y no sólo presentar una diferencia de lo deseado y lo deseable.

Por otro lado, siguiendo la misma discusión, pero con otro ángulo de mira, las razones de lo deseado pueden caer en proyecciones egoístas que simplemente satisfacen de manera rápida y voraz el apetito del depredador, no importando las consecuencias que de ello se pueda derivar, por más violentas que puedan ser las acciones como las consecuencias.

Lo anterior, nos lleva a que se tenga por parte de los seres humanos la respuesta más instrumental, la más práctica, la que muchas veces aparece de manera “tatuada” en nuestro cuerpo, la que está dada por tradición y por consenso, aunque esto nos lleve a una invisibilidad de mis creencias, cosmovisiones,

prácticas y hasta de mi mismo yo. Sin embargo, aunque sean las razones más “apeladas” suelen presentarse como las “objetivas”, legítimas y válidas por “mí” y por “todos”.

En este sentido es importante ver cómo mis creencias, cosmovisiones, experiencias, prácticas (nivel interno, lo que compete únicamente a las personas), pueden pasar a ser las que se imaginan y que se comparten en lo deseable, creo que eso es lo que más llama la atención al momento de poder entender la interacción a la que están propensas de manera constante las razones de lo deseado y lo deseable, estando en juego ambas por el objeto de deseo, ya sea en su sentido de anhelo o como carencia. Esto último es importante, ya que por medio de anhelar algo o presentarse como una carencia en el individuo, ello se transforma en una necesidad de existencia tanto para el individuo como para el colectivo, una necesidad de existencia que ha sido pensada imaginada, difundida, reproducida, configurada, y que se va adoptando de una manera natural y legítima por parte de los sujetos, creando en el sujeto una existencia (carencia) que no existe, pero que por medio del discurso y las acciones es presentada como tal, hasta el punto de que el sujeto la internaliza y la “objetiva” de manera efectiva, en muchas ocasiones, para lo cual se requiere una necesidad de conciencia, una transformación importante del mirarse desde distinto ángulos, mirarse con y para con los “otros”.

Es interesante ver como las razones de lo deseado y lo deseable no se dan en el vacío o naturalmente, sino su sentido se define por los otros actores o sujetos sociales. Todo ello se encamina a un determinado fin, es decir a un estado futuro de cosas (que se pretenden alcanzar por anhelo o carencia), y para alcanzar ese fin habrá que vencer los obstáculos y condiciones; de modo de tratar que el resultado obtenido coincida con el fin buscado. Es decir, se puede tener como fin obtener un espacio, reconocimiento, visibilidad en el mundo no indígena, pero ser indígena es no ser blanco occidental, por lo tanto los medios para vencer (la carencia) u obtener lo que se desea, debe satisfacerse renunciando o negando ser

indígena (fin buscado) o bien sintiendo odio o autoexclusión, existiendo una correspondencia “adecuada” entre medios y fines. Sin embargo, es pertinente mencionar que no únicamente las razones de lo deseado y lo deseable están arregladas en cuanto a fines y medios, sino también están arregladas en cuanto a un *valor*, es decir, lo deseado y lo deseable no toma en cuenta un determinado fin (como elemento último), sino la realización de un valor, que puede ser ético, estético, religioso, etc. De tal modo que sin la realización de ese valor no se le podría encontrar sentido a la acción (Villoro, 1997, p. 41-67).

Otro aspecto importante en la relación entre las razones de lo deseado y lo deseable, es que se establece por los actores sociales y no precisamente por la celebración de un contrato social a nivel jurídico sino porque previamente han pasado por el proceso de socialización, mediante el cual han incorporado una serie de patrones culturales y determinadas experiencias sociales. Lo dicho anteriormente, lo he tratado de describir, con la finalidad de que identifiquemos que las razones de lo deseado y lo deseable son una *construcción social*, y que por lo tanto se pueden re-construir de otra manera, desde otra mirada, obviamente no olvidando que están atravesadas por el poder, cuestión que veremos con más detalle en líneas posteriores.

De esta manera se construye el sujeto de manera horizontal, entrando en diálogo el aspecto interno y externo y no como en el otro tipo de razones (de la lógica formal) en la que pareciese que éstas bajan de manera vertical y son totalmente externas y desvinculadas para el sujeto, se presentan de manera mágica y con el “régimen de verdad” (Foucault, 2001) que la caracteriza y que la “posee”.

### 3.2. ÉTICA, POLÍTICA Y PODER

Hasta el momento he tratado de hablar de cómo se construye la realidad, a partir de lo deseado y lo deseable en todo acto que se realiza por parte del sujeto y en relación con otros sujetos, sin embargo, me parece que debe de ser susceptible o debe poder someterse a un juicio de valor (sea que éste se considere en perjuicio o beneficio para él mismo) por parte del sujeto y lo digo porque muchas veces los juicios de valor se presentan en la realidad ante los seres humanos como la domesticación, humanización o culturización del deseo, politizando muy poco y presentándose en muchas ocasiones como valores con ropajes de razones deseadas por todos, anheladas por todos y benevolentes para todos. Sin embargo, lo interesante es que esta ética de valores se manifiesta muchas veces como una ética política, donde los valores que se ponen en juego y que le dan sentido a lo que se llama “vivir en sociedad” son los valores que conocemos como tales, que consideramos “valiosos” y que expresan y son instrumentos de relaciones de poder. Se han pasado a considerarse valiosos (por qué y para quiénes) por cierta comunidad y otros se consideran disvalores, pero no olvidando que son construcciones sociohistóricas que varían en el tiempo. Por lo tanto, algo que ha que tener claro, es que lo que hoy podemos considerar como un valor digno de practicarse, antes pudo ser denigrado y ser considerado como disvalor, lo relevante de ello es que este desplazamiento en la valoración de los valores muestra un “juego de poder”. Este juego de poder configura las relaciones sociales entre individuos de acuerdo a esos marcos de referencia.

En este sentido, parece que están en una dialéctica constante lo interno y lo externo, lo universal y lo particular, lo individual y lo social. Pero lo interesante, es cómo interceptan uno con el otro y, sobre todo lo más relevante para la vida social, cómo se internalizan (subjetivan) y se externalizan (objetivan) en las dinámicas sociales, en las políticas del estado, en las instituciones, etc; de tal manera que configuran y permean de manera importante la práctica de los individuos. Empero,

hay un aspecto a destacar, ¿a qué obedece una ética política? , ¿a los caprichos de los individuos o al deber social; en el entendido que uno excluye al otro, o bien obedece a una interacción entre ambas?

Siguiendo a Villoro (1997) una ética política obedece a las siguientes características:

- 1.- Tiene validez en un ámbito público, no privado.
- 2.- Los valores no son solamente individuales, también son comunes.
- 3.- Los valores están en relación con el poder<sup>22</sup>
- 4.- Los valores son realizables.

Ante esta serie de características, hacen que a uno se le pongan brillosos los ojos (de la impresión de las palabras) ya que presentan una ética política que privilegia los valores comunes, resalta el orden y beneficio social, le da peso a la libertad<sup>23</sup> que tiene el individuo, como el único agente moral dotado de conciencia<sup>24</sup>, habla no de un imaginario por representar o manifestar sino de la realización efectiva de las acciones en la sociedad. Sin embargo, estas enunciaciones están matizadas en el discurso por una variedad de formas de presentación.

Por un lado, se presentan como el bien claro para todos, en el entendido de que esas formas de comportamiento y pensamiento que se pretenden son las debidas por la sociedad y de esa forma tratan de legitimarse.

Sobre lo “políticamente correcto” y lo legitimado es que hacen los juicios de valor y cualquier individuo que no presente este tipo de modelo posible, es al individuo

---

<sup>22</sup> En el entendido de que toda la moral existente en una sociedad está en juego por las relaciones de poder y éste a su vez necesita de ella para legitimarse.

<sup>23</sup> Sin embargo, como dice Michael Foucault, a veces las prácticas de libertad no son tales, sino sólo prácticas de liberación.

<sup>24</sup> Hugo Zemelman (2001) dice que esas “conciencias” pasan a ser manejadas como necesidades de existencia para la sobrevivencia

que se le coloca el “estigma” (Tubino,2009), ya que no cumple con lo que se pretende o con lo políticamente correcto, por lo cual se le discrimina.

Entonces, frente a lo deseable, ante esta configuración y figura de mundo que se desea, aparece la situación actual existente como carente de algo.

Del otro lado, aparecen en la arena pública lo existente en la sociedad, los que no se fijan en lo que debe ser o en lo que está marcado por algún modelo, sino en las acciones para realizarlo, es decir, focalizan más su interés por los medios que por el fin mismo.

El primer discurso o el que se focaliza más sobre los fines, sobre el deber ser, justifica el poder legítimo y el segundo o el que no se concentra en el deber ser se enfoca o trata de explicar cuál es el poder efectivo. El primer tipo de discurso juzga a la sociedad de acuerdo con lo posible, el segundo explica por factores reales. El discurso de lo posible es el que hace referencia a lo que puede ser, a lo que inventamos, a lo que imaginamos, a lo que creamos, a lo proyectado, a lo alcanzable, a lo propuesto a lo prefijado y, el discurso de lo real, se refiere a que realmente se nos muestra como posibilidades, como invención, como encuentro (como es el caso de la interculturalidad en estos días), de lo posible como tránsito y como enigma. Aunque en apariencia los dos parecen estar en polos opuestos, esto no es así los dos se van entretejiendo uno requiere del otro, uno se explica en función del otro y ni uno es el más bueno o malo, los dos se necesitan (Villoro, 1997, p.68-103).

En este sentido creo que no es pasar del discurso de lo posible a lo real, sino a la inversa de lo real a lo posible. Pasar de lo real a lo posible, afirma por un lado las condiciones azarosas del acontecer, de caducidad y su temporalidad, de su fugacidad, de su momento, etc; este estado de cosas en ese instante es el que queda configurado de una manera tal que hace que haya posibles, que haya otras vías, otras maneras, otros mundos posibles. Pasar de lo real a lo posible permite



pensar lo imposible, jugar con otras reglas de juego, para abrir encuentros, para jugar de acuerdo a las reglas que van surgiendo en medida que vamos jugando, no las prescriptivas, las prefabricadas.

La manera en cómo miremos, es lo que permite ubicarnos de una forma distinta, que posibilite transitar de lo real a lo posible, ambos se necesitan y pueden hacer buena mancuerna, si no se reflexiona o considera pueden seguir pasando situaciones que tienen que ver con citas o reglas de juego prefijadas, atravesadas por las relaciones de poder, como las que en líneas posteriores se pueden apreciar.

Un ejemplo, que puede ilustrar de manera más clara este tipo de discursos es el siguiente<sup>25</sup>:

En una clase de matemáticas pasó lo siguiente:

El maestro de la materia puso una serie de ejercicios (multiplicaciones) que los alumnos resolvían en sus cuadernos y otros en el pizarrón.

M: Pasa tú a resolver el ejercicio (señalando a una alumna).

A: Si

Mientras la niña resolvía el ejercicio de la manera convencional a como estamos “acostumbrados la mayoría” y de acuerdo al procedimiento prevaleciente, algunos niños se paraban a revisar o a calificar sus ejercicios con el maestro.

*M: Por qué lo resolviste así (le decía a una niña que le dio su cuaderno)*

*A: Es que yo así me acomodo*

*M: No es que así no*

*A: Pero es el mismo resultado que está en el pizarrón*

*M: No, hazlo bien*

---

<sup>25</sup> Este ejemplo es tomado de la escuela en donde laboro actualmente

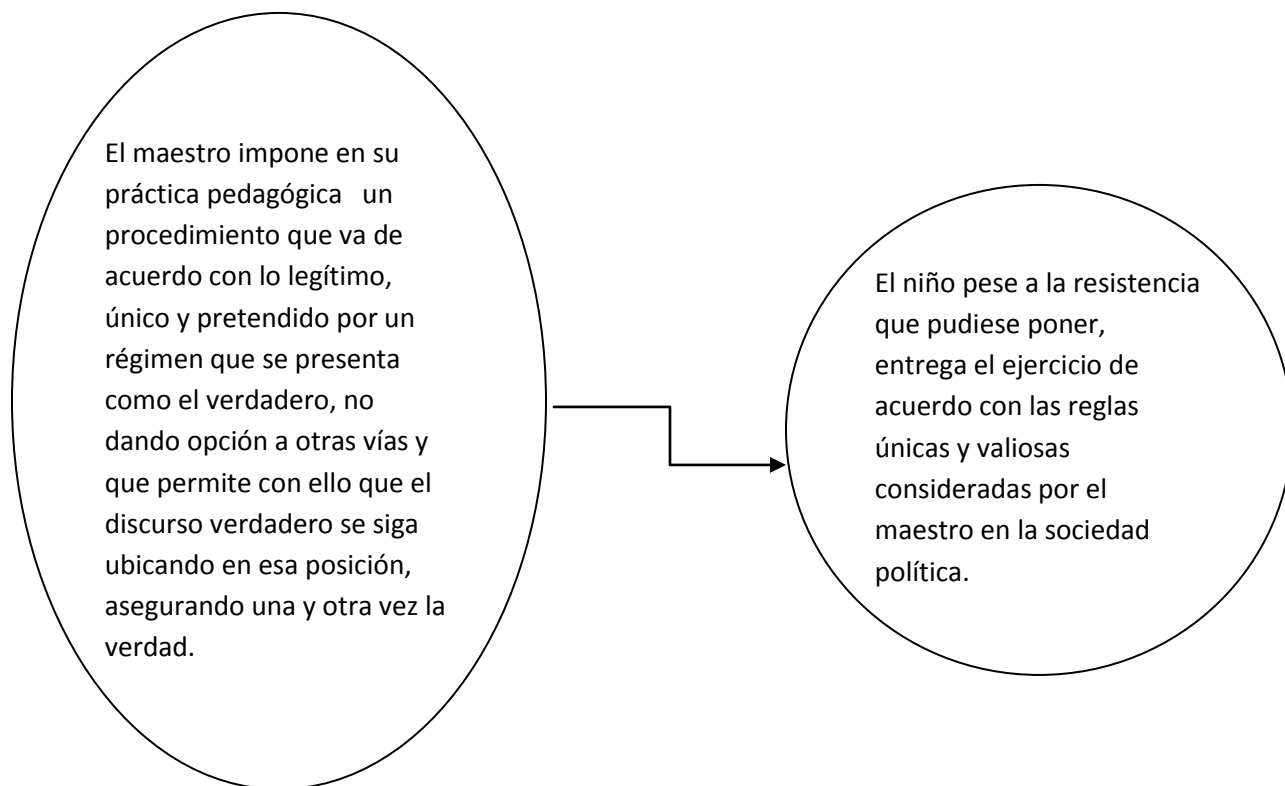
La niña se regresa a su lugar, realiza de nuevo las operaciones ( -me parece que de acuerdo a lo que le pedía el maestro, ya que yo no podía ver su cuaderno, porque me encontraba sentado en una silla a unos metros de ellos).

La niña le da el cuaderno una vez más al maestro:

*M: ahora sí, ya está bien*

La niña no respondió nada y únicamente se fue a su lugar.

Entonces este pequeño diálogo muestra lo siguiente:



Es lo que está pasando en muchas de las aulas con los alumnos, un orden de dominación, en donde el maestro, está dotando al alumno de contenidos y

procedimientos que no promueven la práctica de volverse a sí mismo. El poder o el discurso atravesado por el poder, produce un sentido positivo dentro de la sociedad política, en el entendido de que produce sujetos sujetos en el discurso y en el saber-poder (Foucault, 2001).

Otra forma de presentarse la acción social, es arreglada conforme a los valores, ya que se puede “presentar como benéfico” e inclusive valioso, enmascarando, a partir de algunos valores como la tolerancia hacia la interculturalidad, una serie de violencias simbólicas<sup>26</sup> que se manifiestan en una forma de presentación bastante atractiva para los sujetos.

A partir de lo dicho, es que el sujeto llega en muchas ocasiones a internalizar algunos valores considerados como valiosos por la sociedad, para conseguir lo pretendido (es decir, reconocimiento, prestigio, visibilidad, etc) de forma “natural”<sup>27</sup> y sin politización al respecto, asumiendo como no dañino (los valores adoptados) para él ni para los otros.

Un ejemplo de lo anterior es lo que pasa en los comerciales que son transmitidos en los medios de comunicación, en donde aparecen los indígenas, con una cultura muy “bonita”, con un “bosque muy bonito”, y en donde el individuo y su “hábitat” son presentados ante la sociedad como un lugar valioso y que se tiene que preservar, resaltando en la transmisión de la información, con respecto a lo que se dice de los pueblos indígenas, en términos folclóricos. Además de que no se cuestiona si sólo son promocionales de aspecto turístico e ideológico. En una

---

<sup>26</sup> Entendiendo a la violencia simbólica como la no ejercida directamente por la fuerza física, sino a través de la visión del mundo que tratan de imponer un grupo de sujetos dominantes sobre un grupo de sujetos dominados. Constituye por tanto una violencia invisible que viene ejercida por el consenso y muchas veces es desconocida por quien la padece.

<sup>27</sup> Se presenta al individuo como una forma de inyección intravenosa, ante la cual, el cuerpo no presenta en ninguna de las veces una reacción, sino solamente la capta.

ocasión una persona me dijo *yo no veo que exista discriminación al indígena, inclusive en la tele los pasan con el objeto de valorar su cultura*<sup>28</sup>.

Algo similar a lo que pasa con los medios de comunicación, es lo que sucede en la escuela, en el sentido que se ha vuelto más transmisora de información (conozcan la diversidad de lenguas existentes en México, los ricos indigenismos, la gran variedad de culturas) de acuerdo a ciertos intereses y perspectivas y, no constructora de conocimiento (Gimeno, 2001, p.237-243) que es una parte fundamental en la escuela.

Lo anterior es un referente que posibilita mirar, leer y abordar la interculturalidad, o para ser más específico, la relación que mantiene la política y la interculturalidad, lo menciono en este sentido porque políticamente la interculturalidad ha sido entendida de acuerdo a un interés y una orientación preferente. Fidel Tubino (2009) hace una diferencia bastante útil para entender el término de interculturalidad. Él habla de dos tipos de interculturalidad, una que la denomina funcional y otra que la denomina crítica.

El interculturalismo funcional busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural y social y el interculturalismo crítico busca suprimirlas. Ahora bien ambas posturas son extremas en su concepción y abordaje de la interculturalidad. Para ello, Fidel Tubino (2009) menciona lo siguiente, para que “el diálogo intercultural sea acontecimiento hay que contextualizarlo...no hay por ello que empezar por el diálogo sino por la pregunta por las condiciones del diálogo, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc, que condicionan actualmente el intercambio franco entre culturas de la humanidad” (p.11).

---

<sup>28</sup> Un ejemplo que también ilustra, como los medios de comunicación manejan la situación de los indígenas, lo podemos encontrar en el artículo de Patricia Mena (cit. en Muñoz, 2006).

Por lo tanto, vemos que la interculturalidad está atravesada por dos cuestiones que son básicas, por un lado, la ética y por el otro, la política. En este sentido tenemos a un pueblo que apela a la realización y reconocimiento de las personas en el espacio privado y también en el público, es decir, un proyecto que tiene como objetivo la política del reconocimiento (Taylor, 1993) y la construcción de una sociedad en la que se respeten simultáneamente la igualdad y la diferencia, como menciona Luis Villoro (1998).

La política y la ética son dos elementos que se trazan en el mapa de los proyectos del Estado y por qué no decirlo, en la interculturalidad. Por lo cual, es importante reflexionar la orientación política-ética de los mecanismos utilizados por los agentes y las instituciones al momento de alcanzar la igualdad en una sociedad diversa, ya que en muchas ocasiones los procesos seleccionados por los distintos actores favorecen el mantenimiento y la perpetuación del orden establecido o del deber ser, o desde otra perspectiva se apropian del discurso disruptivo de quienes (indígenas, por ejemplo) demandan visibilidad o reconocimiento, tratándolos de situar nuevamente bajo lo previamente acordado y establecido.

### **3.3. ENTRE EL CONSENSO Y DISENSO**

Pareciese que al nombrar el término consenso y disenso, es ubicarlos en un desacuerdo total e irreconciliable, sin embargo, en algunas ocasiones, esto no es estar entre lo blanco y lo negro, entre lo hegemónico y contrahegemónico, sino el “desacuerdo” significa, no entender lo mismo o no entender que el otro dice lo mismo de algo (Ranciere, 1996).

Un ejemplo de la vida cotidiana, que me ayudó mucho a comprender, el término de desacuerdo, sobre todo lo que dice la segunda parte del enunciado, fue un día que iba corriendo en un deportivo. Siempre que yo voy a realizar mi recorrido, lo

hago tomando el lado izquierdo de la pista (es decir, entrando al deportivo, me ubico a mano izquierda), no tomo el lado derecho como convencionalmente lo hace la mayoría de la gente, pero curiosamente una vez que comienzo mi recorrido me ubico en la parte derecha del carril, como igualmente lo realizan los que se van por el lado derecho. En este ejemplo, lo que pude ubicar fue por una parte, que yo no entendía qué tanto los que se van del lado derecho como los que tomamos el lado izquierdo “hacíamos exactamente lo mismo”, el hecho de que yo tome de inicio el lado izquierdo para hacer mi recorrido, no es “garantía” de una transformación de la acción social, ya que finalmente me ubicaba en el carril derecho como lo hacen los que inician su recorrido del lado derecho, por lo tanto el hecho de que uno crea que hace las cosas de manera distinta, no implica de ninguna manera que no hagamos o digamos lo mismo de algo, una acción disruptiva, llega a hacer funcional, como lo deseado llega a hacer lo deseable.

Otro ejemplo que nos puede seguir ayudando a comprender lo que es el desacuerdo, es el término de tolerancia, ya que se viene manejando como un aspecto importante que se debe de privilegiar en el encuentro entre culturas, como un elemento que favorece el respeto a la diferencia, pero hasta qué limite esto no se convierte en un aspecto o una categoría ideológica como lo dice Zizek (2006). Vemos que el autor plantea una contradicción entre la tolerancia que se plantea como un valor cuya práctica permitiría avanzar hacia una convivencia intercultural, es decir, respetuosa de las diferencias, por un lado, y la violencia que enmascara estos discursos que abogan por la tolerancia cuando, en realidad, la misma se transforma en un instrumento de culturización de la política que invisibiliza las desigualdades.

Además ante esta situación del aceptar la tolerancia como un valor básico y al realizar la crítica de esta categoría, vemos que en algunas ocasiones beneficia el interés particular de los grupos dominantes, la realización de ese orden es una consolidación de la estructura dominante. Los valores de bienes comunes y de interés universal, al ser interpretados vemos que tienen una correspondencia y

sirven de antemano al interés de lo convencional, de lo eficaz moral y socialmente y por lo tanto responden a un interés particular.

Lo que más me llama la atención, es que el tipo de reglas de la moralidad social son imitadas, aprendidas socialmente (Kolhberg,1999) o introyectadas en las personas de manera “natural” o bien son asumidas por obediencia o sumisión o, lo más preocupante, tratan de ser justificadas con base en legitimaciones y razones matizadas y cubiertas por la estructura dominante, que pueden ser en apariencia disruptivas, pero que en realidad ideologizan y continúan con una ética del “orden”, del consenso, del acuerdo.

Por ejemplo, cuando en la escuela se “tolera” a los niños estigmatizados como los “diferentes”, en la práctica se manifiesta esa “aceptación y atención” como una asistencia social, se maneja una relación de intercambio, en el sentido de que yo te doy a ti algo de lo que tú careces y tú me das a mí el privilegio y reconocimiento de ser una escuela que no “discrimina” y que está a favor de la no discriminación. Entonces, una escuela al no discriminar en el acceso a nadie, mantiene el orden hegemónico por un lado, en el sentido de que está a favor de la no discriminación y, por el otro, favorece hablar en términos de intercambio y no de reciprocidad. Villoro (1997) dice, “el reconocimiento busca reciprocidad...al afán de reconocimiento y a la identificación con los otros se añade el anhelo de la integración en una comunidad que nos abarque. Si lo logramos, sentimos la seguridad de ser alguien, poseedor de un valor objetivo: No somos si no somos alguien visible en el mundo” (p.62).

Villoro (1997) menciona: “las ideologías se presentan como valores objetivos que responden a las necesidades de un grupo; la ética, en cambio está constituida por enunciados que se fundan en razones válidas con independencia del punto de vista de cualquier grupo; se refieren, por ende, a valores objetivos” (p.74)

Sin embargo, como lo manifiestan Villoro (1997) y Žižek (2006, 2009) muchas de las ideologías hablan en nombre de valores y de valores de interés general<sup>29</sup> y de esa manera hablamos de cómo caemos en ese engaño de la dominación.

Ante lo anterior tenemos que mencionar que el tipo de política que se viene presentando y expresando es lo que Rancière (1996) le llama “policía”, ésta que está preocupada por el resguardo del orden social, por la comunidad del *consenso*, donde a todos nos puedan ubicar en el todo, no importando sino tenemos parte dentro de ese todo.

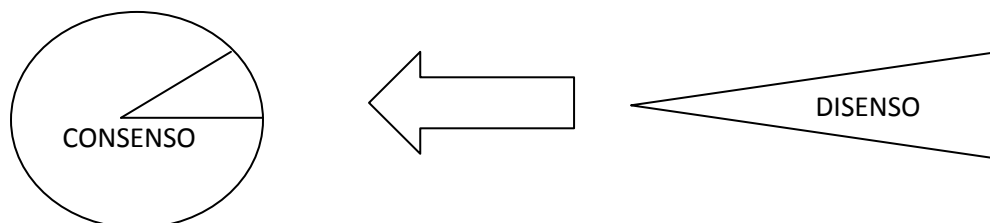
Sin embargo, hay dos cosas que resaltar ante este tipo de política: 1) no hay política, o más bien, la política se entiende como la búsqueda de consensos donde lo importante o el consenso se emplea como argumento para demostrar que todos acordamos aunque “yo no tenga parte en el reparto” en el todo, 2) dónde quedan los que no tienen “parte dentro del todo”. A partir de aquí es donde inicia la política, la política verdadera, según Rancière (1996), la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido. Por ejemplo, éste sería el caso de los grupos que se manifiestan y que pretenden ser reconocidos o lo que se llama la política de la diferencia, como los homosexuales, los grupos étnicos, migratorios, culturales, las mujeres, etc, que a partir de sus apariciones y en busca de un espacio o reconocimiento le dan entrada a la política, entendida como *disenso*, la cual, mueve el orden natural de la dominación o el consenso aparente que se había establecido y da surgimiento, por ejemplo, entre otras cosas a nuevas políticas de reconocimiento de la diversidad como es el multiculturalismo o interculturalismo, (Dietz, 2001).

---

<sup>29</sup> Ejemplo de ello son, el individualismo salvaje del capitalismo se lleva a cabo en nombre de una ética de la libertad de la persona. La manipulación autoritaria de los gobiernos derivados de la Revolución Mexicana invoca los ideales sociales de ese movimiento (Villoro, 1997, p.132).



Ante estos grupos que en apariencia no tienen visibilidad, es con ellos y a partir de ellos que se considera la política no como policía sino como desacuerdo. Sería representado de la siguiente manera:



Lo que podemos ver en esta representación o lo que intenta mostrar este esquema es cómo hay una parte, o mejor dicho partes que reclaman visibilidad dentro del todo. Cuando hay disenso hay política, cuestión sumamente importante, pero lo que me preocupa aquí, no es que no se les dé la parte que les corresponde a cada grupo, eso es esencial, pero en primera instancia, me llama la atención “cómo es que se les da su parte”. En esto vemos cómo al ser parte del todo, si no se tiene una “vigilancia del proceso” por el cual se da este reconocimiento, muchas veces estas comunidades del disenso, con espacios y líneas delimitadas como las que se presentan en las figuras, al momento de entrar dentro de la comunidad de consenso estos espacios se pueden diluir.

Ahora bien, mientras más se vaya dando la parte en el todo<sup>30</sup>, mayor vigilancia hay que tener, ya que si no la tenemos podemos caer por ejemplo, en pretender una fusión de horizontes, como a la que hacen referencia Dietz (2003) y Taylor (1993) en su propuesta de interculturalidad, con lo cual se cae en el riesgo de transformar a la interculturalidad en un problema de comunicación y de invisibilizar su dimensión política.

<sup>30</sup> Recordando como dice Villoro (1997), el sentido de algo ya no está dado por pertenencia a una totalidad (como en las comunidades tradicionales) tampoco por la decisión individual de la propia libertad( como en las sociedades modernas), sino por la integración de cada elemento en una totalidad, tal que en esa integración se realiza como persona (p.38)

La política empieza por una distorsión capital: el suspenso que la libertad vacía del pueblo instituye entre el orden aritmético y el orden geométrico. No es la utilidad común la que puede fundar la comunidad política, como así tampoco el enfrentamiento y la armonización de los intereses. La distorsión por la cual hay política no es ninguna culpa que exija reparación. Es la introducción de una inconmensurabilidad en el corazón de los cuerpos parlantes. Esta inconmensurabilidad no rompe solamente la igualdad de las ganancias y las pérdidas. También arruina por anticipado el proyecto de la ciudad ordenada ( Ranciere, 1996).

El disenso genera política y democracia, al haber participación de diferentes agentes en el campo de lucha, que demandan el reconocimiento y el bien común contradictorio como plantea Habermas (cit.en Cantoral, 2005, p.8 ) en el todo.

Me atrevería con ello a plantear una relación bastante esclarecedora desde mi punto de vista: **“A mayor interculturalidad (en términos funcionales), mayor consenso y por lo tanto menos política, menos democracia y menos movilización social”**. De esta manera en el consenso, el otro, el excluido, el desplazado, al no tener cabida política, por su condición, sólo miraría los efectos de la hegemonía en términos de carencia, es decir, de algo que le hace falta y que la autoridad bondadosamente le va a proporcionar, ante lo cual, no cabe menos palabra que dar el “agradecimiento pertinente”.

Entonces, bajo esta situación se juega un proceso de doble vertiente, por un lado es el otro que no deja “avanzar” a la sociedad, porque no se “moderniza”, es causante del poco crecimiento económico y social, y al que se le tiene que dar los elementos para alcanzar el consenso y, por el otro, es el que da la pauta para cuestionar el éxito de la comunidad del consenso, haciendo alusión a la libertad del individuo, condicionada muchas veces esta última.

Y en este sentido, lo anterior se relaciona con lo que plantea Foucault: Un acto de libertad puede convertirse en una estrategia de sometimiento, de sujeción, como el caso del “reconocimiento” de los indígenas en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se les reconoce constitucionalmente y, esto puede ser un acto de libertad, pero ese acto de libertad, se desplaza hacia una estrategia de sometimiento o de sujeción cuando vemos que el reconocimiento fue condicionado con relación al uso de sus tierras, es decir, dejar la tierra en manos del gobierno o empresarios, por ejemplo, entonces vemos que el sujeto puede estar mayormente sujetado a como lo estaba antes, no olvidando de antemano que siempre somos sujetos sujetados. Esto para mí es un círculo vicioso, que requiere de vigilancia crítica, de lo contrario puede dar lugar a una mayor violencia. No olvidando que la función social del Estado es la de resguardar el orden social ¿Cómo resguardarlo?, pues a partir del mismo “orden” (es lo más preocupante, ya que éste lo hace bastante bien, pero sigamos en la línea de un discurso disruptivo, obviamente con las debidas precauciones que esto requiere).

El resguardo del orden social y las estrategias de sometimiento, a través del consenso como argumento, también suelen pasar en el ámbito de la educación, por ello es importante ir acercándonos al tema de la interculturalidad y la educación, cuestión que es importante, ya que esta última funciona como un aparato ideológico del Estado, como lo plantea Althusser (1988).

### **3.4. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: ¿PRÁCTICAS DE LIBERTAD O HECHOS DE DOMINACIÓN?**

El interculturalismo y el multiculturalismo han tenido bastante injerencia en las decisiones que se han tenido que llevar a cabo en el ámbito de las políticas educativas, lo cual ha traído como consecuencia que se realicen

implementaciones de diferente tipo, con la finalidad de atender a las diferencias culturales, haciéndolo desde la manera más violenta hasta la más sutil.

En primer lugar, ante el mosaico de culturas, se tendrían que señalar los aspectos básicos en los que ha generado influencia el interculturalismo y el multiculturalismo en las políticas educativas y entre los que existen, algunos que pudiesen mencionar de acuerdo con Saúl Velasco (2009) son los siguientes:

“1) generó una fuerte influencia teórica renovando el interés de los expertos por abordar el tema de la atención a la diferencia cultural en la escuela<sup>31</sup>, 2) se reforzó o renovó, el modelo educativo creado con anticipación para atender, fundamentalmente, a los pueblos indígenas<sup>32</sup>, 3) propició que se generaran políticas educativas que permitieron que se pusiera en práctica ese modelo educativo renovado y que se difundieran ampliamente sus características y sus bondades, y a la vez, que se conocieran los límites que tenía, derivados de ser una alternativa *aislada* y focalizada que no estaba involucrando al conjunto de la educación institucionalizada, y mucho menos al total de la sociedad, 4) propició que se formularan ideas que sugerían la introducción del enfoque intercultural<sup>33</sup> en la educación institucionalizada en su conjunto, para “garantizar un adecuado tratamiento a las diferencias étnicas y culturales dentro de la escuela” (p.323-324).

---

<sup>31</sup> Véase los estudios de Cazden (1984), en donde ya no impera la visión psicologicista de lo que pasa con el aprendizaje y la educación, sino ahora ya se toma en cuenta las diferencias culturales, aunque no se problematiza ello, sin embargo, son los incipientes para las modificaciones de las políticas educativas que se realizan

<sup>32</sup> Es la llamada Educación Bilingüe o poco después Educación Bilingüe Intercultural

<sup>33</sup> Lo que ahora propone la nueva Reforma de Educación Básica

Entonces ante esta serie de orientaciones en materia de políticas educativas y ante una necesidad de la política del reconocimiento, vemos que, no sólo es una “demanda y una solución”, sino que en ello tiene cabida una serie de posturas filosóficas, éticas y políticas que pueden entrar en desacuerdo al momento de referir la política “adecuada” para la atención a la diversidad.

En cuanto a postura filosófica, como la filosofía intercultural, que propone Fornet Betancourt, la interculturalidad pretende que se pueda llevar a cabo el diálogo o la interacción entre culturas en condiciones de simetría y de forma equitativa, entre todos los participantes. Sin embargo, como esas condiciones de simetría o equidad no existen, entonces la interculturalidad no existe, “hay que desplegar acciones, medidas, para conseguir que algún día pueda llegar a ocurrir” (Velasco, 2009, p.344).

Bajo esta dirección, es importante referir que la interculturalidad está relacionada con la educación, ya que la educación crea condiciones y ofrece oportunidades para el diálogo intercultural, ya que mediante las interacciones que tienen entre maestro y alumno, las interacciones que tienen entre iguales y todo lo que se vive en cuanto a experiencias en el aula, desde sus diferentes perspectivas ( Jackson, 1990; Cazden, 1984; Rockwell, 1995; Delamont, 1984), se puede tener una notable injerencia para que los nuevos ciudadanos del futuro puedan establecer las condiciones ideales para el diálogo entre los grupos de diferentes culturas.

El argumento multicultural ve en la educación un medio para hacer posible la realización de...promover una sociedad que revalore la diversidad y que sea capaz de dotarse de normas y criterios de la convivencia equitativa de las diferentes culturas (Velasco, 2009, p.337).

Pero tratar de implementar la interculturalidad, como una herramienta para una “vida feliz de los individuos”, no es cosa sólo de una buena voluntad por parte de

los educadores, ni de los contenidos que se implementan en los planes de estudio, empero no me detendré en este momento a señalar más aspectos al respecto.

Lo relevante de esto, es decir, la “bondad” de la educación intercultural, es hacer énfasis en el papel tan importante que ha jugado la interculturalidad en la proyección de las políticas educativas que se han venido implementando en el país, con la finalidad de atender la política de la diferencia.

Con lo que se ha mencionado, es importante reflexionar sobre algunos aspectos que las políticas públicas proponen con respecto a la concepción de interculturalidad y de la práctica docente vista desde esa óptica, ya que es importante mirar cómo es que se está llevando a cabo la práctica educativa por parte de los docentes en relación con la concepción de interculturalidad promovida por el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (el cual explícitamente refiere, por primera vez, la educación intercultural para todos). Lo que gira en torno a la concepción de interculturalidad nos alerta a reflexionar sobre si es una estrategia de sometimiento o un dispositivo de sujeción más, que permite la perpetuidad del orden hegemónico a través del argumento del consenso o es una política pública que puede posibilitar la reconstitución o reconfiguración de diferentes identidades.

Las reflexiones precedentes son indispensables para poder re-pensar hacia donde nos quiere llevar esta interculturalidad promovida en la reforma y en las escuelas, en pocas palabras hay que problematizarlo, preocupándonos y ocupándonos de reconstituir espacios de intervención política (dentro de la misma aula) donde todos participen en la redistribución de las cosas y puedan tener diferentes posibilidades y en donde no haya anticipadamente las reglas del juego, es decir, “poniendo de manifiesto el poder igualitario de la inteligencia”(Ranciere,2005) antes de asumir o querer echar a volar la reforma como un mero programa de asistencia social, que repara “daños y fracturas”.

## CAPÍTULO 4

### POLÍTICAS IDENTITARIAS, PODER Y ESCUELA

La educación es una práctica social, política y cultural, que está configurada, a la vez que se expresa, por medio de ciertas creencias, conocimientos, tradiciones, representaciones e ideologías que son consideradas aceptables en este tipo de sociedad en un momento dado y que asimismo definen las acciones de los sujetos y a los mismos sujetos.

En esta misma línea estaríamos refiriendo que la escuela, es el lugar donde se gesta una serie de valores y prácticas “valoradas”, que visibilizan ciertos comportamientos y discursos, al igual que invisibilizan otros tantos, pero que sin duda van delimitando las construcciones de las identidades de los sujetos y su proceder en el espacio público y privado.

Lo anterior me lleva a reflexionar que en una sociedad diversa como la nuestra, lo que no es valorado es excluido y no aceptable, lo que permite ubicar dos grupos importantes ante tal situación, “los valorados y los no valorados”, los dominantes y los dominados, y por lo tanto esa situación, nos habla de grupos ubicados en una relación asimétrica.

En este sentido me resulta pertinente señalar dos conceptos básicos que quiero resaltar en el texto, ya que aparecerán como elementos medulares que me servirán de apoyo a lo largo del escrito para tratar de explicar algunos hechos o evidencias que se desarrollan en las instituciones escolares, en específico lo que compete a los ámbitos de la organización institucional y a la práctica docente. Los conceptos básicos que utilizaré para tratar de dar explicación a estos hechos son el poder y las políticas identitarias, cuestión que he venido manejando en los capítulos precedentes.

Cabe aclarar, que la explicación del hecho educativo estará orientado hacia la dimensión política y no al aspecto didáctico, es decir, lo que me interesa es poder explicar la forma en que cómo se gestionan las relaciones de poder en la escuela y cuáles son las políticas culturales que se ponen en juego al momento de configurar ciertas identidades. Es preciso mencionar que las evidencias o los ejemplos educativos bajo los cuales me apoyaré para poder reflexionar lo anterior, no hacen referencia exclusivamente a la atención a la diferencia, ya que creo, que la construcción de la diferencia se constituye también en las prácticas más “simples” y cotidianas, y por otro lado, no pretendo limitar el estudio a la explicación sólo de lo que pasa con los indígenas, por ejemplo, debido a que si mi interés es el estudio de la interculturalidad me resulta pertinente tomar en cuenta a otros grupos y a otras prácticas que están en constante relación con la atención a la diferencia.

Primeramente analizaré la categoría del “poder” en relación con la práctica docente y la organización institucional y, posteriormente, la categoría de “políticas identitarias” en relación con los mismos ámbitos citados.

#### **4.1. PODER Y PRÁCTICA DOCENTE**

En este apartado utilizaré el siguiente ejemplo para poder ilustrar esta relación. Esto es algo que sucedió en el aula, con alumnos de primer grado de secundaria, del turno vespertino de una secundaria ubicada en Tequesquihuac, Tlalnepantla, una zona marginada de la zona. Esto sucedió cuando tres alumnos estaban explicando acerca del tema de los derechos humanos a sus demás compañeros:

*Alumno 1: Buenos días compañeros, les presentamos el tema que nos tocó, que es el de los derechos humanos*



*Alumno 1: Nosotros debemos saber todos nuestros derechos, para saber nuestras obligaciones y derechos*

*Alumno 2: El artículo 1 y 2 de la Constitución (mirando una lámina que estaba pegada en el pizarrón con la información de los artículos) dicen que no debemos de discriminar a nadie, ni a las mujeres, ni a los indígenas, ni a nadie por su color, no importa si es morenito.*

*Profesor: Así es muchachos debemos de respetar a todos, no importando su clase social, su género, no importando que estén negritos (cabe mencionar que el maestro es blanco de piel), todos tenemos los mismos derechos.*

Lo que se puede referir con el ejemplo anterior como primer punto es que tanto los alumnos como el docente se manejan con base a la diferenciación jerárquica socialmente constituida e instituida del racismo, es decir, los blancos son “superiores” y eso les hace gozar de los humanos de manera *natural*, pero aunque otros sean morenitos también los derechos puedan gozar.

Esta producción de significaciones (la diferenciación jerárquica) que ha sido promovida por la clase dominante, se ha impuesto como cultura legítima, por lo tanto el otro (no blanco) es el subordinado, pero que no importando su condición (aunque sea morenito), también es sujeto de derecho. En este sentido se habla de que no debemos de discriminar, que todos tenemos los mismos derechos, pero a la vez se utiliza una episteme occidental para poder explicar la diferenciación jerárquica que una vez más refuerza el nexo tan fuerte entre conocimiento y poder.

Es decir, “se busca atribuir diferencias sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen de modo implacable todos los actos de la existencia, en términos de Bourdieu se denomina somatización de las relaciones de dominio” (Patzí, 1999,p.546).

Estas maneras de referir en este caso al “morenito o negrito”, como al indio y a la mujer, a través de ciertos contenidos, desdibujan una vez más su figura tan

menospreciada y a la vez incitan a que el negro pueda adoptar más fácilmente una visión de dominado ante el dominante blanco. Algo a resaltar, es que este tipo de expresiones orales muestran a los blancos como los legítimos y, por el otro, siguen dañando la autoestima de aquel que no cumple con el “modelo”. Me atrevería a mencionar que muchos de los contenidos que se discuten en las escuelas son ritos para la perpetuación y legitimación del orden jerárquico-aunque sean negritos tienen derecho-.

Ahora bien, hay autores como Walter Mignolo, que menciona que estos paradigmas epistemológicos generan identidades, pero qué tipo de identidades (aparte son identidades fijas e inamovibles), pues en este sentido la de colonizadores y colonizados, dominantes y dominados. En estos momentos, se me viene a la mente preguntar (sobre todo bajo las condiciones en las que se está refiriendo al otro) ¿Qué discurso es el que impera en la construcción del otro?

Me parece interesante cómo en las prácticas cotidianas del contexto escolar la diversidad (indígenas, mujeres, etc.), tiene una articulación considerable con la lógica de la “racionalidad instrumental”, pero todavía es más inquietante, cómo la diversidad la vinculan con los derechos formales del hombre considerados como universales. Es decir, se acude a un principio universal, que es básico en la modernidad (quizás muchos compartan, hoy también) que no excluye a nadie (que atiende la diversidad), debido a que no refiere un tipo específico de orden social para unos cuantos, sino que se presenta como una “forma de organización social para todos”. Por ejemplo, en la escuela se refiere lo siguiente: *Nadie puede ser discriminado, todos tenemos los mismos derechos*. Sin embargo, lo que enuncian y lo que muestran en la realidad, tanto los derechos formales como las prácticas cotidianas, son una serie de contradicciones, en la que impera el discurso de la igualdad y no el de la equidad.

Lo atractivo por supuesto, no es este principio y no precisamente porque no sea valioso, sino que no es suficiente con referir que la ley respeta la diversidad (indígenas, mujeres, etc.) si en las prácticas cotidianas que se realizan en el

contexto escolar y en el discurso político (llamémosle así a la práctica docente y al discurso que este refiere) se manifiesta y se muestra una contradicción entre las prácticas cotidianas y los derechos formales. *Todos tenemos derechos aunque seas indito o morenito*, esta enunciación como tal, es violenta, peyorativa, despectiva y excluyente que atenta contra la dignidad humana, entendida como un derecho fundamental.

Pero ello se presenta en diversos ejemplos, como la enseñanza de la lengua o una historia étnica, la cual, “la ley no prohíbe”, sin embargo ante las prácticas cotidianas en la escuela, el individuo se puede sentir perjudicado y amenazado, ya sea por los pares, por los docentes o por la misma organización escolar.

Otro punto más a señalar en este ejemplo, el cual Dietz (2003) señala como una limitante de la práctica intercultural, es que pareciese que el discurso que se manifiesta, en este caso por los expositores en los procesos educativos- *todos tenemos los mismos derechos, no se debe de discriminar a nadie, ni por su color, ni por ser indígena, ni por ser mujer*- pensando que este se dé en términos del reconocimiento a la diversidad (viéndolo como una reivindicación), emplea las diferencias raciales (como también pueden ser las diferencias culturales y las étnicas) en términos de éxito, es decir, todos somos iguales ante la ley, hay un reconocimiento de la diferencia, pero articulado con un énfasis mayormente marcado para la promoción y difusión de posturas estáticas y fijas de las identidades y la cultura, por ejemplo, cuando el docente refiere *aunque seas morenito, indígena o mujer* (inferior), ello presentándose de forma paradójica ante las presunciones de la diferencia y la diversidad.

Lo anterior facilita con mayor delimitación la marca entre la distancia y la línea de frontera que nos ubica y nos posiciona en los “otros” y el “nosotros”, un discurso muy a-pelado por los Estados nacionales. Además de que ello, apoya a perpetuar la no aceptación del “poder igualitario de la inteligencia” (Ranciere, 2005) y por lo tanto, la no posibilidad del consenso con las diferencias, ya que los diferentes son inferiores.

Por otro lado, otro ejemplo que se puede utilizar para este mismo apartado es el siguiente.

Voy a utilizar una evidencia que utilice en el capítulo anterior, pero ahora tratándole de dar una mayor profundidad explicativa, ya que en el anterior no era tanto ése el objetivo, sino sólo ilustrar un concepto que se venía manejando, en éste caso el de régimen de verdad, explicado desde la perspectiva de Foucault.

En una clase de matemáticas con unos alumnos de primer grado de secundaria, del turno matutino, de una escuela ubicada en Lomas de Tepeolulco, en el municipio de Tlalnepantla (de una zona marginada) pasó lo siguiente:

El maestro de la materia puso una serie de ejercicios (multiplicaciones) que los alumnos resolvían en sus cuadernos y otros en el pizarrón.

M: pasa tú a resolver el ejercicio (señalando a una alumna).

A: si

Mientras la niña resolvía el ejerció de la manera convencional a cómo estamos “acostumbrados la mayoría” y de acuerdo al procedimiento prevaleciente, algunos niños se paraban a revisar o a calificar sus ejercicios con el maestro.

*M: por qué lo resolviste así (le decía a una niña que le dio su cuaderno)*

*A: es que yo así me acomodo*

*M: no, es que así no, se tiene que hacer como les estoy diciendo*

*A: pero es el mismo resultado que está en el pizarrón*

*M: no hazlo bien, siéntate y vete a tu lugar*

La niña se regresa a su lugar, realiza de nuevo las operaciones (me parece que de acuerdo a lo que le pedía el maestro, ya que yo no podía ver su cuaderno, porque me encontraba sentado en una silla a unos metros de ellos).

La niña le da el cuaderno una vez más al maestro:

*M: ahora sí, ya está bien*

La niña no respondió nada y únicamente se fue a su lugar.

Como primer punto lo que mencionaría, es que la relación de poder que se puede vislumbrar en la relación profesor-alumno, en este ejemplo, es que de ella se evidencia lo siguiente, no es una relación de igualdad, sino una jerarquizada en donde el profesor es el adulto, es el que cree saber y conocer, el poseedor de la verdad y sobre todo es el que sirve como modelo a seguir.

Ahora bien, si cierto es, que los actores que están involucrados en las relaciones de poder, en este caso los docentes y los alumnos, dirigen su acción con respecto al papel que desempeña cada uno en ese contexto (escuela), también las formas y contenidos que cada uno maneja al respecto intervienen de manera crucial en la toma de decisiones con respecto al proceder de su acción. En este caso vemos, como las formas y contenidos utilizados por el docente son de autoritarismo -se *tiene que hacer como les estoy diciendo* -y de control - *ahora sí, ya está bien*- lo cual, trae como consecuencia una expresión negativa del uso del poder en el aula ya que no posibilita la transformación y la serie de alternativas que puede el alumno crear, pero también es positivo (obviamente para el orden de lo establecido) porque ello permite la perpetuidad y la legitimidad de los procedimientos únicos.

Otro elemento más que nos apoya a explicar las relaciones de poder, es la escuela o el aula para ser más específico con este ejemplo, es en donde en sus cuadernos, en los que escribe el alumno o el espacio del aula van siendo entendidos como un espacio privado, en el cual históricamente nunca se ha encontrado (el subordinado) situado, ni posicionado y si lo ha estado, sólo en términos negativos, por ejemplo, en este caso el alumno aparece como alejado y como un sujeto al que no le pertenece (ni el aula, ni el cuaderno), él ubica que es al profesor al que le pertenece. Esto lo digo por lo siguiente, cuando el profesor

dice: *se tiene que hacer como les estoy diciendo*, el pronombre *les*, que está referido en primera persona, dibuja de manera extraordinaria la acción a realizar, en este caso, aleja al alumno de la acción, no permitiendo que se sitúe en un nosotros (aunque el alumno no se “acomode”) y, por otro lado privatiza el espacio de las relaciones, que son diversas, ‘por lo cual, **“lo hace exclusivo y excluyente”**, lo hace suyo (el profesor) únicamente.

De esta manera se van creando y reproduciendo en la escuela un tipo de relación bajo pautas bien determinadas y bajo ciertos códigos de disciplina en los que me puedo mover de acuerdo a los espacios, roles y tiempos.

Estás configuraciones que se van gestando en los espacios de las relaciones (como el aula) vemos que se van dibujando y desarrollando en forma artificial y privilegiada en donde el docente puede ejercer sus “deseos” de poder por un lado y, por el otro reproduciendo lo deseable o el “deber ser”. En el ejemplo que venimos utilizando lo vemos con claridad, ya que la alumna al no hacer el ejercicio de acuerdo con lo convencionalmente establecido bajo consenso (o el deber ser) o bajo la forma o lineamientos en la que el profesor pretende o él dice, el docente ejerce sus deseos de poder, al no permitir que lo realice como ella desea (porque él sabe) y al decirle, *así no es, vete a sentar* y, por otro lado, impone en su práctica pedagógica, un procedimiento que va de acuerdo con lo legítimo, único y pretendido por un régimen que se presenta como el verdadero (lo deseable), no dando opción a otras alternativas y permitiendo con ello que el discurso verdadero se siga ubicando en esa posición una y otra vez, y de esa manera asegurando una y otra vez la verdad, en este caso refiriendo : *ahora sí, ya está bien*. De ésta manera el docente impone en su práctica docente a la alumna un procedimiento específico, diciéndole: *hazlo bien, siéntate y vete a tu lugar*, por un lado y, por el otro haciendo que las alternativas o los logros que pueda llegar a utilizar (en este caso procedimientos diferentes) la alumna parezcan inapropiados o erróneos, en este sentido el alumno lo que se puede dar cuenta, es que lo primero que debe de aprender es que “saber es poder”.

Encaminándonos sobre ésta misma línea podría referir dos aspectos importantes que entran en una dialéctica bastante interesante, en lo que compete a las prácticas sociales o a lo social, vemos que la escuela o el aula, en este caso es convertida en un aparato ideológico (Althusser, 1988), que intervine como productora de sujetos sociales, es decir, como generadora de determinados habitus en términos de Bourdieu (1988), inculcados a partir de lo social hecho cosas o lo que hace referencia a las estructuras sociales externas. Los aparatos (escuela) son entonces productores de prácticas y sujetos. Por otra parte, puedo ubicar que la cuestión del poder no sólo acciona desde la estructura social, sino que también, lo hace a partir de los mecanismos relacionales en los que el poder se *construye y se ejerce*. En este sentido el poder está en las prácticas sociales o en lo social hecho cuerpo en términos de Foucault (1999), es decir, en la relación de poder no se actúa de manera directa sobre el otro, sino que se actúa sobre las acciones, una acción sobre otra acción y de ésta manera es que circula, como lo vimos en el ejemplo anterior, a través de las prácticas y discursos institucionales. Ilustrado de la siguiente manera:

acción 1

acción 2

Cuando el maestro dice:

*Hazlo bien, siéntate y vete a tu lugar*

*Genera y produce una práctica de*

*Corrección y de error en el*

*Procedimiento utilizado por la*

*Alumna ,imponiendo una*

*Relación de docilidad-utilidad*

Siguiendo sobre este mismo análisis Foucault (1976) menciona que el éxito del poder, se basa en “instrumentos simples: como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento” (p.175).

En este caso la inspección jerárquica como instrumento nos permite vigilar de manera permanente lo que sucede con cada sujeto y al mismo tiempo posibilita en la capacidad para imponer una serie de sanciones (castigos) que aseguren que el sujeto no se pueda desviar de la **norma**. De esta manera la vigilancia se juega en dos posiciones, por un lado asegura que el sujeto no se pueda desviar de la norma y poder detectar lo “anormal” y por el otro, previene para evitar nuevas desviaciones.

Es por medio de ésta vigilancia que el docente permite crear la ilusión de un control permanente y al mismo tiempo dibuja al poder de una forma invisible, esta última situación es la que me ocupa más, en el entendido, de que bajo esta mirada, el poder se hace más invisible y su víctimas más visibles, se establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar. Ahora bien estos procedimientos sociales de producción de verdad son los que son reconocidos como verdaderos, que son aceptables por el régimen de verdad y que de una y otra manera deciden qué es lo razonable dentro de las modalidades establecidas y qué queda entendido como lo irracional, para que de ésta manera pueda ser castigado.

#### **4.2.- POLÍTICAS IDENTITARIAS Y PRÁCTICA DOCENTE**

Para la explicación de esta relación, como primer ejemplo, me voy a permitir citar la interacción de dos alumnos, de tercero de secundaria, del turno vespertino de la escuela ubicada en Tequesquihuac, Tlalnepantla; con respecto a lo que leían de un escrito que estaba en un cartel que se encontraba pegado en el interior de un



aula y que habían elaborado en la asignatura de Español para el tema de Indigenismos. El enunciado decía así:

*Mmmm.....que rico, alimentos con ingredientes muy mexicanos, ricos indigenismos (a un lado de este escrito hay imágenes de frijoles, tortillas, mole, chiles, pozole, etc.)*

*A1: si hay comida bien chida que preparan algunas doñas*

*A2: pues si, como cuando vas a un pueblo, preparan un buen de cosas chidas*

*A1: pero no manches, en los pueblos hasta la salsa la hacen todavía en piedra*

*A2: si buey, que hueva*

*A1: lo chido, es también las tortillas hechas a mano*

*A2: si buey, está chido pero el pedo de eso es que allá sólo te dan frijoles con tortilla*

*A1: pues sí, no vas a querer tu pizza o tu hamburguesa*

*A2: si, es lo que me choca cuando vamos al pueblo de mi jefe, ni hay nada y siempre comemos lo mismo.*

*A1: si tampoco a mí casi no me late, te aburres.*

De este breve episodio se desprende mi “interpretación” que va a dar cuenta de la siguiente enunciación o ecuación: **el indígena y sus prácticas son inversamente proporcionales a lo apetecible y a lo deseado**, es decir, en la escuela se presentan como unas prácticas “muy ricas” y “apetecibles” (Mmmm, ricos ingredientes, ricos indigenismos, cosas chidas) pero con un “recuerdo amargo” y de menosprecio- *el pedo de eso es que allá sólo te dan frijoles con tortilla, ni hay nada y siempre comemos lo mismo*- lo cual, nos va indicando que la representación del indígena con el tiempo es una figura deteriorada, no apetecible y nada productiva (*cuando vamos al pueblo... siempre comemos lo mismo*) que no

te permite acceder al desarrollo tecnológico (no tienen la pizza, la hamburguesa) ya que estará chido o “bonito” o será muy mexicano, pero no late y aburre. Lo anterior me lleva a preguntarme lo siguiente: Los calificativos positivos con los que se trata de calificar al indígena ante el otro extremo de descalificado o calificativos negativos, ¿traerá como consecuencia efectos positivos? No pretendo dar una respuesta, pero me hace pensar en la siguiente formulación, ya que los indígenas la mayoría de las veces se ubican en los extremos es decir, lo bonito, lo chido y del otro lado, no me late, lo de hueva, etc. En matemáticas la ley de los signos en la multiplicación dice esto (algo que no se mueve, que es fijo y único):

$$(+)(-)= -$$

Entonces con muchas de las prácticas que se llevan a cabo en la escuela en la relación con el indígena dirían esto:

(+)

*Mmmmmm, ricos ingredientes muy mexicanos, pueblo de*

*Ricos indigenismos. comes lo*

(-)

*Me choca cuando vamos al*

*Mi jefe ni hay nada y siempre*

*Mismo.*

Me atreví a hacer tal equiparación con esta ecuación matemática porque pareciese que bajo este mecanismo es que se pretende trabajar con la atención a la diversidad, solo que bajo la fórmula de  $(+)(+)= +$  y no se contempla la ecuación con su factor negativo, es decir,  $(+)(-)= -$  ya que en la escuela se pudiese estar pensando (considerando su función como aparato ideológico del Estado) que el aspecto positivo de mostrar o mejor dicho proporcionar el contenido

temático de la riqueza de la diversidad cultural está inmediatamente relacionado o trae como consecuencia, una respuesta positiva, por ejemplo, una actitud positiva hacia los indígenas, que trae como resultado una valoración y reconocimiento “positivo” de los indígenas sin mayor problema por parte de los demás, ya que se les proporciono un buen cúmulo de contenidos con una buena dosis de “alto valor positivo” en sí mismo, lo cual ya vimos que no es así, debido a que no es estimado por los alumnos de esa manera, la diversidad cultural es considerada en términos negativos y no aceptables.

Empero algo importante a referir es que en este tipo de tipo de actividades escolares se suele “celebrar la diferencia” (Stavenhagen, 2006, p.221) o la diversidad o los indigenismos, para ser más específico en este caso- lo que en sí mismo no es ni bueno ni malo- como una actividad social que nadie puede poner en duda ya que es importante, en el sentido de que es lo “muy mexicano”, que es revestido con una corona de venerabilidad, que le puede otorgar un sentido alto de sacralidad y trascendencia, pero una vez que ha acabado tal celebración no puede haber garantía de una valoración positiva y por ende una representación y participación digna del otro. Lo otro nunca deja de ser lo exótico, con lo cual está bien relacionarse un rato para volver luego a lo nuestro.

En las celebraciones y en las discusiones sobre la importancia de la diversidad- con su connotación de problema político, ya que se habla en la escuela de reconocimiento, igualdad de condiciones, equidad de género, respeto a la diferencia, etc- las celebraciones y las mismas discusiones dentro del aula (la mayoría de las veces) “suelen detenerse en actitud de respeto sobre todo cuando se afirma con contundencia que el problema que se está tratando involucra definiciones sobre la identidad o las prácticas tradicionales de la población, un espacio constituyente de nuestro ser nacional” (Nivón, 2006,p.73). En la escuela se pegan carteles, se hacen foros, trípticos, bailables y en casi todos ellos hay muestras de un gran “respeto y valoración por la riqueza cultural”, ya que *son muy mexicanos, son los originarios y los ricos en cultura* -y no porque diga que no debe de ser respetado- sino porque al confinar a esas celebraciones o a “la cultura en

un sancta sactorum, no se le puede tratar como lo que es: una expresión humana, espacio de contradicciones sociales y con aspectos de tosca materialidad” (Nivón, 2006,p.73). Lo que se presenta en el momento de dichas celebraciones es un **consenso visual**.

Por otro lado, vemos que a los indígenas y a sus comunidades se les hace referencia como a entidades fijas (siempre comen lo mismo) que nunca cambian y que posiblemente nunca pueden cambiar, porque allí “no hay nada” aunque se me presente como una riqueza, **es una riqueza sin valor, que no es apetecible y que no todos desean**, y agregaría algo más, y menos por los mecanismos utilizados como se presenta. Lo digo porque más adelante mencionaré, en este mismo capítulo (en el ejemplo de las “parecen inditas” que se muestra en la relación poder y organización institucional), cómo el indígena que hoy era aplaudido y celebrado (valor positivo), días después era menospreciado, agredido, violentado, humillado, en fin, puedo llenar cuartillas para referir las expresiones negativas que se dicen de él, pero tampoco es el objetivo.

Ante lo que hemos venido mencionando puedo ubicar, dos aspectos interesantes que se vienen gestando con las políticas identitarias en la escuela, por un lado, está el aspecto simbólico de la cultura en el sentido de que se promueve la identidad (muy mexicanos) y la valoración de la diversidad (ricos indigenismos), con todas las contradicciones que ello conlleva y, por el otro, se advierte una especie de promoción turística (las imágenes de los platillos, como los frijoles, los chiles, el pozole, el mole,etc) que entran en “competencia” - pero en cuanto acceso del desarrollo- en el mercado global y de la lógica del capital, junto a las pizzas y las hamburguesas.

Otro ejemplo que me voy a permitir referir para hacer alusión a este apartado, es el que pasó en la escuela de Lomas de Tepeolulco, Tlalnepantla, en una clase de matemáticas con los alumnos de tercer grado de secundaria. Lo que sucedió se describe a continuación:

El maestro realizaba en el pizarrón un triángulo con sus escuadras, señaló los catetos y la hipotenusa, les dio el valor correspondiente, explicó y les dijo a los muchachos que se lo pusieran a hacer en la hoja que les había pedido (la cual era de colores), que sacarán sus escuadras y su resistol para pegar la hoja.

Mientras los alumnos hacían el ejercicio, el maestro pasaba por los pasillos de cada uno de los lugares, excepto en el pasillo en donde yo me ubicaba. Los alumnos hacían el ejercicio casi sin ningún ruido.

El maestro se sentó en su escritorio, agarró un libro que no es el de texto y se puso a dictarles un ejercicio más, les dijo que ése ya lo iban a hacer solos, en la otra hoja de color que les había pedido.

*Un alumno contestó: yo no traigo hoja de color y ....*

*Maestro: pues ni modo en una hoja blanca, pero antes la coloreas para que se vea bonita.*

*Alumno: ya así, a mí me gusta*

*Maestro: no como crees*

*Alumno: pues que tiene*

*Maestro: todos iguales, ahora resulta que tú más abusado lo vas a hacer así, diferente, antes di que te doy chance*

*Alumno: ¿y la tengo que colorear toda?*

*Maestro: pues sí, como todos, hay que ser justos*

*Alumno: sale, pues no hay de otra*

*Maestro. Todavía te pones al brinco*

Como primer elemento que utilizaré para tratar de explicar lo pretendo ilustrar con este ejemplo/fragmento es cómo se expresa y a partir de qué elementos la noción de igualdad en el diálogo.

En términos políticos podemos ver como la igualdad está pensada en términos de universalidad, concibiendo ello conforme a la representación que se tiene de las relaciones de los individuos en la sociedad. En este sentido vemos como la diversidad de acciones o situaciones suelen expresarse a través de conceptos universales, que son creados, imaginados y representados por cierto grupo de personas para responder a determinados intereses.

En este sentido podemos ver como el docente a partir de su práctica y su discurso visualiza la diferencia (las hojas blancas del alumno) no ignorándolo, pero se vuelve en la misma práctica, a los rituales y a los valores valorados y aceptables por la sociedad, en la cual ( en una visión moderna) todos los sujetos deben ser tratados de la misma manera, por eso mismo el alumno debe de colorear la hoja de blanca de colores, para ser tratado de manera igual.

Bajo este discurso vemos que aunque “naturalmente” las diferencias o la diversidad existan o se perciban, se les trata de eliminar o “corregirlas” a través de la igualdad, en donde todos somos tratados como iguales. Esta situación es la que se puede mirar en el ejemplo, al niño se le trata de corregir su diferencia a partir del trato igual ante todos, y el trato igual indica que ilumine su hoja blanca, para estar en condiciones iguales a las de todos.

Sobre esta misma línea va siendo interesante como el maestro se presenta ante todos y de acuerdo a las prácticas sociales aceptables y hegemónicas como justo, en el entendido de que el docente “atiende” a su diversidad, ya que él se maneja bajo el postulado de igualdad de “oportunidades”. Este discurso es interesante por el hecho de que el docente presenta su discurso de tal manera que legitima un lenguaje diferencialista, que visualiza de manera notable las carencias o necesidades que se convierten en necesidades de existencia como lo dice

Zemelman (2001), ejemplo de ello es, ilumina la hoja de color, préstense a su compañero una hoja de color.

Entonces la igualdad en estos términos implica que los alumnos son uno, que la sociedad es una y que la misma escuela y el docente intervienen de manera universalista a través de su práctica y su discurso para reforzar la unidad y de este modo seguir garantizando una y otra vez la perpetuidad de valores valorados en la sociedad y, esto se tiene que ir presentando de esta manera debido a que si no es así, el docente se puede definir como no justo y por el otro punto, verse como un sujeto que discrimina al alumno y que no es ético en su práctica, ya que no le interesa que trabaje de “igual forma” que los demás, que lo ignora o que no lo atiende, todo ello si lo analizamos está cubierto de un ropaje de un discurso universalista.

Otro elemento que aparece en el ejemplo citado es el hecho de que el docente, se muestra en el discurso y en su práctica como un sujeto que promueve la libertad con sus alumnos, sin embargo, esto tiene un doble discurso en el análisis, por un lado el docente parece mostrarse como apostador a la libertad y no obstaculizar la actividad del alumno (antes di que te di chance) y por el otro, hace que de alguna manera el alumno oculte su “anormalidad” frente a una normalidad establecida (trabaja en la hoja sólo coloréala, así somos justos), continuando y fortaleciendo la idea de modelo prescriptivo de individuo.

Lo que se puede mirar también con ello es como el alumno al tratar de establecer alternativas distintas a los esquemas establecidos de trabajo o en otros términos, manejándose sobre una política de la diferencia en oposición al modelo dominante utilizado por el profesor, es sujeto en su discurso y su práctica (el alumno) por el profesor para encontrar un principio de cohesión (asimilación) y de disolución (trabaja en tu hoja blanca, sólo coloréala y de esa manera somos justos e iguales) ante tal situación que resuelva estos conflictos, llamado en este caso identitarios. De esta manera la diferencia o la parte del todo, en términos de Ranciere (1996) se introduce en el todo, en el cual se diluye, y al pasar ello, los elementos

particulares o privados que se hacen visibles en el todo o en los ámbitos públicos, se pueden ver restringidos y atrapados ante el consenso. En este sentido diría **lo ganado en lo público es lo perdido en lo privado.**

Asimismo, esto también permite que el profesor al hacerse cargo o atender las “necesidades” específicas o particulares de los alumnos amplíe su poder sobre ellos, ya que maneja su discurso con el alumno en términos de docilidad-utilidad, como lo refiere Foucault, en donde por un lado, disciplina la acción del individuo (colorea la hoja blanca) y por el otro, le da el carácter de utilidad a la acción (tenemos todos que trabajar bajo las mismas condiciones, es decir, con las hojas coloreadas, para ser justos y para que el trabajo pueda ser válido y validado por el profesor).

Finalmente esta homogeneización cultural, la cual es una invención del Estado nacional moderno e internalizada por los ciudadanos (aunque no por todos, ni de manera determinante y fija), como vimos en el primer capítulo, sigue teniendo práctica y vigencia en la actualidad, echando mano de múltiples mecanismos para eliminar, subordinar, asimilar e integrar a los grupos heteroculturales, en este caso al alumno por parte del profesor, haciéndolo ello a partir de las prácticas pedagógicas, de las mismas políticas educativas, a partir de una ética basada en las mejores intenciones y en la igualdad de oportunidades, en un apoyo, etc.

Un último aspecto que quisiera destacar en estas líneas, utilizando el ejemplo que he venido reflexionando en este apartado, es el hecho de que al tratar de poder politizar la cultura, como lo menciona Zizek (2006), vemos que la cultura hoy en día se mercantiliza, llevando por un lado al individuo y a la sociedad a producción y al consumo masivo. Esto trae como consecuencia que el individuo esté atravesado por un doble proceso de homogenización, derivado de la modernidad y el capitalismo.

Es referido como doble proceso de homogenización porque, por un lado, es a partir de ciertas representaciones que se van configurando las “necesidades” que tenemos que cubrir para entrar en el mundo que se ha venido visualizando



(mundo homogéneo) y, por el otro lado, un capitalismo que muestra un desarrollo exacerbado a partir del uso de la tecnología y del mismo consumismo de las personas, queriendo generar una vez más la homogenización. Sin embargo, es importante aclarar que esto no se presenta siempre con mucho éxito.

Lo dicho anteriormente lo puedo mirar en la práctica del profesor de la siguiente manera. En primera instancia el profesor utiliza el principio de igualdad, para aplicar una serie de procedimientos para disciplinarlo (al alumno), de acuerdo a las “necesidades” del orden establecido. Éste es el primer proceso de homogenización al que es expuesto el alumno. El segundo proceso de homogenización al que es expuesto el alumnos es cuando el profesor le dice al alumno, puedes trabajar en una hoja blanca, pero antes de eso la coloreas para que se vea **bonita**, esto nos muestra que además del énfasis que el profesor le pueda tomar a la figura y a lo estético del trabajo, también nos permite ver que la misma variedad de hojas de colores que hoy se presentan, resultado del mismo avance tecnológico, van probablemente apareciendo como objetos importantes y necesarios en la práctica del profesor, favoreciendo el consumismo, ya que si el alumno no la trae (la hoja de color) no está siendo igual a sus compañeros, no está a la “vanguardia” y con ello se diría que la eficacia de la práctica del alumno pudiese estar midiéndose en términos del consumo (en que se vea bonito y no en el contenido) y por ende ello nos diría que no ha entrado a las leyes del mercado, es decir al consumo masivo, a lo deseable por todos, ya que eso es parte del desarrollo de la humanidad ( la moda es las hojas de colores, no las hojas blancas). Además, es interesante el papel que juega la figura de “bonito” en la representación de los individuos, ya que para que pueda ser sujeto a participación en la actividad y evaluación de la misma (en el sentido de poder hacerlo evidente ante el público y no sólo dejarlo en el aspecto privado) , el alumno debe cumplir con los elementos culturales valorados. Entonces para que alumno pueda tener participación y valoración en el aula “debe”, no importando que él diga que así le gusta, cumplir con las exigencias, que nos va llevando a una multiplicidad de necesidades y por lo tanto a un exacerbado consumo.

La democracia en el aula pareciese ser que se presenta en términos policíacos, en términos de Ranciere (1995), en el entendido de que el sujeto tiene participación, opinión, voto y valoración sólo si cumple con la lógica de la “normalidad”, que nos va encaminando una vez más hacia el consenso, dejando de lado a las partes en relación con la totalidad de la comunidad.

#### **4.3.- POLÍTICAS IDENTITARIAS Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL**

Lo que voy a presentar de ejemplo para ilustrar este apartado, es cuando en una ocasión una autoridad de la institución me comentará que los alumnos iban a cantar el himno nacional, en 4 distintas lenguas, las cuales eran: náhuatl, otomí, mixteco y zapoteco. Lo cual lo iban a presentar cuatro grupos, dirigidos y supervisados cada uno por un maestro, la actividad sólo se iba a realizar en una ocasión por parte de la institución, además de señalar que la actividad fue recomendada por parte las autoridades educativas, asimismo ser ellas las que proporcionaron a la institución del material, en este caso el disco con el himno nacional en diferentes lenguas.

Como primer punto y arriesgándome un poco al análisis que se hace en este ámbito debido a la falta de profundidad que se tiene de la evidencia, pudiese mencionar que el canto del himno nacional en sus diferentes lenguas puede ser una estrategia de reivindicación o salvamento de las “culturas tradicionales” o el regreso al pasado olvidado, por lo menos de uno o varios elementos culturales. Si esto es así, estaríamos hablando en un sentido positivo que ello es fuente que posibilita la producción de la diferencia, pero si lo ubicamos en su sentido negativo, pudiésemos mencionar que se presenta como lo exótico y hasta un tanto turístico, en el referido de qué “bonito” se ve, además de poderse presentar como muy sofisticado tecnológicamente, ya que se estarían reproduciendo en las escuelas un bufet exquisito de variedades,” ricas en cultura”.

Lo anterior me llama la atención por lo siguiente, independientemente que la actividad tuviera todas las intenciones benevolentes que pudiera ofrecer, tendría que reflexionarse un poco, ya que a simple vista pudiese referir que la concepción y significación que se tiene de la cultura por parte de la institución es bastante esencialista y folclórica.

Lo dicho me lleva a considerar lo siguiente, si en la escuela se trabaja de manera intercultural, es interesante saber bajo qué términos, en esta línea apuntaría a señalar que la interculturalidad (si es que en la institución se puede nombrar en esos términos) es probablemente percibida y practicada en términos del “deber ser”, en el entendido de que esto se vería como una institución que en la práctica respeta, valora y preserva la riqueza cultural y que puede ayudar de esta manera al fortalecimiento identitario de los alumnos con sus culturas indias, además de posibilitar el intercambio y el enriquecimiento de cada cultura.

Sin embargo, lo anterior nos conduce a no sólo pensar que la interculturalidad (ya en el capítulo 2 abordamos la polisemia de significados en las que se ve envuelto el término), pudiese estar pensada bajo esa mirada sino que también, el ejemplo puede ilustrar en palabras referidas por la directora, una política de Estado. *Al mencionar que las autoridades le recomendaron realizar ésta actividad e incluso hasta proporcionando el material (en este caso el disco con los himno nacional en diferentes lenguas).*

Vemos cómo el Estado implementa políticas culturales ante las reivindicaciones que vienen surgiendo por parte los grupos minoritarios (este punto visto en el capítulo 3) por un lado, y por la visible existencia de estos grupos (en particular los indígenas) en los espacios escolares.

En este camino es que se vienen gestando políticas culturales, pensadas y configuradas a partir de ciertas representaciones, creencias e imaginarios que se van a poner en juego en el proceso de socialización que llevan a cabo los individuos, en este caso, ello va a tener implicaciones a través de las políticas educativas, o siendo más particular en este escrito, en la institución escolar, la

cual tiene como una de las misiones principales, la formación de un tipo de ciudadano.

Por ejemplo, hablando en términos de lo que refiere la Reforma de Educación Secundaria, el alumno tendrá que ser capaz de respetar y valorar la diversidad cultural y lingüística, por citar un aspecto, en esta vertiente me pregunto ¿El alumno valorará y respetará las diferentes prácticas y lenguas de los pueblos indios, con el hecho de cantar el himno nacional en otra lengua que no sea el español? Sé que este tipo de situaciones que se viven en la escuela y el análisis de este tipo de políticas traerían consigo una infinidad de preguntas, lo cual, en este momento no es mi intención, lo que me interesa ahora es cómo a partir de las políticas culturales y educativas se dibujan acciones específicas que determinan el actuar por parte de los sujetos.

Esto me remite al debilitamiento de los objetivos del Estado nación en un aspecto, no de manera totalitaria y a la noción que Weber (1999) propone al respecto, cuando refiere que la racionalidad que se había venido manejando era la racionalidad de los fines (proceso que quiso llevar a cabo la modernización), Sin embargo, ahora ya es la de los medios, la racionalidad está en el orden de los medios. Es decir, el estado nacional, ha fungido y sigue fungiendo, con mayor frecuencia en estos días, como un agente central para el desarrollo de políticas culturales y educativas en este caso, más que como un organizador de la gestión administrativa racionalizada.

Por lo tanto, en la evidencia que tenemos a la mano, la selección y elección del medio, en este caso el himno en sus diferentes lenguas como política cultural, puede ser analizada esta práctica en términos de interculturalidad y ésta última entendida en esta vertiente como política de estado, muestra que el medio posibilita el desarrollo de la reproducción del orden establecido.

Lo anterior lo menciono porque me parece que ésta práctica trae consigo un doble discurso, por un lado fortalece la transmisión de una práctica que está configurada a partir de un discurso que sigue operando en términos homogéneos y de unidad,

como es el caso del himno nacional, y por otro lado, se quiere seguir dibujando al indio a partir de elementos culturales exóticos, como lo es la lengua en este caso.

Al indio se le presente como individuo fuera de serie y por lo tanto que se le vea como extraño, y esto al final de cuentas muestra una división y una separación muy marcada entre el mundo indio y el mundo no indio. Lo que me interesaba mostrar con este ejemplo, es como las políticas culturales se van gestando en las acciones como medios para cumplir con ciertos fines.

Bajo esta mirada podemos señalar, que la interculturalidad, entendida como política de estado, se muestra con distintos ropajes, lo cual hace que muchas de las prácticas excluyan otras perspectivas que no tienen cabida con la visión que esta política comparte, pero al mismo tiempo, también se presenta como una política integradora de los diferentes.

Así, al recomendarle y brindarle el material a la institución para que se puedan trabajar de manera intercultural, se plantea que el Estado y la misma institución están haciendo su trabajo de manera correcta, ya que están respondiendo a las demandas propuestas por las minorías, están manejando de manera adecuada las políticas de atención, ya que ante un contexto multicultural como el que se presenta en la escuela, se realizan actividades con el fin “atender y valorar la diversidad”, reflejada en acciones como el canto del himno nacional. Como segundo ropaje, lo que pasa es que en atención a la política de la diferencia o al manejo de una educación intercultural (como propone la Reforma de Educación Básica), vemos que esto finalmente, se manifiesta en términos de unidad, de consenso y de democracia, tanto es ello que los docentes llegan a mencionar *“aquí si realizamos actividades diversas para todos”* aunque en teoría sólo sea una asistencia social o un acercamiento tramposo a la diversidad.

Otro ejemplo que también puede ilustrar lo que venimos presentando es el siguiente:

Una alta autoridad de la institución les pide a los orientadores que pasen a cada uno de los grupos para preguntar si alguno de los niños es indígena. Esa pregunta se realiza dentro del salón, ante todo el grupo y frente al profesor de la materia que se está impartiendo en ese momento. Cabe mencionar que la información que se solicita de carácter administrativo (es decir, “sólo se reporta si existe o no existe presencia de indígenas en la escuela y cuántos son”) y no va más allá, ya que una vez que se recaba la información, se entrega a las instancias correspondientes (como una estadística) y en los mejores de los casos se archiva en los expedientes de los alumnos.

Pero lo más importante, es la manera en que se pregunta, cómo se pregunta, y en dónde se pregunta. Para ello transcribiré lo preguntado a los alumnos por los orientadores una vez entrado al aula inmediatamente y lo único que dicen es:

*O: ¿Alguno de ustedes es indígena?*

*A: No*

*O: ¿Ninguno habla alguna lengua indígena?*

*A: No*

Lo primero que voy a tratar de explicar es lo relacionado a lo que se pregunta. Pareciese que en este ejemplo, el único criterio que se considera para la definición étnica es la lengua indígena, mediante esta característica es que se le denomina a alguien indígena, y si no habla la lengua indígena entonces no es “indígena”<sup>34</sup> aunque lo sea. Otro aspecto que va siendo importante considerar es la presencia de los indígenas en la ciudad de México, en contextos urbanos (aunque pueda no aparecer de manera visible en esta escuela u “ocultarse” por miedo a hacerse visible y ser condenado), y no sólo en determinados espacios geográficos, bien delimitados, ya que si no fuera una realidad existente en este

---

<sup>34</sup> Este mismo criterio es el que utiliza INEGI en México como el único criterio de adscripción étnica. (Martínez, 2006, p.241)

momento (el aumento de la población indígena en contextos urbanos), pienso que no se preguntaría.

El “mosaico vivo y cambiante”, hoy es una realidad, ya no podemos seguir pensando en entidades fijas, de alguna u otra manera el dinamismo se está reflejando, independientemente de cómo se presente, ya que finalmente, lo que estamos poniendo a discusión, son en un sentido positivo, los elementos que puedan abrir el muy estrecho camino a otra forma o manera de regular las relaciones sociales.

Siguiendo la discusión y girando en torno de lo políticamente correcto, de lo deseable, del deber ser, etc, me parece una estrategia bastante interesante la que utilizan los orientadores (no sé, si precisamente lo hagan de manera intencional, pero algo que me va quedando un poco más claro, es el hecho de que de esa manera hemos sido configurados, como vigilantes del orden social de lo “normal”) para ir invisibilizando al otro. En este sentido voy a referir dos aspectos que me parecen cruciales ante tal pregunta: 1) cuando se hace tal fusión de la identidad étnica se vuelve menos probable, en cuestión de cifras, que haya indígenas, ya que esto es visto así:

Indígenas= lengua= menor cantidad de indígenas (invisibilizarlos)

2) Pareciese que si quieres invisibilizar la presencia del indígena, a que preguntar por él en presencia de una mayoría que siempre lo ha tratado de inferior, de ignorante, de pobrecito y de todo adjetivo calificativo. Me recuerda cuando con la mirada los papás “controlamos” a los niños y le decimos, *¿verdad que no te gusta?* (aunque el niño lo quiera). Y por otro lado, me parece violento y agresivo, ya que se manifiesta como una pregunta que anda buscando en el lugar más recóndito al señalado (alguien anda ahí, el otro anda ahí, el exótico anda ahí, el extraño anda ahí), al animalito de circo (el cual, puede estar harto de ser presentado así y prefiere mejor ocultarse).

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre la pertinencia del lugar y del modo de formular la pregunta, es decir, el que refiere, al “dónde”, al “cómo” y “de qué”. La pregunta realizada por los orientadores en ese espacio, el aula para ser más específico, nos permite ubicar un punto a señalar y éste es el público (en este caso los alumnos) ante los cuales se refiere la pregunta, siendo ellos espectadores de la función en donde aprueban y reprueban de acuerdo con un marco de referencia y de consumo a los actores y a sus actuaciones. Entonces la pregunta es: ¿Será pertinente que el diferente (indígena) pueda levantar su mano y voz bajo las condiciones histórico, político y social, mediante las cuales sea configurado la figura del indígena en nuestra sociedad? Se me hace necesario señalar que esta pregunta que se presenta en público, en su mayoría de las veces puede conducir a una respuesta no favorable o negativa ante la figura que se tiene del indígena, esto es debido a que: a) se obliga a reconocer en público una identidad estigmatizada, b) se asume una identidad esencial del otro, y c) la identidad no es del todo consciente

Por supuesto que no dar una receta de cómo y en dónde se puede preguntar, porque tampoco es el objetivo, sino poder posibilitar con lo mencionado *otras* maneras y espacios en los cuales se pretenda “reconocer al otro” o poner en evidencia estas prácticas como estrategias de subjetivación del otro como diferente, si verdaderamente ese es la finalidad (y no la perpetuidad del orden hegemónico), porque hacerlo bajo esa forma sigue afectando la identidad del indígena y lejos de promover la participación política de los actores, la inhibe ante tales actos, como lo que veremos en el siguiente apartado de este capítulo. Es como preguntar eres hijo de Dios o del Demonio, en términos de Geertz.



#### 4.4. PODER Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Para tratar de dar explicación a esta relación utilizaré como punto de partida la siguiente evidencia.

Un día nos encontrábamos en el patio de la escuela ubicada en Tequesquihuac, Tlalnepantla, llevando a cabo una ceremonia, estábamos los docentes, los alumnos y las autoridades correspondientes de la institución. Se estaba llevando a cabo la ceremonia, cuando una de las altas autoridades de la escuela se dirigió ante el micrófono de esta manera a dos alumnas de la institución porque no querían pasar a hablar (ante el micrófono) ante todos los que se encontraban en la escuela.

*Au: Alguien puede pasar a decir algunas palabras a sus compañeros alumnos y maestros (las palabras eran en relación con algún deseo que se les quisiera transmitir con motivo de la llegada del próximo año nuevo).*

*Nadie pasaba y los alumnos sólo se reían y se veían unos a otros.*

*Au: No puede ser que sean tan apáticos, alguno de ustedes tiene que pasar a dar un mensaje bonito a sus compañeros y profesores*

*Nuevamente sólo había miradas de unos a otros y se incrementaban las risas entre ellos diciéndose unos a otro, pasa tú (aventándolo o jalándolo de la mano al compañero que querían que pasara).*

*Au: Parecen inditas, ya nada más les hace falta su reboso (refiriéndose a dos niñas que se reían entre ellas y que se agarraban de las manos jalándose una a otra en dirección al micrófono)*

*Ante lo mencionado los alumnos se reían con mayor agudeza y señalando a las compañeras a las que se les había dicho “inditas”. Finalmente una de ellas entre*

*risas y miradas de todos dio el mensaje de próspero año nuevo y después de ello recibió aplausos de todos.*

Para iniciar la discusión al respecto pudiese mencionar que los actores que están involucrados en las relaciones de poder, en este caso las autoridades y los alumnos, tratan de dirigir su acción con respecto al papel que desempeña cada uno en ese contexto (escuela). Lo digo porque pareciese que aunque el alumno puede mostrar cierta resistencia para no realizar las acciones que probablemente no desea realizar o, por lo menos, no en condiciones de referirlas ante todos y en el micrófono, tiene que realizarlo, la mayoría de las ocasiones, ya que el alumno se ha visto de alguna u otra manera dibujado de acuerdo como aquel que va a aprender y como tal se tiene que someter ante los que saben, una vez más viendo en la organización escolar la idea prevaleciente de poder-saber. Finalmente, se acentúa la idea de seguirnos configurando bajo el nombre de sujetos sujetos (no pretendo mencionar que esto no sea así, sino que este tipo de prácticas lo refuerzan y lo sostienen una vez más) - *alguno de ustedes tiene que pasar a dar un mensaje bonito a sus compañeros y profesores*- es decir, esto no es una elección aunque en ello se ponga en juego un mensaje de lo que yo “deseo” desearles a los demás.

Por otro lado, otro punto que me voy a permitir mencionar es la estrecha relación que hay entre poder y valor<sup>35</sup> y que en este momento trataré de abordarlo.

Para la organización escolar y para el sistema educativo<sup>36</sup> el tema de los valores se ha convertido en parte esencial de las acciones, planes, proyectos, cursos, asesorías, capacitaciones, es más hasta para decirlo de una manera coloquial, se ha vuelto el slogan de muchas escuelas, sobre el cual han estado girando y giran las acciones a emprender por parte de la institución (claro con las contrariedades que ello suele llevar consigo). Sin embargo, ¿qué es lo valioso para esta sociedad,

---

<sup>35</sup> Recordando que es un tema que Villoro desarrolla con detalle en su libro titulado *El poder y el Valor*, del cual ya hemos citado algunas notas que son importantes.

<sup>36</sup> Véase el Plan de Estudios 2006, en donde se puntualiza que los valores son uno de los tres ejes transversales de la currícula.

para esta organización escolar en específico? Lo pregunto porque al parecer siguen vigentes ideales del positivismo como progreso y desarrollo, donde los procedimientos y mecanismos utilizados, no miran a quién, ni bajo qué circunstancias lo puedan afectar.

Por citar un aspecto del ejemplo que venimos manejando, pudiésemos mencionar que la figura de *inditas* se emplea para aludir a lo que no permite que las personas (en este caso a las alumnas), se desarrollen y así mismo hagan que la escuela se pueda desarrollar para entrar en “la carrera y la competencia social” de manera favorable en el ámbito social (no tanto económico), en un mundo globalizado en donde todos se comunican (menos las *inditas*, porque ellas no son capaces de tomar la voz ante un micrófono en un espacio público denegado) y en donde todos son visibles (menos las *inditas*, ellas no pueden serlo).

En este entendido las *inditas* no pueden pasar al micrófono por sus valores (que se consideran inferiores, atrasados, arcaicos y sobre todo fijos) que no son “valiosos”, que obstaculizan el desarrollo y que no les permite acceder a abrazar los valores compatibles con el desarrollo tecnológico y social, lo cual es lo que da prestigio, reconocimiento y poder, además de presentarse como el objeto de deseo a alcanzar ya que esto si se celebra- *recibió aplausos de todos*- el no hacerlo **se castiga y no precisamente corporalmente, sino con menosprecio- *parecen inditas***-.

A modo de cierre de éste capítulo pudiese comentar que las políticas identitarias, el poder, la práctica docente y la organización institucional son elementos que se cruzan y que se van constituyendo bajo la lógica de la diferencia correcta, es decir, no es un problema atender a la diferencia, ni que se sea diferente, sino que dicha diferencia no se dé bajo los criterios de lo “políticamente correcto”, ni por los procedimientos legítimos. En este sentido es una política de atención que se lleva a cabo en términos de lo deseable no importando se transgreda lo de

## CONCLUSIONES

El ideal del Estado-Nación se vio articulado a la idea de cultura nacional, es decir, una sociedad homogénea, delimitada a partir de un territorio y una cultura única. El deseo de constituir un estado nacional estaba apoyado por la invención de estados-nacionales en Europa. En este sentido la creación de estados nacionales no implicaba el reconocimiento y la autonomía de los pueblos que pudiese pensar en una sociedad multicultural, sino lo que pretendía era la conformación y la defensa de la idea de una sociedad única y homogénea.

La vida pública y el espacio público se organizaron a partir de la razón y de las leyes, derivadas éstas del contrato social, organizando las relaciones sociales bajo la vía racional y dando lugar a que lo privado estuviera pensado en términos de la tradición, de las particularidades, de lo no moderno. El individuo y las comunidades a las que pertenecía (pueblo, región etnia) eran consideradas como obstáculos que poco favorecían el cambio y el desarrollo racional de la producción en términos económicos. Ésta oposición entre lo público y lo privado ubica por ejemplo, al indígena como tradicional y no racional y al mestizo (o más claramente al blanco) como racional, asimismo como la mujer como emocional y al hombre como racional, por citar algunos ejemplos, pero que en ellos se configura el pensamiento en relación al otro como inferior y *naturalmente* dominado.

Esta idea confina al dominado el carácter de subordinado, ya que políticamente él no está posicionado por el dominio de la voluntad y por la ley del orden social, sino sólo por el conjunto de valores culturales, intereses y prácticas que poco tenían que ver con el apoyo al desarrollo de la producción. En la construcción de este desarrollo el otro siempre se ha ubicado a espaldas del que sabe, lo cual de antemano le confiere saber y poder, el cual lo puede ejercer (y no precisamente físicamente) ya que tiene el *derecho* sobre el otro. Este es el principio bajo el cual se pretendía construir la identidad nacional, por encima de todas las pluralidades culturales. Fundamentando en nombre de lo deseable para todos, ya que tiene

como sustento primero el dominio de la voluntad racional y no el exceso de los “deseos pasionales”.

Sin embargo, el universalismo de la ley y el derecho (el cual traía consigo el germen de su “destrucción”) han sido rebasados por el capitalismo avanzado, acompañado ello de la exacerbación de producción y de consumo. Este hecho ha dado como resultado una nueva mediación del orden político, ya que la diversidad cultural se presenta y brota, hoy de manera más visible, alterando con mayor inercia y frecuencia la lógica del orden establecido.

Y por otro lado, la noción del individuo racional que se pretendía construir bajo el contrato y la política, se ve debilitada ante la noción de culturas que buscan mediante diversas demandas y movilizaciones (que son resultado de diversos flujos sociales y económicos como la migración externa e interna), la defensa de identidades, prácticas y tradiciones que escapan de la configuración universal y legítima que poco puede hacer ante un espacio y tiempo que se diluye de una manera fugaz e imperceptible.

Ante esta concepción racionalista, universalista y homogeneizadora es que emergen los nuevos movimientos sociales, afirmando su diferencia y reivindicando, en el orden político, un reconocimiento de su independencia, de su identidad y de su cultura. Reorganizando las prácticas y las mismas leyes que durante tiempo venían prevaleciendo, obviamente ello siendo más una aproximación (que indudablemente valiosa) que una realidad.

Es importante referir que los nuevos movimientos sociales que llevan a cabo resistencias y prácticas de liberación para descomponer el orden de lo político que los dominaba se fueron desarrollando con gran inercia en América y especialmente en Latinoamérica y como dice Touraine (2006) “los movimientos fueron primeramente visibles en los países en desarrollo y dependientes...dicho movimiento se inicio en la periferia y se extendió hacia al centro” ( p.82).

Lo anterior lo refiero, porque no hacerlo es romper con el sentido histórico de los movimientos sociales y ubicarme bajo la episteme central y universal por un lado y, por el otro lado, hacer referencia a los nuevos movimientos sociales, nos permite hacer la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad, ya que estos movimientos sociales son los que detonan el tema de interculturalidad o multiculturalidad, obviamente con sus particularidades cada uno. En América Latina se plantea la política de atención a la diversidad cultural, desde el punto de vista intercultural y para Europa desde el punto de vista multicultural, cuestión que pudimos señalar en el capítulo 2.

En este sentido y bajo ciertos principios éticos, políticos y filosóficos (ya sea desde un universalismo o relativismo) es que se implementa la política de atención a la diferencia, cada una con sus riesgos propios.

Por un lado, está la defensa de una forma de identidad que rechaza toda alteridad. Es decir, un mundo para cada quien, el mundo de los indígenas, el mundo de las mujeres, el mundo de los homosexuales, etc. Esto nos conduce a comunidades encerradas en sí mismas y obviamente a una coexistencia hostil del encuentro entre culturas. Leído de esta manera, es lógico pensar que no se apuesta y que quizás no se desea ni se acepte un proyecto intercultural.

La otra perspectiva que se basa en principios universales apuesta por la asimilación del otro, con el fin de constituir una nación homogénea y utilizando algunos de los elementos particulares, como medios, por ejemplo, las lenguas para que sean el vehículo hacia el tránsito de la lógica del orden social establecido y deseable, aunque esto precisamente no sea lo deseado o peor aún, se presente como objeto de deseo ante la carencia experimentada vivida. Como las políticas compensatorias que se llevan a cabo en México en cuestión de educación, implementando la Educación Intercultural Bilingüe, pero en aras de asimilar al otro (al indígena) a la cultura y a la lengua nacional.

Sin embargo, como ya lo referí en capítulos anteriores, esto no nos lleva por buen camino para la convivencia de culturas diferentes, al contrario lo vuelve más

violento el encuentro, más segregador y excluyente. Por eso, se me hace más pertinente hablar de un pluralismo cultural, como el que menciona León Olivé (1999), en donde trata de mediar los dos opuestos, es decir, mediar los derechos individuales con los derechos colectivos y no sobreponer uno ante otro.

Esto que discutimos cobra relevancia en la acción política cuando se refiere, *ya es nuestro turno, ahora si nos toca, no las van a pagar blancoides*(Patzí,2009), ahí está un ejemplo, de un riesgoso relativismo absoluto, creo que no es una vía adecuada, no es aniquilar al otro que ha estado en la categoría de dominante y cederle el turno al dominado, sino hablar de la toma de turnos correspondientes de cada quien, *son los turnos*, no es querer imponer ahora nuestro sistema de valores y nuestra lógica y menos aún cuando los efectos de la globalización, han mostrado un efecto positivo. Desde mi punto de vista la diferencia está empezando hablar desde el micrófono y no a capela (aunque la voz se siga sin escuchar), sé que esto no lo hace precisamente “visible” y menos como pretendiese, ya que esto requiere de la politización y vigilancia a la que debe estar expuesto, pero por lo menos se está introduciendo en la arena de lo público con mayor inercia (ejemplo de ello es la aceptación legal del casamiento de los homosexuales), **descomponiendo el orden y no componiéndolo**, o inclusive, presentar como lo deseable, cuestión que motiva a los que apostamos a la política como disenso y no como consenso

Cabe señalar que la racionalidad ya no es sólo la de los fines (por ejemplo, una única identidad que se tiene que asumir e incorporar) sino la de los medios, en el entendido de que los actores sociales (llámese indígenas, mujeres, niños, homosexuales, migrantes, etc.) no se limitan a reproducir el orden social establecido, al contrario luchan por ser “libres” e independientes en tanto sujeto, es decir, transformador e “intencional” , aunque en muchos de los casos es agredido, excluido y violentado por ser diferente, y no tanto por ser diferente, sino porque no se es *diferente correcto*, de acuerdo a la política entendida como policía. Pero lo interesante de esto, es que este tipo de hechos es lo que permiten

hablar de política, en el sentido que la hemos venido manejando a lo largo del texto.

En esta misma línea tenemos que ir situando el debilitamiento- creo que bastante fuerte- del ideal del sujeto homogéneo, único y universal, aquel sujeto al que únicamente se le iba a asimilar a los cánones racionales por medio de la transmisión de los conocimientos verdaderos o eurocéntricos, hoy se ve y se muestra diferente, es un sujeto de praxis, y no en el sentido práctico y más simple del asunto, sino en el sentido transformador e intencional que lo caracteriza, en tanto humano, capaz de luchar y construir una visión diferente ante la lógica que ha imperado.

Se me hace pertinente decir que si bien es cierto, que en la práctica educativa, en la mayoría de las veces se le trata al otro, bajo principios homogéneos, únicos y verdaderos, llevándolo al camino del consenso. Es interesante, también observar que los cambios y la inercia con la que se está presentando la diversidad cultural, producto ello mismo de la globalización (no de manera determinante, pero si con sus efectos correspondientes), permite “ver” al otro con un poco más de presencia pública.

Lo preocupante de lo anterior, haciendo alusión a Nestor García Canclini, (2004) es que hoy estoy conectado y en segundos desconectado, es decir, “hoy soy visto, disponible y apreciado y al rato no soy visto, soy ignorado y rechazado”. O posiblemente conectándome en una red social, bien delimitada con sus fronteras, que no acepta a otras.

Precisamente la problemática a la que se ha visto expuesta la política de atención a la diferencia, es cómo son considerados y cómo deberían de ser tratados, debates y confusiones que giran en torno al término de multiculturalidad e interculturalidad (cuestión que pudimos profundizar en el capítulo 2), considerando al multiculturalismo como una existencia de facto, es decir, en donde coexisten culturas en una realidad social (las cuales aparezcan pero probablemente no se haga nada), o como multiculturalismo normativo (sustentado por una política que



tiene como fundamento una concepción de las culturas) el cual se puede interpretar y abordar de la siguiente manera, por ejemplo, se le puede o debe de integrar (a los grupos minoritarios) a la lógica del mercado para que estén en situaciones de igualdad, pudiéndose presentar de esta manera en los espacios públicos las celebraciones de la diferencia, como parte de una actividad que presenta todo un rico bufet turístico exquisito “muy bonito”, para después mandarlo al ámbito privado en donde la celebración no puede ser pública y aparte apreciada, sino rechazada, generando y asumiendo una identidad esencialista, observando con ello, como el discurso va teniendo un valor dependiendo del lugar que ocupa dentro de las mismas significaciones que se presentan en los distintos ámbitos (privado y público).

Por ejemplo, en las evidencias que se resaltan en este texto el discurso sobre el indígena va teniendo diferentes significaciones. Cuando se presenta como una actividad “más” de la práctica educativa, es valorada en términos de lo bonito y de la riqueza cultural (que no “afecta” el ámbito de lo público, ya que una vez que se presenta se olvida ello), pero cuando es considerada una acción que se presenta en cualquier espacio y tiempo es descalificado, como en el ejemplo que mencionamos en el capítulo 4, en donde por algunas acciones que realizan las niñas en la escuela y que aparte no son los comportamientos de identificación de la gente “civilizada y de ciudad”, se les señala diciéndole a las dos niñas de la escuela, *parecen inditas*, reforzando con ello la exclusión que las amenaza y facilitando el encierro cultural. Lo cual, coadyuva y fortalece una vez más la inclinación hacia posturas universalistas o relativistas, que poco ayudan a la construcción de diferentes formas de regulación dialógicas que la interculturalidad aspira, “en la que se respete el derecho de cada sujeto a actuar como sujeto...y al derecho al pluralismo... donde el deber de cada uno es reconocer el derecho del otro a ser aceptado como sujeto” (Touraine, 2006, p.287).

La interculturalidad está transitando bajo un forcejeo que lucha por la esperanza de una diferente forma de regular las relaciones sociales que se han manifestado y expresado a través de la marginalidad, la exclusión y discriminación del otro. Sin

embargo, es relevante mencionar que la interculturalidad y los mismos movimientos sociales han sido en muchas ocasiones utilizados como elementos para la inserción del otro al orden establecido, a través de la asimilación, provocando de antemano un efecto negativo sobre las minorías y sobre las relaciones que se establecen entre los dos grupos, dominados y dominantes.

Es pertinente señalar que por eso se abordó la problemática conceptual y epistemológica a la que ha sido sujeto tanto el término del multiculturalismo como el de la interculturalidad, ya que esto nos permite tener una mirada acerca de cómo ha sido construido el concepto de interculturalidad y cuáles han sido sus implicaciones en el contexto cultural y en específico en el ámbito educativo, lo cual nos sugiere, una vigilancia política, filosófica y ética a la que debe de estar sujeto dicho término. Vemos por ejemplo, una diversidad cultural que lucha por el reconocimiento a la diferencia y que es tratada bajo una política de atención que se basa en ciertas formulaciones o que se sustenta en ciertas razones, que forcejean entre lo individual y lo colectivo, entre lo público y lo privado una serie de derechos. De no hacerlo es pensar que la interculturalidad o la misma multiculturalidad son una solución más que un reto que afrontar.

Este reto puede ser enfrentado a través de la propuesta de Olivé, llamada relativismo moderado, en la que básicamente trata de combinar o articular la universalidad y la particularidad, a través de la idea de que las diferentes culturas pueden tener diversas concepciones del mundo, expresándose a partir de los distintos marcos conceptuales. Por eso ve a la cooperación como el acuerdo mínimo sobre el interés común y no como el consenso total. Es decir, propone una dosis de intolerancia y de disenso. En palabras de Habermas 1989 es estar “a favor del bien común contradictorio” (cit, en Cantoral, 2005, p.8).

No podemos planear lo planeable, como tampoco se puede pretender un consenso de lo no consensual, en el sentido de situar, de contextualizar, de historizar, de ver desde dónde estoy mirando y desde dónde estoy posicionado, no podemos vivir en una burbuja de sueños ideales que se pretenden alcanzar bajo la

continuación del discurso de lo políticamente correcto, mirándonos bajo condiciones que no son las ideales y que están atravesadas por el poder.

Precisamente para que se puedan considerar la reciprocidad y la cooperación entre sujetos y también entre comunidades, es necesario instituciones que regulen o controlen la dominación, coadyuvar el acompañamiento, el andar al lado del otro, generar diferentes políticas de Estado, inclusive si de esa manera se entendiese la interculturalidad, ya que no se puede seguir pensando en términos de la concepción moderna del Estado-Nación, ya que es contrario a la diversidad cultural, se debe caminar para el reconocimiento de los Estados-Plurales, entre otras cosas, ya que eso es desde el punto de vista macro, pero también hay elementos que se tienen que repensar y que se gestan desde lo micro.

En el contexto educativo hablando en términos específicos de lo que pasa en la escuela y en el aula (de los ejemplos que he mencionado) en su lucha por el bien común o más bien diría, por llevarnos a la vereda del consenso se realiza lo siguiente:

1. En el intercambio (o mejor dicho *choque*) de culturas que se manifiestan en la escuela (llamémosla la indígena y la mestiza), las diferencias culturales (en este caso los indígenas) se van desdibujando de tal modo que se desaparecen, ya que son expuestas en lo público como identidades estigmatizadas que obtienen respuestas negativas por parte de la audiencia o son dibujadas con lápiz, de tal manera que se les puede **borrar** cuando ya no se les necesite, cuando ya no se les quiera hacer visibles o cuando pase la celebración.
2. Es posible tener acceso a la igualdad de oportunidades y de bienes (con el objeto de asimilar, vigilar, controlar y seguir con la idea de extender el poder hasta el lugar más recóndito), si se desechan o se renuncian a algunas particularidades que he adquirido e incorporado en el proceso de mi identidad, no importando que ello deteriore mi persona, me despersonalice y trate de aniquilar mi memoria colectiva.

3. Se puede salvaguardar la identidad y el derecho a la diferencia, pero siendo diferente correcto, no es problema ser diferente, sino no cumplir con los parámetros del orden establecido por el consenso.
4. El diferente es visto como el exótico, en el sentido del extraño, manifestándose en la escuela, en los extremos, es decir, como “el bonito y el no deseado”, apareciendo en la práctica docente y en la organización escolar, como el valor agregado, el cual se tiene que valorar, preservar y contar como un contenido o una actividad más o en el extremo confiriéndole la connotación despectiva. En este sentido, es lo que genera más violencia simbólica, debido a que se presenta en la historia, el diferente, en este caso el indígena, como un “agregado más” que esta caracterizado por una serie de calificativos que poco coadyuvan, **entiendo que la historia debe ser contada como es, es decir, con los actores que participaron y participan y no como la historia que se pretende abordar a partir de la reforma de educación secundaria, en la que se agregan actores con calificativos exóticos.**
5. El discurso de la escuela o el discurso educativo no sólo se expresa (en sus formas verbales y no verbales) y se manifiesta través de las prácticas educativas, sino que tiene relación con otras prácticas e instituciones que también constituyen y configuran las significaciones de las identidades sociales.

Por lo tanto, las *políticas identitarias* se han gestado y se gestan a través de ciertos marcos conceptuales y a través de *relaciones hegemónicas*, que muestran la pugna entre grupos de identidades, conocimientos, valores, creencias, intereses y poder, en el cual, el grupo hegemónico o con el domino “trata” de imponer lo propio al otro por diversos procedimientos. Pero es importante referir que trata, porque esto no se presenta, como un hecho de dominación e inamovible, sino muchas veces como una relación de poder, en la que el sujeto, que se encuentra en la situación menos favorecida puede buscar o potencializar la

lucha contrahegemónica y de esa manera manifestarse como un sujeto intencional y transformador. Me parece que esa es la esperanza que ahora honda en este espíritu, no es la de la solución, porque la interculturalidad no es una receta, pero si es un término que posibilita el disenso o que lo puede posibilitar mientras la diferencia este en pie de lucha.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (1991). "La educación intercultural. Concepto, Paradigmas y Realizaciones, en Jiménez, Ma del Carmen (coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. Madrid, Dykinson. p. 89-104.

Aguilar, J. (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. IX, Núm.20, México/COMIE. p. 39-59.

Althusser, L.(1988). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.

Arriarán, S. (2001). *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena*. México, UPN.

Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.

Bello, A. (2009). "Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina", en López, L.(ed). *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB-Plural Editores.

Berger, P y Luckman T. (1993). *Institucionalización; en la construcción social de la realidad*. Amorrutu, Buenos Aires. Pp 66-104.

Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México, UNAM/ Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1986). "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales". En Leonardo, Patricia de (comp). *La nueva sociología de la educación*. El caballito SEP. México.

Bordieu, P. (1988). *La distinción*. Taurus, Madrid.

Cantoral, S. (2005). *Identidad, Cultura y Educación*. México, UPN

Cazden, C. (1984). "El discurso en el aula", en M, Witrock (1990). *La investigación de la enseñanza*, III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 627-709.

Czarny, G. (1995). Acerca de los procesos de Interculturalidad : niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México. Tesis de maestría. México, DIE-CINVESTAV-IPN.

De Sousa, S.(2009). "La reinención del Estado y el Estado Plurinacional", en Valladares, Pérez y Zarate (coords.), *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I/ Juan Pablos Editor.

Delamont, S.(1984). Que comience la batalla: estrategias para la clase, en *la Interacción didáctica*. Bogotá, Cincel-Kapelusz, pp. 127-158.

Díaz-Couder, E. (2009). "Multiculturalismo y Educación". *Cultura y representaciones sociales*, vol. 4, no.7: p.27-54.

Dietz, G. (2001). Del Multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre el discurso disidente y la praxis institucional, en Javier Prado Rodríguez (ed), *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía*, Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, pp. 17-71. Disponible en <http://www.ugr.es/gdietz/gunther/publicación.htm>

Dietz, G.(2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada/México, Universidad de Granada/Ciesas.

Durkheim, E. (1975).*Educación y Sociología*. Barcelona, Península.

Dusso, G. (2005). *El poder. Filosofía política moderna*. México, Siglo XXI.

Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Madrid, Crítica.

Foucault, M. (1976).*Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

Foucault, M. (1999). “La ética del Cuidado de sí como práctica de la libertad”, en *Estética, Ética y Hermenéutica*. Buenos Aires, Paidós, pp. 393-415.

Foucault, M. (2001).”El sujeto y el poder”, en Hubert L.Dreyfus y Paul Rabinow (comps). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva visión, pp.227-244.

Fornet-Betancourt, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad, México, SEP/CGEIB, en [www.eib.sep.gob.mx/files/reflexiones\\_fornet.pdf](http://www.eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf).

García, N.(2004).*Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona, Gedisa

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gimeno, J. (2000).*La educación obligatoria: su sentido educativo social*. Madrid, Morata.

Gimeno, J. (2001). “¿Qué considerar en la educación y para quienes?”, en: *Educar y convivir en la cultura global*. España, Morata. p. 210-276.



Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Gómez, M. (2009). *Pluralidad de Realidades, Diversidad de Culturas*. México, UNAM.

Guardado Valle, M. (1994). *La educación en el proyecto nacional liberal en Memorias del primer Simposium de Educación*. Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (coords). CIESAS, México.

Herskovits, M. (2004). *El hombre y sus obras*. México, FCE.

Jackson, Ph. (1990). "Opiniones de los profesores", en Jackson, Ph. *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, pp 149-188.

Kohlberg, L. (1999). *La educación moral*. España, Gedisa.

Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. España, FCE.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. México, Siglo XXI.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

López, L. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf>

Lyotard J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.

Martínez, R. (2006). "Diversidad y Educación Intercultural", en Gutiérrez Daniel (coord.). *Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas*. México, UNAM/COLMEX/Siglo XXI.

Mena, P. (2006). "Turismo en Oaxaca y estereotipos sobre la Interculturalidad", en Héctor Muñoz Cruz (coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, Oaxaca, UAM-I/UPN-Unidad 201, p.149-164

Mignolo, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (ed. Edgardo Lander), Caracas, FACES/UCV/UNESCO.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Akta

Moreno y Kalbat, S. (1981). *El porfiriato: Primera etapa (1876-1901) en Historia de la Educación Pública en México*. Fernando Solana et al, SEP/FCE, México.

Nivón, E.(2006). *La política cultural. Temas problemas y oportunidades*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México, Paidós.

Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*. México, UNAM.

Patzi, F.(1999). "Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica". *Bolletinde l'institute francais de études andines*, vol.28, no.3: p. 535-559.

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

Pérez, M. (2009). “ De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad, reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones”, en Valladares, Pérez y Zarate (coords.), *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I/ Juan Pablos Editor.

Quijano, A. (1998). “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*. 44. p. 227-238.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América latina” en Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales. p. 201-246.

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo*. Argentina, Nueva Visión.

Ranciere, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*, Barcelona, Universidad autónoma de Barcelona.

Rockwell, E. (1995). “De huellas, de bardas y veredas. Una historia cotidiana de la escuela”, en Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*, México, FCE.

Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la Interculturalidad*. México, UPN.

Salcedo, J. (2001). *Multiculturalismo: Orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*. México, UNAM.

Stapless, A. *Educación: Panacea del México Independiente*. El Caballito, SEP Cultura. México.

Stavenhagen, R. (2006). “La presión desde abajo: Derechos Humanos y Multiculturalismo”, en Daniel Gutiérrez *Multiculturalismo, Desafíos y Perspectivas*, México, COLMEX/UNAM/Siglo XXI.

Taylor, Ch.(1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, FCE.

Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del yo. Las construcciones de la identidad moderna*. Paidós. Barcelona.

Tenti F. (1995). *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Loseda UNICEF. Buenos Aires.

Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. México, FCE.

Touraine, A. (2006). “Las condiciones de la comunicación intercultural” en Daniel Gutiérrez. *Multiculturalismo, Desafíos y Perspectivas*, México, COLMEX/UNAM/Siglo XXI.

Tubino, F. (2009). La injusticia cultural como exclusión de la ciudadanía intercultural, Conferencia magistral en el Seminario sobre Diversidad, Ciudadanía y Educación. UPN, Ajusco, noviembre 9.

Velasco, S. (2009). “La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México”, en Valladares, Pérez y Zarate (coords.), *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I/ Juan Pablos Editor.

Villoro, L. (1995). “La igualdad y diferencia: un dilema político”, en Básica, *Revista de la escuela y el maestro, Fundación SNTE para la cultura del maestro y del mexicano*. Año II. Núm. 8. Educación Intercultural, p.26-35.

Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México, FCE.

Villoro, L.(1998). *Del estado homogéneo al Estado plural, en Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós. UNAM, F.F. y L.

Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México, FCE.

Walsh, C. (2001). "Geopolíticas del conocimiento". Dossier publicado por *Comentario Internacional*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2002). "Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico, en Boletín ICCI-RIMAI, publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 4, mun.36, marzo, Bogotá, en <http://icci.nativeweb.org/boletin/36/walsh.html#1>.

Weber, M. (1999). *Economía y Sociedad*. México, FCE.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. México, Anthropos.

Zarate, M. (2009). "Las paradojas de la cultura, la razón de la diversidad o la diversidad de razones: multiculturalismo e interculturalismo", en Valladares, Pérez y Zarate (coords.), *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I/ Juan Pablos Editor.

Zizek, S.(2008). *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur.

Zizek, S.(2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires, Paidós.

