



Vínculo entre la construcción histórica y la concepción de lo indígena en los jóvenes urbanos de secundaria

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo,
Línea: La historia y su docencia,**

Presenta:

Celia Baltazar Bedolla

Director de tesis: Dr. Xavier Rodríguez Ledesma

México, D.F., enero de 2007.

A todos los jóvenes de educación secundaria,
pero en especial a los de la secundaria IO “Leopoldo Ayala”

A mi esposo
Por todo su apoyo recibido

A Cecilia y Andrea
Por su participación en este crecimiento profesional y familiar

A María del Carmen
Por ser ella precisamente
la que me inicio en el crecimiento humano
de amar y entender la diversidad

A mis padres
Por el solo hecho de amarles

VÍNCULO ENTRE LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y LA CONCEPCIÓN DE LO INDÍGENA EN LOS JÓVENES URBANOS DE SECUNDARIA

Índice.

Introducción.----- p. 1

UNIDAD I

Marco Teórico

Lo que yo no sabía. ----- p. 11

Discurso histórico y hegemonía. ----- p. 15

A) Hegemonía. ----- p. 16

B) Discurso Histórico. ----- p. 20

C) El discurso histórico
un hecho cultural en la constitución hegemónica de clase. ----- p. 29

Lo indígena, una identidad. ----- p. 37

Lo indígena, una condición social e histórica. ----- p. 42

A) Conquista y colonia. ----- p. 43

B) Independencia. ----- p. 45

C) Siglo XIX. Liberales y Conservadores. ----- p. 46

D) Porfirismo. -----	p. 47
E) Revolución y posrevolución. -----	p. 47
F) Décadas recientes. -----	p. 52
Diferencias y desigualdades en los procesos interculturales. -----	p. 56
El interculturalismo en el centro del debate. -----	p. 67
A) Pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo. -----	p. 68
B) El interculturalismo en su dimensión histórica. -----	p. 70
C) El interculturalismo: ¿Un proyecto plural? ¿Una retórica? ¿Una ideología? -----	p. 83
D) El interculturalismo y el discurso histórico. -----	p. 86
Por qué el concepto de joven. -----	p. 96
La identidad personal y su historicidad. -----	p. 98
Joven. Una identidad y una condición social e histórica. -----	p. 101
I. La escuela y los jóvenes de inicio de siglo. -----	p. 106
Los jóvenes de secundaria, la historia y la discriminación. -----	p. 114

UNIDAD II

Los jóvenes y su conocimiento histórico con relación a las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena.

La entrevista. -----	p. 119
I. Hipótesis de partida. -----	p. 129
II. Batería de preguntas. Guía de preguntas. -----	p. 130

III. El procedimiento de interpretación. -----	p. 133
Contexto. -----	p. 135
2.1 Cómo se identifica lo indígena. -----	p. 140
A) Lo indio y lo indígena. -----	p. 141
B) Contraposición entre pueblo – campo / ciudad. -----	p. 150
C) La indumentaria. -----	p. 153
D) La lengua. -----	p. 156
E) Raza y sangre. -----	p. 158
F) El indio mendigo. -----	p. 160
G) En su forma de ser encontrará su penitencia. -----	p. 162
H) Por mugrosos y feos. -----	p. 168
Conclusión. -----	p. 170
2.2 El rechazo y maltrato indígena. -----	p. 173
A) La agresión verbal. -----	p. 173
Conclusión. -----	p. 176
B) La agresión física. -----	p. 177
C) Otras formas de practicar la discriminación. -----	p. 178
Conclusión. -----	p. 187
2.3 La desigualdad. -----	p. 188
Conclusión. -----	p. 200

2.4. ¿De dónde abrevaron los jóvenes?	p. 203
2.5. Análisis de contenido histórico	p. 213
Conclusión de la unidad.	p. 237

UNIDAD III

A manera de conclusión

Por un discurso histórico que fomente el interculturalismo

Las directrices.

Preámbulo.	p. 241
La problematización del discurso.	p. 243
Por un discurso histórico plural.	p. 247
A) El pasado vivo que se hace presente en la realidad cotidiana.	p. 253
B) A pesar de los contenidos.	p. 253
I. Tratar los contenidos históricos desde una perspectiva dialéctica.	p. 256
C) Acotar la visión eurocentrista de la historia.	p. 260
D) La incorporación en el aula de los avances de la historiografía.	p. 264
I. Un ejemplo, la historia oral.	p. 266
E) Contra los prejuicios y estereotipos.	p. 276
Colofón.	p. 281
Bibliografía.	p. 283

Introducción

Desde mi formación profesional como historiadora y posteriormente a partir de mi desempeño como profesora de historia en educación secundaria he creído firmemente que el discurso histórico puede y debe tomar un rumbo progresista que contribuya a construir una mayor justicia social y, en resumen, un mundo mejor. En la consecución de esta tarea y bajo una relación de fuerzas asimétricas, una de las múltiples batallas que se libran corresponde precisamente al ámbito cultural, en el que la lucha por el discurso histórico no es algo nuevo y donde la escuela como institución educativa también se encuentra en el campo de beligerancia.

El discurso histórico hegemónico tan presente no sólo en los libros de texto, sino en general en otros espacios sociales educativos, nos remite a una visión monocultural, unívoca y unilineal de ver y entender no sólo la historia, sino la misma realidad presente que interpreta, justifica, concensua y orienta en su posible praxis. En este sentido, el discurso histórico se convierte en algo arcaico, en una materia muerta, en una narración excluyente y poco útil a los grupos humanos que tradicionalmente han sido silenciados, estereotipados y, en resumen, discriminados como es el caso de los indígenas.

Los vencidos se constituyen en muchos rostros y en diversas condiciones no únicamente de pobreza, sino también de rechazo y discriminación que los excluye de todo proyecto y al mismo tiempo las ideologías los convierten en culpables de esa situación. El “otro” se puede configurar en el subdesarrollo, el 3er mundo, el indio, el pobre, la mujer, el migrante, el negro o moreno, el niño, el joven, el viejo y el discapacitado, etc. A todos ellos, lo mismo que al resto de la sociedad, se les transmiten socialmente similares formas hegemónicas de interpretar y leer la realidad, hasta llegar a la paradoja o enorme conflicto de que, en muchos casos los propios excluidos no se aceptan y reniegan de sí mismos.

Dentro de este enorme mar de exclusión, donde todo parece dado y natural, y en el que la escuela secundaria junto con sus diferentes actores – entre ellos los jóvenes alumnos - no dejan de ser sujetos y objetos de la trama, me interesé en un principio y en forma general por realizar una reflexión que hiciera del discurso histórico una materia viva capaz de

concienciar y sensibilizar al joven de secundaria de esa realidad excluyente en que la mayoría, incluso ellos mismos viven. Así, mi interés descansó en hacer del discurso histórico una materia dinámica, reconstituida y repensada a partir de sus objetivos y sus fines, mismos que se tendrían que replantear a partir de las nuevas necesidades y problemáticas que impone el capitalismo neoliberal, situación que enfrentamos en relaciones asimétricas de poder especialmente los países subdesarrollados como es el caso de México en esta primera década de inicios del siglo XXI, y donde el viejo discurso o la llamada historia de bronce parece tambalearse y venirse abajo.

De esta manera, tomando en consideración este complejo marco histórico, me di a la tarea de realizar una reflexión que vinculara al discurso histórico con los jóvenes de secundaria, su sensibilización – concientización para de ahí, como un segundo paso, poder pensar en la identificación e imaginación de soluciones para una serie de problemas que caracterizan al mundo globalizado (discriminación, contaminación y destrucción de los ecosistemas, movimientos migratorios, pobreza, desigualdad y un larguísimo etcétera).

En la constitución de mi objeto de estudio caminé no sin tropiezos, de tal forma que al final decidí, dentro del amplio campo de la diversidad el cual es uno de tantos conceptos que conlleva el análisis de la experiencia de la globalización, plantear como tema central de mi investigación y reflexión lo siguiente: conocer cómo los jóvenes alumnos de secundaria incorporan o no, en su propia interpretación de las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena en México, los conocimientos de historia adquiridos tanto en su tránsito escolar así como en otros medios sociales educativos (la familia, los museos o los medios, etc.)

Lo anterior lo hice con el fin de identificar con mayor precisión algunas directrices que permitan al discurso histórico que se enseña en ese nivel, a coadyuvar en la construcción de una sensibilidad social sobre la desigualdad y discriminación indígena, a fin de evitar posibles prácticas discriminatorias, de rechazo y de violencia, lo cual implica la posibilidad de abrir el diálogo con el *otro* y, por ende, asumir la necesidad del mutuo aprendizaje y enriquecimiento. Así las cosas, después de dar estos primeros pasos metodológicos y al

transitar por tales vicisitudes investigativas, llegué a la conclusión de que el título de mi investigación sería: “Vínculo entre la construcción histórica y la concepción de lo indígena en los jóvenes urbanos de secundaria” el cual expresaría claramente que el objetivo central que anima mi interés académico y profesional es hacer del discurso histórico una materia útil en la construcción de una educación en y para el interculturalismo en México.

De tal forma, después de dos años de trabajo presento los resultados de mi investigación mismos que he dividido de la siguiente manera:

En el primer capítulo expongo el marco teórico donde desarrollo cada una de las categorías de análisis que utilizo a lo largo del trabajo. El concepto de hegemonía lo retomé de Antonio Gramsci y resulta vital ya que amplía el concepto marxista de estado y nos lleva a la comprensión teórica de las funciones del aparato de hegemonía y de los aparatos ideológicos de estado en la conformación de consenso y adoctrinamiento a una política de clase. En este quehacer, la escuela, los maestros y los mismos intelectuales participan y el discurso histórico tampoco queda fuera. (Buci – Glucksmann, Christine, 1988)

Al incorporar los conceptos de hegemonía y de discurso histórico pude explicar porque el discurso histórico oficial es excluyente no solo de otras formas discursivas sino también de los grupos humanos que históricamente han sido rechazados.

De esta forma, el discurso histórico oficial, según Michel De Certeau (1993) legitima el poder del estado, organiza clientelas, levanta consenso y es persuasivo y excluyente de otras formas discursivas. De Certeau advierte que al interior del discurso histórico existe siempre una carga ideológica, misma que se ha formado social e históricamente y que también se encuentra presente en la cultura popular. Por otra parte, Hayden White (1992) señala que el discurso histórico como un hecho cultural también crea identidad y nos traslada a determinadas opciones epistemológicas con la que representamos o interpretamos nuestra realidad en esa unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo. Ambos autores nos llevan por el camino de la reflexión historiográfica, sobre todo de la llamada historiografía

moderna, a partir de cuyo cuestionamiento se abre la posibilidad de encontrar la diversidad cultural en esta materia tan compleja que cuenta con su propia historicidad.

El concepto de lo indígena lo trabajé como una identidad y una condición, mismas que se han constituido social e históricamente a partir de la conquista. Para el caso de la identidad, las aportaciones de María Inés Massof Lafon (2003) fueron de primer orden, ya que ella a partir de los conceptos de etnicidad e identidad étnica evita utilizar una terminología racista que solo alimenta ideologías por medio de prejuicios, estereotipos y clichés. Así, rechaza los conceptos de minoría étnica, de etnia o de raza porque en cuyo contenido se identifica lo indígena a partir de supuestas características deficitarias inamovibles, esencializadas, dadas, hereditarias y naturales donde no se toman en cuenta los cruces culturales en sus distintas dinámicas.

Lo indígena como una condición histórica lo tomé de varios autores. Si bien desde mi formación profesional en la licenciatura he abordado dicho tema en forma general, para efecto de esta investigación sólo he referido a los que recién incorporé a este arsenal teórico y que, obviamente, iluminan de manera específica la temática de mi objeto de investigación. Me refiero particularmente a los trabajos de Guillermo Bonfil Batalla (2005) y de José Antonio Aguilar Rivera (2004).

Ahora bien, el análisis de la discriminación de lo indígena me llevó necesariamente a incorporar el debate del interculturalismo como pilar del pluralismo cultural. De tal forma, fue necesario explicarlo en su historicidad, y reflexionar el posible desempeño de la historia cuando se pretende recuperar el interculturalismo como proyecto al interior de la escuela. Para esta parte también tomé en consideración el marco histórico del neoliberalismo y la globalización. Las aportaciones de Carlos Jiménez Romero (2003), de Miguel Ángel Blanco (2003), de Héctor Muñoz Cruz (2002), de María Vera Candau (2004), Xavier Besalú (2002) y Falk Pingel (2002), entre otros, me fueron de gran ayuda.

Las contribuciones de Néstor García Canclini (2004) en cuanto al concepto de cultura fueron básicas. Él construye un concepto de cultura al que llama sociosemiótico. En este

concepto caben los sentidos y significados que se construyen en el mundo simbólico de manera transversal pasando por lo local, lo nacional y lo mundial. Ahí también se define la diferenciación social, misma que es utilizada para legitimar la desigualdad, calificar o descalificar, reconocer o desconocer, nombrar e ignorar. Canclini reconoce que es también en ese mundo simbólico en el que se crea identidad, donde surge la confrontación, la negociación y la beligerancia. Es decir, en las estructuras simbólicas también se consensua, se busca legitimidad, se reproduce la hegemonía y se eufemizan los conflictos sociales.

La unidad uno, termina con el análisis del sujeto a quien dentro de la escuela secundaria se pretende educar por y para el interculturalismo, en cuya tarea la discriminación indígena es un asunto de primer orden. Es importante entonces, detenerse y realizar una reflexión en torno a las identidades juveniles, a la condición social e histórica que enfrentan no solo esos jóvenes de inicio de siglo, sino también la misma escuela como institución educativa en un país latinoamericano con serias desigualdades de diversos tipos como es el caso de México. Las identidades juveniles son múltiples y diversas y se encuentran en constante transformación no solo ante los múltiples mensajes que a diario se globalizan, sino también por otros muchos factores que tienen que ver con la biografía personal del individuo y que decididamente atraviesan por cuestiones económicas, políticas, sociales y desde luego, culturales.

En la segunda unidad, a través de la entrevista veo de cerca a estos jóvenes, los analizo, los interpreto y finalmente organizo mis conclusiones en torno al objeto de investigación que originariamente ya se planteó.

Durante el desarrollo de mi práctica docente, a lo largo de los años, me he percatado que la historia generalmente carece de importancia entre los jóvenes alumnos, ya que es una materia compleja y difícilmente la integran en la interpretación de su realidad cotidiana. Estas importantes impresiones –pensé– sólo son mis percepciones, bien pueden estar equivocadas y para mis adentros decidí no juzgar de antemano lo que podía encontrar en la entrevista, amén del temor de decir abiertamente lo que se me podía cuestionar fuertemente sin antes presentar ciertas bases “objetivas” con lo cual demostrarlo. A partir de mi

experiencia personal no podía generalizar. Ahora tampoco lo puedo hacer sólo a partir de la entrevista, pero sí es una muestra que representa y sostiene lo expuesto en el marco teórico. Con la entrevista corroboré las impresiones de mi práctica docente.

Con cierto optimismo y a partir de las lecturas realizadas cuestioné aquéllas primeras impresiones, creí en la posibilidad de que los jóvenes construyeran su propio discurso histórico a partir de su consecuente resignificación y que, por lo tanto, ellos podían tener elementos de tipo histórico para interpretar las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena. Pero, al levantar la entrevista tristemente me di cuenta que los resultados se acercaron en mucho a mis primeras impresiones.

Efectivamente, mi investigación demuestra, como se podrá ver a lo largo de su desarrollo, que los jóvenes entrevistados mantienen una profunda ignorancia de los contenidos históricos. Ellos los han resignificado, sí, pero eso no implica que hayan construido un discurso propio, sino más bien expresan conocimientos fragmentados, confusos y sin conexión alguna de unos con otros y, por tanto, es imposible que los vinculen con su presente, específicamente con el problema de la discriminación indígena. No es que los jóvenes no sean capaces de construir su propio discurso histórico, sino que, su enseñanza y aprendizaje se tiene que reorientar, por lo cual en el capítulo tres marco algunas posibles directrices.

La historia aprendida en el aula no les fue útil a los jóvenes para cuestionar y reflexionar sobre lo indígena. Sin embargo, la escuela es un lugar más donde se reproduce la discriminación y contrario a lo que muchos podrían esperar, como ya dije, los contenidos históricos prácticamente tienen poco o ningún impacto para que dicha práctica tome la dirección opuesta. Así mismo, me di cuenta que los aprendizajes sociales de las demás instituciones educativas como es la familia, el grupo de iguales, los medios, el barrio, etc, igualmente son decisivos en la reproducción del problema.

Acercarse a los jóvenes de educación secundaria y analizar cómo incorporan los aprendizajes sociales en dicha práctica discriminatoria, significa cuestionar al mundo

adulto, a los conocimientos históricos que socialmente se consideran dignos de ser transmitidos y que se aprueban como oficiales en la institución escolar. Requiere, además, poner en el centro de nuestro ejercicio crítico la manera como se aprende y se enseña la historia, lo cual implica cuestionar también a los demás saberes adquiridos en las otras instituciones educativas.

Significa ver en todo ello, durante el desarrollo de la vida cotidiana de esos jóvenes, la reproducción de ideologías que desde pequeños van aprendiendo del mundo adulto y que se utilizan para arremeter contra el indio. Es darse cuenta que para terminar con el problema de la discriminación no basta y de ninguna manera es suficiente luchar solo a partir de la escuela, la historia, los niños o los jóvenes, sino desde distintos ángulos, disciplinas, instituciones educativas, sujetos y hasta en las mismas estructuras de poder, donde es necesaria la organización y participación activa de los distintos grupos e individuos.

A manera de conclusión, en el capítulo tres abordo específicamente el discurso histórico y sus aportaciones en el objetivo de acotar el problema de la discriminación indígena. Es fundamental problematizar el discurso al interior del aula. Con esto quiero decir que es importante que los contenidos se trabajen a fin de lograr su vinculación con los problemas del presente, de tal forma que la materia deje de estar en el mundo de los muertos y se rescate para hacer entendible la realidad viva y presente que en su cotidianeidad viven los jóvenes.

Ese discurso también debe incluir aportaciones teóricas que permitan al joven realizar interpretaciones con contenidos estructurales y que a su vez permiten un análisis más asertivo de la realidad. Por otra parte, es vital que alrededor del discurso el joven pueda recrear sus propios sentidos y significados que le permitan apropiárselo con el corazón más que con la razón. Con esto de ninguna manera quiero decir que descalifico el razonamiento para explicar o interpretar un proceso histórico, sino más bien que es importante que el joven se encuentre en el discurso para que así le sea significativo. Finalmente, el discurso también debe ser propositivo y constituirse en medio por el cual se busquen soluciones a

los distintos problemas que enfrentamos y donde la participación de los jóvenes es vital a partir de sus propias propuestas, inventiva e imaginación.

Entre las directrices que propongo para que el discurso histórico sea plural y contribuya a erradicar la discriminación indígena en nuestras sociedades, y a su vez, con esto aporte su granito de arena en la construcción de una educación por el interculturalismo están el de: a) introducir en el aula los avances de la historiografía como puede ser el caso de la historia oral, b) trabajar los contenidos desde una perspectiva dialéctica, c) acotar la visión eurocentrista de la historia y d) luchar contra los prejuicios y estereotipos, entre otras. Sobre dichas directrices no explicitaré más, puesto que el capítulo correspondiente se encarga de hacerlo con más detenimiento.

Poder desarrollar y concluir el presente trabajo ha significado para mí una gran satisfacción y alegría, pues me ayudó muchísimo en mi crecimiento personal y profesional. Creo que efectivamente contiene elementos de reflexión que pueden retomar todas aquellas personas inquietas que se interesen no sólo por el problema de la discriminación, sino también por la forma que puede asumir el discurso histórico en la consecución de poner fin a dicha práctica, y en consecuencia incidir en la praxis por una educación intercultural.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional todo el apoyo académico que me proporcionó a través de los profesores de la Maestría en Desarrollo Educativo. Hago especial reconocimiento al doctor Xavier Rodríguez Ledesma quien, como asesor de esta tesis, desde el inicio siempre se mostró interesado en escuchar mis inquietudes investigativas sin descalificarme o enjuiciarme, lo que me permitió ganar seguridad ante los conflictos y las presiones que representa el no definir en “X” tiempo el objeto de investigación, proceso mismo que se tiene que ajustar al ritmo académico de la especialización. Su actitud orientadora y siempre atenta a las necesidades propias de la investigación fueron muy positivas para la culminación de este trabajo, amén de las aportaciones que el Seminario de Temas Selectos titulado “La Historicidad de la Enseñanza de la Historia” impartido por él, dejó en mi investigación.

Las observaciones de Lucía Rodríguez Mc Keon fueron necesariamente directivas, pues su experiencia en el tema la convirtió en una autoridad académica importante que me ayudó a delimitar con más precisión mi objeto de investigación y en consecuencia consultarla en su seguimiento y desarrollo. Por todo esto le doy multitud de gracias.

Otra maestra a la que no puedo dejar de reconocer es a Gabriela Margarita Soria López, pues gracias a sus observaciones tuve más clara la parte metodológica del trabajo y en ésta el papel desempeñado por la entrevista.

El maestro Víctor Gómez Gerardo fue otro de mis profesores, gracias al cual enriquecí la categoría de lo indígena. Le doy toda mi gratitud y reconocimiento no solo por esta aportación, sino también porque el Seminario Especializado III impartido por él, enriqueció el capítulo final del trabajo.

Uno más de los lectores y dictaminadores de esta tesis fue el doctor Gustavo Monterrosas Gil, le doy las gracias por todos sus agradables comentarios y sus charlas tan agradables que me permitieron llegar al final con mucho optimismo.

Sin duda, un reconocimiento más corresponde a mi maestra de diversidad Maritza Lucía Gómez Muñoz, gracias a la cual pude definir con más claridad en el inicial proyecto de investigación, el cuarteto de la historia con la diversidad, el joven de secundaria y la interculturalidad.

Como es de notar, este trabajo recibió las aportaciones de varios de mis profesores y como la lista prosigue, deben ser mencionados, los que del mismo modo contribuyeron a mi crecimiento profesional. Me refiero a la doctora Rosalía Menéndez Martínez, pues gracias al Seminario Especializado II titulado “La historia y su docencia” impartido por ella, pude aclarar los aspectos historiográficos de mi trabajo. Con el maestro Federico Hosnaya amplí mi perspectiva histórica sobre el proceso histórico del neoliberalismo y la globalización, mismo que constituye el contexto histórico de mi trabajo.

De la misma forma, también debo mis agradecimientos a la maestra Flora Amparo Varea Falcón, a la doctora Etelvina Sandoval Flores, a la doctora Rosa María Torres, a la doctora Alicia Gabriela Avila Storer y a la maestra Julia Salazar, pues cada una en su momento, gracias a la materia que me impartió contribuyó de una u otra manera a atar otros puntos importantes de la tesis.

A todas ellas y ellos, gracias, muchas gracias por haberme dado tanto en el proceso de desarrollo de la tesis y de la especialización en general.

Agradezco también a cada uno de los jóvenes de secundaria que me permitieron entrevistarlos. Muchas gracias a Pablo Cortes, a Jazmín Alpizar, a Griselda Rodríguez, a Josué Ramírez, a Jessica Contreras, a Pedro Cueto y a Jessica Talía Bermúdez por haberme depositado su confianza. A todos ellos mi reconocimiento.

De la misma manera, no puedo dejar de agradecer al CONACYT su apoyo económico, mismo que me fue de gran utilidad para solventar los gastos propios de la investigación.

Por último, pero no por eso desdeñable, le quiero agradecer a mi familia todo su apoyo y comprensión al solidarizarse con mi trabajo. A mis amigos y amigas, pero en especial le debo mi gratitud a Bárbara porque con ella el proceso de la maestría se hizo muy cálido y no hubo momentos de angustia o de alegría donde ella no estuviera presente, logrando con esto, situaciones muy compartidas y llenas de camaradería .

Unidad I

Marco Teórico

Lo que yo no sabía ...

Cuando fui estudiante de secundaria, recuerdo que la historia ciertamente me despertó una natural curiosidad y un vivo interés. Deseaba conocer cómo es que había sucedido tal o cual acontecimiento, pues muy en mi interior presentía que algo tenía que ver conmigo y con todo lo que me rodeaba. Sin embargo, ese interés se fue convirtiendo en frustración cuando inútilmente, una y otra vez le pedí al profesor –que tuvimos durante dos años- que él explicara los temas, ya que al grupo él lo había organizado en equipos y solo nos limitábamos a leer a partir del texto o en forma medio memorística el tema específico que nos tocaba exponer. Lo más importante para nosotros era obtener una calificación aprobatoria y el profesor era nuestro cómplice, a quien parecía no importarle toda la serie de irregularidades que los equipos cometíamos en su ausencia y en su presencia.

Hubo ocasiones en que por mi cuenta decidí abordar el texto – que por cierto no recuerdo el autor, pero se titulaba: Ciencias Sociales II - pero no encontré o no supe encontrar respuestas a lo que me inquietaba, tampoco pude trasladarme a ese espacio maravilloso donde creí había secretos que con tan solo descubrirlos me abriría la puerta a un mundo fantástico donde habría respuestas a muchos de los problemas que como “mexicanos” enfrentamos hasta hoy. Por ejemplo, creía que nuestro país dejaría de ser pobre e incluso igualarse a Estados Unidos si los jóvenes tomábamos los libros en serio, pues en ellos se encerraba la sabiduría y en ellos se encontraban los secretos que como mexicanos no habíamos podido desentrañar.

Lo que encontré en mi texto de ciencias sociales, fue una serie encadenada de acontecimientos incomprensibles a mi lógica. Por ejemplo, ¿qué tenía que ver el asesinato del archiduque austriaco Francisco Fernando para que se desencadenara la primera guerra mundial? ¿Acaso no era por su inteligencia y preparación que los políticos nos gobernaban?

¿Acaso no querían el bien para sus propios pueblos? ¿Entonces qué pasaba? ¿Por qué en lugar de arreglar los problemas de otro modo, como meter a la cárcel a ese loco asesino, se atacaban unos países contra otros?

Así, la historia me terminó siendo sumamente incomprensible, aburrida y carente de significado, tanto que llegué a preguntarme: ¿Para qué estudiar algo que ya pasó?, finalmente lo que importa es el presente, y decidí que al salir de la secundaria me iba a olvidar definitivamente de ella. Pero, un año después de que salí de la secundaria, me enfrenté a nuevos dilemas: Si había respuestas para evitar la contaminación, ¿por qué no se aplicaban? ¿Por qué la gente salía a gritar a las calles en marchas y manifestaciones? ¿De dónde salían tantos pobres? ¿Por qué los indígenas no se quedaban en sus pueblos si eran lugares tan bonitos y ricos en recursos? ¿Cuál es la razón de que existan los niños en la calle? ¿Acaso sus padres no los querían? ¿Y yo, que hacía todos los días colgada de un *chimeco* entre la inmensidad de la gente –indiferente por cierto- para poder llegar a la escuela? Estas y muchas otras preguntas me formulé, y la historia tentadoramente se volvió a asomar y me tomó no sólo de la mano sino del corazón.

Cuando decidí estudiar historia como carrera profesional, lo hice con la plena confianza de que en ella iba a encontrar respuestas lógicas, racionales y entendibles a las múltiples inquietudes que yo experimentaba. De alguna manera intuía que ese discurso histórico que no me era tan creíble y que me proporcionaba el libro de texto, no era del todo completo, algo o mucho ocultaba.

Muchos años han pasado desde aquella trascendental decisión y hoy me encuentro precisamente haciendo memoria del conocimiento histórico que adquirí en secundaria en aquella época, y efectivamente me percaté de que, algo se omitía o se ocultaba, aquella intuición tenía y tiene mucho de validez. Por ejemplo, los temas que recuerdo respecto a la historia de México son: el México prehispánico, la independencia y la revolución. Del primer objeto me quedó la idea de un pasado indígena maravilloso, pero a la vez misterioso y desconocido. Sin embargo, de una cosa estaba yo segura: nadie podía quitarle lo maravilloso, de eso debía estar orgullosa.

Después, de la época de la independencia tenía presente la imagen de la virgen de Guadalupe ondeada por el cura Miguel Hidalgo y Costilla, detrás de él a un puñado de hombres, entre ellos algunos indios con sus taparrabos; y muy aparte de “la bola” la única mujer protagónica Josefa Ortiz de Domínguez. Posteriormente, durante la lucha, la resistencia armada y en la consumación de la independencia, no volvió a aparecer ningún indígena, ni qué decir de las mujeres. ¿Por qué los indios no participaban? ¿Acaso Hidalgo no ponía el ejemplo suficiente al romper las cadenas de la esclavitud? Así las cosas, la independencia se me presentó casi como un acontecimiento individual, heroico, de unos cuantos hombres que se habían sacrificado por nosotros. Pero... ¿acaso ese sacrificio todavía no tenía efecto? ¿Por qué los indios continuaban viviendo como esclavos? ¿Y cómo explicar la pobreza de casi todos los de mi barrio?

Durante la revolución aparece el villano Porfirio Díaz y surgen de nuevo los héroes que salvan a la patria: Villa, Zapata, Obregón, Carranza, Madero etc. Se repite la historia, todos ellos parecen luchar solos y contra ellos mismos, no hay mujeres, no hay niños, no hay indígenas. Al final yo estaba satisfecha: ¡qué bueno que ya no nos gobernara Porfirio Díaz! Pero aún así, no supe exactamente “donde quedó la bolita” ¿qué se había ganado al final? ¡Ah! Una constitución, un gobierno democrático. Pero... siguen las preguntas: ¿Qué no había ya una constitución? ¿Por qué había que hacer otra? ¿En que cambió?

En resumidas cuentas, la historia de México se me presentó como la lucha heroica de unos cuantos hombres por instaurar la libertad y la justicia, pero a la vez que ganaban, inexplicablemente se presentaba como fallida en otro momento de la historia, pues los héroes revolucionarios por ejemplo, continuaban luchando casi por lo mismo que Benito Juárez o Hidalgo. Sí ya se había luchado desde antes por todo eso y se había ganado - me decía para mis adentros- ¿entonces qué pasaba? Sin duda todo sería cuestión de que nos tocara un buen gobernante para que las cosas cambiaran y que además los mexicanos le echáramos muchas ganas para salir adelante.

Es pues evidente que el discurso histórico que recibí en secundaria poco o nada tenía que ver con mi realidad mas inmediata o circundante. Parecía que ese pasado hubiese arreglado de antemano todos los problemas por los que hubiésemos de pasar posteriormente. Pero ello no era ni es así, los problemas no se habían ni se han resuelto, permanecen aquí en México, casi eternizados.

Uno que se mantiene al menos desde la conquista y colonización es el que se refiere a la violencia, rechazo y discriminación hacia lo indígena. Es un problema vivo, actual y cotidiano, que se sigue reproduciendo en la sociedad mexicana. Se presenta en todos los niveles socioeconómicos y en todas partes, a través de complejos y distintos modos. La discriminación transita en el uso del lenguaje, las actitudes de rechazo o incluso acciones de violencia que se dirigen no solo al indígena, sino a todo aquello que se le parezca, ya sea por el ejercicio de prejuicios y prototipos, o bien por las formas en que se leen socialmente las diferencias culturales y de condición económicas, sociales o culturales, llegando inclusive a la paradoja del rechazo a uno mismo, a la no aceptación y negación de la parte india que atraviesa a muchos de los mexicanos. La discriminación recorre la parte subjetiva del sujeto, las acciones y prácticas abiertas y encubiertas de la sociedad, así como las estructuras de poder. En este juego de la discriminación subyacen doctrinas e ideologías que justifican y permiten y /o coadyuvan en la reproducción social de este problema.

Bajo esta perspectiva, es sano preguntar: ¿que tipo de historia se enseña? ¿Por qué el discurso histórico se presenta de una forma y no de otra? ¿Dicho discurso se podría encaminar hacia un objetivo emancipador? Si pretendemos erradicar un problema tan complejo como el que se acaba de señalar, es innegable que la escuela como institución educativa y la enseñanza de las ciencias sociales y entre ellas la historia en particular, sin duda pueden y deben desempeñar un papel destacado. Resolver este tipo de cuestiones, nos lleva también a preguntas básicas, tales como el por qué y el para qué de la historia: ¿con qué fin se enseña? ¿Cómo se aprende y cómo lo resignifican los jóvenes? ¿La historia y su enseñanza contribuyen o no a aportar elementos de análisis que conduzcan a los jóvenes a interpretar las posibles causas de la discriminación? ¿Ellos reproducen en la educación - que socialmente se les brinda en los distintos ámbitos - practicas de este tipo?

A lo largo de la exposición de este trabajo se abordarán algunas de estas preguntas, pero por el momento es conveniente comenzar con el análisis del discurso histórico, ya que así podremos contar con elementos teóricos que nos permitan explicar, entre otras situaciones, la razón por la cual lo indígena del pasado precolombino se nos presenta en el discurso como un pasado glorioso y rico, al que hay que admirar y rescatar; mientras que al mismo tiempo se desdeña al indio vivo y, por tanto, rehusamos parecernos siquiera un poquito a él. Es decir, los mexicanos estamos orgullosos del indio muerto; pero al indio vivo lo vituperamos, lo rechazamos y lo negamos.

Discurso Histórico y Hegemonía.

Sin duda existe en nuestro país como en muchos otros del mundo un discurso histórico hegemónico que levanta consenso y aceptación entre la sociedad, independientemente de la posición social o de la pertenencia étnica, que legítima y sirve al grupo o clase en el poder. Es un discurso, como bien señala Michel De Certeau, que adoctrina, persuade, intenta cumplir con su función a través de los aparatos ideológicos de estado, es decir, de controlar y levantar consenso. (1995, pp.20-25)

La institución escolar, junto con los intelectuales y los profesores también son sujetos que forman parte de este complejo proceso hegemónico y constituyen un aspecto importante en su reproducción, pero también de su posible cuestionamiento y crisis. La hegemonía aparece de forma casi invisible, conforma una ideología y un control que no sólo viene del estado hacia la población en su conjunto, sino que también se expresa en la cultura popular, en la que el discurso histórico forma parte a través de la memoria colectiva. Otro elemento que participa también de manera compleja es la manera en que se ha venido configurando el conocimiento historiográfico a lo largo del tiempo a partir de la visión de occidente, y que por sí mismo no deja de tener sus contradicciones y problemas propios para llegar a la forma en que actualmente se configura el conocimiento histórico, dado por hecho y verdad.

Existe pues un discurso histórico hegemónico que elimina la voz de los vencidos, del marginado, de los desposeídos, de aquellos que tradicionalmente han sido víctimas de la conquista, de la colonización, de la discriminación y de la explotación. Es una historia que se desconoce o se oculta y no se cuenta en la versión oficial. Esta es la clave: un discurso histórico hegemónico que se constituye como la única voz válida, que está por encima de cualquier otra versión de la historia pues simplemente no las contempla ni concibe su existencia. Esta única versión validada y aceptada cultural, política e ideológicamente es elocuente y persuasiva, y logra, como se decía hasta hace poco tiempo “adoctrinar” hacia un fin bien preciso, a saber: la creación de legitimación, consenso y aceptación por la mayoría de una sola versión de la historia, es decir, una sola manera del ver el mundo en su presente como en su pasado y, por tanto, en su posible futuro. Conviene detenerse aquí para analizar el concepto de hegemonía que, además, es clave para explicar muchas de las contradicciones que el discurso histórico oficial presenta al compararlo con las realidades que cotidianamente vivimos y que la mayoría ve de una forma casi “natural”.

Hegemonía.

El concepto de hegemonía lo retomé de Antonio Gramsci, intelectual marxista, que amplía el concepto de Estado al introducir y desentrañar precisamente la función que el aparato de hegemonía y los aparatos ideológicos de Estado juegan en la constitución de clase y en la conformación del Estado, así como en la redefinición de las relaciones entre infraestructura y superestructura. Su análisis dialéctico, muestra que no existe una relación materialista mecanicista ni economicista entre clase/ estado/ sociedad/ infraestructura/ superestructura, - entre otras categorías importantes de análisis - mismas que trabaja teórica y metodológicamente en forma bipolar. Para comprender en su dimensión esta aseveración me es necesario comenzar por explicar qué es hegemonía.

Hegemonía es un conjunto de “mecanismos que aseguran el consenso de las masas a una política de clase.” Es la “instauración de un *consensus* sobre el conjunto de la sociedad” mediante el aparato de hegemonía y los aparatos ideológicos de estado, y se apoya además en la fuerza cuando surge una crisis determinada en el bloque histórico y/o en el bloque de

poder. Así es un conjunto complejo de instituciones, de ideologías, de prácticas y de agentes. Es “el modo según el cual las estructuras políticas son aceptadas por los agentes del sistema” y “forma de organización de las masas.” (Buci – Glucksmann, Christine, 1988, pp. 66, 76,77 y 80)

Aquí es importante explicar que Gramsci se aparta del concepto romántico y utópico de un Estado liberal neutral que vela por el cumplimiento de los derechos fundamentales del hombre, por ejemplo. Y en el caso del marxismo, amplía el concepto clásico de Estado al rechazar que éste sea tan sólo un instrumento de la clase en el poder y aparato represor. Para Gramsci, una clase ejerce el poder no sólo a partir de la violencia y de la imposición, sino también por medio del consenso. De hecho, si una clase en el poder ejerce la violencia y la imposición, se hablaría mas bien de una crisis de hegemonía, ya que una clase antes de tomar el poder político y para seguir manteniéndose en él, es fundamental que sea líder y dirigente, que tome la dirección y que ejerza “atracción” en las distintas clases aliadas, es decir, que sea capaz de formar consenso. En este sentido, no es pasiva sino activa, es universalista y no arbitraria en el sentido de que, ejerce “atracción” en los distintos niveles de dominación: económica, política, social, cultural e ideológica. Es ética y política porque toma en cuenta los intereses y tendencias de los grupos sobre los que se ejerce la hegemonía, es capaz de negociar y de ofrecer concesiones, pero no ceder los espacios decisivos de dominación. Por otra parte, considero importante precisar que Gramsci al ampliar el concepto de Estado, también introduce el de aparato privado de hegemonía, que no es mas que la iniciativa privada en el capitalismo, así como diversos organismos e instituciones conformadas por la sociedad civil.

La hegemonía se unifica como un aparato cuando una clase dominante ejerce el poder político a través del estado y por medio del gobierno en un momento histórico preciso, aunque esa dominación también se encuentra presente en los demás ámbitos de la estructura y de la superestructura. El aparato de hegemonía se constituye en y por la mediación de múltiples subsistemas: desde el aparato escolar y los intelectuales hasta las organizaciones privadas, los sindicatos, la iglesia, los medios masivos, las leyes y el ejército, etc, mismos que se ven traspasados por la lucha de clases. El aparato de hegemonía

va recubriendo así todas y cada una de las estructuras de Estado, cuyas instituciones refieren tan solo una parte. Así mismo, la hegemonía se constituye por medio de una estructura ideológica de clase que se traduce en los aparatos ideológicos de Estado.

El *consensus* constituye una serie de mecanismos infraestructurales y superestructurales mediante los cuales se da la integración social a partir del control y de las funciones del grueso de la sociedad. Esta confluencia entre la función y el control se da a partir de las ideologías históricamente orgánicas, de las normas sociales operativas, por la persuasión política y por el modo en que se difunden y se imponen las normas y valores culturales. La organización ideológica no es un simple sistema de ideas, se manifiesta en la actividad económica, en el arte, en el derecho, en resumen: en todas las manifestaciones de la vida colectiva e individual, pasa de los aspectos conscientes a los inconscientes e imaginarios. Gramsci afirma que las ideologías figuran en la superestructura, pero que están fundadas en la lucha de clases, dice que a través de las ideologías se elabora la relación de las masas con el mundo, forman el terreno en el cual se mueven los hombres, de tal forma que organiza a las masas.

En esta parte de las ideologías, Gramsci señala que el análisis teórico del concepto de ideología se puede desnaturalizar si se cae en el idealismo de Benedetto Croce y en la desviación economicista del marxismo. El primero oculta la lucha de clases, trata a la ideología como mero reflejo sin eficacia específica; y el segundo trata a la ideología como elemento separado de la estructura, un elemento sin trascendencia. Este enfoque economicista explica que mientras no se modifiquen las relaciones económicas de producción toda lucha que pase por la ideología es banal e insuficiente. La respuesta de Gramsci a ambos puntos es que “no son las ideologías las que crean la realidad social, sino la realidad social en su estructura productiva, la que crea las ideologías” El hecho de que la ideología figure en la superestructura no quiere decir que no se origine en la estructura, que traspase la lucha de clases y que se encuentre presente en el mundo consciente e inconsciente. (Buci – Glucksmann, Christine, 1988, p. 99)

Los aparatos ideológicos de estado (en adelante AIE) constituyen los medios por los cuales, la clase dirigente transmite una ideología dominante y aseguran de este otro modo su hegemonía, ya que el Estado no se reduce a un aparato represivo. Toda clase que detenta el poder del Estado ejerce al mismo tiempo su hegemonía sobre los aparatos ideológicos. Como ya lo señalé, en ellos también confluye la lucha de clases y un ejemplo de rol, función y control puede ser cómo una ceremonia cívica en honor a las madres no es un fenómeno puramente escolar sino que encierra consigo toda una concepción del papel que debe desempeñar una mujer en la sociedad. Otro ejemplo puede ser: cómo una ceremonia en honor a Benito Juárez festeja no sólo al indio que dejó de serlo, sino el triunfo de la modernidad en el proyecto de nación mexicano, donde obviamente los patrones de la cultura occidental son vistos como superiores frente a los de los indígenas. Los AIE de alguna forma tienen la función de reproducir las relaciones sociales, pero no de una forma pasiva, aquí también aparecen complejas contradicciones y batallas ideológicas que anuncian el devenir de cambios y rupturas tanto en forma limitada como extrema. Los AIE se reagrupan alrededor del Estado, son relativamente autónomos, múltiples y distintos, pueden ser escolares, religiosos, jurídicos y morales, etc. No es pues gratuito que la cultura constituya en sí misma un campo complejo de batalla, donde confluyen luchas y contradicciones de grupos y clases. Gramsci considera que la cultura puede ser un instrumento necesario en la emancipación política de una clase.

Al realizar el análisis teórico del concepto de hegemonía, Gramsci introduce el de crisis de hegemonía para señalar el continuo cambio, desarrollo y lucha que se da en el campo económico, político, social y cultural a lo largo del proceso histórico. La hegemonía no puede subsistir sin una crisis de hegemonía porque continuamente se configuran nuevas relaciones de fuerza que permiten por ejemplo, que un nuevo bloque histórico en el poder desplace al ya establecido. Gramsci distingue tres momentos en una relación de fuerza: el momento económico, ligado a la estructura e infraestructura, misma que es objetiva e independiente de la voluntad de los hombres, donde cada uno de los reagrupamientos sociales representa su función específica y su posición determinada por la producción misma. El momento político de clase y el militar estratégico, que es prácticamente una lucha abierta y decisiva, donde la violencia física se expresa en toda su magnitud.

Una vez que se ha expuesto el concepto de hegemonía es más fácil comprender porqué el discurso histórico hegemónico que se difunde no sólo en las escuelas, sino también en los medios masivos y dentro de la familia entre otros ámbitos -, o sea en los AIE, cumple una función ideológica, de control y de legitimación en favor no sólo de las clases hegemónicas, sino también de una cultura hegemónica, así como de todo un sistema económico, político y social.

Discurso Histórico

Con relación al poder del estado y su relación con el discurso histórico oficial, De Certeau coincide con esta postura gramsciana al sostener que el discurso histórico oficial legitima el poder del estado, que pretende levantar consenso, y que es persuasivo y excluyente de otras formas discursivas. Michel De Certeau explica metafóricamente que el historiador y su discurso son fieles servidores del poder del estado (el príncipe), pues en primera instancia le acredita su existencia y le autoriza su forma de ejercer el poder. Con su discurso le nutre de todos los elementos tanto morales, ideológicos y políticos para proporcionarle legitimidad. (1993, pp. 20-25 y 1995, pp. 57-59)

El discurso utiliza el arte de manipular para que la autoridad sea aceptada y hacer pasar por verdad lo que es irracional, ficción y mito. Su objetivo es movilizar y educar, volver creíble lo que dice, producir creyentes, devaluar o privilegiar las prácticas, puede inflamar racismos y nacionalismos, y organizar clientelas. Por todo esto, el estado y los poderes económicos buscan mantenerlo siempre de su lado. El discurso con el que se sustenta y se legitima tal poder no cristalizará de hecho como una práctica, sino más bien en la demagogia. Así el historiador, dice De Certeau juega al príncipe sin serlo y da lecciones de gobierno sin asumir los riesgos y las responsabilidades que implican sus cargos.

Respecto a las ideologías, De Certeau afirma que éstas también se configuran en la cultura popular, que cuentan a su vez con una tradición histórica y se puede analizar a partir de sus

prácticas. Sin embargo, considera que este análisis no es suficiente, pues, para su estudio profundo se requiere revisar la o las doctrinas de las ideologías que subyacen y se encuentran presentes en el inconsciente, situación difícil para un historiador al que se le niega estudiar lo que se considera ficticio o no real por los métodos occidentales de investigación histórica. (1993, pp.39-45 y 60-61; y 1995, pp. 53-54))

Se rechaza el estudio y análisis de la ficción porque trasgrede las reglas de cientificidad, es decir, la ficción se presenta como metáfora y su saber no se encuentra en un lugar seguro, además participan los efectos de los sentidos, mismos que no pueden ser circunscritos ni controlados. Así mismo, el discurso técnico a partir del análisis y la interpretación se atribuye la capacidad de poder encontrar y determinar los errores de la ficción, para así atribuirse el estatuto de hablar con la verdad El autor considera que cuando no se integran a la investigación histórica estos temas no reconocidos como parte de la realidad, entonces el discurso se vuelve efectivamente ficticio, pues excluye esa otra parte que conforma la unidad no sólo del sujeto sino de una determinada formación cultural, de ahí la importancia de la psicología en los análisis históricos.

Por otra parte, a pesar de que me he referido al discurso histórico y que lo utilizo a lo largo de la investigación, hasta este momento, no he dicho el significado que le doy. El discurso lo entiendo y lo utilizo como la forma narrativa de presentar la historia a un público determinado. Comparto con Hayden White esta noción de que la narrativa es una forma discursiva que representa la unidad de los opuestos, es decir, la realidad bajo la unidad de lo que se considera lo real y lo imaginario, lo subjetivo con lo objetivo. No puede existir una disuasión entre ambos mundos ya que una forma es la condición de la otra. No existe narrativa o narratividad donde no se encuentren elementos subjetivos y objetivos de una realidad determinada y referida Es decir existe una realidad que el hombre tiene necesidad de representar, de interpretar, de explicar. Para esto utiliza la narrativa, donde el imaginario es parte fundamental. (1992, pp. 11-13 y 17-39)

Por ejemplo, los antiguos mexicanos se explicaron así mismos el surgimiento de la vida a partir de cuatro elementos fundamentales – tierra, agua, aire, fuego – mas un quinto

elemento, el sol en movimiento, el tiempo. Cada elemento era la personificación de los contrarios de una misma fuerza, la vida y la muerte, sin los cuales no se podría explicar la vida. Así, el agua personificada en Tláloc era a la vez tan venerada y querida por todos los beneficios a la agricultura, así como temida por los desastres que podía causar como las inundaciones. Si nos ponemos a analizar esta cosmogonía bajo la perspectiva de los parámetros y valores culturales hegemónicos de hoy la echamos por tierra. Sin embargo, la enseñanza del indio todavía es vigente, difícilmente podemos explicar la vida sin esos elementos básicos, y ese valor subjetivo de veneración y respeto ¿acaso no nos da cuenta de la importancia de mantener el equilibrio que hoy se ha perdido? ¿podemos aquí marcar la frontera entre la ficción y la realidad?

En la Edad Media Europea, se creía que el mundo era plano o que el sol giraba alrededor de la tierra porque las Santas Escrituras marcaban que el hombre era el centro de la creación y del universo, esa fue la “verdad” de ese momento y lugar, y se difundió como verdad. Se tenía la certeza de que así era, pues los parámetros culturales así lo marcaban.

Por otra parte, el presente tampoco puede estar exento de esa relación entre mito, ideología y realidad. Aquí y en el ahora se siguen reproduciendo mitos. Por ejemplo: que Estados Unidos es el guardián de la libertad y de la democracia; o que los países pobres lo son porque no han logrado igualar el “modelo” de los europeos y norteamericanos. Mucha gente cree esto, y así nos damos cuenta que el discurso siempre tiene una dosis de ficción. Así pues, el valor subjetivo no puede ser descartado del discurso, pues el mito y lo imaginario también forman parte de la realidad. Queda bien claro, que la “verdad” es una cuestión de poder.

El discurso histórico no puede reproducir la realidad momento a momento como una copia “fiel” del mismo modo como se produjo, es decir, no es posible describirla tal cual ocurrió. Así, se describe sólo a partir desde el lugar donde “uno esté parado” y a partir de los parámetros y significados no únicamente del historiador sino de una determinada formación cultural y de grupos hegemónicos o en el poder. En esta formación del discurso histórico, la simbología y todo el sistema de signos que se traducen en determinadas opciones

epistemológicas, así como los distintos elementos conformativos generales y abstractos del ser social se conforman como parte fundamental de ese hecho cultural. El discurso histórico existe precisamente por esa necesidad de explicar y representar una realidad a partir de las preocupaciones y problemas del presente.

Cómo dice De Certeau se trata de exorcizar los demonios del presente que se “arrastran” desde el pasado para hacer digerible la realidad del presente. El discurso histórico constituye así una teoría y una praxis que de alguna forma guía nuestra acción, es decir, explica las prácticas del presente al buscar su legitimación en el pasado y orientar sus posibles acciones y respuestas. En cierto modo es como hacer que hable el pasado para ordenar, dirigir y legitimar a partir de los intereses del presente. (1993, pp.34-37 y 1995, pp.57-59)

Juzgo prudente aclarar que por lo que he expuesto hasta aquí, no quiere decir que este de acuerdo con el presentismo y el relativismo subjetivista de Benedetto Croce, quien señala que la historia es un producto del espíritu y que los hechos históricos no existen, sino hasta que son pensados y sólo se puede hablar de historia a partir de la proyección particular del *yo* en el presente. De esta forma se tendrían tantas interpretaciones de la historia como sujetos hay en el mundo y la posibilidad de encontrar la verdad no contaría con criterio alguno, por lo que, lo mejor que se debería hacer sería renunciar a tal criterio. (Adam Schaff, pp.121- 138)

Aunque efectivamente existen muchas interpretaciones del pasado, éstas se explican por una cuestión muy compleja de lucha de poder y de creación de intereses en un momento histórico determinado, así como por las distintas corrientes historiográficas que tienen formas distintas de concebir y entender la historia y en donde se encuentran implícitas ciertas formas hegemónicas culturales. La historia no se puede comprender a sí misma, sino es a través de su propia historicidad y de su propia actividad productora del pasado, o sea ella misma es sujeto y objeto. (De Certeau, 1993, p. 59)

La narrativa o narratividad del discurso histórico contiene pues implicaciones míticas e ideológicas en cualquier forma que se le presente, pues todo discurso histórico tiene su propio condicionamiento histórico. Contiene una retórica subyacente que persuade, que legítima, que busca consenso.

Entiendo que tanto para escribir la historia como para transmitirla se utiliza la narrativa, y dependiendo de la forma se configura el discurso. Sin embargo, es importante señalar que la narrativa fue y ha sido objeto de debate entre los historiadores de la “moderna” historia, pues consideran que para que la historia llegue a ser objetiva se debe apartar del mito y de las ideologías para así poder identificar lo “verdadero” y lo real. Así por ejemplo, historiadores tan importantes como Fernand Braudel y Ruggiero Romano de la llamada Escuela de los Annales rechazaron lo que consideraban historia novela, entendida esta como la que no tenía un sustento científico por dramatizar y modelar su objeto de estudio. De este lado se encontraba primordialmente la historia política, diplomática y militar tan extendida en el siglo XIX, misma que no era posible considerarla como una ciencia de la política, mientras no se le viera en su globalidad y en relación con las demás ciencias sociales. (Ruggiero Romano, 1997)

Para que una narración de los acontecimientos del pasado se reconociera como una verdadera historia debía reunir todos los rasgos de la narratividad, un tratamiento juicioso de las pruebas y organizar un orden cronológico donde el proceso de causa y efecto no debía obedecer necesariamente a la cronología política. La llamada narratividad se entiende en este círculo de historiadores como los acontecimientos que se conceptúan reales en vez de imaginarios y se sustentan con datos “duros” como pueden ser los precios y salarios, los niveles de producción y los movimientos del mercado, por ejemplo, y que se corresponden con el tratamiento de sus fuentes respectivas.

Respecto a este punto, De Certeau aclara que, aunque el historiador haga uso de las matemáticas y de la estadística a través de la informática en sus temas de investigación, eso no quiere decir, contrario a lo que se cree, que su trabajo sea más objetivo, para él es más bien la ficción de una práctica que se dice ser científica. Afirma que los datos duros

también pueden ser objeto de manipulación y de persuasión no solo por parte del historiador, sino por quienes ejercen o ejercieron el control de dicha información, luego entonces la tan atacada retórica no logra quedar fuera. ¿O acaso el historiador no trata sus fuentes según lo que cree? Sus hipótesis pueden quedar falseadas cuando se dan correcciones técnicas y metodológicas de los resultados. Así mismo, habría que preguntarse que hay más allá de las cifras y que partes del complejo entramado social quedan fuera de los cálculos. (1995, pp.59-68)

Por otra parte, el autor explica que la matematización de la sociedad obedece a una triple determinación histórica: una técnica, otra sociopolítica, ideológica y social. Sus orígenes los marca básicamente con el advenimiento de la sociedad moderna, en el siglo XVIII. Fue cuando se dieron avances significativos en el uso técnico de las matemáticas. A partir de entonces, una organización sociopolítica centralizada y tendiente a la homogeneización y uniformidad territorial hicieron pensables a una sociedad cuantificable a partir del individualismo y la racionalización. Así mismo, al irse constituyendo la sociedad burguesa, esta clase tuvo la certeza de que su propio poder y riqueza mucho dependía - y creo que sigue dependiendo - de esta racionalización de la sociedad. Pensemos en un ejemplo simple ¿cómo organizar la producción de un “X” producto si no se sabe con certeza a que mercado se destinará?

Comparto con White y con De Certeau que para la llamada historiografía moderna, la noción de realidad se aparta de lo imaginario, aunque para llegar a esta determinación haya participado precisamente ese imaginario. Luego entonces si aceptásemos la postura de esa historiografía que se considera científica y como el “verdadero” modo de hacer y representar la historia, entonces las crónicas, la memoria colectiva, los mitos las leyendas y los annales serían historias imperfectas, anticipaciones fallidas del discurso histórico, fuera de la realidad y por tanto carentes de “verdad”. O peor aún la explicación cosmogónica, por ejemplo de los mesoamericanos para comprender su realidad, no se consideraría, bajo los criterios antes señalados, una historia verdadera, sino un conjunto de mitos donde la existencia del drama y de lo imaginario le resta legitimidad a dicha realidad. Entonces habría culturas con historias “verdaderas” y otras con “falsas“ ; o al absurdo de afirmar que

todavía hoy existen sociedades prehistóricas, que viven como en la edad de piedra, que no cuentan con la escritura y que por lo tanto no tienen historia. Por estas razones, decididamente estoy de acuerdo con ambos autores de que la pretendida objetividad de la historia no se puede explicar a partir de la supresión de los imaginarios, finalmente el mito y la ideología son formas de representar la realidad. (White, 1992, pp. 18 – 22 y 47- 50) (De Certeau, 1995, pp. 51-54)

Sin pretender de ninguna manera descalificar las importantes aportaciones que la Escuela de los Annales ha hecho a la historiografía francesa y del mundo, sí me parece conveniente anotar las observaciones que al respecto hace De Certeau. Respecto a la pretendida objetividad y totalidad de la historia que enuncia esta escuela, afirma que, el historiador se tiene que atener a las fuentes existentes, que de ninguna manera corresponden a una totalidad de lo que ocurrió en el pasado, esas fuentes a la vez ya se han organizado previamente bajo criterios específicos, en donde seguramente tuvieron que ver factores subjetivos, de poder y de intereses específicos de grupo o clase. Así mismo, el historiador selecciona las fuentes con una idea previa de tesis interpretativa, para luego construir el discurso.

De Certeau concluye que la pretendida científicidad de la historia es una ficción, no solo por lo que se ha venido sosteniendo hasta aquí, sino por pretender ocultar precisamente ese aspecto que se considera oscuro y vergonzoso por los historiadores que se dicen ser científicos: se refiere a las estructuras ideológicas e imaginarias que proporcionan significado a la realidad y de las que todo discurso – ya sea el del museo, el de la nota periodística, el documental etc - no puede quedar fuera. Querer ignorar esta parte de la historia es pretender negar la esencia misma del ser humano, es decir, la pasión no puede ser negada por la razón. Incluso, afirma, la supuesta neutralidad de la ciencia no existe, es más bien una ideología, producto histórico de necesidades e intereses bien específicos, donde la lucha por el poder es uno de sus ingredientes. La ciencia como tal cuenta con su propia historicidad y se debería de repolitizar en función de los campos de fuerza existentes. (1995, pp. 51-75)

En ese mismo tenor, de explicar la relación de la historia con la ciencia y la ficción, De Certeau explica que en la construcción de todo discurso existe siempre un rasgo distintivo de acuerdo al tipo de sujeto que realiza la investigación. Es decir, habrá diferencias en el modo de escribir la historia entre un hombre y una mujer; entre un sujeto de primer y tercer mundo; entre un historiador de extracción popular o elitista, de una u otra filiación política, etc, por citar tan solo algunos ejemplos, mismos que se tendrían que matizar para no pasar por burdos. (1995 pp.71-72)

Así mismo, De Certeau explica que el historiador no goza de autonomía para realizar su práctica investigativa, no es un sujeto que trabaje en solitario. Detrás del historiador existe un grupo de colegas, lo que el autor llama una fábrica de producción, una institución socioeconómica, donde se produce un reclutamiento estrecho, donde se marcan los intereses del patrón, donde se cuenta con una división del trabajo bien definida y se marcan las corrientes de moda, de las que depende el historiador, no sólo para tomar prestadas categorías y conceptos para realizar su análisis, sino también para insertarse y continuar las líneas de investigación que el grupo muchas veces ya tiene abiertas. Seguramente del grupo también dependerá si el historiador cuenta o no con recursos económicos para la realización de su trabajo. Las categorías y conceptos que toma de sus colegas pertenecen a una determinada formación cultural que les permite de alguna manera interpretar, legitimar y emitir juicios valorativos, de los que no pueden quedar fuera. El historiador no es pues un ser ahistórico, fuera del mundo, de lugar, o un ser antisocial en el sentido de no pertenecer a una formación cultural determinada. Finalmente, el historiador espera ser aprobado mas bien por la Academia que por la gente común. (1995, pp. 55-57)

Las mas de las veces habría que preguntarse qué intereses, problemáticas y preocupaciones sociales de la época existen detrás de esos grupos que se auto denominan como los poseedores y hacedores de la “verdadera” historia. Por ejemplo, en los primeros enfrentamientos entre liberales y conservadores, durante el primer tercio del siglo XIX, en el caso de México, cuando los fundamentos ideológicos de estas dos fuerzas se estructuraban en proyecto con rapidez – que en parte mucho tenían en común y que habría que matizar -, las formas de lucha se dieron no sólo en el plano militar y en la organización

de partidos o camarillas, sino también en el discurso del historiador conservador Lucas Alamán y el liberal Lorenzo de Zavala, cuyas voces también se hacían escuchar a través del periodismo. Posteriormente cuando la balanza se inclinó hacia los liberales, Justo Sierra continuó en el campo de la educación, del periodismo y de la historia el proyecto liberal, cuya posición se vio reforzada por el positivismo.

Otro ejemplo que rescata De Certeau es el caso de la Escuela de los Annales, cuyas preocupaciones efectivamente ya no son centralmente las batallas militares, sino los movimientos de los precios, de los salarios, la moneda, el comportamiento de los mercados, etc. Estas preocupaciones, dice, se comprenden perfectamente por las crisis e intereses expansivos del desarrollo capitalista. Otro ejemplo muy representativo lo podemos encontrar en las crónicas de Bernal Díaz del Castillo, cuando de alguna forma, el conquistador se ve en la necesidad de explicarse así mismo quién es el “descubierto”, el “otro”, bajo la perspectiva obviamente de los parámetros y valores de su propia formación cultural. En este caso no es sólo la posición individual del historiador frente a lo que los europeos llaman lo indio, es mas bien el vocero y el representante – aunque no oficial, pero sus aseveraciones si reconocidas como verdad - de la cultura occidental en el “nuevo mundo”, y en su posición de ventaja frente a éste, se pondrá a escribir sobre el mundo descubierto como si fuera una página en blanco, para luego legitimar y exorcizar la acción de conquista sobre él. Es decir, el indio visto y leído a partir de la mirada del cristiano, del “civilizado”, del que lleva el orden y el progreso.

Otra reflexión que efectúa De Certeau y que me parece muy apropiada es cómo la forma de concebir el tiempo en la historia entre formaciones culturales distintas es diferente. Mientras que para la moderna historia occidental se da una ruptura entre pasado y presente, para las culturas mesoamericanas es un proceso cíclico, y para la India el pasado constituye una extensión del presente, un proceso de coexistencia y de reabsorción. Occidente marca la frontera entre un pasado muerto y salvaje, y un presente vivo, de progreso y evolución. La comunicación con ese pasado es con un cuerpo mudo, aquí se encuentra y se marca la diferencia con el “otro” y se traza la decisión de no ser lo que se ha sido hasta entonces. El pasado se entiende como un mal necesario del que hay que seleccionar lo que debe ser

olvidado y lo que debe ser comprendido en la ruta de una civilización que progresa y evoluciona. Los remanentes de ese pasado salvaje son pues impensables. Contrariamente, para la India el pasado está vivo, constituye un tesoro, un amontonamiento entre formas nuevas y antiguas que les permite reconocerse y situarse entre ese pasado y el porvenir, a través de la memoria colectiva y la trasmisión oral. (1993, pp. 16-20)

La forma occidental de concebir y entender la historia es la que predomina y se afirma como real y verdadera: hasta el momento se entiende como normal y natural no sólo la visión de una historia unilineal de presente, pasado y futuro; sino también los valores y categorías con los que se describe, se interpreta y se da significado a los “otros.” Como afirma De Certeau, a partir del discurso es posible marcar la separación, la diferencia con el “otro”. Ese “otro” puede ser el pasado, el salvaje, el loco, el pueblo, el niño, el tercer mundo, el indígena, la mujer o los jóvenes, etc. El discurso marca la resolución de no ser lo que se fue o ha sido hasta el momento. La historia se entiende en el mundo occidental como una especie de evolución, donde existe una hermosa ordenación hacia el progreso y donde el pasado fue o es un mal necesario. (1993, pp.16-20 y 62)

El discurso histórico, un hecho cultural en la constitución hegemónica de clase.

En este apartado voy a explicar a partir del análisis y del estudio que realizó Marc Ferro (1995) de los manuales escolares de historia en varios países del mundo, un ejemplo de cómo ha sido utilizado el discurso histórico en la construcción hegemónica de clase o de grupo en el poder; así como la crisis que provoca el cuestionamiento del discurso, a partir de movimientos de resistencia, que obligan de un modo a la restitución simbólica del excluido, en una lucha que también se desencadena en el plano cultural. En la misma línea continuaré con un pequeño análisis respecto a un contenido curricular de un libro de texto de historia destinado a alumnos de tercer grado de secundaria, mismo que se apega a los planes y programas propuesto por la SEP en 1993.

En Sudáfrica, prevaleció hasta hace poco (1990) la política del Apartheid y en este lugar la condición del discurso no ha cambiado mucho. Ferro comienza por explicar cómo la periodización histórica que se utiliza para el caso de Johannesburgo contiene básicamente los mismos principios y valores que se utilizan en la cultura occidental, mismos que constituyen la ventana a través de la cual se mira al resto del mundo: Se defiende el monoteísmo en lugar del politeísmo; la unidad nacional en lugar de la organización trivial; el sedentarismo en contraposición al nomadismo; la organización industrial en lugar de la organización comunal de autoconsumo, la marcha hacia el “progreso”, el respeto del orden y de la ley – blanca , por supuesto – etc. (1995, pp. 21 - 43)

Siguiendo las características que comúnmente utiliza la cultura occidental para delinear su discurso histórico, Ferro señala cómo la historia de Johannesburgo comienza con la llegada del europeo a tierras sudafricanas como si fuera un designio divino. En este caso, Dios había conducido a sus fieles a la tierra prometida. El discurso histórico toma de aliado al cristianismo para legitimar, levantar consenso y exorcizar el exterminio de los aborígenes sudafricanos, en algunos de los casos. En otros para justificar la esclavitud y violencia con que han sido tratados. Así pues, el cristianismo fue el bastón por medio del cual se justificó la ocupación territorial de Sudáfrica y su explotación y saqueo por parte de los europeos. Durante el desarrollo industrial y a lo largo del siglo XIX cuando África fue objeto de reparto entre las potencias europeas, los aborígenes fueron considerados un obstáculo, entre otras causas por ocupar tierras ricas en recursos, como el oro o los diamantes de Sudáfrica.

Esta situación me recuerda ni mas ni menos al proceso colonizador que experimentó y sigue experimentando América, donde la Biblia y el fúsil continúan siendo compañeros inseparables. Todavía en 1948, los manuales de historia en Johannesburgo partían del cristianismo para inflamar prácticas discriminatorias, de rechazo y de violencia. Uno de los citados por Ferro señala: “Pensamos que Dios ha querido naciones separadas, pueblos separados, y ha dado a cada uno su vocación, sus tareas y sus dones...” Respecto a la matanza de Bosquimanos, el texto justifica tal acción diciendo que fue porque ellos eran cazadores recolectores que no sabían reconocer ni respetar la propiedad privada, y que además no sabían del mundo de los negocios. Después los describe como “pequeños y más

feos que los monos”. Así mismo, los estereotipa como rateros, parásitos y molestos que viven todavía como en la Edad de Piedra que ni siquiera han alcanzado el nivel de la tribu. A su religión politeísta se le califica de “grosera, extraña y fetichista”. En el mismo tenor, el libro de texto considera a los Hotentotes como una raza de nivel superior por ser aborígenes con sangre europea, aunque en el diccionario holandés Hotentote significa: “el que tartamudea”. (1995, pp. 25 y 36 - 39)

Esta ideología presente a lo largo y ancho de todo el texto no termina ahí, pues también desarrolla la idea de que gracias a la colonización europea Sudáfrica pudo terminar con las guerras intestinas de las distintas tribus aborígenes que estaban conduciendo al aniquilamiento de las más pequeñas. Sin embargo, posteriores investigaciones arqueológicas y antropológicas han demostrado que los hechos no ocurrieron tal cual lo señala el manual de historia. Las conclusiones a que han llegado tales investigaciones es que, los aborígenes fueron expulsados hacia el norte en la medida en que avanzaba la colonización y aumentaba la violencia. Así mismo, la destrucción de los Xosas y del reino Zulú se dio precisamente con la ocupación de los boers (ingleses), mas allá del río Orange, después de la fundación de la República del Transval en 1852. Desde entonces, los Bantúes fueron puestos en especie de reservas llamados homelands, que eran unidades territoriales fuera de las fronteras de la ciudad de Johannesburgo, lo que marcó el inicio de la segregación.

Por otra parte, Ferro explica cómo existen en Johannesburgo ciertos sitios históricos que deben ser recorridos a pie para arraigar al ciudadano a una tierra que quizá algún día le podría ser reclamada, y continúa diciendo que, la historia practicada con los pies tiene así una función simbólica de exorcismo. (1995, pp. 39 – 42)

La voz del otro discurso en Sudáfrica es la expresión de una “contra historia” negra opuesta al discurso oficial y que se trasmite oralmente. Mutwa, un médico – mago se ha encargado de impugnar la imagen que el blanco tiene sobre ellos. Rechaza la visión occidental de ver a los aborígenes africanos como subhombres. Explica la incomprensión y el desconocimiento que el hombre blanco tiene respecto a las distintas culturas africanas, no

entienden su concepción de guerra, la forma que asume el derecho, su visión cosmogónica, sus hábitos y costumbres, etc.

La voz del vencido difícilmente puede ser escuchada ante el predominio de un discurso hegemónico, no solo en Sudáfrica, sino también para el caso específico de México, donde se vive una forma muy particular de ver y concebir al indio. La historia de bronce, como ya lo dije más arriba, reconoce y ensalza la raíz india de los mexicanos. Sin embargo, ese pasado glorioso sólo se acepta como algo muerto, como pieza de museo que muestra el folklore y el exotismo de la cultura mexicana, digna de ser admirada por turistas propios y extraños. El indio vivo es rechazado, vituperado, negado.

El indígena americano, al igual que el indígena africano o de cualquier otra parte, se ha visto mas bien como obstáculo al proyecto de una “nación” que, en el caso mexicano se dice ser mestiza. Guillermo Bonfil Batalla desmitifica esta ideología del mestizaje cultural cuando explica que la cultura no se hereda como el color de la piel. Señala que efectivamente se ha dado un mestizaje biológico, pero que de ninguna forma ha sido la democracia racial. Explica que el proceso de mestizaje ha sido violento y desigual, donde la parte india es negada, su cultura se considera inferior y existe un rechazo hacia ella, o que, incluso el mismo mestizo ocupa una posición subordinada desde la colonia. Así, la sociedad mexicana ha desarrollado una ideología fundamentada en la superioridad de las razas. Bonfil utiliza el término desindianización para referir a amplios grupos humanos que siendo indios o mestizos han renunciado a la identidad india. (2005, pp. 39 – 43)

Recuperando la línea de Ferro, considero importante introducir el análisis de un contenido curricular que he hecho para el caso de tercer grado de secundaria. El siguiente ejemplo de caso, ilustra de alguna manera algo de lo que aquí se ha explicitado. El tema a examinar es el de la Guerra de Reforma, su contenido y la forma en que es abordado los tomé del libro de texto de editorial Patria, cuyo programa para tercer grado de secundaria se apega al marcado por la SEP de 1993.

El primer punto a tratar versa sobre el eurocentrismo, la fragmentación y mutilación del discurso histórico oficial; y el segundo, sobre los protagonistas de la historia. Para analizar el contenido primero voy a exponer las ideas centrales que el texto maneja respecto al tema:

- En este tema los protagonistas son el grupo liberal encabezado por Juárez: Ignacio Comonfort, Melchor Ocampo, Guillermo Prieto, M. Lerdo de Tejada, y Ponciano Arriaga, etc. Por parte de los conservadores el texto ubica a las corporaciones religiosas, indirectamente a las comunidades indígenas y al ejército. (pp. 157-163)
- El contenido del texto ubica la causa primordial de la guerra, a la inconformidad de los conservadores frente a las leyes de reforma de 1857, mismas que obedecían al proyecto liberal encabezado por Benito Juárez y su grupo. Respecto al proyecto liberal el contenido del texto explica que la constitución de 1857 introdujo importantes reformas como “el control del presidente de la república por medio del congreso, la elección directa de los diputados y las libertades de enseñanza y de imprenta”, más adelante explica que “todo lo que podía perturbar la igualdad de los individuos ante la ley quedaba prohibido: los títulos de nobleza, las prerrogativas, los honores hereditarios” y para finalizar la página agrega: “los conservadores pretendían mantener el modo de vida heredado de la época colonial” (p.161)
- Explica que la constitución permitió a los particulares luchar contra las arbitrariedades del gobierno mediante el juicio de amparo. Así mismo señala que las leyes de Juárez y Lerdo atacaron los fueros de la iglesia y del ejército. Que dichas leyes también atacaron la propiedad comunal de los indígenas y los bienes de la iglesia porque el proyecto liberal pretendían formar pequeños propietarios para que lucharan por sus propios intereses, de esta forma se establecía la primacía de la propiedad privada sobre la corporativa. A las corporaciones las culpaban del atraso económico de México.
- En otra parte del texto se afirma que la igualdad republicana de la constitución de 1857 significó para los mexicanos la obtención de derechos individuales, la

abolición de los privilegios corporativos y raciales y que permitió la formación de una nación que no sería indígena, ni criolla sino mestiza. (161)

- Respecto a Juárez el texto narra que fue un indio zapoteca, señala su formación profesional y los distintos cargos políticos que ocupó en el gobierno; pero además explica que fue un indio liberal que abandonó los valores y las costumbres indígenas, para ser un hombre moderno, a la manera occidental y que luchó por instaurar las instituciones democráticas para cambiar las injustas condiciones en que vivía la mayoría de la sociedad mexicana. (p.163)

Si analizamos el contenido en su forma global lo primero que resalta es la visión maniqueísta con la que la historia nos presenta a los “buenos “ y a los “malos” de la siguiente manera: unos luchaban por la democracia, la igualdad, la justicia, la libertad y la propiedad privada; los otros tan sólo querían mantener sus privilegios, honores y prerrogativas heredadas de la colonia. Los primeros luchaban por el bien de todos los mexicanos, independientemente de la clase, grupo social o etnia. Los segundos tan solo por sus intereses de clase.

Por lo que respecta al indio, vemos que se le niega su existencia en el ámbito constitucional, ya que en ella sólo se habla de mestizos. Así, por decreto, el indio no puede ser mexicano pues para serlo debe ser mestizo, luego entonces los afro americanos tampoco lo serían. Se trata al indio como si éste gozara de privilegios raciales frente a los demás sectores sociales, seguramente por poseer bienes comunales que ellos se negaban a reducir bajo la propiedad privada. El indio se muestra como un obstáculo, equiparable al de la corporación religiosa para lograr el tan ansiado progreso industrial, cuyo modelo se había tomado de los llamados países civilizados y democráticos.

Benito Juárez se presenta como el ejemplo a seguir, pues tiene que dejar de ser indio para luchar por la democracia y en contra de la injusticia. Al indio en esta historia sólo se le reconoce si deja de serlo, es decir, si se moderniza, asiste a la escuela y, en última instancia deja de ser zapoteca. De esta forma, el Juárez modernizado aparece siempre vestido de

levita, jamás con ropa de indio. En el texto, el sinónimo de modernidad es ser liberal y occidental. Así mismo, en el texto no se menciona la idea tanto de los liberales como de los conservadores de propiciar la inmigración de colonos preferentemente europeos o norteamericanos para modernizar al país y mejorar la raza.

Por otra parte, el texto se limita a señalar que los indígenas tenían amplias extensiones de tierra en forma comunal, pero en ningún momento explica en qué consistía o consiste tal propiedad. Lo que sí manifiesta es que por respeto al derecho de propiedad, el Congreso Constituyente no pudo llevar a cabo ninguna reforma agraria que afectara a los latifundistas y hacendados. Sin embargo, sí se podían afectar las comunidades indias (p.160)

Las diferencias “se borran” por decreto constitucional cuando se pretende tratar a todos como iguales cuando en realidad sabemos que en la aplicación del derecho cuenta mucho el estatus social. En el texto no existe algún cuestionamiento que ponga en entredicho la idea de que cualquier persona podía acudir al juicio de amparo en caso de que el gobierno incurriera en arbitrariedades. ¿Quién lo iba a hacer? ¿A quién se lo iban a permitir? ¿A los indígenas?

Respecto a los protagonistas, cuando se enfrentan militarmente un bando y otro, no se explica qué grupos o sectores sociales formaron parte del grueso. El texto los refiere como a “sus seguidores”.

Al analizar el contenido de este tema, considero que todavía existe una fuerte carga de la enseñanza positivista de la historia, ya que él no se aparta de los héroes, fechas y batallas. La historia social, económica y cultural queda mayoritariamente de lado. Pareciera ser que el discurso se presenta sin tendencias, porque aparentemente no existe posición alguna. Engañosamente se presentan los hechos sin inclinación hacia un lado u otro, pero en forma subyacente y con el juego de palabras existe un discurso que se inclina por el liberalismo y el proyecto nacional burgués. La diversidad social sólo es vista a partir de los intereses de los grupos hegemónicos, se exhibe de una forma negada, subordinada y discriminada.

La historia de bronce pretende dar la imagen de un pasado histórico común que permite la conformación de un estado – nación homogéneo, donde las luchas pasadas fueron por y para todos los “mexicanos”, que todos recibimos los mismos beneficios y que todos tenemos los mismos deseos, proyectos y aspiraciones, así como igualdad de oportunidades. Ésta, es una visión que se refleja decididamente contraria a la situación concreta y real de la vida cotidiana. En aras de construir una identidad, se eliminan, se abstraen o se desconocen las diferencias realmente existentes.

Para concluir este apartado, vale la pena reflexionar y preguntarnos: ¿cómo traduce el profesor ese discurso oficial a sus alumnos? ¿De qué manera los docentes resignifican dicho discurso y cómo lo entienden los jóvenes? ¿Cómo se modifica la visión histórica a partir del contacto con otros ámbitos culturales y educativos? ¿Podemos guiar el discurso hacia una visión intercultural donde los indígenas tengan cabida y sean tomados en cuenta, no sólo a partir del déficit sino de su riqueza cultural? ¿Puede el discurso histórico aportar a los jóvenes elementos teóricos que le ayuden a explicar la condición histórica del indio? Es mas: ¿Conocemos lo indígena? ¿Conocemos su condición? ¿Cómo la leemos? ¿Cómo la interpretamos?

Sin duda, contestar todas estas preguntas, rebasa las posibilidades de este trabajo. Sin embargo, es necesario recordar que mi objetivo de investigación es delinear o conocer cómo los jóvenes resignifican la explicación histórica respecto a las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena. Pero antes, hay que marcar algunas líneas generales que, de alguna forma nos ubiquen y demos cuenta del por qué lo indígena a finales y principios de siglo, en plena era del neoliberalismo y de globalización se ha convertido en importante tema de debate, de análisis y de discusión.

Lo indígena una identidad:

En mi objeto de investigación se encuentran presentes dos sujetos sociales: el joven y lo indígena. Cuando me refiero a ellos, lo hago en base a una condición social e histórica y a una identidad que se encuentran en continua transformación, cambio y adecuación no solo a los contactos multiculturales y diversidad social sino también al proceso histórico de la vida misma.

Cuando se hace referencia al mundo indígena, generalmente alrededor suyo se encuentran implícitos ciertos conceptos como el de raza y etnia, mismos que se han acuñado y utilizado con vínculos políticos e ideológicos, que contribuyen para justificar prácticas racistas y condiciones de desigualdad social y económica. Es decir, ambos conceptos se han utilizado para definir y delimitar a ciertos grupos humanos, donde los estereotipos y prejuicios juegan un papel preponderante, para luego, ejercer, justificar y permitir la discriminación y desigualdad.

Desde la década de los setenta del siglo pasado Fredrik Barth ya hacía referencia a las limitaciones que implicaba para la investigación antropológica la definición tradicional de grupo étnico que esta disciplina utilizaba. La proposición consistía en que una raza era igual a un pueblo y una cultura, misma que para mantener su unidad rechazaba o discriminaba en forma espontánea u organizada a otras. En consecuencia se describían sociedades cerradas, inamovibles y casi ahistóricas. En este concepto no cabían los cruces culturales, los efectos migratorios o el impacto de la configuración de nuevas estructuras económicas, políticas y sociales tanto internas como externas que influyen en los procesos de integración, desintegración o reacomodo de las sociedades en sus distintos planos y aristas. De este modo, la diversidad cultural se explicaba por un reducido número de factores, por mecanismos preconcebidos y prejuiciados que poco aportaban en la comprensión de la compleja relación de estas grupos con el resto de las sociedades, así como de los procesos que hacen posible la demarcación de sus propios límites o fronteras, entre otros importantes aspectos. (1976, pp. 7 – 49)

María Inés Massot Lafon explica que el concepto de raza constituye uno de los fundamentos teóricos e ideológicos del racismo, ya que a través de él se intenta biologizar la discriminación atribuyéndola a diferencias orgánicas. Los antropólogos físicos han utilizado el concepto de raza para clasificar a las personas según sus características físicas observables. Sin embargo, el uso de este concepto es ambiguo y estático, ya que presupone la existencia de grupos humanos en núcleos geográficos cerrados donde no se tiene presente el mestizaje, la migración e inmigración, la significación social y política. Si tomamos en cuenta estos aspectos resulta que la clasificación de las razas sería una tarea sumamente difícil y ardua, donde queda claro que no existen límites claros ni unidades fijas, ya que desde tiempos prehistóricos el hombre se ha caracterizado por su continuo tráfico geográfico, cruces culturales y su consecuente mestizaje. Así el concepto de raza es controvertido e imposible de estudiar o aislar. (2003, pp..53-56)

Lo anterior se puede ejemplificar con el caso del México colonial, cuando la sociedad se organizó en forma estamentaria bajo supuestos criterios de sangre, cuando en realidad el criterio básico fue el de riqueza el que marcó distintas posiciones. Existían mestizos que nacieron en las comunidades de indios y vivían como tales; en otros casos había indios que salían a trabajar fuera de sus comunidades como trabajadores “libres” y que eran tomados por mestizos; o bien, había mestizos que pasaban por criollos, mientras que, los españoles miserables se confundían con las demás castas. Al biologizar y pasar por naturales las causas de la desigualdad, se ocultaron los mecanismos causantes de tal desigualdad.

La autora señala que, otra de las bases teóricas del racismo es la relación que se establece entre raza y cultura a través del uso de las terminologías de “etnia, “grupo étnico” y “minoría étnica.” Dichos conceptos se utilizan para clasificar diferencias culturales, las que a su vez son motivo de argumento para señalar supuestas deficiencias morales, intelectuales y de raza, mismas que se entienden como naturales, hereditarias e inamovibles. Esta visión occidental de raza y etnia se constituyó en una ideología racista, donde estereotipos y prejuicios culturales se entienden y se aplican de forma inherente y esencialista a grupos humanos específicos.

El racismo se puede considerar como un procedimiento y una trampa ideológica que hace pasar por natural un orden social desigual, que hace creer la ilusión liberal de que el esfuerzo individual y la buena voluntad llevará al éxito socioeconómico y que oculta las verdaderas causas de dicha desigualdad. Es pues, una doctrina ideológica con la que se pretende canalizar la desigualdad, con la ilusión de la igualdad de oportunidades. (Massot Lafon, 2003, pp. 53-56)

Al intentar explicar lo indígena como una identidad es imprescindible tener cuidado en no caer en un juego conceptual que justifique ideológicamente una condición de desigualdad y discriminación. Para explicar lo indígena como una identidad recurro a los términos de etnicidad e identidad étnica propuestos por Massot Lafon. Ella acude a Slonim, Cohen y Hernández para referirse a la etnicidad, y a Sabards, Isajiw, Bernal y Khigth para explicar lo que es la identidad étnica (2003, pp. 57-61).

La etnicidad, es un termino que utiliza la autora para señalar la identificación colectiva de un grupo en el sentido de identidad. Lo diferencia con el de grupo étnico o étnia utilizados en su matiz racista. La autora explica que en la etnicidad no caben identidades monolíticas, aún entre los miembros de un mismo grupo. O sea que, las identidades se forman social e históricamente, a partir de intercambios culturales. Así, la etnicidad se refiere a patrones grupales pero marca su heterogeneidad intergrupala. Es la forma en que los miembros de un grupo se perciben así mismos y a los demás integrantes de otros grupos o sectores sociales. La etnicidad son imágenes, sentimientos, actitudes, valores y costumbres con las que se identifica un grupo concreto y se diferencia de los demás en contextos sociales comunes. La etnicidad proporciona identidad y un sentido de pertenencia grupal, al compartir una historia y una cultura común.

La identidad étnica es la adquisición individual de los patrones grupales. Es un fenómeno socio psicológico que sitúa al individuo en relación con los miembros de su propio grupo y con los otros. Es un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y unidad con el grupo, donde se desarrolla una fuerte significación histórica. Es la identificación y la inclusión a un grupo étnico determinado. Es un constructor

psicológico que refiere ideas sobre uno mismo, una forma de ser y actuar con los miembros del propio grupo y con relación a los otros. La identidad étnica es más o menos estable, aunque cambia a lo largo de la vida del individuo, no es fija, sino transitoria y dinámica por la interrelación con otras personas y grupos, así como por los cambios socioeconómicos que se experimentan socialmente. Es decir, tanto la etnicidad como la identidad étnica se encuentran en el intercurso de intereses políticos y conflictos sociales.

En conclusión, lo indígena como una identidad la entiendo como todos aquellos grupos étnicos que mantienen su etnicidad en una herencia multicultural de los antiguos pueblos mesoamericanos y que se encuentra en continua transformación. Son aquellos grupos que han mantenido su sentido de pertenencia y unidad a un grupo étnico determinado que los diferencia de los demás en contextos sociales comunes. Lo indígena también está representado por todas aquellas identidades individuales, donde los sujetos en un proceso psicosocial asumen su adscripción y pertenencia a un grupo étnico determinado, que los sitúa a ellos mismos con el resto de los miembros de su grupo y en su relación con los otros.

De la misma forma, entiendo lo indígena, para el caso de México, como toda aquella herencia multicultural mesoamericana, que ha experimentado a través del tiempo procesos de resignificación y reapropiación en un marco de hibridación constante frente a los contactos múltiples no solo con la cultura occidental, sino con grupos humanos asiáticos y africanos. Son aquellas manifestaciones culturales que, aunque rechazadas, negadas o prohibidas en la actualidad, consciente o inconscientemente por grandes sectores de la población, no dejan de formar parte del legado cultural de los mexicanos. Lo indígena se encuentra presente en amplios sectores de la población, en muchas formas de vida, que hoy no asumen una identidad india. Son formas culturales que se expresan en la lengua, en la música, en los colores, en la gastronomía, en el atuendo, en las formas de creer y practicar la religión, en las fiestas, en las costumbres, en las formas de organización comunal, en la forma de trabajo de la tierra, en las artesanías, en la tradición oral, en la organización familiar etc. El legado indígena, su presencia viva con sus múltiples representantes y manifestaciones lo podemos encontrar en el medio urbano y en el rural, en los paisajes, en

los mercados, en las iglesias, en las calles, en las escuelas y en la familia misma. Es decir se encuentra entre todos nosotros, y aunque lo desconozcamos, lo llevamos interiorizado pero a la vez negado, discriminado.

Es importante subrayar que las expresiones y significados culturales de lo indígena se han transformado desde la conquista. Los grupos indígenas no son los mismos, han cambiado por la colonización, por la modernización, por los procesos de hibridación, por las interacciones con otras culturas en los procesos de inmigración y migración, por el consumo de bienes industrializados y por la recepción de imágenes y mensajes en los medios masivos.

Néstor García Canclini explica que en su estancia en el Coloquio América Profunda, celebrado del 6 al 19 de diciembre de 2003 en México, y donde participaron representantes indígenas de 15 países latinoamericanos, se lanzó una pregunta unificadora: ¿Quiénes somos? El autor señala que la respuesta no fue fácil ya que se encontraban frente a una multiplicidad de lenguas, de color de piel, de religión y a la pertenencia de diversos territorios geográficos. (2004, pp.46-50)

Para Canclini, los indígenas tienen en común el bilingüismo o el trilingüismo en algunos casos, el español, redes comunicacionales como el internet, aunque no todos cuentan con iguales condiciones para acceder a la red. El autor señala y coincide con él en que, los grupos indígenas comparten, pero no en forma embalsamada ritos, fiestas, danzas y relatos que se han reinterpretado y resignificado desde la colonia y la vida nacional moderna hasta nuestros días, a partir de la propia comunidad en su relación y contacto con otros espacios socio geográficos que trascienden lo local.

Debido a las profundas transformaciones experimentadas por los indígenas desde la conquista y dado el proceso neoliberal y globalizador, el autor señala que es difícil marcar un perfil cultural que los identifique a todos. Para él es más fácil identificar las diferencias que se manifiestan por ejemplo, en la diversidad de las lenguas y en su dificultad para

traducir al español los significados que en las comunidades tienen los elementos que los configuran.

Sin embargo, para García Canclini, en el marco de la diferencia y la desigualdad no importa tanto demostrar si coinciden o no el pensamiento indianista con sus prácticas efectivas, sino en su demanda étnico-política: es decir ser reconocidos en sus diferencias y vivir en condiciones menos desiguales. Es decir, lo que importa realmente es cambiar su condición histórica de marginalidad, rechazo y violencia. En suma, terminar con actos y actitudes discriminatorias de que han sido objeto.

Lo indígena una condición social e histórica.

La condición del indio hay que rastrearla históricamente, pues su condición actual es continuidad y herencia de su condición pasada. En el presente, ella se manifiesta de muchas y múltiples formas: desde el momento que decide emigrar porque no cuenta con los recursos para sobrevivir. Se expresa en muchos de los hijos de esos migrantes que, terminan por convertirse en niños de la calle y quedan al margen, o excluidos de un sistema educativo, de salud o de un sistema productivo que mas tarde también les negara el acceso. Se hace visible en la indiferencia de la mayoría de la población hacia su extrema pobreza y modos de sobrevivencia. En fin, se manifiesta en su crisis de identidad cuando reniega de si mismo y adopta ardientemente el prototipo moderno. Pero también se hace evidente, en su lucha y organización, en su resistencia, en sus modos de conciliar, de negociar y de confrontar al otro.

La condición del indio la retomo de aproximadamente 500 años atrás, porque es precisamente a partir de la conquista y colonia que se dio la invención del indio con toda su carga peyorativa, y además, porque es un momento decisivo en que occidente comienza a marcar en América su hegemonía cultural, misma que en forma compleja ha levantado consenso en las diferentes formas de ver y entender lo indígena. Con esta hegemonía cultural, convive y se justifica toda la explotación y dominación de que han sido sujetos los

indios. Pero, no sin fuertes cuestionamientos por parte de luchas pasadas y presentes, de las que, el movimiento neoindigenista actual forma parte.

Utilizo la cronología convencional del discurso histórico oficial porque en ése nos hemos formado y es el que se utiliza en forma consensuada. No es posible, en este momento utilizar una nueva, pues para hacerlo, se tendría que realizar un arduo trabajo, en el que seguramente no se podría decir la última palabra y mucho menos ganarse los aplausos del discurso histórico oficial.

Conquista y colonia

México ha contado milenariamente con una realidad multicultural que ha experimentado un pasado doloroso de conquista y colonia. A partir de entonces y en forma genérica e indistinta se llamó indios a los pobladores del continente recién descubierto, a pesar de que los distintos grupos humanos que habitaban el continente contaban con una identidad social y cultural claramente definida. (Bonfil Batalla, 2005, pp.121-125)

A partir de la conquista y colonia se ha ido configurando históricamente en México un consenso ideológico que marca socialmente la forma de ver y entender lo indígena. Es predominantemente una visión eurocentrista la que ha permitido la creación de estereotipos y prejuicios que justifican la discriminación y desigualdad de que han sido sujetos, no solo los indígenas, sino todas aquellas manifestaciones sociales y culturales que se viven en la sociedad y que son catalogadas con términos peyorativos como de indio o naco.

El proceso de conquista y colonización no se efectuó únicamente a partir de la violencia física, sino también a partir del desarrollo de ideologías igualmente violentas que tienen su sustento en la cultura. Las doctrinas religiosas de la iglesia en la empresa colonizadora tuvieron un papel destacado. La conquista se efectuó como una cruzada con el fin de evangelizar al indio para su salvación. Se consideraba que las concepciones y prácticas religiosas del indio provenían del diablo y por lo tanto eran la encarnación misma del mal. Así, había que castigarlo, perseguirlo, combatirlo, y en casos extremos, exterminarlo. Para

la iglesia, el indio era un ser inferior, un eterno menor de edad y cuando se aceptó que también el indio tenía alma, se pensó que había que salvarla a pesar de sí mismo. La inferioridad del indio se entendió igualmente como un designio “natural” de la providencia divina, era el orden “natural” postulado por Santo Tomás de Aquino. Así pues, para la iglesia y los conquistadores en general, se sostenía una lucha en contra de los idolatras y a favor de Dios, del papado romano y del mismo rey, personaje último a quien se le había conferido el patronato de las indias. Finalmente las enormes riquezas acumuladas por la iglesia durante la colonia, el trato al indio y su utilización como productor de riqueza va a contradecir los fines espirituales con los fines materiales. Por ejemplo, en Yucatán durante toda la época colonial no desaparecieron las encomiendas. (Bonfil Batalla 2005, pp. 121-127,130-136)

Los colonizadores europeos desarrollaron en la otredad, en el indio, condiciones y conceptos infamantes que hicieran creíble su supuesta inferioridad, porque de no ser así, simplemente los conquistadores no se podrían adjudicar ningún derecho, ni verse así mismos con ese dejo de superioridad, ni mucho menos ejercer la conquista sin remordimiento ni culpa. Solo así, los colonizadores exorcizaron los demonios que llevaban dentro. La condición de conquistado marcaba la condición de conquistador. De la misma manera, la condición de salvaje, marcaba la condición de civilizado. Desde entonces, el indio sería el vencido, el inferior, el salvaje y el incivilizado, mientras que el europeo sería el blanco, el cristiano y civilizado. Como bien señala Roger Bartra (1992) el europeo era el salvaje en el espejo, en el indio se reflejaba la otredad de lo que el mismo, había sido antes. Ese “otro” era la vara con la que él mismo se estaba midiendo. El autor señala que la idea del hombre salvaje la creó el europeo desde la Grecia antigua, mucho antes de la gran expansión colonial, creció y se difundió histórica y oralmente en la cultura popular hasta la España Cervantina, cuando a partir de entonces se expandió en los espacios cultos. Respecto a este tema volveré en otro momento.

Independencia

Durante la independencia y bajo la identidad que el guadalupanismo proporcionó al nacionalismo criollo se reivindicó como propio el pasado indio pero no al indio vivo. A pesar de que los jesuitas Juan Luis Maneiro, Francisco Javier Alegre, el filósofo y poeta José Abad, Andrés Cavo y el historiador Francisco Javier Clavijero sustentaron la identidad criolla en el pasado precolombino, seguía prevaleciendo una actitud de rechazo hacia el indio. Moisés González Navarro, citado por Bonfil Batalla señala que el Consulado de México a las Cortes de Cádiz describía al indio como borracho, perezoso, estúpido, lánguido, sin talento inventor ni fuerza de pensamiento, carnal e insensible a las verdades religiosas. Además lo calificaba como incapaz de poder discernir y de amar a su prójimo. (2005, p.147)

Aún el propio fray Servando Teresa de Mier no consideró la abolición de la esclavitud ni de las castas a pesar de los principios liberales de igualdad que tanto se pregonaban y que constituía una de las banderas de la lucha por la independencia. En caso contrario se encontró Hidalgo y Morelos quienes al parecer tomaron en consideración la condición del indio. El primero no solo por expedir la restitución de tierras a las comunidades indígenas, la abolición de la esclavitud y la supresión de castas en su campaña militar por Guadalajara, sino también como párroco al enseñarles a sus feligreses indígenas el cultivo de viñedos, la cría de abejas y a dirigir pequeñas empresas, de ladrillos y loza. El segundo en el congreso de Chilpancingo cuando hizo público el documento “Sentimientos de la Nación” propugnó por la supresión de las cajas de comunidades indígenas para que éstos percibieran la renta de sus tierras como propias, estuvo a favor de la abolición de la esclavitud y de las castas. Posteriormente, en la constitución de Apatzingán se incorporaron éstas dos últimas demandas sociales. (Luis Villoro, 1987, pp. 616,622-624 y 629) (Luis González, 1994, pp. 89-90 y 92)

La constitución de Apatzingán nunca se puso en práctica y los esfuerzos por construir un proyecto de nación se inspiró en las ideas liberales de la ilustración proveniente de Europa, de ahí que las constituciones que se elaboraron reflejen la ideología liberal y la necesidad

de crear un proyecto burgués de nación, en el que, no cabían los indígenas. Tanto liberales como conservadores vieron en el indio un obstáculo para el progreso y la civilización. El esquema occidental de nación chocó con las formas de organización comunales de los grupos indígenas, quienes sufrieron el despojo paulatino de sus tierras, cuando los liberales las catalogaron como propiedad de corporaciones. Así crecieron los latifundios, los indios sin tierra y el peonaje por deudas.

Siglo XIX. Liberales y Conservadores.

José María Luis Mora consideró que los indios eran inferiores debido a causas raciales, por lo que aconsejaba promover la colonización de extranjeros en México. Para este sacerdote y pedagogo el término indio no se debía utilizar ya que por ley los indios no debían seguir existiendo. Por su parte, el historiador Lucas Alamán pensaba que no se debía instruir a los indios porque podían adquirir ideas subversivas de inconformidad y rebeldía, por lo tanto podía ser peligroso. Otras formas de ocultar al indio fue prohibir las pulquerías en la ciudad y autorizarlas solo en sus barrios. Además, en Tepic y en Jalisco se prohibió el calzón de manta y se hizo obligatorio el pantalón común, característico de los europeos. Por otra parte, se pensó que a través de la escuela el indio podría dejar de serlo y aunque ésta solo se efectúo en la ciudad no en las comunidades indias, se rechazó utilizar las lenguas indígenas por considerarlas muertas. Así mismo, la Sociedad Indianista Mexicana propuso que al indio, calificado como bestia, se le impusiera por la fuerza el proyecto de nación. Mientras que la constitución de 1857 solo reconoció a los mestizos como mexicanos, luego entonces el indio y los afroamericanos no lo eran. (Bonfil Batalla, 2005, pp. 49-156)

Es pues evidente que el modelo occidental se consideró la única vía necesaria, normal y natural para que México pudiera ser una nación moderna. Por lo tanto, además de dar cabida a todos los adelantos tecnológicos, se debían imitar las costumbres, lenguas, modas y espectáculos de los llamados países avanzados. En la misma línea, tanto liberales como conservadores propusieron la colonización de europeos y norteamericanos en territorio mexicano para mejorar la raza, civilizar al país y hacer progreso. Era la apertura hacia una nueva conquista y colonización. El S XIX, fue de persecución y exterminio de los indios

nómadas del Norte, se les consideró una amenaza para la “gente de bien”, enemigos y traidores de la patria que ponían en peligro la soberanía del país, por lo que, se puso precio a su cabeza. EU los expulsaban hacia el Sur y México los perseguía en la zona norte. De esta forma, ninguna de las dos naciones reconocieron a los indios nómadas del norte, pues las enormes extensiones de tierra que se suponían de nadie eran motivo de ambición de propios y extraños. Los indios simplemente se consideraron un obstáculo para su apropiación. (Bonfil Batalla, 2005, pp. 156 -160)

Porfirismo

Durante el Porfirismo el proyecto liberal unido al positivismo hundió aún más sus raíces en la joven nación mexicana, pero los principios de igualdad, libertad y fraternidad se quedaron como postulados utópicos para el indio, cuya condición empeoró. Los latifundios continuaron creciendo a costa de las tierras comunales, mientras que los Yaquis fueron considerados “enemigos obstinados de la civilización.” El exterminio y el exilio de los Yaquis fue descrito a todas luces por el norteamericano John Kenneth Turner Explicó las condiciones infrahumanas en que fueron exterminados y trasladados de Sonora a Yucatán, donde se desempeñaron como esclavos, lo mismo que mayas y chinos en las haciendas henequeneras. Los mayas también fueron enviados a Cuba como esclavos, mientras que a los chinos se les consideró raza inferior. No cualquier extranjero era aceptado para colonizar tierras mexicanas. Se pensaba que con el blanco llegaba la técnica, el espíritu de empresa, los buenos modales y el progreso en general, mientras que del indio solo se podía recibir odio taimado y traición a la vuelta de la esquina. (Kenneth Turner 1999, pp. 7-52) (Bonfil Batalla, 2005, p. 156)

Revolución y Posrevolución.

Durante el período posrevolucionario el proyecto liberal de nación se afianzó, aunque con nuevos ropajes. La participación popular en el movimiento revolucionario exigió la reivindicación de obreros, campesinos y desde luego del mundo indígena. El nacionalismo

revolucionario surgió entonces como una ideología que pretendió unificar y homogeneizar a los distintos sectores de la población a un proyecto de nación industrial y urbano.

La incorporación del indio a dicho proyecto pretendió tomar forma a partir del movimiento político y cultural indigenista que vio en la desindianización y el mestizaje la única vía de redimir al indio, modernizarlo, asimilarlo e integrarlo a un proyecto capitalista de nación. El multiculturalismo, de forma ambigua no era bien visto ni aceptado, no solo porque el proyecto de nación consideraba de vital importancia la homogeneidad cultural, sino porque las formas culturales indígenas son en muchos sentidos diametralmente opuestas al proyecto occidental burgués.

Proporcionando un ejemplo y haciendo un paréntesis vale decir que, las formas de organización comunal en el trabajo y propiedad de la tierra indígena son impensables en la moderna propiedad burguesa, donde lo fundamental es la explotación, en este caso de la tierra, con fines comerciales y empresariales, a fin de obtener un enriquecimiento individual y lo más rápido posible. Mientras las empresas agrícolas capitalistas dirigen su producción al monocultivo y al mercado, las comunidades indígenas la dirigen principalmente al autoconsumo y a la autosuficiencia, por lo que, su producción es más diversificada y encaminada a las necesidades familiares y comunales. Así mismo, el valor subjetivo que las comunidades dan a la tierra se hunde en su visión cosmogónica, mientras que el modelo burgués ya la ha secularizado.

Bonfil Batalla señala que, dentro de la diversidad cultural indígena existe una unidad heredada del dinamismo e intercambio cultural mesoamericano, que se refleja en múltiples aspectos de la cultura, mismos que se entretajan haciendo difícil la demarcación del mundo objetivo con el subjetivo. Dicha unidad marca un perfil de la cultura india, que va desde su cosmovisión, hasta el uso del lenguaje, las formas de concebir y entender el uso y propiedad de la tierra, la práctica de la medicina, el derecho, el gobierno, las formas colectivas y comunales en la organización del trabajo, etc, donde no existen sectores separados, sino interconectados en una unidad cultural. Aunque es preciso aclarar, como bien señala el autor, que dicho perfil cultural en la diversidad indígena de ninguna manera

ha permanecido estático u homogéneo, pues históricamente se han presentado multitud de variables que han obligado al cambio, adaptación y resistencia de las distintas formas culturales. (pp..51-72)

El indigenismo posrevolucionario se constituyó en una ideología ambivalente que por un lado quiso reivindicar al indio reconociendo y ensalzando su pasado precolombino y entendiendo éste como elemento distintivo de la nacionalidad mexicana. Pero al mismo tiempo, el indio vivo debía occidentalizarse, modernizarse y desindianizarse a través del mestizaje y de un proceso educativo. El indio vivo y sus formas culturales eran y siguen siendo para amplios sectores de la población, desconocidas, negadas e inadmisibles. Se pensó que por medio del mestizaje racial, preferentemente con europeos y norteamericanos blancos se mejoraría la raza, pues al igual que en el siglo XIX se creía que al blanco lo acompañaba la técnica, el progreso y los buenos modales, etc. El mestizaje se consideró como un elemento de unidad y base de la nacionalidad mexicana. (José Antonio Aguilar Rivera, 2004, pp. 87-91 y 101-102) (Bonfil Batalla, pp.164-166 y 168-169)

Los representantes intelectuales del movimiento cultural indigenista como Andrés Molina Enriquez, José Vasconcelos y Manuel Gamio mantuvieron una visión occidental y racista sobre el indio. El mestizaje se consideró desde mediados del siglo XIX como ingrediente esencial de la nacionalidad mexicana. La constitución liberal de 1857 reconoció en los mestizos a los únicos mexicanos, mientras que Justo Sierra pregonó las bondades de la familia mestiza, Andrés Molina Enriquez con un fundamento histórico y etnocultural reconoció en el mestizaje la única vía para lograr la homogeneidad y unidad nacional. Para él los únicos mexicanos eran los mestizos. (Aguilar Rivera, p. 91) (Bonfil Batalla p.164)

José Vasconcelos consideró a América una tierra de redención donde el mestizaje daría lugar a una “V” raza: la raza cósmica, en ésta se fundirían las cuatro que históricamente habían sido: la negra, la amarilla, la blanca y la india. La aparición de la quinta raza a través del mestizaje marcaría la era de la universalidad y el sentimiento cósmico. Vasconcelos consideró que ninguna raza se bastaba así misma y que la humanidad perdía si una de ellas se extinguía por medios violentos. El proponía el cosmopolitanismo y el

pluralismo cultural a diferencia de Manuel Gamio y de Andrés Molina Enriquez. En este sentido, trascendía el estado-nación, es decir era mas bien universalista, se alejaba del mestizaje para la unidad nacional y rechazaba la idea de que ésta se conformara en base a un nativismo primordialista basado en la raíz indígena. De esta forma, se acercó mucho más al cosmopolitanismo estadounidense de Randolph Bourne, discípulo éste de Horace Kallen, el abuelo intelectual del multiculturalismo moderno, y aunque ambos autores criticaron los prejuicios raciales y el conformismo cultural, desconocieron a los indios y a los negros en su respectivo país. Vasconcelos criticó el exterminio indígena efectuado por los ingleses y consideró que el progreso económico de EU exterminó mas indios que la lucha armada y que este exterminio prueba la limitación de los norteamericanos y el indicio de su decadencia. No creía en el universalismo estadounidense, pues consideró que el racismo, la discriminación y exclusión eran rasgos predominantes de la sociedad norteamericana. Paradójicamente, a diferencia de ellos, José Vasconcelos sí reconoció a ambos grupos humanos, pero el ambiente sinofóbico que prevalecía en esos años, su visión eurocentrista y de todas formas racista, le hicieron rechazar a los chinos en el proceso de mestizaje de la sociedad mexicana. Se opuso a la emigración china y se justificó al afirmar que los chinos se multiplicaban como ratones y degradaban la condición humana. Los chinos eran considerados una raza moribunda y ociosa. Así mismo, José Vasconcelos se opuso a la enseñanza de lenguas indígenas y a una educación diseñada especialmente para las diversas regiones indias. (Aguilar Rivera, 2004, pp. 104-106, 149-156) (Bonfil Batalla , p.168)

El antropólogo y arqueólogo, Manuel Gamio se formó en la Universidad de Columbia Estados Unidos, su maestro el antropólogo Franz Boas lo introdujo al relativismo cultural, donde queda claro que no existe la pureza racial ni etnias innatamente superiores e inferiores. Boas deseaba que la ciencia sirviera para desmitificar mitos raciales. Sin embargo, Gamio desvirtuó y utilizó de una forma maquillada la antropología boasiana para construir una ideología conformista y homogeneizadora. Señaló que la unidad nacional solo se podía lograr mediante la unidad étnica, una lengua común, un pasado común y manifestaciones culturales comunes, donde el mestizaje era el elemento central.

Gamio reconocía la diversidad, pero negaba el derecho a la diferencia. A partir de un punto de vista maquillado de relativismo cultural reconoció a la cultura occidental como superior frente a la indígena, ya que, la primera – decía - desarrolló una ciencia positiva con su consecuente desarrollo tecnológico y además contaba con la religión católica. Cuando se dio el encuentro entre occidente y el mundo mesoamericano, señaló que éste se encontraba en rezago con relación al primero. Aunque también reconoció en las culturas indias valores “positivos” que debían rescatarse e incorporarse a la cultura nacional. De esta forma, la acción indigenista decidía que parte del patrimonio cultural debía ser erradicado y cual rescatarse, en este sentido y en forma oficial se anulaba la capacidad de decisión de las comunidades indias.

Gamio se asumió como occidental y al mismo tiempo, en forma contradictoria como vocero y representante del mundo indígena. El “nosotros” - para él - era occidente, mientras que los “otros” eran los indígenas, mismos que se debían europeizar aunque no de golpe. En este proceso, era importante que los occidentales – entre los que se consideraba él mismo - se indianizaran un poco, sin exagerar – subrayaba - a fin de presentar diluida la cultura occidental en la indígena. (Aguilar Rivera, pp. 95-100,) (Bonfil Batalla, pp.170 –176)

De esta forma, la política indigenista se hecho a andar con intelectuales tan prestigiados como el mismo Gamio, el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, el antropólogo y grabador Julio de la Fuente, Alejandro Marroquín, el antropólogo y profesor normalista Ricardo Pozas Arciniega, y el antropólogo y arqueólogo Alfonso Caso. Su presencia y su influencia se dio por décadas, no solo en México sino en otros países latinoamericanos, donde la educación se constituyó en un punto importante. Sin embargo, por primera vez desde la conquista y colonia, hubo un momento en el período posrevolucionario que no se pudo ignorar al indio vivo.

El indigenismo se hizo presente en el muralismo de Diego Rivera, José Clemente Orozco y de David Alfaro Siqueiros, cuyas obras tuvieron una amplia aceptación, prestigio y divulgación. El arte popular, las artesanías y la música entre otras manifestaciones culturales se valorizaron ensalzando de esta forma al México precolombino. Importantes

estudios, hallazgos y trabajos etnográficos, arqueológicos y antropológicos hicieron su aparición. Como afirma Bonfil Batalla, fue necesario apropiarse de todos aquellos símbolos del México profundo para construir la imagen de un país mestizo. Sin embargo, en ésta construcción no debían tomar parte, por disposición oficial de 1933 y razones étnicas: la raza amarilla, la raza negra, gitanos, polacos, lituanos, eslovacos, sirios, libaneses, palestinos, armenios, árabes y turcos. (Bonfil Batalla, 2005, p.168) (Aguilar Rivera, 2004, p.172)

Por primera vez se comenzaron a estudiar las lenguas indígenas, no con el fin de difundirlas, sino de castellanizar a las comunidades. Igualmente se introdujeron las escuelas, no para estimular el desarrollo propio de su cultura o aprender de ella, sino para enseñar la cultura hegemónica. Los contenidos educativos no respondieron a las necesidades e intereses de las comunidades y la deserción escolar se convirtió en la norma. En el mismo tenor, los servicios de salud que se introdujeron rechazaron la posible aportación del conocimiento indio, y así sucesivamente se pueden enumerar a los demás ámbitos culturales. Finalmente, en el proceso de mestizaje la parte india quedó subordinada, no se aceptó su aportación cultural, o sea que, oficialmente se negó y se rechazó el mestizaje cultural. El proceso de integración de la cultura india a la occidental se pensó como un proceso inevitable y natural, mismo que se puso en marcha a partir de 1922, cuando se crearon las escuelas rurales, en 1925 se echaron a andar las misiones culturales, en 1936 Cárdenas creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, en 1940 se llevó a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro y en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista.

Décadas recientes.

Frente a este panorama ambiguamente alentador, las décadas subsecuentes vieron desarrollar un capitalismo salvaje, cuyos intereses no solo excluyeron el de los indígenas, sino de muchos otros sectores de la población. En el afán de modernizar al campo se relegó la agricultura tradicional, se desanimó el cultivo diversificado y se estimuló el monocultivo de exportación o dirigido a la producción industrial. El reparto agrario se frenó y ante las

nuevas necesidades urbanas e industriales, continuo el despojo de tierras comunales y ejidales. La construcción de aeropuertos, el desarrollo de la industria petrolera, la construcción de carreteras, de tiendas comerciales y movimientos migratorios, entre otros, demandaban y ambicionaban dichas tierras. Así sucedió por ejemplo con tierras ejidales del Ajusco, Iztapalapa y Tlalpan. Cuando se construyó el estadio Azteca destinado a recibir el mundial de fútbol de 1970 los ejidatarios perdieron terrenos de Tlalpan. (Serge Gruzinski, 2004, p.510) (Bonfil Batalla, 2005, pp. 176-182)

El proyecto capitalista dependiente y periférico no logró integrar la diversidad cultural. En este sentido Aguilar señala que, mientras en EU su enorme mercado fue un factor importante de asimilación y homogeneización; para el caso de México, la incapacidad de su economía le impidió incluir en su proyecto nacional a los diversos grupos indígenas. (2004, p. 100)

A partir de la década de los sesenta, la Ciudad de México comenzó a recibir fuertes contingentes de migrantes indígenas. En su lucha por sobrevivir, su presencia se intensificó de manera indigente en las calles, debajo de los puentes, en las banquetas, en las orillas de las carreteras, fuera de las iglesias, en los mercados, en las estaciones del metro, fuera de las escuelas y de centros comerciales, etc. Ahí se han desempeñado como limosneros, vendedores de fruta, de dulces y de artesanía. La ciudad ha sido incapaz de incorporarlos al sistema productivo, y la imposibilidad de ingresar al mercado de trabajo, ha sido una situación cotidiana para gran parte de ellos. Aunque muchas mujeres sí se han podido desempeñar como sirvientas. (Gruzinski, 2004, pp. 507 – 513)

Mientras que en el medio urbano, los indígenas siguen siendo víctimas de la indiferencia a su indigencia, de rechazo y discriminación a sus formas culturales; en el medio rural el panorama tampoco es alentador. Las comunidades son escenarios de conflictos electorales, de antagonismos religiosos, de rivalidades entre distintos pueblos. Misioneros extranjeros continúan su obra evangélica provocando divisiones sangrientas, lo mismo que activistas políticos, cuya doctrina, lo mismo que las misiones protestantes luchan por la conquista de adeptos, de las almas y de las conciencias. La crisis agrícola, la presencia del narcotráfico,

de caciques y guardias blancas ha expulsado a gruesos contingentes de personas no sólo a las ciudades principales de la República, sino también a los EU.

A partir de la década de los noventa, México ha experimentado y presenciado la aguda crisis del proyecto de nación inspirado en el liberalismo y el nacionalismo revolucionario. La descorporativización del estado mexicano, la apertura del libre comercio, las crisis económicas, el acercamiento con EU, el reconocimiento jurídico de la iglesia, la presencia del EZLN, la derrota del PRI en las elecciones del 2000 y las reformas educativas, entre otros aspectos señalan los derroteros que marcan la continuidad y resistencia al proceso neoliberal. Desde 1982, durante la campaña de Miguel de la Madrid se tuvo la certeza de que México no progresaba. En 1992, durante el gobierno de Salinas de Gortari se reformó el artículo 4º constitucional, donde se reconoce la existencia del multiculturalismo. La imagen de un México homogéneo a partir del lenguaje, la religión, las costumbres, la historia y la ideología se desvaneció.

La doctrina integracionista propuesta por el indigenismo revolucionario finalmente fracasó. La imagen de México con un presente mestizo, un pasado indígena y un futuro civilizado ya no tiene sentido. La presencia del EZLN marcó la convicción de que los indígenas deseaban ser reconocidos como tales no como mestizos, pero sí como mexicanos. La década de los noventa presenció el devenir de un nuevo indigenismo con una base indígena real y como parte de un movimiento internacional más amplio, donde el EZLN aportó elementos teóricos. (Aguilar Rivera, 2004, pp. 113 – 126)

El nuevo indigenismo se nutre de los agravios presentes y pasados efectuados a los indios de México. Para el autor, el indigenista del S XXI es partidario de la pluralidad, de la incorporación a nivel constitucional de la autonomía en los usos y costumbres, cree más en la justicia simbólica que en la igualdad de oportunidades y su objetivo es defender al México profundo de la globalización. Afirma que el multiculturalismo en México abreva de muchas fuentes: en la culpa y la indignación moral, en el relativismo filosófico y el desencanto del marxismo. En efecto, señala que la culpa y el ánimo justiciero van de la mano cuando se aborda el tema del indigenismo. (Aguilar Rivera, 1994, pp. 125-127)

Respecto a esta caracterización del nuevo indigenismo, me parece que es necesario realizar un matiz. En la actualidad, la desnacionalización de las economías, la ambición de tierras indígenas por parte de empresas transnacionales y la reestructuración de los mercados impulsadas por el neoliberalismo, efectivamente, han agravado la condición de los indígenas como desempleados, migrantes, indocumentados, desconectados y pobres. Sin embargo, a millones de ellos no les interesa o ven como una tarea casi imposible, mantener o crear “campos sociales alternos.” Quizá su capacidad de respuesta ha sido hasta cierto punto rebasada, ¿cómo lograr siquiera sobrevivir frente a las difíciles condiciones? Para ellos, el problema es que no son incluidos, que no se pueden insertar o conectar al aparato productivo, y en otro nivel, a su aceptación social, o sea, que no pueden ser ciudadanos en sentido intercultural. Muchos de ellos están más bien interesados en la modernización, intentan utilizar herramientas modernas a fin de corregir su desigualdad. (García Canclini, 2004, p. 53)

Para resolver algunas de sus distintas problemáticas, las comunidades indias se han apropiado históricamente de elementos “modernos” y han resignificado los tradicionales. Han logrado interactuar de manera desigual con el sistema capitalista. Su resistencia y su lucha por sobrevivir se ha dado también e históricamente en el plano intercultural. Viven bajo el patrocinio de dos gobiernos: el de las comunidades y el republicano, piden ser atendidos por los jueces y los políticos, a ellos se dirigen en español para hacerles llegar sus peticiones y demandas. Han coexistido los intercambios mercantiles con las relaciones de reciprocidad comunitaria. Muchos demandan ser atendidos en los hospitales modernos, utilizan las vacunas y los antibióticos, pero también las hierbas medicinales. Otros envían remesas de dinero desde EU utilizando modernos sistemas de comunicación y transporte, no solo para resolver necesidades básicas de la vida cotidiana, como comer o vestir; sino también para la fiesta patronal. (Canclini, 2004, p. 50)

Hasta aquí he concluido lo que se refiere a la condición histórica de lo indígena. Como podemos ver, a lo largo de más de 500 años, los grupos que se consideran indígenas de ninguna manera son “puros”, ni mantienen en forma esencialista o inamovible sus

referentes culturales; sino que mas bien se han reconstituido en el cruce de culturas, donde la hibridación es y ha sido la norma. Sin embargo, estos contactos multiculturales no se han dado en condiciones de igualdad. En forma genérica, no se ha dado un diálogo que permita el crecimiento de unos y otros, donde la síntesis cultural conlleve a relaciones justas y de equidad. Las diferencias culturales mas bien han sido utilizadas como motivo de distinción de clase, cuyas características simbólicas se utilizan como ropaje para encubrir las verdaderas causas de la explotación social, mismas que descansan en relaciones asimétricas tanto socioeconómicas como de poder, en las que unos y otros se confrontan. Así las cosas continuemos con el análisis de los procesos interculturales.

Diferencias y desigualdades en los procesos interculturales

En el concepto de cultura que se deriva de la ilustración cabe y se considera la existencia de culturas superiores e inferiores, por lo que, no es apropiado si se pugna por una convivencia intercultural, en contra de la desigualdad social y la discriminación. El concepto ilustrado de cultura tuvo su razón de ser en un momento histórico en que las potencias europeas y norteamericana necesitaban justificar y consensuar sus intereses imperialistas en los demás continentes, en un proceso de colonización, expansión de mercados y explotación de recursos. Bajo dicho concepto se llegó a la conclusión de que los indígenas no tenían cultura, pues ésta solo pertenecía a las elites – la nobleza y la alta burguesía - y a los artistas, mismos que se consideraban personas cultas. La cultura podía degradarse, debilitarse y deformarse por la estructura económica, por eso debía preservarse y cultivarse a partir de un proceso educativo y un estilo de vida selectivo. Se creía que la cultura no se encontraba en el orden social cotidiano, ya que ahí solo predominaba la mediocridad, la inercia, la tradición y la costumbre. (Antonio Ariño, pp. 24 – 25)

La convivencia intercultural rebasa el concepto antropológico de cultura, donde efectivamente se reconocen, se dignifican, se relativizan y se ponen en un plano de igualdad las diferencias multiculturales de sociedades cerradas. Sin embargo, en sociedades abiertas o en proceso de globalización dicho concepto es insuficiente, pues el esencialismo étnico

nos lleva igualmente a etnocentrismos. Difícilmente encontramos o simplemente no existen sociedades que se encuentren en un “estado puro” de cultura, donde no hayan recibido alguna otra influencia cultural.

Para definir el concepto de cultura acudí a Canclini quien explica su versión sociosemiótica a partir del aporte de Pierre Bourdieu, Bertolt Brecht, Walter Benjamín y Louis Althusser. La necesidad de establecer una definición de este tipo - explica - es porque estamos viviendo desplazamientos de usos y significados de objetos, imágenes y mensajes en el tránsito de una cultura a otra, de uno a varios grupos, y en el mundo globalizado de manera transversal de uno y múltiples y recónditos lugares a otros. Esta situación nos lleva necesariamente a relacionar el análisis intercultural con las relaciones de poder y ver quién ejerce mayor fuerza para modificar tales significados dentro de un proceso de producción, circulación y consumo de dichos significados en la sociedad. (2004, pp. 29-43)

El autor acude a Ralph Linton, Pierre Bourdieu y Jean Baudrillard para diferenciar a la sociedad de la cultura, aunque no establecen un divorcio entre ambas. Jean Baudrillard en su *Crítica de la economía del signo*, reconoció en la mercancía, además del valor de uso y del valor de cambio señalado por Marx, el *valor signo* y el *valor símbolo*. El valor signo son todas aquellas connotaciones simbólicas que se asocian al objeto y que necesariamente modifican su valor de cambio. Por ejemplo, el valor de una blusa puede cambiar, aunque su valor de uso sea el mismo, pues su lugar de fabricación (nacional o importada) y su lugar de venta (un tianguis o una tienda de prestigio) por decir algo, le agregan o desmeritan otro valor a la blusa. Es decir, a la blusa se le agrega otro valor que remite a signos distintos al de uso. Esto es lo que habitualmente pasa en la publicidad. Diferentes marcas de cereal por ejemplo, proporcionan un valor de signo diferente.

El valor símbolo es el conjunto de significaciones que socialmente se le puede dar a un objeto. Por ejemplo, si la blusa es un regalo de XV años, o es la primera que me compré con el sueldo de mi primer trabajo, o bien es la que me regaló el novio a quien más quise, el valor símbolo de la blusa cambiará y tendrá distintas significaciones. Varias chicas podrán

tener el mismo modelo de blusa, pero las significaciones no serán las mismas. Otro ejemplo es el que el autor expone referente a las artesanías. Si tomamos el caso de un cántaro, cuyo valor de uso es llenarlo de agua para mantenerla fresca. Resulta que si se vende o se regala a una persona que pertenezca a un sistema cultural distinto, entonces se resignificará y cambiará su uso y significado: el cántaro entonces podrá ser utilizado como adorno, como juguete, de florero, como parte de una colección o como un objeto que demuestra que se realizó un viaje a determinado lugar. ¿Cual uso y significado es más legítimo? Ninguno, de lo contrario caeríamos en un etnocentrismo, pues entre un sistema cultural y otro tendría distintas significaciones y usos. Luego entonces, cuando insertamos el objeto a nuevas relaciones sociales y simbólicas aprendemos a ser interculturales.

Sin embargo, la cultura no es una suma de objetos materiales, cargados con símbolos y signos. En un marco sociosemiotico, Canclini proporciona su primera versión de cultura: **“La cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.”** En este sentido, la cultura es un proceso social cambiante y dinámico que se produce, circula y se consume en la historia social de significaciones. (2004, p.34)

Por otra parte, el autor explica que si bien **la cultura también es la instancia en que cada grupo organiza su identidad, la afirma y la renueva**, en las condiciones actuales de globalización esta definición es incompleta porque ahora se dan cruces transversales. Un mensaje, un objeto o un significado pueden atravesar no a un solo grupo cultural, sino a varios grupos de una misma zona, el país entero y aun atravesar las fronteras hacia circuitos globales. Además las condiciones de producción, circulación y consumo no serán las mismas ni se reproducen en un solo lugar. Así hay que preguntarse cómo se reelabora el sentido de las significaciones interculturalmente.

Si bien a partir de nuestro barrio, ciudad o país formamos nuestra identidad, nos producimos y reproducimos culturalmente, también es cierto que nos apropiamos de otros repertorios culturales, los resignificamos, inclusive los podemos llegar a decodificar. Esto sucede en nuestro trato cotidiano con los medios masivos, cuando viajamos o simplemente

recibimos emigrantes o lo somos. En estas complejas interacciones hay que ver qué es rechazado, qué es apreciado, qué se discrimina, que se mira con aprecio y qué no es hostil. En estas interacciones se experimenta una intensa interculturalidad, donde se confronta, se negocia y se resignifica.

Las continuas y frecuentes migraciones hacen que las personas vivan por períodos largos y regulares fuera de su lugar de origen, donde se adaptan, modifican y cambian su estilo de vida al nuevo contexto. En este sentido, la cultura se construye en las interacciones cotidianas: en el trabajo, en el transporte, en la escuela, en el mercado, etc. Ahí se desenvuelven procesos de significación donde confluye lo material y lo simbólico, lo social y lo cultural. Lo material se puede ejemplificar cuando me compro unos zapatos. Lo simbólico gira en toda la significación social al elegir el tipo de tienda, las características del zapato, el tipo de transporte que uso y el porqué.

Aunque en el concepto de cultura se de una separación entre cultura y sociedad, ambas se encuentran fuertemente imbricadas. Podemos afirmar que en todo acto social existe un acto cultural, pero no todo en esos actos sociales es cultura. Existe un entrelazamiento, una ida y vuelta entre ambas dimensiones. La cultura le da sentido a la sociedad, la llena de significado.

En la definición sociosemiótica de cultura también se encuentra imbricado el poder y la hegemonía. En esta línea Canclini retoma las aportaciones de la teoría de la ideología de Louis Althusser y define así a la cultura: “... **como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, o sea de configuración de la cultura política y también de la legitimidad.**” En esta definición las diferentes formas en que se organizan los recursos simbólicos se utilizan para auto representarse y representar a los otros en una situación de diferencia y desigualdad. O sea, para calificar, descalificar, ensalzar, desconocer o nombrar. (2004, p.37)

En la misma línea, Bertolt Brecht y Walter Benjamín explican “**la cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales**” La cultura como teatro o

representación se halla relacionada con la conformación de consenso y hegemonía, de luchas por el poder disimuladas y encubiertas. Este otro concepto sociosemiótico de la cultura tiene que ver con las formas eufémicas que desarrolla una sociedad, es decir con la dramatización simbólica que utiliza la sociedad para enfrentar conflictos sociales de poder y hegemonía. La sociedad utiliza la dramatización eufemizada para enfrentar y “resolver” dichos conflictos, ya que si no fuera de esa forma, entonces la lucha sería a muerte entre los hombres. Canclini proporciona un ejemplo: cuando se canta, se juega y se baila no se está haciendo sólo eso, afirma, también se refiere a muchas otras cosas. Por eso, - dice el autor - se tiene teatro, cine, música y deportes. (Canclini, 2004, p.38) Otro ejemplo que yo propongo, puede ser el de una novela televisiva que redime a una sirvienta convirtiéndola en esposa del patrón, siempre y cuando cambie su identidad y condición de india. En estos términos es una lucha de poder, pero al mismo tiempo una conciliación que se da por medio del matrimonio.

La relación existente entre cultura y poder también es abordada por Edward Said. (2004) Este autor incorpora el análisis y la crítica literaria, para ubicar la relación entre el discurso que se configura en la novela inglesa, francesa y norteamericana con su práctica imperialista durante los siglos XIX y XX. El autor señala a la novela como una forma cultural y la considera valiosa por la contribución que ésta hace para comprender la realidad imperial de dichos países, la formación o el sustento ideológico en los discursos novelísticos y el manejo de intereses políticos. Acertadamente el autor explica que hay que cuidarnos de no ver a la novela o el mundo artístico – estético y la realidad como entes separados e independientes donde no existe relación alguna; o a la cultura como un envase antiséptico donde no pueden penetrar las ideologías.

El autor señala la importancia del discurso en las batallas culturales que se han dado, por ejemplo entre la dominación imperial y la resistencia, entre el colonialismo y la descolonización, etc. En las batallas culturales, el autor identifica la participación muchas veces violenta de la cultura en la conformación de los nacionalismos, las identidades y la xenofobia, donde la filosofía, la historia, la filología, la sociología y la etnografía mucho tienen que decir al respecto. Es ilustrador que el autor explique que generalmente existe una

incapacidad por parte de los humanistas profesionales de establecer la conexión entre los procesos crueles de la esclavitud, explotación, colonialismo y xenofobia de sus respectivas sociedades con la poesía, la ficción y la filosofía de la misma sociedad.

Otro autor que nos puede ilustrar al respecto es nuevamente Ferro (1995) ya que como vimos a partir del análisis y del estudio que realizó de los manuales escolares de historia en varios países del mundo desentrañó las ideologías y la función o funciones específicas que el discurso ha pretendido cumplir en diferentes momentos históricos, en una región o lugar específico y en formaciones culturales distintas, así como los intereses específicos de grupo y de clase. Su libro es una demostración nítida de la historicidad de la historia, de la presencia de las ideologías que subyacen en todo discurso, de la presencia de la leyenda y del mito en la cultura popular y en el discurso oficial. En suma es una demostración de cómo la “verdad” es una cuestión de poder, y cómo el discurso se encuentra en el intercurso de distintas fuerzas: revolucionarias, reaccionarias, de liberación, de resistencia, etc.

A través de varios ejemplos específicos, el de la historia oficial que se destina a los niños de Sudáfrica, a los niños de Estados Unidos, en la Alemania Nazi, en la historia islámica y de la URSS, por citar solo algunos de ellos, Ferro demuestra cómo el discurso histórico se utiliza para legitimar y justificar la dominación de una cultura sobre culturas y grupos humanos que se consideran inferiores y que han sido sometidos a la colonización y a la explotación. En estos casos, el discurso histórico oficial se utiliza para fundamentar la creencia de culturas superiores e inferiores y para justificar prácticas discriminatorias de rechazo y de violencia. Es importante señalar, como afirma el autor, que este tipo de discursos ya han sido expugnados principalmente por movimientos de resistencia y liberación que han surgido por ejemplo en el continente africano o por movimientos en pro de los derechos civiles de la gente de color, entre otros. Aunque tal expugnación también ha surgido de las mismas filas de la cultura occidental.

Ferro evidencia mediante múltiples ejemplos cómo el discurso histórico oficial también ha pretendido erradicar otras formas de ver y entender la historia por la llamada cultura popular, que por lo general se manifiesta a través de la cultura oral, de mitos, leyendas,

cuentos y juegos, etc. Dentro de la cultura popular, el discurso histórico cumple de alguna manera un motivo de unidad, de identidad, que en algunos casos permite sostener los fundamentos de resistencia y de lucha ante gobiernos, culturas o grupos que se consideran peligrosos, inferiores o enemigos.

Otra parte que señala Ferro es cómo el discurso histórico del cine o la novela han contribuido en la conformación de ideologías, mitos y leyendas que han orientado la visión y la praxis, por ejemplo respecto al judío en la Alemania Nazi, al esclavo negro y al indio norteamericano, o a las distintas posiciones en la Guerra Fría, por citar sólo algunos ejemplos. Para el caso de los Estados Unidos, predominó durante mucho tiempo, mas o menos hasta la década de los sesenta - pero que, no se ha suprimido del todo - una historia moralizante, despolitizada, sin problemas, donde los conflictos son neutralizado y esterilizados. Durante mucho tiempo, se omitió en los manuales escolares hablar del problema de los esclavos y de los indios, en su lugar se utilizó la novela y el cine que exorcizaron las practicas discriminatorias del momento. (1995, pp. 194 –203 y 413 – 450)

Regresando a la definición sociosemiótica de cultura, García Canclini señala que es importante buscar una definición no sólo que evite los dualismos entre lo material y lo espiritual, entre lo económico y lo simbólico, entre lo individual y lo colectivo; sino también que marque las diferencias, contrastes y comparaciones que se adjetivan en las fronteras entre una cultura y otra. Por esta razón, el autor le agrega al concepto la noción de **“choque de significados en las fronteras...”** Al concebir la cultura de esta manera la estamos ubicando en un espacio político donde los sujetos se enfrentan, negocian, y se alían. (2004, p.39)

Al concluir la construcción de una definición sociosemiótica de la cultura, el autor termina por formar una noción de lo intercultural porque refiere a “identidades culturales mas o menos autocontenidas a procesos de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos.” La versión final queda así:

Conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordena su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible. (Canclini, 2004, p. 40)

La interculturalidad se construye a partir del reconocimiento de las diferencias y parte del hecho de que no es posible concebir una evolución cultural si no es a través de los contactos, de los intercambios y de su relación con las demás. Así, la identidad cultural no es un hecho estable, sino más bien un proceso dinámico, donde lo sustantivo del cambio está en la constante interacción con el otro. (Antón, José A, et al, 1993, p. 16.)

En la trama de la interculturalidad intervienen en la actualidad tres procesos: las diferencias, las desigualdades y la desconexión. Estamos viviendo un momento en que la interculturalidad se mundializa, y en este proceso es importante saber cómo y quién se conecta o se desconecta a un capitalismo en red. No se pueden explicar las desigualdades a partir de las diferencias culturales, pues de hacerlo así, estaríamos ocultando las verdaderas causas de la desigualdad, que descansan más bien en condiciones socioeconómicas e históricas. Sin embargo, también hay que señalar que en la dimensión cultural se marcan las diferencias y a partir de éstas se legitiman las desigualdades atribuyéndolas a rasgos genéticos o culturales esencializados, mismos que se consideran inamovibles, dados y naturales. En México, la política integracionista posrevolucionaria se equivocó al subordinar la diferencia a la desigualdad y creer erróneamente que a partir de la desaparición de la primera desaparecería la segunda. En la actualidad, así lo creen muchos indígenas, cuando se intentan proteger de la discriminación y ocultan sus diferencias. (Canclini, 2004, pp.46-47 y 53)

A partir de los procesos de construcción de las estructuras simbólicas y sus significados culturales, se marcan socialmente las diferencias entre los distintos sectores sociales, mismos que en forma “natural” y en consideración a esas diferencias consensuan y

justifican ideológicamente las desigualdades. Es decir, en las estructuras simbólicas se reconoce, se desconoce o se rechaza, ocultando así las verdaderas causas de privilegio o desigualdad. Para Bourdieu, la reproducción social y la diferenciación social se estructuran económica y simbólicamente. O sea que, en los procesos de reproducción social, desigualdad social y construcción del poder se articulan lo económico y lo simbólico. (Canclini, 2004, pp. 58-59)

En la constitución de clase es indisociable lo económico y lo simbólico, la fuerza y el sentido. Las clases sociales se apropian de forma diferenciada de los bienes y servicios, lo que permite que socialmente se constituya el valor de las mercancías. Pero además, los significados que se configuran alrededor de éstas permiten que se elaboren estrategias de distinción, el modo de ser de una clase o una fracción de ésta. La configuración del modo de ser de una clase se realiza en la cotidianeidad: en lo que consume y en la forma en que lo hace, en la elección de los lugares para comer, ir de vacaciones, divertirse, enviar a los hijos a la escuela y convivir cotidianamente en el barrio, etc. A partir de estas prácticas culturales surgen mecanismos de selección o de exclusión reales sin que formalmente sean enunciadas. (Canclini, 2004, pp. 59-60)

En su lucha por evitar caer en explicaciones mecanicistas o lineales sobre la constitución de clase, Bourdieu desarrolla la teoría de los campos. Un campo cultural se constituye históricamente con la acumulación y existencia de un capital cultural común entre sus distintos agentes. Pero, la constitución simbólica de un grupo – por ejemplo, de doctores - no se puede explicar sólo a partir de su propio campo cultural, sino en su interrelación con otros campos, en sus múltiples contactos con otros sujetos, donde también entra en juego la cuestión de género, y se mueven intereses de producción y de trabajo. En las relaciones interculturales, Grignon y Passeron concuerdan en que, a la cultura popular no se le debe medir en forma definitiva o tajante a partir de los parámetros que define a la cultura hegemónica, ya que, la cultura popular resignifica o le imprime un estilo propio a los distintos aspectos que conforman su vida. Aunque ciertamente, no se puede desconocer que existe un efecto de dominación y por lo tanto no se puede “considerar a la cultura popular como un universo de significación autónomo.” (Canclini , 2004, pp. 70-71)

La cultura popular no se constituye diferencialmente sólo a partir y como efecto de la cultura hegemónica. Creer que ésta monopoliza la definición cultural de lo humano es descalificar las demás formaciones socioculturales y caer en etnocentrismos, donde la diferencia se considera defecto, “barbarie” o “incultura”. Es decir, no existen autonomías puras, pero tampoco dominación tajante lineal y directa de arriba hacia abajo. Aunque la producción cultural de los sectores populares muchas veces es descalificada por la elite hegemónica y su discurso etnocentrista, no podemos reducir dicha producción cultural a una subordinación o a una versión empobrecida de la cultura hegemónica. Los sectores populares también producen en su interior y de forma relativamente independiente formas culturales, donde resemantizan y resignifican de acuerdo a sus intereses a la cultura hegemónica. (Canclini, 2004, pp.72-73)

La desigualdad en el campo cultural, se marca cuando los sectores hegemónicos se apropian de manera privilegiada de la simbología, la desligan de su base económica y así eufemizan y legitiman su hegemonía. La diferencia y desigualdad se complejiza ante el proceso neoliberal y el avance tecnológico. Mientras en el primer pasaje de la modernidad hubo proyectos integradores, ahora nos encontramos frente a sistemas altamente selectivos y excluyentes. Si en la primera modernidad se creía utópicamente que la diferencia y la desigualdad era una fractura que podía cerrarse a través de la integración, en el neoliberalismo se les considera naturales y ambos términos han sido reemplazados por los de inclusión y exclusión.

Los incluidos son los que están conectados porque cuentan con dinero, con documentación de identidad y de crédito, con acceso a la información, con un domicilio fijo etc. Los excluidos son los migrantes, los marginados y los desafilados. Son los que no cuentan con una casa, rentan o viven en la calle. Son los que se encuentran en el empleo informal y lo desarrollan en la inseguridad y la violencia, por ejemplo, de las drogas o de la basura. Los excluidos son los que, contando con un trabajo formal no tienen acceso a la seguridad social o derechos de ningún tipo y se encuentran entre la frontera del empleo y el desempleo. Son los indocumentados, los emigrantes y los refugiados, que a la vez no

cuentan con una aceptación social y son víctimas de discriminación. Se les califica de extranjeros y por lo tanto, carentes de algún derecho. Simplemente son los que no logran conectarse al aparato productivo o si lo hacen, sus condiciones son de una marcada desigualdad e inseguridad. (Canclini , 2004, pp.73-74)

En la actualidad, la exclusión no se explica por causas estructurales de explotación, sino por causas del destino y por características personales, fácilmente transformables por la propia responsabilidad individual. Por otra parte, la desigualdad en su base socioeconómica y cultural cuenta con distintas aristas: se marca en el género, en la edad, en las desiguales condiciones de arraigo y migración, en el desigual reparto de la riqueza y en el acceso desigual respecto a la red de comunicaciones, etc. Respecto a ésta última, habría que preguntarse en qué condiciones se tiene acceso a la red y quienes son excluidos, ya que, quienes no están conectados a ella, relativamente se encuentran en desventaja frente a quienes sí lo están. Además, el acceso a los bienes y mensajes que se transmiten en la red de comunicaciones es desigual, pues hay quienes simplemente no cuentan con capacidad de compra ni de acceso a los servicios. Así mismo, en el plano cultural, se transmiten preferentemente los patrimonios culturales hegemónicos, no el de los grupos social y tradicionalmente rechazados. (Canclini , 2004, pp. 74-78)

En este marco de la diferencia y la desigualdad, es importante para los indígenas ser reconocidos en sus diferencias y vivir en condiciones menos desiguales. La discriminación de que han sido sujetos históricamente no les permite una convivencia intercultural en una condición de igualdad. Así, el intercambio intercultural con los indígenas se encuentra en desventaja frente a la cultura hegemónica, que las más de las veces la ignora, y que en la solución por ejemplo, a formas destructivas occidentales prefiere recurrir a otras vías de solución. En este sentido, la diferencia para los indígenas, se constituye no sólo en motivo social de discriminación, sino también en un gesto de dignidad para aquellos que encuentran en su etnicidad e identidad étnica el motivo para resistir y sobrevivir en un mundo donde las interacciones son de desigualdad y subordinación.

El interculturalismo en el centro del debate.

A pesar de que el fenómeno intercultural ha existido desde siempre en la historia sociocultural de la humanidad, por los múltiples contactos que se han dado a partir de distintas causas como el desarrollo comercial, las guerras y los movimientos migratorios entre otros, es importante reflexionar por qué precisamente hoy se encuentra en el centro del debate. Es importante comprender, cómo siendo México desde siempre un lugar multicultural en el que, se estructuró desde el período posrevolucionario una política cultural asimilacionista bien definida al respecto, hoy se ve en la necesidad, al igual que muchos otros países, de abordar el proyecto del pluralismo cultural de distinta forma. Ahora ya no se puede dirigir a un solo sujeto social –el indígena- ni bajo la antigua dirección o reducirse a un solo lugar –la educación intercultural bilingüe a partir de la escuela-.

Si bien ya vimos, todo ello se proyectó hacia un único fin homogeneizante, autoritario y racista: el integracionismo a la cultura occidental bajo un proyecto burgués de nación, donde la parte india se tenía que asimilar y subordinar. Ahora las nuevas condiciones históricas, marcan que ya no es posible continuar con ese paradigma que a todas luces ha fracasado.

El arribo del postmodernismo y la redefinición del sistema capitalista con el neoliberalismo y la globalización exigen al interculturalismo como proyecto del pluralismo cultural modificarse sustancialmente. En el caso concreto de México, existen además demandas sociales internas que obligan a los gobiernos a incluir en su agenda política la revisión de la diversidad y el deber ser con respecto a ella. Por su parte, los organismos internacionales como el Banco Mundial o la OIT– por citar algunos – también hacen lo suyo y emiten sus respectivas recomendaciones a los países periféricos como es el nuestro, en tantas cuantas ocasiones obviamente bajo interés y relaciones de poder asimétricas.

Así, los intereses y las direcciones del interculturalismo pueden y de hecho son diversas, porque no escapan a los distintos - aunque las más de las veces, vinculados – intereses

regionales, políticos, de partido y de clase, entre otros. Pero veamos toda esta introducción con más detenimiento.

A) Pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo

Para comenzar, considero necesario hacer algunas aclaraciones en torno a las diferencias y relaciones que se dan en torno a los conceptos de pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo, ya que de esta forma se puede visualizar mejor dicha problemática. Para el caso, retomo las aportaciones de Carlos Jiménez Romero quién explica que la confusión y el debate en el uso de tales conceptos se puede clarificar si partimos de la distinción de lo que es una realidad de facto - la presencia de la diversidad en un medio social común - por un lado, y por el otro el deber ser, es decir, las recomendaciones o formas ideales y optimas en que se deberían desempeñar los contactos. Esto quiere decir, que la diversidad existe y que se asumen y se configuran en la realidad distintas formas de vivir los contactos, mismos que pueden ir desde la confrontación, negociación y enriquecimiento mutuo, hasta la total discriminación y exterminio, o bien se puede dar un integracionismo asimilacionista, por señalar tan solo algunas variantes en que se asumen y se viven los contactos cotidianos. (2003, pp. 285 - 304)

Ante esa realidad de facto y ante la consumación de los hechos se presenta el deber ser: las recomendaciones de los profesionales, de los partidos políticos, de la escuela o de los gobiernos, de lo que debería ser mejor en la convivencia y cómo llegar a ello. Una cosa muy diferente son los hechos y otra la normatividad que pretende regular los hechos a partir de propuestas axiológicas, éticas, de intereses de clase o políticos y de concepciones ideológicas. Como se ve y en parte ya se ha explicado con anterioridad, el tema de la interculturalidad no escapa a relaciones de fuerza y de poder, mas bien se puede decir que se encuentra en el interceso de distintas fuerzas y posiciones, respecto a este punto volveré más adelante.

La multiculturalidad se entiende como la existencia de la diversidad cultural con sus múltiples manifestaciones en un espacio social común, y la interculturalidad como las

relaciones y contactos interétnicos e interculturales que se presentan en el plano fáctico o de los hechos. Ambos términos explican lo que es, lo que sucede en la convivencia cotidiana en la diversidad. En contrapartida el multiculturalismo y el interculturalismo se presentan como propuestas sociopolíticas y éticas de lo que debería ser la convivencia en la diversidad. Ambas modalidades son dos variantes y pilares que dan cuerpo al paradigma del pluralismo cultural.

El multiculturalismo se constituyó como propuesta sociocultural pluralista en la década de los 60, cuyos principios de igualdad, reconocimiento, respeto y tolerancia a la diferencia no fueron suficientes ante la agudización de los conflictos y problemas generados por los sostenidos y vigorosos movimientos migratorios ocurridos durante las últimas décadas del siglo XX y la aparición de grupos racistas de ultraderecha cuyas prácticas de exclusión a partir de la discriminación, segregación y eliminación del otro han sido la norma. El interculturalismo se conforma así como una respuesta a los límites y al fracaso de las políticas multiculturales y que toca fondo con los retos generados a partir de la crisis de los estados nacionales; el neoliberalismo, la globalización y el avance tecnológico en las comunicaciones, la reformulación de nuevos regionalismos socioeconómicos y políticos; así como los nuevos movimientos neoindigenistas y los fuertes movimientos reivindicativos de minorías étnicas y de grupos diversos que tradicionalmente han sido sujetos de prácticas discriminatorias -como las mujeres, los migrantes, los homosexuales, los refugiados y las lesbianas, entre otros-. En suma por el arribo del postmodernismo.

Aunque el interculturalismo y el multiculturalismo comparten la valoración positiva de la diversidad, la igualdad, la no discriminación y el reconocimiento a la diferencia; el interculturalismo considera que no es suficiente el respeto y la tolerancia hacia el otro, por lo que añade el principio de la interacción positiva con el fin de mejorar la convivencia a partir del enriquecimiento mutuo y la solución de problemas comunes. El interculturalismo pretende construir la unidad en la diversidad a partir de puntos convergentes en la cooperación, el intercambio y aprendizaje mutuo, por lo que, es necesario abrir el camino hacia una efectiva comunicación, debate, convivencia y negociación del conflicto.

El pluralismo cultural es un paradigma que cuaja en la década de los 60 con el multiculturalismo, y a partir de la década de los 80 con el interculturalismo al tratar de superar el racismo y después el asimilacionismo. **El pluralismo cultural** se entiende **como una propuesta y como una concepción**. Bajo este último término, el pluralismo cultural entiende que en un mismo espacio social –escuela, barrio, comunidad, región, nación o lugares supranacionales– se encuentran o coexisten simultáneamente diversas expresiones culturales, mismas que son motivo de enriquecimiento y de celebración, por lo que no se le debe rechazar, sino aprovecharla y reconocerla en la comunidad sociopolítica. En este sentido es motivo de suma no de resta, en el entendido de que sin la aportación del otro y los contactos a partir de la confrontación y el diálogo, difícilmente se puede dar la crítica y autocrítica tan necesarias en el desarrollo cultural.

El pluralismo cultural se constituye como **una propuesta y una respuesta** de la apertura democrática de los países occidentales, cuya tradición liberal se legitima precisamente en el reconocimiento a los derechos humanos, donde el derecho a la diferencia y a la igualdad forman parte de ellos. No es posible concebir la democracia sin la existencia del pluralismo cultural como un proyecto que tiene por objeto erradicar la discriminación y desigualdad, así como la formación cívica de una ciudadanía intercultural.

B) El interculturalismo en su dimensión histórica

Hasta la década de los setenta se entendió al multiculturalismo como la presencia en un mismo espacio social de culturas diversas, donde sólo era necesario el respeto y el mestizaje en la convivencia social. Era una situación de hecho y a la vez un proyecto político para la integración de la diferencia a una sociedad pretendidamente homogénea y universal. En ese tiempo se reconocieron los errores cometidos del afán asimilacionista, que nunca logró alcanzar la igualdad, “borrar” las diferencias, ni mucho menos erradicar las prácticas discriminatorias de los proyectos nacionales.

Ahora, las condiciones históricas han cambiado, ya no se trata de homogeneizar para un proyecto nacional, el estado nación se encuentra en crisis. Las economías se han

desbordado, cruzan las fronteras y las más de las veces estrangulan a las de origen. La lógica nacional pierde sentido y casi desaparece ante los intereses supranacionales. Paradójicamente, las fronteras se cierran ante un mundo cada vez más globalizado, aunque en su filosofía se favorezca la intercomunicación y el intercambio de riqueza cultural, en la práctica esto se reduce sólo al desarrollo de las transacciones económicas. El proceso neoliberal ha agudizado los niveles de pobreza, millares de personas cruzan las fronteras ante una economía cada vez mas globalizada y excluyente de sus lugares de origen. Países que antaño se caracterizaron por ser emisores de grupos de migrantes y colonos, ahora viven una situación receptora sin precedentes. Su preocupación no es solo cómo atender educativamente a los hijos de inmigrantes, sino qué hacer ante los procesos de xenofobia y racismo, ¿cómo dar acogida e integrar a los inmigrantes a un sistema productivo cada vez más excluyente? Y lo que también es significativo y muy importante para los regionalismos mundiales: ¿Cómo conformar la unidad en la diversidad, por ejemplo europea o de las américas?

En el mismo tenor, el temor generado por la propuesta neoliberal de homogeneizar hábitos de consumo, de pasatiempos, de dictar las formas de sentir y de pensar de la gente, han provocado reacciones. En este contexto global, es donde se pone en tela de juicio el etnocentrismo, y en particular el eurocentrismo como una visión cultural que se puede cuestionar, criticar y tomar como una forma más de entender y asumir la realidad. Así, la propuesta intercultural entra al centro del debate, ahí donde el rescate de la dignidad humana se convierte en una necesidad y una preocupación. Bajo esta perspectiva, el modernismo es duramente criticado y se acude a una síntesis cultural como la mejor manera de deconstruir el paradigma propuesto y de resolver a partir del presente los graves problemas comunes de la humanidad. El gran avance tecnológico de las comunicaciones que permite la circulación global de gran cantidad de mensajes, imágenes, símbolos, de bienes y servicios, cuestiona, de la misma forma la visión univoca y monocultural de la hegemonía cultural occidental, amén de que se proyectan a un público diverso que, de ninguna manera cuenta con las mismas condiciones y posibilidades adquisitivas, ni mucho menos alcanzar los estilos de vida propuestos.

Por otra parte, los movimientos neoindigenistas, de minorías étnicas y grupos diversos que tradicionalmente han sido víctimas de discriminación, como las mujeres o los homosexuales, han encabezado movimientos reivindicativos, cuya retórica progresista se identifica y va de la mano con la propuesta intercultural, cuyo proyecto se constituye en la parte medular del pluralismo cultural, mismo que es necesario desarrollar en las llamadas democracias occidentales. Así, la retórica democrática tiene que adecuar su discurso político, sujetarse a los principios universales que le han justificado en vida, e introducir el tema de la interculturalidad en su agenda política, aunque bien se corre el riesgo de que se quede sólo en un bello discurso, si no se crean los mecanismos necesarios y la intervención necesaria de los sujetos e instituciones involucrados en el proceso. Respecto a este punto volveré más adelante, por el momento es conveniente señalar cómo a partir de las condiciones históricas antes señaladas, el interculturalismo como base del pluralismo cultural ha seguido distintos derroteros.

Por otra parte, los términos multiculturalismo e interculturalidad se empezaron a diferenciar en los países anglosajones, incluyendo a EU, con relación al resto de Europa. Los primeros utilizan el término multicultural para referirse a la existencia de diversos grupos culturales en un mismo espacio social. Mientras que los países del sur de Europa, incluyendo a Canadá utilizan el término interculturalidad para referirse a relaciones específicas en los múltiples contactos culturales.

El término intercultural surgió en la década de los ochenta como una propuesta pedagógica ante el fracaso escolar de los hijos de inmigrantes que llegaron a Europa, procedentes de países pobres. Las políticas educativas se encaminaron entonces a asegurar el éxito escolar de los migrantes mediante su desarrollo lingüístico y la preservación de sus culturas de origen por si regresaban al país de origen. Ante esta situación tan ambigua, Xavier Besalú cuestiona al respecto los fines u objetivos educativos: ¿Se les estaba preparando para su integración o para su retorno? ¿Se buscaba mantener esencialismos o el enriquecimiento mutuo? ¿Quién podría asegurar que la diferencia no se convertiría en desigualdad? (2002, pp. 46 - 47)

Estas preguntas nos llevan por un lado a entender que la interculturalidad como propuesta de acción se encuentra en proceso de construcción, que es un planteamiento teórico que surgió de una situación histórica concreta y que va mas allá de la problemática escolar, donde se hace necesario replantear los elementos teóricos que la sustentan, donde no se debe perder de vista la realidad estructural en que se mueve y los intereses muchas veces contradictorios de que es sujeta. Con esto quiero mostrar que respecto al interculturalismo existen varias visiones y explicaciones teóricas que finalmente fundamentan distintas posiciones y objetivos que no son ajenos a los intereses de clase, a posiciones políticas concretas e incluso ideológicas. Por ejemplo, para explicar y entender la interculturalidad se puede recurrir a la antropología, a la historia, a la sociología o a la psicología –por citar algunas disciplinas-, y dentro de ellas la orientación se puede tomar a partir de alguna corriente o doctrina filosófica que nos puede llevar por distintos derroteros, objetivos y fines diversos, que al final pueden ser incluso encontrados y contrapunteados, como puede ser el caso de la visión esencialista con la visión universalista.

Si bien es cierto, que la interculturalidad surgió primero como una respuesta pedagógica, no lo es menos que en los países que reciben fuertes migraciones, como es el caso de Europa Occidental y EU, han surgido grupos racistas de ultraderecha que finalmente ven a los migrantes con miedo y como una amenaza, lo que llevó la interculturalidad al campo político. Miguel Ángel Blanco explica que las migraciones y los contactos multiculturales de hoy se han convertido en un problema porque se les ve sólo desde el ámbito económico y político, es decir, desde la rentabilidad, productividad y estabilidad política. En este sentido, el migrante es un recurso, un extranjero y un excluido más, que se le mide a partir de su circunstancia no de su esencia. Se le mide a partir de su inclusión o exclusión al esquema del aparato productivo, de la competencia social y laboral. (2003, pp. 260 - 261)

Así mismo, la constitución teórica e ideológica del estado nación se constituyó por una serie de elementos culturales pretendidamente homogéneos y unificadores. Sin embargo, la diversidad y la existencia multicultural desde tiempos inmemoriales fue y ha sido más la norma que la excepción, aún en los países europeos. Nacionalidad y ciudadanía son dos conceptos con una fuerte carga ideológica. A lo nacional se opone lo extranjero, al

ciudadano se opone meteco o esclavo. O sea que, al menos teóricamente, los términos son de exclusión social porque en ellos quedan implícitos derechos políticos para unos, y la práctica de exclusión social para otros. El estado nación marca las reglas y asume el derecho exclusivo de decidir quién y cómo se puede ser ciudadano. Teóricamente, el ciudadano puede entrar en posesión de todos sus derechos –aunque en la práctica, el sistema productivo y una serie de mecanismos sociales también lo excluya a él-, pero el inmigrante no. Es decir, la condición de uno marca la condición del otro. Así, bajo los supuestos ideológicos en que se creó el estado nación (homogeneidad cultural, lengua y religión únicas, laicidad, etc.) es fácil comprender porqué la presencia multicultural nos crea conflicto. (Besalú, 2002, pp. 57 –59)

La década de los ochenta presenció la crisis de los estados nacionales y fue una de las causas, junto a otras que en parte señalé, por las que el tema de la interculturalidad pasó del ámbito educativo al ámbito sociopolítico. Ahora la punta de lanza no está dirigida sólo a hijos de inmigrantes, sino a todos los alumnos, a todas las personas. Un ejemplo lo proporciona la Comunidad Económica Europea, quien ve en el interculturalismo una posible respuesta para lograr la unidad europea en la diversidad, con el fin de fortalecer a la región.

Paradójicamente, los primeros proyectos interculturales que se formaron en Europa partieron del supuesto erróneo de que la diversidad les venía de fuera. Todavía muchos europeos, aún creen que existe “naturalmente” una homogeneidad cultural europea, olvidándose así de sus diversidades internas, de las migraciones pasadas y de las políticas de inclusión – exclusión que han fijado “la noción de una identidad nacional y homogénea.” Los países europeos, olvidan que en su lucha por lograr la unidad nacional se hicieron guerras religiosas, se expulsó, se persiguió y se pretendió exterminar a moros, judíos, flamencos y gitanos, entre otros. Por otra parte, ¿cómo olvidar que la misma grandeza de sus imperios coloniales se formó precisamente a partir de los contactos y dominación hegemónica de los múltiples territorios y culturas que conquistaban? Luego entonces, es un mito que la diversidad les venga de fuera, como si ellos jamás históricamente hubiesen experimentado diversos contactos culturales. (Besalú, 2002, p. 50)

Para el caso de América Latina, también paradójicamente y a pesar de contar desde siempre con una fuerte base multicultural, la interculturalidad como proyecto le llegó de fuera, como una especie de moda dispuesta a seguir el modelo de los países centrales. El empuje de una educación intercultural en estos países procede de un proyecto global, de organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), la OIT (Organización Internacional del trabajo) y de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia). Sin embargo, el fracaso asimilacionista del primer proyecto republicano y liberal, mas el surgimiento del nuevo indigenismo en la década de los noventa, junto a otras demandas políticas y sociales también han permitido generar las condiciones internas para que se introduzca en el discurso político y educativo la interculturalidad, como un posible proyecto del pluralismo cultural. Héctor Muñoz Cruz explica que en América Latina las nociones de interculturalidad y de educación intercultural aparecen en la retórica del último cuarto del siglo XX, cuando surgen los primeros proyectos de educación bilingüe y se echan a andar los sistemas escolares para alumnos y comunidades indígenas, pero tales proyectos “se movieron” bajo una visión monocultural, centralista, homogeneizante y autoritaria. (2002, pp. 25 –33)

Países como Brasil, Paraguay, Nicaragua y México han formulado políticas interculturales en educación cuyo mayor peso se centra en la doctrina intercultural bilingüe de grupos indígenas. En éste último país y en esta dirección, importantes centros de investigación y universidades han hecho valiosas contribuciones,¹ aunque también se han elaborado programas para trabajar con niños migrantes y en pro de la paz. Sin embargo y a pesar de estos avances, la educación intercultural en México como en el resto de los demás países latinoamericanos apenas está en construcción. (Muñoz Cruz, 2002, p. 40.)

¹ El Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (UNICAH), el Colegio de México, la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP, la UNAM, la UAM – Iztapalapa, la Universidad Autónoma “Benito Juárez”, el Sistema Regional de Investigación “Benito Juárez”, el Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el CINVESTAV – IPN, el CONACYT y la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros.

Por ejemplo, en México la Reforma de la Educación Secundaria apenas marca el interés por la convivencia intercultural en los contenidos programáticos de historia. Pero, a pesar de esta mención de buena voluntad, no existe un proyecto bien definido y estructurado que involucre a las distintas instituciones y agentes en la realización de un proyecto educativo de esta envergadura y que abarque el nivel básico en las distintas regiones del país. No existe una formación profesional docente ni un cuestionamiento o una reformulación curricular para tal objetivo, amén de sustanciales reformas estructurales que se tendrían que llevar a cabo en el ámbito educativo.

La tarea de trabajar por una educación intercultural, plantea en México retos complejos, serios y difíciles problemas que difícilmente se pueden resolver cuando este tipo de educación se queda sólo como mención en el currículo, cuando se piensa y se dirige sólo a los indígenas y a la lengua conforme a un objetivo homogeneizador, lineal, autoritario y uniforme.

Antes de iniciar un proyecto educativo de envergadura intercultural, nos deberíamos preguntar hacia que objetivos pretendemos llevar a nuestro país. Por ejemplo, en Europa se tiene la certeza de que la escuela como institución debe apoyar el proceso integrador de la Comunidad Económica Europea, por lo que, se ha vuelto vital su reconfiguración. En este marco, el interculturalismo se conforma como parte de un proyecto que encuentra su soporte en condiciones socioeconómicas y políticas regionales, cuyos organismos como el Consejo Europeo de Estrasburgo y la Comisión Europea de Bruselas son los impulsores. En este tenor, la enseñanza y los objetivos de la historia junto con los manuales escolares y formación docente se encuentran en proceso de redefinición. (Falk Pingel, 2002, pp. 69-92)

Sin embargo, en Europa, la interculturalidad como proyecto no es solo una demanda y una respuesta global, se ha encaminado proyectos que atienden problemáticas particulares, aunque esto no quiere decir que no tenga un impacto regional, es decir que afecte positiva o negativamente a la pretendida unión europea. Por ejemplo, en España los miembros del grupo AMANI que se formó en 1992, están interesados en la Educación para la Paz, posiblemente por la problemática que vive cotidianamente la sociedad española por los

actos terroristas de la organización separatista ETA. El grupo AMANI procede del Colectivo de Educación para la Paz de Cantabria, del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos y del Movimiento Internacional de la Reconciliación y de Brigadas Internacionales de Paz. Ellos formaron una propuesta de educación intercultural con base en un planteamiento constructivista dirigido a niños y jóvenes a partir de su tiempo libre, es decir extraescolar, y tomaron en consideración que para la realización de tal objetivo es necesario una organización, infraestructura, personal y presupuesto, etc. (Colectivo AMANI, 1996.)

Otros trabajos en España son la formación de los llamados Proyectos Educativos de Centros Interculturales impulsados por miembros de la ONG Entrepueblos y el Seminario de Educación para la Emancipación y el Interculturalismo del Movimiento de Renovación Pedagógica Escola d' Estiu para las escuelas, donde la idea es que no sean lineales ni uniformes para todas. Se explica la importancia de analizar el contexto de cada región o lugar a fin de establecer los objetivos, la organización y el proyecto curricular de cada centro, así como las evaluaciones y la metodología etc. Algunos miembros del equipo redactor de esta revista también son miembros de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. (Antón, José A, et al, 1993, pp. 33-50.)

Después de exponer esta breve y necesariamente incompleta explicación respecto a educación intercultural en Europa, puede que sea posible comprender el porqué pensar en proyectos interculturales para América Latina y específicamente para el caso de México, nos lleve quizá a cuestionar nuestra posición ante la condición de subdesarrollo que históricamente vive la región frente a un mundo global, donde los países centrales continúan con una fuerte dirección. Por principio, podemos pensar en una educación intercultural cuyo fin sea la descolonización ideológica y la eliminación de doctrinas y prácticas racistas que se arrastran históricamente, que las hemos hecho tan propias y que al parecer se ven completamente naturales al interior de nuestras sociedades. La educación intercultural puede pugnar por una explicación racional de las causas del subdesarrollo y la búsqueda de una síntesis cultural que nos ayude a ver a occidente a partir de nuestros problemas, mas no a ver éstos a partir de occidente. La dignidad humana no puede ser

posible si no reconocemos quienes somos y porqué lo somos, o si se niega toda posibilidad de cambio y participación.

La construcción del sueño, de la utopía es vieja en América Latina. El sueño bolivariano de la unión e integración latinoamericana para fortalecer la región frente a un poder imperial se asemeja de alguna manera al sueño intercultural de terminar con toda forma de discriminación y desigualdad en un mundo eminentemente clasista y profundamente desigual donde la lucha por el poder y la hegemonía se encuentran a la orden del día. Renunciar al sueño sin embargo, es como cortar el aliento, la esperanza y la posibilidad de abrir los caminos que nos lleven a un mundo mejor. Y si los sueños no fueran posibles, entonces ¿por qué estamos las mujeres votando y ejerciendo derechos que antes eran negados? ¿Por qué en EU se han fortalecido los derechos civiles de la gente de color? ¿Por qué en Sudáfrica oficialmente ya se rechazó el Sistema del Apartheid? ¿Por qué en México se ha reconocido, al menos constitucionalmente que somos una sociedad multicultural? ¿Qué hay detrás de estos logros?, pues ciertamente sueños y muchas luchas, que desde luego no han concluido porque las desigualdades y la discriminación siguen en el presente a través de múltiples formas.

En este tenor, una educación intercultural en México implica el reto inmediato de luchar precisamente contra las distintas y numerosas formas de desigualdad y discriminación, si se quiere avanzar posteriormente hacia objetivos más ambiciosos en el campo intercultural, como el enunciado por Besalú. Afirma que es necesario formar al *hombre universal* o al *ciudadano del mundo* que sea capaz de reconocer, valorar y rescatar en un diálogo constante y propositivo distintas formaciones multiculturales, no con el fin de hacer prevalecer a una o a la otra, ni de formar ghettos o balcanizar regiones. Es decir, se trata de desarrollar la capacidad humana de reconocer y de retomar distintos elementos culturales que puedan ayudar a solucionar problemas para la construcción de un mundo mejor, sobre la base de los valores universales que dignifican al ser humano. Esta síntesis cultural es para el autor la condición para construir la democracia en la diversidad y formar al *ciudadano del mundo*, que de cara a la globalización sea capaz de sentirse y actuar en sentido universal, de relacionar lo local con lo mundial y de trabajar en el presente con la

conciencia firme de construir un mundo habitable para las próximas generaciones. (2002, p.112)

La condición para construir este último objetivo en México, implica necesariamente dar fin, como ya se dijo, a toda forma de desigualdad y discriminación, sin olvidar las condiciones históricas que la generan, así como la identificación de los sujetos a quienes va dirigida y los posibles planos y ámbitos de acción, donde necesariamente van implícitas prácticas concretas y de introyección de doctrinas e ideologías que permean la familia, la escuela, la religión y los medios, entre otros espacios.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, efectuada por el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (en adelante CONAPRED) y la Secretaría de Desarrollo Social (en adelante SEDESOL) en 2005, proporciona datos significativos para identificar los principales sujetos que son víctimas de discriminación. Ubica a los homosexuales, a las minorías religiosas y con ideas políticas distintas, como a los grupos a los que menos consideración les tenemos los mexicanos. Igualmente señala como sujetos de fuerte discriminación a los grupos que supuestamente consideramos desprotegidos: las mujeres, los ancianos, los discapacitados y los enfermos de SIDA, etc. Algunos resultados significativos de tal encuesta son los siguientes:

- En el caso de las mujeres, los espacios donde se percibe mayor discriminación es en el trabajo y en la familia, y uno de cada cuatro varones está de acuerdo con que muchas mujeres son violadas porque provocan a los hombres.
- Una de cada tres personas opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es NO comportarse como indígenas y el 43% de los entrevistados opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales, y el 40% de los mexicanos está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de la comunidad.

- El 60% de los mexicanos opina que los pobres, lo son porque no se esfuerzan lo suficiente y que da miedo acercarse a ellos por su aspecto.

Ante estos datos tan alarmantes, es obvio que urge una educación intercultural no sólo para los indígenas o el medio rural como podemos ver, sino para toda la sociedad. ¿Quién no ha practicado o experimentado en algún momento de su vida algún tipo de discriminación? ¿Quién puede afirmar, por ejemplo, que no existen conflictos en el medio urbano por la existencia de la diversidad y de la multiculturalidad? Particularmente, en el ejercicio de mi vida cotidiana he escuchado dichos y frases discriminatorias que son utilizadas por amplios espectros de la sociedad, que son de uso corriente y hacen alusión a lo indígena. Veamos:

- Por ejemplo, en el contexto de una película de la india María - misma que no se aleja de la realidad - se muestra cómo en medio de la risa, de la burla y la violencia la maltratan verbal y físicamente. Le gritan: “¡india pata rajada, bajada del cerro a tamborazos!
- En otras ocasiones, simplemente caminando por la calle, en los medios, en el transporte o en mi propia familia he sido testigo de otras frases soeces: ¡Pinche indio/a naco/a! Esta frase la refieren cuando supuestamente la persona no sabe vestir o tiene gustos que se contraponen con los que la sociedad ha estatuido como “correctos” y que no necesariamente son exclusivos de la indumentaria.
- Cuando es grata la novia de un sujeto porque se considera bien portada, “preparada” o bien vestida, se dice: ¡Hasta que te conocí a una con zapatos! Haciendo alusión con esto a los clichés de que el indígena siempre anda descalzo o con huaraches y que es ignorante.
- “Prieto, chaparro y nalgón, de Oaxaca es el cabrón” Es uno de los refranes de uso popular para definir de manera despectiva a la gente de Oaxaca, misma que se considera en forma generalizada como india. Por eso existen otras tantas frases

como la de: “¡Es un indio oaxaco, prieto, cerrado, ignorante, sombrero y bien pinche feo!”

- Como último ejemplo: al carnicero de mi colonia lo escuche decir que una de las vecinas es corriente por ser india, pues uno de sus rasgos - según él - es que, es muy fea, “nada parecido con las de Michoacán”.

Los ejemplos pueden continuar no solo para los indígenas, sino con otros sujetos que también se les considera despreciables, Así, es de entender que, el complejo y amplio campo de discriminación y desigualdad en México no se puede resolver a partir de una sola reflexión o propuesta en un solo trabajo de análisis. Su problematización nos lleva decididamente por distintas y complejas aristas. Por tal motivo y consciente de no poder asumir esta situación en su totalidad, he decidido enfocar mi trabajo a la problemática de lo indígena.

A la ciudad de México y zonas conurbadas confluyen del medio rural distintos y numerosos grupos indígenas, que buscan la forma de sobrevivir, pero lamentablemente en lugar de darse una interacción de igualdad y de diálogo constructivo surgen actitudes prejuiciosas, maltrato e indiferencia hacia ellos, que se justifican y se legitiman por su condición desigual y por el mero hecho de ser diferentes. Sin embargo, esta situación no ocurre únicamente con los indígenas que llegan del interior de la república, también con los que desde mucho tiempo atrás viven aquí y con todo aquello que en el imaginario social se le parezca. En este marco, es una paradoja que el mismo indígena, muchas veces, rechace su propia identidad – por distintas razones, aunque parece que la de mayor peso es precisamente la de ser aceptados e incluidos - siendo él sujeto de discriminación.

Así las cosas, parto del supuesto de que en el medio urbano también es necesaria una educación intercultural, no sólo para los indígenas sino para todos y por todos. Es necesario sensibilizarnos y ver a los indígenas sin estereotipos y prejuicios, ya que éstos últimos se han construido alrededor de doctrinas e ideologías que sustentan las desigualdades y la discriminación. Por otro lado, no podemos ver al indígena o lo indígena como un ente

separado de nosotros mismos, pues la mayoría de los mexicanos somos eminentemente mestizos y no podemos seguir negando la parte india que nos recorre. En este sentido, la educación intercultural se constituye en una forma de aceptarnos y vernos a nosotros mismos sin ese sentimiento de inferioridad frente a un modelo monocultural y hegemónico que nos impide ver la riqueza del otro de ese otro que llevamos dentro.

En este marco, las reflexiones de María Vera Candau son iluminadoras cuando explica acertadamente que América Latina está constituida con una base multicultural muy fuerte, pero que aquí, lastimosamente el *otro* no viene de fuera, está dentro, subalternado, dentro de nosotros mismos, negado. Son específicamente los descendientes de los aborígenes y los afroamericanos. Detrás y en el *otro* existe una dolorosa y trágica historia, que se nos ha enseñado a negar, ya que nuestra formación histórica está marcada por su eliminación física o por su esclavitud, donde no hay señas ni perspectivas de cambio de condición, negando así de una forma violenta la alteridad. (2004, pp. 249-267)

Mas adelante advierte:

El debate multicultural en América Latina nos coloca con fuerza delante de estos sujetos históricos que han sido negados pero han resistido y continúan luchando por la afirmación de sus identidades en nuestras sociedades, a partir de relaciones de poder asimétricas, de subordinación y una acentuada exclusión. (Vera Candau, 2004, p. 251)

En el proceso de construcción de una ciudadanía intercultural es requisito para la autora modificar nuestra visión esencialista y estática de la cultura, las identidades y de las sociedades en general, ya que es precisamente en el cruce de culturas donde nos constituimos, aunque predomine una visión monocultural y hegemónica que se tiende a calificar de universal, pero que en realidad son los principios y valores de la cultura occidental europea.

Por tal motivo es importante desvelar la pluralidad cultural presente y deconstruir las representaciones que tenemos de los otros para así reconocer el modo en que nos situamos ante ellos. Es importante la crítica y la autocrítica, descentrarnos de nosotros mismos, reconocer nuestra propia identidad y vislumbrar la posibilidad de cambio que nos lleve a ser ciudadanos conscientes y activos en la solución de problemas.

La construcción de una sociedad democrática no se puede realizar sin el reconocimiento de las diferencias culturales y sin la participación y compromiso activo de los distintos sujetos sociales en la construcción de una sociedad mas justa, donde sea posible combatir la desigualdad y la discriminación. En este proceso, es importante desmitificar las doctrinas e ideologías que subyacen en el universo de prejuicios y practicas discriminatorias que se presentan veladamente en las costumbres, el lenguaje, en los comportamientos y actitudes de la vida cotidiana, en diferentes espacios sociales como son el de la familia, la escuela, el espacio laboral, religioso, en la calle, etc.

En la consecución de los objetivos antes mencionados, la institución escolar, como centro educativo se constituye en pieza fundamental de un reto que, ciertamente no puede ser de su única incumbencia, sino que requiere de la participación de los distintos sujetos e instituciones sociales que también educan y participan en la formación y reformulación de identidades.

C) El interculturalismo: ¿Un proyecto plural? ¿Una retórica? ¿Una ideología?

El interculturalismo como proyecto básico del pluralismo cultural, lleva necesariamente a la educación al centro de la reflexión y el debate, donde es básico tomar en consideración las condiciones de exclusión y crisis que se vive no sólo en el ámbito educativo, sino en los demás ámbitos sociales que recorren el nivel local, nacional y global. En este sentido, Muñoz Cruz explica acertadamente que el discurso intercultural en América Latina convive con la pobreza extrema, con la inequidad de géneros, con la movilización política

de organizaciones indígenas, con fuertes movimientos migratorios y con la industrialización de la información. El interculturalismo se encuentra en un precario equilibrio entre las necesidades e intereses de la diversidad y la función mundial de las fuerzas del mercado. Se encuentra entre un fin armonioso de democracia, protección y respeto a los derechos humanos, y por el otro ante la realidad de un orden mundial que no equilibra con los principios interculturales. (2002, pp. 25 – 33)

En el plano global, Muñoz Cruz explica que el interculturalismo es una ideología del capitalismo global y que es utilizado en la reconstitución o redefinición de los estados nacionales. Para Dietz - citado por el autor - el interculturalismo contribuye en la redefinición y reimaginación del estado cuando se mueven las fronteras entre lo étnico, lo nacional y lo global. Mediante el interculturalismo, el capitalismo global marca una “distancia eurocentrista condescendiente...” donde parece existir un respeto y aceptación por las identidades culturales de la diversidad. Pero, en realidad es una forma de ocultar su verdadera careta racista y reafirmar su propia superioridad. (2002, p. 37)

A partir de la escuela y su proyecto intercultural se pretende instrumentalizar un ideal de justicia social que es irreconciliable con los intereses de la globalización, de las industrias culturales, o con las políticas migratorias, por ejemplo. No se puede articular la ética intercultural con los principios neoliberales del libre cambio, donde el ciudadano es visto como una mercancía o como un simple comprador, antes que como ser humano; cuando la escuela es vista como negocio y no como un medio de concientización social, de la promoción de la crítica y la reflexión en el cambio de identidades.

La educación intercultural en América Latina, dice el autor, es un proyecto reciente y utópico que dedica su atención básicamente a los contenidos programáticos. Desde ahí y solamente a partir de ahí, no se puede interculturalizar a la sociedad y mucho menos lograr un impacto sustantivo en sus estructuras como lo señala muchas veces el discurso. En realidad los valores interculturales pueden chocar de entrada con los valores hegemónicos que se reproducen en los distintos ámbitos sociales. Así mismo, existen barreras económicas, políticas, sociales y culturales que dificultan la justicia social. La posición de

la escuela en América latina se encuentra con serios problemas y desventajas, y en proceso revertivo o adverso en comparación a la posición de décadas anteriores, cuando aún la educación pública no se encontraba en serio peligro de privatización. Por otra parte, no existe un dialogo entre los proyectos indígenas y la aportación académica, ni la contribución y el dialogo entre los distintos sujetos de la educación, por señalar algunos de sus problemas.

El interculturalismo se problematiza aún más porque es visto desde ángulos diferentes por los distintos sujetos. Por ejemplo, los indígenas lo entienden de una forma, mientras que el estado se lo apropia como retórica, fungiendo así como mediador al levantar consenso en torno al tema. Por otra parte, la educación intercultural en un análisis más profundo y crítico se presenta como una lucha emancipadora que cuestiona seriamente las estructuras de poder. Pero, se convierte en una utopía equitativa y plural cuando los caminos no son convergentes entre lo que propone el estado en su discurso, el ajuste económico – con sus múltiples aristas – y la falta de dialogo o cerrazón en los distintos ámbitos sociales de la diversidad.

De esta forma, es de entender que el interculturalismo como proyecto del pluralismo cultural es mucho más complejo de lo que se supone. Requiere no sólo de mucha reflexión, análisis y organización dentro de relaciones de poder asimétricas; sino también de una lucha continua en todos los planos y ámbitos, pues se corre el riesgo de que se convierta sólo en un discurso retórico bien formulado que institucionalice la pobreza, las desigualdades y la discriminación. Es decir, se corre el riesgo de convertir al interculturalismo en un discurso demagógico y mediatizado ante las condiciones hegemónicas, donde los intereses de clase, los etnocentrismos y prejuicios continúan presentes.

Sin embargo, y a pesar de todo lo que se tiene en contra, es ahí, en la frontera, en el límite desde y donde se ha picado piedra. Los incipientes y primeros pasos que se han hecho sobre interculturalismo, han contribuido a desmontar visiones monoculturalistas, europeizantes y a desestabilizar o poner entre dicho la verticalidad y centralidad de las decisiones y el

poder. El interculturalismo ha experimentado un proceso de institucionalización no sólo en la vida política y académica, sino en la vida social, en la medida en que los movimientos sociales de los llamados grupos minoritarios ganan espacios a partir de sus luchas contestatarias. La educación intercultural, tiene como ventaja el promover una subjetividad emancipatoria cuando se analizan procesos de represión, de opresión y de resistencia que conlleva a una mayor solidaridad y cohesión entre grupos marginados. Ciertamente, las luchas obreras de corte revolucionario han cedido lugar a los enfrentamientos simbólicos y culturales en un marco de subordinación y dominación.

En este marco de dificultades y como profesora de historia en educación secundaria, estoy interesada en hacer una reflexión específicamente sobre el discurso histórico que reciben y resignifican los jóvenes, no sólo en la escuela como institución educativa, sino en los demás ámbitos sociales educativos como la familia o los medios, para así analizar si en la práctica de la vida cotidiana estamos trabajando en la formación de una noción intercultural, o simplemente estamos reproduciendo lo que a diario se vive socialmente: la desigualdad y discriminación. Pensar la educación intercultural para nivel básico, específicamente para estudiantes de secundaria nos lleva de forma inevitable a reflexionar lo que estamos enseñando, las formas en que lo estamos haciendo, a analizar las formas en que los jóvenes resignifican lo aprendido y cómo lo utilizan. En fin, nos lleva a reflexionar sobre los objetivos y finalidades por los que se educa. En este sentido, si pretendemos convertir al interculturalismo como un objetivo básico en educación, una de tantas y muchísimas tareas consiste precisamente en conocer cómo los jóvenes se alfabetizan en la comprensión del discurso histórico y preguntarnos si éste tal como se enseña y se aprende hoy día contribuye en la formación de una noción intercultural.

D) El interculturalismo y el discurso histórico

En otro apartado de este capítulo he señalado la manera en que el discurso histórico ha sido utilizado para reivindicar movimientos emancipatorios o bien para legitimar a la clase o grupos en el poder, así como en la formación de identidades y en la construcción de los distintos nacionalismos. La complejidad de la historia como una disciplina en que el ser

humano es el actor principal, nos lleva inevitablemente a la lucha por la apropiación del discurso, donde implícitamente subyacen no sólo intereses hegemónicos con sus respectivas ideologías, doctrinas e intereses políticos; sino también donde se encuentran presentes elementos identitarios que involucran al ser humano en dimensiones complejas de lo real y lo imaginario. Es decir, en el discurso histórico también se encuentra presente el mundo simbólico que nos lleva a determinadas opciones epistemológicas y ontológicas que explican la realidad, por lo que, se convierte en un hecho cultural, que cambia de significado según su propia historicidad, y según la reflexión y apropiación que hagamos de él.

En la conformación de los estados nacionales, la historia coadyuvó en el intento de homogeneizar la cultura bajo un patrón hegemónico, intentó uniformar la lengua, la religión, el derecho, la moneda etc. En suma ayudó en la legitimación, en la conformación de las identidades nacionales y en una sola forma de ver la historia.

Pero ahora que estamos frente a un mundo cada vez más globalizado y que los estados nacionales se encuentran en crisis junto con sus ideologías conviene preguntarnos cómo aprovechar la coyuntura para rescatar el otro discurso, “dar voz” y saber escuchar a “los de sin voz,” y decir todo aquello que por mucho tiempo ha sido silenciado. El nuevo discurso puede ser, el que favorezca al interculturalismo como nuevo proyecto del pluralismo cultural, mismo que, ha sido adoptado al menos en el discurso por los distintos países, entre ellos, México.

El interés por la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular por la historia, ha experimentado un giro considerable ante las nuevas condiciones que el neoliberalismo y la globalización han generado en el mundo. La apertura de las fronteras en pro del libre comercio, las fuertes migraciones con sus inevitables contactos multiculturales y la crisis de los estados nacionales entre otros fenómenos, han generado de nuevo la pregunta, ¿historia para qué? En la conformación regional de la Unidad Europea por ejemplo, existe actualmente una reformulación de los contenidos históricos en los manuales escolares. El Consejo Europeo de Estrasburgo y La Comisión Europea de Bruselas están convencidos de

que la escuela decididamente debe apoyar la Unidad y enfrentar los retos que significa integrar a una Europa que no hace mucho concluyó la guerra fría, pero que quedó profundamente marcada no sólo por diferencias económicas, políticas, tecnológicas y sociales entre el Este y el Oeste, sino también mentales y culturales. Han resurgido nuevos movimientos nacionalistas y frente a este escenario, un reto principal para asegurar la integración europea es precisamente promover la convivencia armónica en la diversidad, y en este reto la historia decididamente tiene un papel importante. (Pingel, 2002, pp. 69 – 92) (Rafael Valls, 2004, pp. 169-181).

En el viejo continente, el eurocentrismo se considera un obstáculo frente a la pluralidad cultural no resuelta y ante la inusitada avalancha de migrantes provenientes de África, Asia y hasta de América Latina. La violencia, la formación de ghettos y de actos discriminatorios es una problemática pendiente aún por resolver, por lo que, en Europa se le ha dado suma importancia a la educación intercultural. Valls Montes considera que Europa en su conformación regional no debe significar un nuevo eurocentrismo, ni la sustitución de los patriotismos nacionales por un nuevo nacionalismo europeísta, y que en este sentido la historia junto con las demás ciencias sociales puede ir ofreciendo distintas alternativas. Algunas de ellas son: darle mayor peso al estudio de la historia universal para que el alumno adquiera formas ampliadas y menos etnocéntricas de identificación. Que la historia incluya a los inmigrantes, las causas globales que propiciaron sus desplazamientos y las dificultades de su inserción en las sociedades receptoras. Y que la historia proporcione un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes. Además, menciona los valores que los alumnos deben adquirir en la formación cívica, personal y social para que sean ciudadanos responsables en las diversas dimensiones de su existencia: de su país, de Europa y del mundo. La Comisión Europea y el Consejo de Europa (1986 y 1995) se comprometieron en el cumplimiento de los derechos humanos, por una democracia pluralista, por la solidaridad y la justicia social.

Para el caso concreto de México, Aguilar Rivera (2004) señala que, a partir de la década de los ochenta la identidad nacional en México comenzó a experimentar una aguda crisis, que se acentuó a partir de la década de los noventa. La ideología del nacionalismo

revolucionario sostenida por la historia de bronce ha caído en desgracia frente al multiculturalismo que se pretendía ocultar bajo la máscara uniforme de la raza cósmica.

Para el autor, el mestizaje sólo es un imaginario porque la realidad social de los mexicanos es mas bien multicultural. Sin embargo, aquí es importante hacer una precisión. En México ciertamente no se ha dado una síntesis cultural en condiciones de igualdad, pero el mestizaje y la hibridación cultural ciertamente han existido y no se contraponen a la diferencia, como antes ya lo explique. Lo que el autor quiere decir con esta afirmación es que, no podemos dar por cierto el cliché de que todos los mexicanos somos producto del mestizaje propuesto por la raza cósmica. Aquí, ese modelo es rebasado por la existencia multicultural no solo de grupos indígenas, sino de sectas religiosas y otros grupos minoritarios como los judíos, los chinos, coreanos y los menonitas. Comparto con Bonfil Batalla el hecho de que, el proceso de mestizaje de nuestro país de ninguna manera ha sido democrático, sino más bien violento y desigual, donde la parte india se considera inferior, que es negada y rechazada. Es decir, que aunque exista un mestizaje biológico, en la parte cultural se ha exigido históricamente una desindianización.

En la conformación de los estados nacionales, el discurso histórico legitimó la conformación de las identidades nacionales y presentó una sola forma de ver y entender la historia. Hasta hoy, la visión eurocentrista u occidental se califica de universal y se explica como una trayectoria evolutiva, lineal y acabada, que lleva a la humanidad en forma “natural” y contundente hacia el progreso, el orden y la civilización. Esta visión monocultural se encuentra todavía presente en los libros de texto de educación básica, a pesar de que los objetivos educativos de historia para nivel secundaria son muy ricos en la intención de formar sujetos analíticos, reflexivos y críticos, capaces de comprender los procesos históricos del presente en relación con el pasado y en base a nociones de continuidad, ruptura, cambio, causas, consecuencias e interdependencia, etc. Se presenta una historia mutilada y fragmentada, donde destacan sólo algunos protagonistas y se olvidan de quién le dio cuerpo al héroe, del marginado, del explotado, del indio, de la mujer, del niño, del diferente, del otro, al que difícilmente podemos o se nos permite ver.

El discurso histórico que se ha estructurado para los jóvenes de educación secundaria se ha hecho en función de los intereses de la cultura occidental europea que aterriza en la legitimación ideológica del sistema capitalista a nivel mundial. Generalmente, la historia de las civilizaciones asiáticas, africanas y americanas queda fragmentada y señalada sólo a partir de los intereses imperialistas, es decir desde la conquista y colonia. La cultura de dichas civilizaciones se tiende a mostrar como inferior frente al modelo dominante, o bien, que este modelo en sí mismo es la civilización y se lo apropia como concepto o categoría que difícilmente puede salir de los parámetros desarrollados por el sistema capitalista.

En este sentido, la historia de bronce, destinada a legitimar el estado y nacionalismo mexicano, también presenta un discurso lineal y acabado, donde los héroes patrios logran construir, dar y rescatar una nación para los mexicanos. Los héroes se presentan como indistintos, en ellos no hay diferencias ideológicas, de clase o de algún otro tipo. Entregan su vida en forma sacrificada, casi en solitario y por amor a la patria. La nación mexicana se presenta igualmente como una gran familia homogénea, donde todos somos iguales ante la ley y el estado, y donde los distintos proyectos nacionales que cruzan en la constitución de la nación, responden en forma genérica a las necesidades e intereses de todos los mexicanos. Así, los políticos y gobernantes son vistos como los encargados de continuar con la obra de los héroes y de presentar los nuevos proyectos destinados a resolver los problemas que paradójicamente ya se habían resuelto en el pasado, - la injusticia social, la pobreza y la desigualdad, entre otros - a partir de una fórmula democrática y de formación del estado de derecho. Al igual que los héroes del pasado, se espera que el cambio se de a partir de los héroes del presente.

Así la situación, es muy importante reflexionar en torno a la condición de México como país latinoamericano. No se puede dejar al margen u olvidar que los regionalismos mundiales se constituyen en posiciones de fuerza y que América Latina es una región periférica que se encuentra sujeta a decisiones centrales. Los principios interculturales ante esta realidad parecen utópicos e incompatibles. Sin embargo, si persistimos en la construcción de este bello sueño, ¿qué tipo de discurso podríamos destinar a los niños y

jóvenes de un país subdesarrollado como lo es México, donde existen millones de personas en pobreza extrema.²

Ante la posición y lugar que América Latina ocupa en un mundo cada vez más globalizado, es muy importante que las ciencias sociales y en particular el discurso histórico no quede dividido entre una historia nacional y una historia mundial, como si lo que ha ocurrido y ocurre fuera, nada tiene o tuviera que ver con lo que ha ocurrido y ocurre dentro, o viceversa. El discurso histórico debe proporcionar elementos de análisis para que el alumno identifique en esta región procesos históricos comunes al mundo subdesarrollado y los articule en su relación dialéctica con el desarrollo de los países centrales. En este proceso es vital que logre visualizar - en nuestro caso - cómo la problemática de cada uno de esos países es muy similar a la de México y como se entreteje la interdependencia entre lo local y lo mundial, lo central y lo periférico.

Es importante ayudar al niño o al joven latinoamericano a situarse en su realidad, en cuya visión del mundo, lo ideal es que logre encontrar los puntos y la problemática común que permita la unidad en la diversidad. Es decir, que logre identificar los problemas que son comunes y característicos al subdesarrollo, independientemente del color de piel, de la diversas lenguas o la religión, para que en un futuro pueda vislumbrar su posibilidad de acción como sujeto social. Una historia con tales virtudes, no debe olvidar las causas estructurales que han permitido el surgimiento de grupos vulnerables, discriminados, explotados y marginados. No debe olvidar a los *otros* protagonistas de la historia.

² Según el semanario del PRD en el DF, del 16 al 22 de octubre del 2006, p. 5, señala que: 20 familias concentran la riqueza del país, mientras 60 millones de mexicanos viven en condiciones de pobreza o pobreza extrema.

Para el caso de lo indígena, en Guerrero - uno de los estados que cuenta con mayor población de este tipo - el 63% de los niños está desnutrido y el 10% padece desnutrición en tercer grado, que es de la más grave. Para mayor información: Luis Vega Martínez: La Pobreza en México, Observatorio de la Economía Latinoamericana, Número 44, junio 2005. en <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/index.htm>

La visión cultural hegemónica de carácter monocultural que prevalece en nuestras sociedades puede ir cambiando si incluimos en los contenidos elementos teóricos centrales de varias culturas que permitan a nuestros alumnos no solo comprender por qué el *otro* piensa y actúa diferente, sino también vislumbrar posibles y distintas alternativas de solución ante los complejos y difíciles problemas de hoy.

El discurso histórico puede contribuir a mostrar que la cultura e identidad están en continuo proceso de cambio y revisión, que no son estáticos y que existe una gran posibilidad de enriquecimiento, si aprendemos la autocrítica, la aportación que nos puede dar el otro y la posibilidad de rechazar aquello que pueda ir en contra de la dignidad humana. Lucía Rodríguez (2005) enfatiza la importancia de articular memoria y destino, tradición y cambio. Es decir, que no nos quedemos en el pasado como una mera representación folklórica, sino que lo utilicemos, dándole vida, con la posibilidad de cambio constante a través del enriquecimiento cultural que puede proporcionar el *diferente*, para proyectarnos a una vida futura mejor, donde sea posible el buen vivir para todos.

El planteamiento de un discurso histórico con las características antes señaladas, podría llegar a coadyuvar en la formación de una democracia más incluyente, donde la toma de conciencia y sensibilidad social contribuya a erradicar cualquier forma de discriminación y de desigualdad. Donde el alumno se comience a formar como sujeto de su propia vida y se percate de que él mismo es un actor social. Es decir, ayudaría en la conformación de una ciudadanía intercultural, donde los distintos y complejos problemas de hoy podrían ser abordados por medio del diálogo en la diversidad.

En otro tenor, Aguilar Rivera plantea la interesante cuestión de cómo se ha pretendido utilizar a la historia en EU, como una terapia destinada a grupos minoritarios o étnicamente discriminados con el fin de levantar su autoestima y terminar con su complejo de inferioridad. En estos términos, la historia se convierte en un elemento justiciero que incorpora simbólicamente a los excluidos. Luego, el autor cita a Le Fkowitz (1997) y a Rogers (1996) para señalar que cuando la historia se utiliza para esos fines tiende a

falsificarse y a manipularse. Sin embargo, yo le preguntaría a dichos autores si la historia queda fuera de manipulación si deja de utilizarse para dichos fines.

Posteriormente, Aguilar Rivera cita a Glazer (1997 b) quién se pregunta si la autoestima es importante para el aprendizaje. Concluye que quienes sostienen que sí lo es se contradicen en el caso de los asiáticos y judíos mismos que se desempeñan como destacados estudiantes y al mismo tiempo son discriminados. Samuel Ramos (1938) citado igualmente por el autor, señala que no solo los indígenas sino la sociedad mexicana en su conjunto padece el complejo de inferioridad. Finalmente, Aguilar concluye que la historia no es buena aliada de la terapia, ya que la historia de este tipo termina convirtiéndose en una ideología. (2004, pp. 106 –109)

Respecto a este punto de la autoestima, no pretendo de ninguna manera sostener un debate con dichos autores y dar por terminado el tema, ya que no soy especialista en el mismo, ni tampoco es materia específica de este trabajo. Sin embargo, puedo decir que, pareciera que tales autores sostienen que todos los discriminados experimentan autoestima baja, o que todos los asiáticos y judíos han sido discriminados en el mismo grado y circunstancias, y que por lo tanto, todos han respondido de la misma forma. Eso no es cierto. La autoestima, entendida como valoración de uno mismo, puede estar en distintos grados: muy alta, muy baja, media, etc., en este sentido habría que preguntarse de qué manera los distintos niveles de discriminación contribuye o no a modificar la autoestima del sujeto.

Si la mayoría de los mexicanos tiene complejo de inferioridad, lo más sano es que lo superen, para que aprendan a ser con más entereza sujetos de su propia vida, y en este sentido, la historia también tiene algo que aportar. Si un indígena aprende a valorar su propia formación cultural y comprende que no tiene que renunciar a ser él mismo porque conoce las causas reales de discriminación y que puede aprender del otro; entonces implícitamente, subyace una terapia en la que el sujeto se acepta tal cual es, se reconoce y comprende que no es un individuo acabado, que cambia y él puede decidir cierta dirección. En este sentido, estaríamos frente a una transformación activa del sujeto. El discurso histórico es muy importante en la formación de identidades y en este quehacer, la

autoestima no puede quedar fuera. La forma en que se nos presenta el discurso ciertamente contribuye a valorarnos o desvalorarnos.

Que la historia no deba utilizarse en la restitución simbólica del excluido, es otra posición del autor que particularmente no comparto. Finalmente, todo discurso histórico posee siempre una carga ideológica, por lo que el historiador debe estar consciente de ello para tratar de desvelar su contenido y analizar la forma en que se le está utilizando. Lo mínimo que se puede hacer en la consecución de una educación intercultural es justamente rescatar el lugar que siempre se le ha negado al excluido. Esos espacios simbólicos también son importantes y muchos de éstos se ganan en la lucha política. De hecho, son batallas culturales, que no cambian solo a partir de ellas, las condiciones reales y tangibles de los grupos discriminados o explotados. Sin embargo, su presencia simbólica es un paso adelante que puede contribuir a formar conciencia y cambiar la visión que respecto a ellos se tiene, pues la cultura ahora también tiene un peso decisivo; aunque desde luego, otro tipo de luchas, en diferentes y distintos ámbitos no pueden quedar fuera.

La posibilidad de entender, enseñar y aprender la historia de otras formas, distinta a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo, implica desde luego, no sólo el análisis, la crítica y la reflexión de lo que se quiere construir, sino modificar planes y programas e interdisciplinar las ciencias sociales, preparar profesionalmente a los docentes, buscar estrategias psicopedagógicas, organizar y buscar recursos, en suma, organizar de otro modo a la escuela y a la educación en general. De lo contrario, todo lo dicho hasta aquí puede quedar como una hermosa carta enviada a los Reyes Magos y como una retórica más del discurso intercultural, utilizado para justificar lo que precisamente no se hace.

Dentro de este campo tan vasto y tan complejo entre el discurso histórico y la idea de formar una noción intercultural en los jóvenes de secundaria, mi trabajo se concretó en investigar y conocer si entre los jóvenes de secundaria se construye una explicación histórica de las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena en México. Y si esto es así, entonces conocer de qué manera lo hacen. Esto con el fin de conocer cómo han resignificado el discurso histórico con relación a tal problemática, sí es que lo han

adquirido no sólo en su tránsito escolar, sino también en otros ámbitos sociales como el familiar y los medios masivos. Partí del supuesto de que los jóvenes perciben y explican algunas diferencias, desigualdades y discriminación respecto a lo indígena, pero que ellos acuden a distintas explicaciones para construir su propia visión de tal hecho social, en el que, la explicación histórica puede ser tan solo una parte.

Respecto a este punto es importante que nos demos cuenta cómo los jóvenes se apropian de los saberes históricos que se consideran legítimos y que se validan socialmente para ser legados como herencia cultural, para así mismo revisar, analizar y problematizar dichos saberes en sus distintas aristas, con relación a la problemática indígena. Al hacerlo tendremos una aproximación de la formación de sus conciencias e identidades respecto al tema. La información puede ser útil para identificar con mayor precisión y a partir de esta realidad, algunas formas del discurso histórico que tienen que cambiar en el nivel secundaria, para así dirigirlo renovadamente hacia una dimensión intercultural, que coadyuve en la construcción de una sensibilidad social sobre la diversidad a fin de evitar posibles prácticas discriminatorias, de rechazo y de violencia, así como para abrir la posibilidad del diálogo con el *otro* y el consiguiente mutuo aprendizaje.

Para terminar este apartado, conviene preguntar: ¿Quiénes son los sujetos a los que se pretende educar en el interculturalismo? ¿Les conocemos? ¿Tenemos siquiera una idea de su condición histórica? ¿Qué problemas enfrentan los jóvenes de inicio de siglo? ¿Será posible educar en el interculturalismo bajo las condiciones actuales de la escuela y la educación en general?. Desde luego, que todas estas preguntas no pueden ser resueltas y terminadas de una vez en este trabajo. Sin embargo, es indispensable tomar en consideración el proceso actual del neoliberalismo y la globalización que marca de manera significativa no solo a la escuela y a la familia, sino a la propia identidad del joven, para así repensar los modos y las formas en que el discurso histórico pueda ser posible en un proyecto intercultural.

Por qué el concepto de joven.

Para comenzar, es importante aclarar que en este trabajo no parto del término adolescente porque es un concepto que se refiere más a un proceso biológico y psicológico, que da cuenta de cambios físicos, sexuales y emocionales que caracterizan a una etapa específica del desarrollo humano, en el que el sujeto se considera inacabado.

No es que desconozca que los jóvenes de secundaria con los que realicé la entrevista estén pasando por ese proceso importante de la vida, aunque si puedo decir que estoy en contra de que se considere al niño o al adolescente como sujetos “inacabados”, pues se les esta midiendo con la vara y las perspectivas del adulto al que si se considera “terminado.”

Por otra parte, comparto con Etelvina Sandoval Flores que esta idea de considerar al alumno de secundaria como un adolescente en forma genérica y homogénea ha contribuido a crear en la escuela estereotipos e ideologías, que justifican el trato uniforme del alumno y lo descontextualiza de su ambiente social y cultural específico, que de alguna forma marcan las especificidades de su conducta. La autora explica que si con algo se identifica a la escuela secundaria es precisamente su trato con adolescentes, de ahí, se justifica toda la normatividad y reglamentación que gira en torno al alumno y que son incuestionables, pues se le considera menor de edad e incapaz de tomar decisiones responsables. Respecto a las ideologías y a los estereotipos, la autora explica que se cree que los adolescentes tienden a violar las normas, que son irresponsables, incumplidos, que les falta interés por el estudio y que son apáticos. Así mismo, y en la representación que los maestros y demás autoridades educativas hacen de él, se puede llegar a la falsa conclusión de que, el fracaso educativo se debe a todas esas características negativas, en virtud de la etapa biológica, de conflicto y cambio por la que el alumno está pasando. (2004, pp. 214 – 220)

Elizabeth B Hurlock (1997) explica que la palabra “adolescencia” proviene del verbo latino *adoleceré*, que significa “crecer” o “crecer hacia la madurez”. Es un período de cambio y transición en el cuál el individuo pasa física y psicológicamente desde la condición de niño a la de adulto. La Adolescencia, dice la autora, inicia con la pubertad y termina en la

madurez, teóricamente a los 18 años, cuando el sujeto se independiza legalmente de la autoridad de los adultos. Suele empezar entre los trece y catorce años en los varones y entre los once y doce años en las mujeres.

Sin embargo, el periodo de transición de la adolescencia varía en las distintas culturas, ya que el periodo de tiempo que los individuos necesitan para considerarse autónomos e independientes depende de condiciones socioeconómicas y de patrones culturales de tipo moral, religioso y filosófico que muchas veces pasa por la constitución del derecho. Por ejemplo, México y muchos otros países ven al individuo de 18 años como un adulto “terminado”, sujeto de derechos y obligaciones con capacidad para votar, cómo si la madurez solo fuera cuestión de edad en relación con el mero hecho de votar y no un proceso psicosocial, que se manifiesta distintivamente en una u otra sociedad. Además en unos individuos puede llevar más tiempo que en otros o incluso no terminar a lo largo de la vida.

Un ejemplo de cómo la adolescencia se expresa de distintas formas en las sociedades multiculturales, nos la puede proporcionar esta idea paralela de adolescencia – conflicto, pues es ahora en las sociedades industriales donde esta etapa de la vida se vive en forma conflictiva, ya que el conflicto surge de las contradicciones propias del medio sociocultural en el que se desenvuelve el sujeto. Es todavía común, por ejemplo, que a un joven urbano de la ciudad se le pida que no adquiera matrimonio mientras no tenga un empleo, cuando todos sabemos que existe un alto índice de desempleo; o que no mantenga relaciones sexuales mientras no termine sus estudios, cuando generalmente en los medios masivos se sugiere lo contrario. Luego entonces una relación sexual – contando además con todos los prejuicios y tabúes que el individuo pudiera desarrollar alrededor del tema - en estas condiciones se puede vivir de manera sumamente conflictiva.

Roberto Brito Lemus explica al respecto, que es en las sociedades industriales donde el joven vive esta paradoja de estar preparado biológicamente para la reproducción humana pero no para la reproducción social, pues se le considera socialmente inmaduro para su ingreso al aparato productivo. Así se reconoce que existe la adolescencia, pero se le niega

al mismo tiempo y no pueden existir respuestas únicas y uniformes a las inquietudes y problemáticas de los jóvenes. Sin embargo, la adolescencia no siempre ha sido un paso doloroso, aún hoy existen grupos humanos que la viven en forma diferente. (2002, p. 49)

Por las consideraciones antes expuestas y, dadas las características de mi objeto de investigación, es más conveniente utilizar el concepto de joven, ya que es una categoría psicosocial y sociocultural, que se ha construido históricamente y que deviene en un sujeto social heterogéneo, diverso, múltiple y variante. Existen diferentes grupos de jóvenes que se distinguen y se diferencian entre sí, pero aún al interior de cada uno existen diferencias de clase, religiosas, de género y de etnia, entre otras. Así la homogeneidad entre los jóvenes no puede ser más que una mera ilusión. Las identidades se construyen en la frontera, con los migrantes, en el medio urbano, en el rural, en lo masculino y en lo femenino etc. En suma, son identidades que se forman en espacios y tiempos totalmente distintos. (Alfredo Nateras Domínguez, 2002, pp. 10 y 12) y (Marcelo Mariño, 1999, pp. 57 -62)

El modo de ser, de hacer, de sentir y de pensar se construye socialmente en el sujeto, a partir de su propia biografía, en su relación con los otros, con las evaluaciones cotidianas y a partir de su propia y relativa autonomía. La forma o las formas en que el joven se sitúa ante las diferencias culturales y de condición, es un constructo social, que se lee desde la propia identidad. Así pues, considero pertinente comenzar por explicar qué es la identidad personal para luego proseguir con el de la condición e identidad histórica de los jóvenes.

La identidad personal y su historicidad.

La identidad personal es un concepto que se fue acuñando a partir del surgimiento del mundo moderno, cuando el hombre se convirtió en el centro del universo y en la medida de todas las cosas, a diferencia de la Edad Media, donde existía una visión teocéntrica del mundo. Se puede decir que el concepto de identidad personal se acuñó y ha evolucionado bajo tres perspectivas que marcan distintos tiempos históricos: perspectiva ilustrada, sociológica y postmoderna, mismas que tienen una forma particular de ver y entender al

sujeto. Massot Lafon reúne y explica a partir de la aportación de distintos autores, los elementos constitutivos que conforman la noción de identidad personal. (2003, pp. 23-26)

Los filósofos ilustrados del S. XVIII como Descartes y Locke desarrollaron la idea de sujeto individual y aislado. Se referían al sujeto como el “sí mismo” con relación a ese algo que piensa, cosa consciente con sensaciones distintas, capaz de experimentar felicidad o sufrimiento. Con Hegel se desarrolló la noción de que existe una autoconciencia que se forma con referencia al otro, es decir, que la autoconciencia sólo puede existir en la medida en que es reconocida por las constantes evaluaciones de los otros y por sí mismo, marcando así sus especificidades y diferencias del yo con el otro. Por su parte, Marx explica que la esencia humana no se construye en abstracto o aisladamente, sino dentro de un proceso histórico y social. En este sentido coincide con la idea de Kant de que los seres humanos sólo pueden individualizarse en el seno de una sociedad y por medio de un proceso histórico. De esta forma queda sentado que la acción humana se condiciona socialmente, aunque el individuo también puede influir en el cambio de las circunstancias que condicionan a las personas.

Resumiendo, la identidad personal en el modernismo entiende al sujeto como un individuo que cuenta con una autoimagen o imagen de sí mismo, una esencia interior o autoconciencia que se forma social e históricamente. La identidad es vista como unidad individual donde sus tendencias y actividades son coherentes, consistentes y continuas. La posición moderna explica que la imagen del sí mismo se encuentra completamente construida en la adultez porque las constantes evaluaciones de los otros y la relativa autonomía con que cuenta el sujeto le permiten construir socialmente una coherencia y unidad consistente.

Sin embargo este último supuesto es cuestionado por el postmodernismo cuando señala que el sujeto cuenta con diversas identidades que no son coherentes ni integradas, o sea que el sujeto carece de unidad y que vive una continua crisis. Así el sí mismo es imposible de integrar. Según la posición postmoderna el sujeto está en crisis, vive una crisis de identidad, del sentido de sí mismo y por lo tanto no existe sujeto unitario sino mas bien con una

identidad descentrada y fragmentada. Mead, ya en 1934 hablaba de la disociación del sujeto como casos excepcionales, pero el postmodernismo lo señala para este tiempo como normal. (Massot Lafon, 2003, pp. 26-29)

En desacuerdo con el rechazo a la unidad de la identidad individual de la posición postmodernista, Massot Lafon acude a las nociones de “mismicidad” e “ipseidad” para completar el concepto de identidad personal.³ Estas nociones incorporan el cambio, la temporalidad y evolución en el concepto de identidad, por lo que ésta se entiende como cambiante y dinámica, donde existe un campo de tensión que le permite al sujeto cambiar o permanecer.

En este sentido el otro es parte importante no solo en la evaluación, sino en la interacción y en los intercambios, que obligan al sujeto a su propia autoevaluación ya que cuenta con una relativa autonomía. Dice la autora que el cambio no es un caos, sino la nueva dirección que marca las pautas de conducta de los sujetos, donde se busca, se experimenta y se aprende.

Bajo esta misma perspectiva, la autora se apoya también en Mac Laren para señalar que las identidades no se pueden fijar en sistemas cerrados de significados, es decir, no existen identidades verdaderas ni fijas, sino en constante cambio, abiertas y en proceso de negociación, o sea que, nunca están completas. Esta postura es muy apropiada para comprender que no es el adulto un ser terminado en comparación con el joven o el niño. Mas bien, se trata de procesos cambiantes, donde cada uno, vive el tiempo que le corresponde de acuerdo a su autobiografía. El mismo adulto en su camino a la vejez, por ejemplo, va reformulando su identidad; mientras que el niño en su tránsito psíquico y biológico a la adolescencia, hace lo mismo, pero además, en dicho tránsito son decisivos los factores sociales y culturales.

Es significativo que la autora rescate la aportación de Ricoeur con relación a la identidad y al discurso narrativo. Aquél señala que la explicación del sí mismo y del otro se hace por

³ La autora recurre a Ricoeur para explicar que la **ipseidad** es un [conjunto de identificaciones reconocidas por una persona, y que tolera el cambio y la evolución], mientras que la **mismicidad** son [las ideas y relaciones directas e indirectas, que presuponen una continuidad en el tiempo]

medio del discurso narrativo donde interviene la fantasía y la realidad, mismas que se conjugan para proporcionar una interpretación. En el discurso, el sujeto se convierte en el personaje de la trama de la vida, cuyas condiciones cambian y el individuo tiene que adaptarse, cambiar o reorganizar las condiciones de la trama. De hecho el pasado se integra al presente volviéndolo útil de cara a l futuro. Así, “no somos lo que fuimos, ni sabemos lo que seremos...” (Massot Lafon, 2003, p.29)

La autora concluye su refutación sobre la no admisión de la unidad de la identidad individual de la posición postmodernista cuando cita a Wagner quien afirma que [la identidad personal no desaparece en fragmentación y dispersión totales... sino que se construye y redefine en otros términos.] La autora acepta con Larrain que existe una crisis de identidad por los grandes cambios ocurridos en las sociedades avanzadas y por las nuevas posiciones intelectuales dominantes. Afirma que se percibe una crisis del sujeto por los complejos y caóticos cambios que el individuo no puede controlar paralelo a la rapidez con que suceden, lo que da la sensación de que éstos controlan al individuo y no al revés. (2003, p.29)

Con lo expuesto hasta aquí, es posible concluir que el joven como persona, cuenta con una identidad personal, que ha construido a lo largo de su vida, pero la identidad juvenil no siempre ha existido, también es un constructo histórico y social, que surgió en occidente a partir del advenimiento del mundo moderno.

Joven. Una identidad y una condición social e histórica.

El surgimiento histórico de la categoría Joven, según Brito Lemus la podemos rastrear a partir de la modernidad, con el surgimiento del capitalismo. El autor explica que durante la Edad Media no existía ni el término de niño ni el de joven, a ambos se les catalogaba como adultos pequeños, pues aún no se constituía un espacio simbólico que los diferenciara y les diera identidad con relación al resto de la sociedad. Y parafraseando al autor, esto no quiere decir, que hayan sido rechazados, despreciados, negados o desamparados. (2002, pp. 46-50)

Las nuevas relaciones de producción que generó el capitalismo primigenio repercutió inevitablemente en las unidades productivas de tipo familiar, en las que, los conocimientos artesanales acumulados por generaciones enteras se fueron perdiendo cuando los gremios sustentados por las familias se subordinaron a las empresas capitalistas, hasta finalmente desaparecer. Con la descomposición de los gremios la familia perdió sus funciones públicas y fue entonces cuando se volcó hacia la vida privada. Es hasta este momento cuando se percibe que el niño es un ser desamparado y frágil, que necesita de protección y cuidado, pues cuando la familia compacta y productiva desapareció, dejó de proporcionar cohesión y sujeción a sus distintos miembros, entre ellos claro esta a los niños. Desde ese momento en adelante predominara el trabajo individual, “libre” y asalariado, donde la vida familiar privada, desde entonces, suplanta a la pública.

Por otra parte, la creciente y dinámica actividad industrial requería de trabajadores especializados, con nuevas características que la institución escolar se encargó de preparar ya que la familia había dejado de cumplir tal función. En este periodo de inculcación y capacitación, se consideró que los niños y los jóvenes - como una extensión de la niñez - debían por su inmadurez asistir a la escuela, para de esta forma preparar a la futura fuerza laboral que requería la nueva sociedad burguesa. Así, se abrió un espacio simbólico de significación social que colocó al joven, en forma diferenciada del resto de la sociedad. El paradigma de juventud que entonces se desarrolló estuvo marcado por la inserción de este sector a las estructuras de producción, como una especie de relevo generacional de la fuerza de trabajo. De ahí que solo a los estudiantes varones se les catalogara como jóvenes, ya que la mujer se encontraba mas bien arraigada en la casa y el ámbito familiar. Además se consideró como una etapa exclusiva de preparación y los sectores rurales quedaron fuera.

El autor reconoce que si bien, a lo largo de la historia las distintas sociedades se han encargado de reproducir a sus respectivos agentes sociales para seguir reproduciéndose, no en todas se ha creado un espacio simbólico que identifique a la juventud como un sector diferenciado y reconocido por y del resto de la sociedad. Considera que en la actualidad el paradigma antes señalado de reconocer a la juventud únicamente por el criterio de su inserción en el aparato productivo y su período de preparación en una institución escolar, es

insuficiente, pues la crisis del sistema capitalista hace que, lo que antes era una norma, ahora sea la excepción.

Difícilmente los jóvenes pueden ser integrados al aparato productivo o en las instancias formales de la sociedad, lo que predomina en la realidad es mas bien una exclusión, donde gran cantidad de ellos no son ni trabajadores, ni estudiantes, ni hijos de familia, ni mucho menos ciudadanos a los que se haga efectiva garantías y derechos constitucionales. La sociedad capitalista y neoliberal no esta creando mecanismos de inserción y espacios para los jóvenes, no cuenta con la capacidad suficiente para albergarlos y así se está convirtiendo en su enemiga. Sin embargo, encima, por dentro y por fuera de la “formalidad social” en la actualidad se siguen construyendo diversas y múltiples identidades juveniles. (Mariño, 1999, pp.57 –62)

Mas adelante volveré sobre esta situación de la juventud en la sociedad neoliberal.

Aquí hemos llegado a un punto donde, aún no queda claro qué es un *joven*. Si retomamos lo anterior, creo que podemos partir de que, es una categoría sociocultural, producto de procesos sociales y que se ha construido históricamente. Hablar de juventud es referirse a una situación transitoria de la vida, a una condición y a una identidad reconocida, certificada, significada culturalmente y diferenciada socialmente; situada en el tiempo y en un espacio social. Los espacios son físicos y simbólicos, y a partir de su apropiación el sujeto construye su identidad en interacción social. (Nateras Domínguez, 2002, p.10 – 13 y Brito Lemus, 2002, pp. 43 -60)

Para conceptualizar la categoría de joven, Lemus introduce el concepto de *praxis divergente*, que la utiliza indistintamente como *praxis cismática, diferenciada y discrepante*. El autor explica que la categoría *joven*, es más que nada una condición y una identidad cultural y colectiva. Se diferencia de los demás sujetos sociales por la forma en que se apropia y se identifica con su propia adquisición simbólica. El joven como sujeto social conquista una certificación social a partir del reconocimiento de su existencia como grupo. En este sentido, el autor advierte que las identidades juveniles se construyen a partir de una praxis

cismática que marca la diferencia, la frontera y el límite con el otro. A partir de esas diferencias, se auto construye una identidad como grupo, que cuenta con su propio estilo al plasmar una visión particular y un sistema conceptual del mundo. Sin embargo, en la conformación de los estilos es común que se den múltiples procesos de combinación y resignificación ya que, el concepto de joven atraviesa por todo el imaginario colectivo, que permite distintas simbologías y significados culturales con los que se identifican e identifica a los jóvenes. (2002,pp. 43 – 45)

Así pues, a partir de la praxis divergente, se constituye un modo de ser, una forma y un estilo de vida, que pasa desde los modos de vestir, bailar y escuchar música, hasta en las formas del lenguaje y en las prácticas sexuales, etc. La apropiación del espacio físico por los jóvenes constituye otro elemento identitario que les ayuda a reproducir su mundo simbólico: pueden ser las paredes de la ciudad, los centros comerciales, los “antros de cultura”, lugares de fiesta y de reunión, y su propio cuerpo, etc. La conquista y la apropiación de los espacios, les permite de alguna forma, una certificación y un reconocimiento social que los identifica como grupo. La praxis divergente permite así, una apropiación existencial de la identidad colectiva del joven y la materialización de una subjetividad diferenciada. En resumidas cuentas, los jóvenes se reconocen y se identifican entre sí porque establecen una diferenciación existencial con el resto de la sociedad que los contiene.

Brito Lemus reconoce asimismo que, la praxis divergente se encuentra estrechamente relacionada con la inserción social, de lo que se desprendería, que ante una mayor pobreza y menor oportunidad, puede ser mayor la divergencia; y ante una mayor oportunidad y mayor inclusión, menor divergencia. Para el caso de los sectores empobrecidos y excluidos, la praxis disidente es la salida que crean para vivir una situación poco vivible. Pero aún así, la situación es más compleja de lo que se cree y habría que matizar. Ciertamente, el autor reconoce que existen diversos grados de praxis divergente y que, incluso existen sectores juveniles privilegiados que son divergentes, y que otros menos favorecidos, mas bien convergen con los valores, significados y patrones culturales de la comunidad o sociedad de

la que dan cuenta, pero que aún ahí existe un sentimiento divergente hacia el mundo adulto. (2002, pp. 44 - 45)

Adriana Puiggros y Mariño (1999) explican que en la actualidad los adultos tenemos dificultad para pensar a los jóvenes y reconocerles la categoría de sujetos con entidad propia. Por lo general tendemos a descalificarlos a partir de soberbias comparaciones entre lo que fue nuestra generación con la que ahora es la de ellos, como si la problemática y los retos del siglo XXI no fueran lo suficientemente preocupantes, motivo de lucha y sobre vivencia en muchos jóvenes latinoamericanos.

Un aspecto importante que Brito Lemus y Mariño marcan respecto a la constitución de las identidades juveniles en la actualidad, es que la sociedad de consumo en la que nos movemos día con día y en la que participan los medios masivos, ha creado una industria cultural de la cual muchos jóvenes participan y han utilizado para consolidar su identidad como generación. Es a partir del consumo de productos que muchos se pretenden diferenciar e integrar cultural y socialmente de otros y con otros. Sin embargo, los jóvenes no son seres pasivos, pues ellos resignifican a partir de su propia biografía, historia personal y acciones grupales el universo simbólico que les dictamina una forma de “ser” y “estar en el mundo” y que se les presenta constantemente en la vida cotidiana. (Brito Lemus, 2002, pp. 43 – 60 y Marcelo Mariño, 1999, p. 60)

En la actualidad los medios masivos generalmente utilizan la figura del joven para crear estereotipos que tienen que ver con la promoción de marcas, servicios, modas, valores e ideologías. La figura juvenil es bien favorecida con relación a otros sectores de la población, pues es un territorio en el que todos o casi todos quisiéramos vivir indefinidamente.

Es importante señalar que en la conformación de las identidades juveniles, no interviene solo la industria cultural a través de los medios masivos, también participa todo el imaginario colectivo de la sociedad como es la familia, la religión y la institución escolar. Así, existe una gran variedad de comportamientos e identidades que pueden rayar en

manifestaciones contestatarias y disidentes hasta en un aparente conformismo y apatía o simplemente en una identidad coptada, aculturada y asimilada.

Una vez que ya se ha expuesto el concepto de *joven* como una categoría psicosocial y sociocultural, es conveniente hacer algunas reflexiones en torno a los jóvenes de inicio de siglo y su relación con la escuela, para entender en parte, el contexto histórico en el que hoy viven, construyen sus identidades, se sitúan frente a la diferencia y en suma guían sus acciones frente a un problema como el de la discriminación, mismo que se pretende afrontar a partir del interculturalismo en la educación.

La lucha por hacer de la utopía intercultural algo creíble y realizable es precisamente construyendo y deconstruyendo sobre el límite y la frontera de lo pensable y lo impensable. Es reflexionar sobre condiciones reales de las que necesariamente se tiene que partir. Ante las nuevas condiciones, es ineludible preguntarnos quien queda dentro y quien queda fuera no sólo de las nuevas fronteras educativas, sino en general: de la inclusión o exclusión social. En el límite y en el borde, ¿qué dolores faltan por recorrer? ¿Qué libertades faltan por construir? Puiggrós e Inés Dussel señalan que es precisamente en el límite y en el borde de la crisis, en la incertidumbre y en la desesperanza donde tenemos que pensar en la utopía de construir alternativas diferentes de educación para las nuevas generaciones del siglo XXI. Ahí, en el borde tiene que surgir el nuevo acto fundador, donde las deudas presentes y pasadas puedan escucharse. (1999, pp. 7-8)

I La escuela y los jóvenes de inicio de siglo

Es indudable que a las jóvenes generaciones de inicio de siglo les tocó vivir la crisis de la modernidad. En Latinoamérica la mayoría son hijos de la crisis, de la exclusión, de los desencantos e ilusiones perdidas. Para muchos, el futuro se ha anulado desde el presente, no hay garantías, ni existe la seguridad de que sus inquietudes y necesidades puedan ser resueltas bajo el estado actual de las instituciones. Para muchos jóvenes, la escuela, la familia y la religión se están vaciando de sentido, pues en la vida cotidiana, esos espacios están perdiendo significado y su fuerza de cohesión se está debilitando. Hasta las políticas y

programas que se dirigen a los jóvenes tienden a excluirlos y homogeneizarlos, pues no consideran las diferencias culturales, sociales, de clase y de género. Así mismo, los partidos políticos y los políticos no son una opción a la que recurran, como tampoco gozan de una credibilidad mayoritaria. (Nateras Domínguez 2002, pp. 11 – 12)

De esta forma, las identidades de los jóvenes de hoy no se pueden entender sin las múltiples crisis que genera el proceso del neoliberalismo y la globalización, entre las que destaca la que se refiere a los sistemas educativos, donde la escuela como institución forma parte. Respecto a este problema, Puiggros y Dussel explican acertadamente que el proyecto educativo del estado – nación fracasó. Los sistemas educativos modernos inspirados por el liberalismo y el modernismo están en crisis, aunque para el caso de América Latina siempre han sido disfuncionales. (1999, pp. 7 –24)

Las políticas educativas nutridas e influenciadas por el positivismo y el funcionalismo pedagógico de Emile Durkheim y de Talcott Parsons pugnaron por la homogeneización en la idea de formar una cultura común. Pero, al no tomar en consideración las condiciones socioeconómicas, ni socioculturales de la población, la utopía liberal hizo de la escuela un lugar de exclusión, de legitimación y reproducción de las desigualdades sociales. Dentro de las aulas se siguen reproduciendo distinciones de orden meritocrático que dividen, marginan y justifican las desigualdades y diferencias de oportunidades entre unos y otros, e inciden directamente en las identidades de los alumnos. Para el caso de Argentina por ejemplo el término discapacidad, se extendió a los niños provenientes de culturas distintas. En México, tampoco la escuela se institucionalizó pensando en el indígena o en las necesidades de grupos multiculturales y/o empobrecidos, sino más bien formó parte del proyecto nacional burgués, donde la norma ha sido más bien orientar a la educación a la reproducción de dicho sistema –concluyen las autoras-.

El proceso neoliberal y globalizador ha puesto en jaque a los sistemas educativos modernos. El nuevo paradigma tiende a la privatización de la escuela pública, pues el estado, paulatinamente tiende a descargar en los particulares la financiación del servicio, mismo que a su vez, se está transformado en una mercancía. La escolarización se dirige a la

población, por bandas o sectores, que se diferencian no sólo por su capacidad de autofinanciamiento, sino también por situaciones socioeconómicas y socioculturales que hacen de la escuela una institución diferenciada en cuanto a las condiciones y acceso al servicio, que permiten la remarcación de nuevas fronteras culturales.

Por otra parte, la escuela pública se está desmantelando, se está achicando frente a la competencia de los medios masivos y está siendo desbordada por los múltiples problemas sociales que no encuentran cabida ni solución dentro de las instituciones educativas. Puiggrós y Dussel describen esta situación cuando señalan las condiciones de la escuela latinoamericana. (1999, p. 9 y 17 -20)

Explican que ésta no cuenta con horizonte porque existe un continuo deterioro y una degradación social y ambiental del entorno escolar, el servicio educativo se reduce y muchos alumnos están hambrientos. Existen problemas laborales y los profesores periódicamente están en huelga. La situación se agudiza en escuelas marginadas y de sectores empobrecidos por la presencia del narcotráfico y el consumo de drogas; por la desintegración familiar y la violencia social. Es pues común que en estos lugares aumente la deserción y la reprobación.

En estas condiciones, la escuela difícilmente puede desarrollar las tareas que efectivamente le competen, ya que en ella se descargan y se desbordan muchos de esos problemas no resueltos. En las dificultades para transmitir la cultura también cuentan otros muchos aspectos como son el quiebre comunicacional entre los jóvenes y los adultos, la incoherencia curricular frente a la problemática social, la laxitud de las normas de aprobación y la arbitrariedad de los reglamentos y disciplinas. La escuela se ha vuelto incapaz de sostener a sus alumnos, es el lugar de la ineficiencia de los adultos y la avidez de los jóvenes.

Así mismo, Ángel Pérez Gomes explica que los medios masivos están trastocando la comunicación entre los jóvenes, la familia y la escuela. Si antes el ser humano tenía a la familia como instrumento primario de socialización y a la escuela como elemento

secundario, resulta que ahora los medios masivos están desplazando a ambas instituciones. El ser humano desde que nace entra en contacto principalmente con la televisión y comienza a ser bombardeado por multitud de mensajes que lo introduce prematuramente a los problemas, ilusiones, e intereses de la vida adulta. Pero no sólo eso, la situación va mucho mas allá, pues tiene que ver con la conformación de un mundo simbólico, donde se aprenden valores, ideologías, formas de entender y sentir la vida, de verse a uno mismo y a los demás, etc. En este sentido, los medios coadyuvan en la configuración de identidades, cuya participación en esta tarea no siempre se reflexiona, cuestiona o analiza, pues en forma “natural” toda esta simbología se transmite a los jóvenes desde bebés, donde la familia o la escuela como espacios educativos cada vez son más desplazados y absorbidos por la industria cultural. (2000, pp.129 –131)

A pesar de que la escuela pública se está anquilosando, paradójicamente su importancia se acrecienta no sólo cuando se pretenden sostener proyectos democráticos como el intercultural, sino también cuando se intenta a partir de la escuela dar respuesta a los complejos y difíciles problemas sociales, - como el combate a la drogadicción, a la desintegración familiar o a la lucha contra el sida, entre otros - que obligan a exigir y esperar de la escuela resultados cualitativos a los objetivos deseados. Además, otras necesidades sociales exigen que, ahora los niños acuden a las escuelas – y yo diría a las guarderías – en edades cada vez más tempranas, por lo que, también a estas les toca la responsabilidad de la socialización primaria y el reto de aprender a utilizar, criticar y reflexionar la información, si no se quiere correr el riesgo de llevar a sus alumnos al rezago y a la exclusión de la vida social y profesional. El autor destaca que los cambios tecnológicos y la gran cantidad de información que circula es tan rápida que crea un escenario de incertidumbre y ambigüedad ante la imposibilidad de ser procesada consciente y reflexivamente.

Sin embargo, las políticas educativas están orientadas primordialmente, tanto en la escuela pública como en la privada, - como uno de sus objetivos principales - a resolver las necesidades de producción capitalista y del mercado mundial, no tanto a recapacitar y enfrentar los problemas sociales de hoy. Se trata mas bien, de vincular el conocimiento

escolar con la productividad, competitividad y calidad empresarial. Este objetivo ha hecho aparecer un lenguaje aparentemente progresista en educación, donde es muy común escuchar propuestas para mejorar la calidad educativa, actualizar a los docentes, descentralizar el servicio, buscar nuevas vías de financiamiento, cambiar los contenidos curriculares, etc. (Jurjo Torres Santomé, 2000, pp. 25- 28)

Pérez Gomes desentraña las contradicciones y la ambigüedad de este lenguaje “progresista” que se presenta en el discurso oficial. Explica, que una política educativa es difícil de explicar y justificar solo a partir de los requerimientos económicos, por lo que, la autoridad recurre a una pseudo justificación por medio de un discurso ambiguo, que por su carga semántica es persuasivo y propagandístico. Todos los términos utilizados como son autonomía, democracia, participación y calidad, entre otros, son conceptos socialmente valorados que se utilizan demagógicamente para legitimar y justificar la privatización y desregulación del sistema educativo. (2000, pp. 129 – 131, 134 - 137)

Por ejemplo, la autonomía profesional de los docentes y de las escuelas tan fuertemente defendida por grupos progresistas y que ahora enarbola la política educativa no se consigue a partir de las formas y condiciones en las que se aplica la descentralización, ya que finalmente en su quehacer cotidiano las instituciones escolares y los profesores tienen que partir de los reglamentos, programas, criterios de evaluación y gestión que arrancan y parten desde organismos que centralizan ese tipo de decisiones y que están directamente vinculados con la organización del estado.

Otro de los objetivos que justifica la descentralización es el fomento de las competencias entre los centros escolares. Esta idea de competencia a la usanza empresarial de las fuerzas del mercado se aparta enteramente de la función educativa de la escuela, ya que reproduce e incrementa interesadamente las desigualdades de origen. Los niños de clases favorecidas tendrán por supuesto mayores posibilidades y mejores condiciones para su desarrollo intelectual. Mientras que en los menos favorecidos se agudizaran las desigualdades, la marginación, la discriminación o incluso la exclusión. Por otra parte, el criterio de competencia mercantil se traduce en la institución educativa en la consecución del

beneficio tangible a corto plazo, en detrimento del desarrollo autónomo de las capacidades críticas y reflexivas del pensamiento humano, cuyos efectos se logran a largo plazo. Las instituciones educativas no pueden estar en abierta y despiadada competencia sin incurrir a situaciones desventajosas para unos y otros por las distintas situaciones socioeconómicas y socioculturales.

Los ejemplos pueden continuar con los distintos conceptos “progresistas” que se utilizan en el discurso para levantar consenso y legitimar las políticas educativas que ya se han puesto en marcha. Sin embargo, no proseguiré con ellos porque espero que, con lo dicho hasta aquí queda lo suficientemente claro que los problemas educativos se han agudizado y que a muchos de los jóvenes de hoy les toca precisamente vivir esa realidad, misma que se ha complejizado con la presencia de otras crisis, aunque ciertamente, no se encuentran desligadas, sino más bien entrelazadas. No corresponde a este trabajo analizar cada una de ellas, pero sí es conveniente mencionar algunas porque la escuela como institución educativa no puede ni debe cerrar los ojos ante estas diversas realidades. Por ejemplo, a los jóvenes de inicio de siglo también les tocó vivir, en muchos casos, la desintegración familiar - por múltiples causas que no terminaría de enumerar y de explicar aquí -, así como la ausencia de los padres por largas horas del día, ya que deben acudir a su centro de trabajo, cuando no a atender otras problemáticas de la vida cotidiana. Ahora es muy común que los niños solo puedan conversar con sus padres en el camino a la escuela y que éstos lleguen a casa cuando aquellos se han metido a la cama. El achicamiento de los lazos familiares, aunado a la inseguridad y a la violencia social, ha traído como consecuencia que muchos jóvenes hayan experimentado desde niños y en algún momento de su vida, sentimientos de soledad o efectos de depresión, mismos que se agudiza ante la incertidumbre y la pérdida de horizonte, por ejemplo cuando buscan trabajo y no lo encuentran, a pesar de haber cursado una carrera profesional.

En la relación con sus iguales, en la conformación de una pareja y en general en la convivencia social y familiar también aparece la discriminación de forma velada y abierta, donde los prejuicios y la presencia de ideologías impiden la comunicación con el otro. En este quiebre comunicacional, en el que es difícil la convivencia, resulta entonces que, la

música, la moda, la televisión, el consumo de drogas o de alcohol, etc, se convierten en alternativas de aceptación social y de “integración” a un determinado grupo. Aunque, ciertamente, esta es una explicación demasiado corta para entender los complejos procesos identitarios que de alguna forma los unifica en grupo, y en los que, participa el sujeto como actor relativamente autónomo y en donde, seguramente algo tiene que ver la condición de cada uno con el resto de sus integrantes.

Es en la miscelánea de estos contextos donde los jóvenes construyen su identidad. Pero, no todos lo viven de la misma forma porque ni los contextos, lugares y tiempos son los mismos; ni sus respuestas a la posmodernidad son las mismas. Hay quienes en forma contestataria resisten y luchan por buscar vías alternas, donde es posible el cuestionamiento y la reflexión. Mientras que otros, tienen la preocupación de insertarse e ingresar a la modernidad lo antes posible, para simplemente sobrevivir y evitar el rechazo social, o bien, para ser visto y reconocido. Así mismo, hay quienes no desean abandonar los roles tradicionales que se han construido en la vida comunal y familiar, ya sea para mantener la dignidad frente a un mundo decididamente hostil, o simplemente porque lo consideran mejor y más cómodo con relación a otras propuestas. Existen pues, una multitud de formas de vivir, leer y entender la realidad, en las que, las contradicciones de la cultura hegemónica se hacen presentes y de la cual, el discurso histórico puede formar parte.

La manera en que cada sujeto lee la realidad, le permite situarse frente a ella y en particular, tomar determinadas actitudes en torno a los distintos problemas que aquejan a la sociedad en su conjunto, mismos problemas que, traspasan lo individual, lo local y lo global, como es el caso de la discriminación. En la configuración de la visión o interpretación de la realidad se hacen presentes doctrinas e ideologías que se cimientan social e históricamente, como ya pudimos analizar en el apartado que se refiere al discurso histórico. El individuo resignifica entonces ese mundo simbólico que socialmente se le da y se le presenta, para luego dotarlo de nuevo sentido y significado, y poder así, edificar su propio discurso, aunque no precisamente puede ser renovador en el sentido progresista y emancipador de la palabra.

En este discernimiento, ¿los jóvenes poseen un discurso histórico que les ayude a leer la condición histórica en que viven? ¿Consideran al discurso histórico como un argumento más en la cimentación de su propio discurso e interpretación de la realidad? ¿Cómo interpretan otras realidades y otras condiciones? ¿Qué elementos incorporan para explicar los graves problemas que se viven socialmente, como es el caso de la discriminación indígena? ¿Acaso los conocen? ¿Cómo imaginan su futuro?

Por supuesto que todas estas preguntas, - por demás, interesantes - no pudieron ser abordadas en su totalidad por mi objeto de investigación. Concretamente lo que me interesó y desarrollé a lo largo de él fue investigar si los jóvenes de secundaria utilizan algún discurso de tipo histórico para explicar las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena. Si esto era afirmativo, entonces había que analizar cómo lo estructuraban y el sentido que le daban. En caso contrario, si ellos no utilizaban la historia para interpretar dicho problema de la discriminación indígena, entonces habría que ver y de la misma manera, analizar los elementos que incorporan para explicar dicho fenómeno. Los resultados arrojados por la investigación constituyen un punto nodal, mediante el cual perfilé algunos elementos de reflexión que nos ayudan a pensar la manera en como el discurso histórico efectivamente puede coadyuvar en la construcción de una noción intercultural entre los jóvenes de secundaria, una de cuyas condiciones consiste precisamente en hacerla atractiva y útil al interés de los mismos.

La investigación que realicé contempla a los jóvenes de secundaria como sujetos sociales capaces de resignificar y de dotar a sus imaginarios de nuevos sentidos, no sólo respecto a sus conocimientos adquiridos en la asignatura de historia, sino en todo proceso de aprendizaje social. Con esto quiero decir - cómo ya vimos antes - que, a pesar de que existe un discurso histórico hegemónico en los distintos ámbitos educativos, no todos los discursos se presentan de la misma manera, existen diversas interpretaciones que surgen a partir de los múltiples contextos y de los resignificados que les dan los distintos sujetos sociales.

Los jóvenes de secundaria, la historia y la discriminación

La primera impresión y acercamiento que tuve respecto al tema de la discriminación y los jóvenes de secundaria, la construí a partir de la observación y práctica docente como maestra de historia, con alumnos de la Secundaria Diurna N° 10 “Leopoldo Ayala”, turno vespertino. En esta institución trabajé aproximadamente durante 15 años y durante ese tiempo a través de la convivencia y observación cotidiana, pude percatarme de las actitudes, razonamientos y en general de las formas de pensar de los jóvenes respecto al tema de la discriminación, puesto que, abordé tal problemática año tras año y grupo por grupo, a partir del desarrollo del programa y del festejo de efemérides. Al inicio de la investigación pensé que seguramente dicha impresión cambiaría o bien que sería muy matizada después de los resultados del tema a investigar. Sin embargo, según los resultados me di cuenta que no es así. Pero no me adelantaré, veamos mis primeras impresiones:

- Con relación a los indígenas, muchas veces la actitud es de lástima y de indiferencia ante su extrema pobreza. Pareciera que para los alumnos es hasta cierto punto *natural* su indigencia, su situación de excluidos y su nivel de sobre vivencia. No conocen las causas que los obligan a emigrar. Muchos no aceptan sus expresiones culturales, tales como sus formas de vestir y de hablar; así como tampoco vislumbran la oportunidad que la presencia de estos grupos humanos nos brinda para enriquecer y cambiar nuestra identidad personal. Así pues, existe casi un total desconocimiento de su cultura, de lo que sienten y piensan.
- Cuando entienden y se dan cuenta de forma abierta y contundente de actos de explotación y discriminación, como es el caso de la Alemania nazi o de la secta secreta y terrorista Ku Klux Klan, manifiestan su enojo y su deseo de terminar con todo acto que lastime la dignidad humana y señalan que les gustaría vivir en un mundo mejor, donde no existan las guerras, la esclavitud, la desigualdad y la discriminación.

- Curiosamente, ellos ven la discriminación fuera de su familia y de sí mismos. Es decir, no se ven como sujetos que también discriminan, que pueden ser o ya han sido discriminados. La mayoría lo ve como algo ajeno, algo que quedó en el pasado o puede pasar con otros, menos con ellos.
- En forma general se puede decir que, no existe el conocimiento histórico para interpretar las causas de las diferencias y desigualdades sociales. No comprenden por qué hay grupos humanos sin empleo o subempleados, niños sobreviviendo en las calles de la ciudad o mujeres con triples jornadas de trabajo, ni tampoco comprenden cabalmente por qué varios de ellos tienen que estar solos en casa acompañados solamente por la televisión y a veces por el perro o cualquier otra mascota.
- Sin embargo, y a pesar de toda esa ignorancia e incomprensión, misma que se encuentra en el seno mismo de la sociedad, los alumnos tienden a ser solidarios y cooperativos cuando se les sensibiliza ante las necesidades humanas, ante la tragedia y lo inhumano. Y aunque se les dificulta, les gusta aprender y conocer de su realidad. Les agrada ser aceptados, queridos, vistos y escuchados.

Aunque este primer acercamiento a mi objeto de investigación es por demás interesante y rico, no es suficiente ni contesta en forma clara la pregunta central de mi indagación, pues durante ese tiempo de observación que bien sirvió para esta primera aproximación, no la hice pensando que iba a realizar posteriormente un trabajo de este tipo y con las características antes delineadas, no obstante que dichos temas han sido mi pasión y motivo importante de reflexión cuando se han abordado en el aula. Además, por la gran cantidad de alumnos no me fue posible matizar, conocer y analizar de fondo sus declaraciones. Hacer dicha tarea requiere de una investigación de corte cualitativo, donde sea posible tratar más de cerca a los sujetos.

Una forma plausible de estar al tanto de si los jóvenes de secundaria construyen o no alguna explicación histórica de las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena, es

precisamente acercarse a ellos de una forma más detenida, saber escucharlos, aprender a mirarlos, detectar cómo han significado los saberes históricos o de cualquier otro tipo para explicarse así mismos dicho problema, cómo los han utilizado y de que manera se los han apropiado. Conocer los intereses de los jóvenes, sus sueños y aspiraciones, son todos ellos retos valiosos que en sí mismos nos conduce a encontrar qué hay en sus imaginarios y a explicar de alguna forma, parte de sus conductas, aunque este tipo de trabajos no es posible que se cubran en una sola investigación y bajo una sola perspectiva disciplinaria.

Es importante destacar que en mi experiencia personal, para muchos jóvenes de secundaria, la historia carece de importancia y significado cuando se le pretende enseñar a la usanza tradicional positivista, es decir, a partir de la memorización de fechas, batallas y héroes, así como la exaltación de los mismos a través de sus biografías. Cuando se enseña la historia como una cadena enciclopédica e interminable de acontecimientos que poco o nada tienen ver con los problemas actuales de la vida cotidiana, el joven termina por desdeñarla y tomarla como un requisito más que le ayudará a cambiar de grado, pero no percibe su posible incorporación para explicar su realidad presente. Simplemente es una disciplina que se ocupa del pasado y prefiere dejarla con los muertos porque la mayor preocupación del joven se encuentra con el mundo de los vivos, con este presente inmediato que lo obliga a defenderse, a sobrevivir, a interpretarlo - con sus carencias claro está - y a situarse en él, aunque del todo no lo logre entender.

En este sentido, Mariño señala que hoy en día existe un problema: el olvido de la historia y la despolitización como una situación característica de la vida posmoderna, pues el orden existente parece natural y no se buscan lazos con el pasado, ya que solo se vive el presente ante futuros totalmente inciertos y de pocas oportunidades. Por su parte Puiggrós citada por Mariño dice que los jóvenes argentinos ignoran su historia y que se han dado cortes profundos en la transmisión cultural entre generaciones. (1999, p. 62)

En medio de estas realidades tan desalentadoras, mi experiencia personal me dice que, en el caso de los jóvenes de secundaria con los que desarrollé mi actividad docente, el interés por la historia comenzó - naturalmente, no en todos y en diferentes grados - precisamente

cuando se les propuso – no sin dificultades - otras formas de ver y entender la historia, cuando pudieron verla como una aliada que les ayuda a comprender su realidad más inmediata, cuando lograron a partir de muchos trances, entretener algunos lazos entre el presente y el pasado, cuando descubrieron que éste no ha muerto y que finalmente todos como sujetos, lo llevamos de alguna forma vivo, a este tiempo que se nos dice es el presente. De esta manera, me percaté de que la forma en que se muestra el discurso histórico a los jóvenes, contribuye o no a desarrollar su interés o desinterés; a la apatía o al acogimiento de la disciplina como algo digno de conocerse, desarrollarse y difundirse.

El discurso histórico ciertamente se puede convertir en una herramienta poderosa al servicio de un proyecto educativo intercultural destinado a los niños y jóvenes de educación básica, la cuestión es la forma en como se presenta el discurso. Por ejemplo, si queremos terminar con prejuicios y estereotipos como el de que “los indígenas viven en la indigencia porque son flojos e ignorantes,” entonces deberíamos comenzar por reflexionar el tipo de historia que enseñamos y preguntarnos, ¿por qué después de concluir la formación histórica de educación básica, muchos estudiantes siguen pensando lo mismo respecto al indígena vivo y, en consecuencia reproducen practicas discriminatorias?

Para contribuir en la erradicación del prejuicio antes señalado, el discurso histórico mínimo debería construir la explicación de las siguientes situaciones con la ayuda de distintas órdenes disciplinarias, principalmente de las ciencias sociales:

- a) Cómo a los indígenas los ha marcado ese pasado de conquista y colonia que continúa hasta el presente.
- b) Entender las dinámicas del sistema socioeconómico que los expulsa de su lugar de origen.
- c) Saber cuales son los principales centros de inmigración y las condiciones de vida en esos lugares.

- d) Precisar los aspectos geográficos y ubicar la lógica de su formación cultural,.
- e) Conocer los problemas que enfrentan bajo su condición de inmigrantes y su lucha cotidiana de sobre vivencia, etc.

Como nos podemos percatar, el desarrollo de todos estos contenidos en jóvenes de secundaria, también nos lleva a preocuparnos no sólo por la posibilidad de hacer otro tipo de historia, sino por su didáctica, entre otros aspectos. Sin embargo, volviendo a mi objeto de investigación es necesario recordar que en este trabajo no puede quedar resuelto todo, pero que sí es necesario mencionarlo para calibrar la complejidad de un proyecto como el intercultural, en el que la parte indígena no puede quedar fuera.

En el proceso de investigación utilicé el procedimiento de la entrevista cualitativa bajo una variante semiestructurada. Seleccione pocos jóvenes porque básicamente se refiere a una investigación de corte cualitativo más que cuantitativo, donde es importante ubicar al sujeto en su complejidad humana y social. La idea es invitar a dialogar a los jóvenes, aprender a escucharlos y a partir de su propia voz, analizar si ellos reproducen, cuestionan o tienen siquiera presente - entre otras posibilidades - el problema de la discriminación indígena y qué interpretación utilizan para explicarlo a ellos mismos. De esta forma el siguiente capítulo versa sobre el diseño de la entrevista, su contexto en la aplicación, su análisis e interpretación y por último su conclusión general.

UNIDAD II

Los jóvenes y su conocimiento histórico con relación a las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena.

La entrevista

En este trabajo, me fue difícil delimitar conceptualmente y metodológicamente el tipo de entrevista que utilicé, pues como bien explica Francisco Sierra, ésta constituye una herramienta o una técnica muy importante mediante la cual la investigación social ha logrado acercarse de diversas y distintas maneras a sus heterogéneos fines, necesidades y objetivos, por lo que, de una sola vez y para todo ello es imposible enmarcar la entrevista bajo un solo concepto o estrategia metodológica. (1998, p. 277)

Sin embargo y a pesar de tales dificultades, puedo afirmar que mis necesidades investigativas me llevaron a transitar por la entrevista cualitativa ya que a partir de ella y de un objetivo claro, previamente delimitado y específico pude elaborar una interpretación de los significados sociales que los sujetos entrevistados dan cuenta respecto a la discriminación indígena. Así, la entrevista se constituyó en un vehículo mediático para analizar de una manera más rica y completa esta compleja realidad social.

Como es de notar, mi trabajo es de corte eminentemente sociológico, por lo que, en base a un soporte teórico previamente construido, utilicé la entrevista como una muestra que bien, según sus resultados podría contradecir, modificar, enriquecer o constatar -entre otras variantes- lo inicialmente expuesto. La entrevista se utilizó así para que el trabajo no quedara en una mera formulación teórica, sino que, de acuerdo a ciertas bases “objetivas” se pudieran elaborar algunas reflexiones en torno a las posibles directrices en la construcción de un discurso histórico para y por una noción intercultural, propio para jóvenes de secundaria. En este sentido, la entrevista también se constituyó en una necesidad imperante donde la voz de los jóvenes debía ser escuchada.

El diseño de la entrevista contó con un alto grado de dirección, en el sentido de que se hizo transitar al entrevistado una y otra vez, por los diferentes tópicos previamente construidos en torno al objeto de investigación. Sin embargo, esto no quiere decir que no hubo flexibilidad en su aplicación y en el desarrollo de la misma, pues procuré indagar y seguir a partir de los distintos caminos marcados por el entrevistado para luego retomar su conversación al objetivo de mi interés, obligándolo de alguna manera a transitar por el espíritu que guió el diseño de la entrevista. De esta forma, fui repetitiva y regresé al entrevistado a puntos ya antes vistos de una manera, pero que había necesidad de encaminarlo y obligarlo a recorrer el mismo objeto bajo otras perspectivas. A pesar de mi dirección continua de la conversación, la guía de preguntas no fue cerrada, sino que más bien se adaptó a cada entrevistado pues en varias ocasiones tuve la necesidad de formular otras para, a partir de ahí y por disímiles caminos ir tejiendo y abordar los distintos tópicos de mi interés.

Como se podrá observar, la entrevista que apliqué adoptó la forma semiestructurada desde el momento en que guié su diseño y análisis en base a ciertos referentes teóricos que previamente construí, así como por el grado de dirección que ejercí en la misma.

De alguna forma, la entrevista que utilicé también cuenta con elementos marcados para la entrevista enfocada –misma que es una variante de la entrevista cualitativa-, pues según ella, en torno a un punto diana se hace recorrer al entrevistado por medio de distintos tópicos, los sentidos y significados que puede narrar y expresar a partir de su participación o experiencia en algún suceso o situación social. Teóricamente, en este caso el entrevistador conoce de antemano el fenómeno, lo ha estudiado y tiene una ida previa de él, aunque para él no es de su interés contrastar lo declarado por el entrevistado con sus referentes teóricos (marco teórico). Sin embargo, yo sí lo hice precisamente en el momento del análisis e interpretación de la entrevista.

Pareciera que la entrevista enfocada es opuesta a la entrevista en profundidad porque supuestamente ésta última es más bien abierta, no directiva, se centra en los significados del entrevistado y de ninguna manera el investigador de forma forzada obliga coincidir el

mundo del entrevistado con el previamente estudiado. Sin embargo Francisco Sierra las ubica como dos variantes de la entrevista cualitativa y Gregorio Rodríguez Gómez ve la entrevista enfocada como una variante de la entrevista en profundidad. (1999, pp. 168 – 169)

En este sentido, retomé de la entrevista en profundidad la parte teórica que señala que a partir de ella es posible encontrar e interpretar los sentidos y significados que el individuo puede proporcionar y expresar en la conversación. Para mi objeto de investigación, consideré que habría que retomar esta parte sustantiva de la entrevista en profundidad pues me encontraba ante la interrogante del cómo los jóvenes resignifican los aprendizajes sociales respecto a la discriminación indígena, situación de vital importancia que repercute en las formas de ver y entender lo indígena y en consecuencia, su accionar ante ello.

El interés por construir un discurso histórico plural entre los jóvenes de educación secundaria donde lo indígena tenga cabida y exista la posibilidad de que contribuya a erradicar practicas discriminatorias a partir de la concientización y sensibilidad social hacia este tipo de problemas, me llevó necesariamente a investigar los aprendizajes sociales que muchas veces en forma inconsciente incorporan los jóvenes en la explicación de este fenómeno a partir de la realización de su vida cotidiana; y por otro lado, a analizar el lugar que puede o no desempeñar su conocimiento histórico en la interpretación de tales realidades. En este sentido, es importante detectar cómo resignifican esos múltiples saberes y si le dan una utilidad o no, o cómo se la dan en la elaboración de su interpretación de la discriminación indígena.

Me refiero a los aprendizajes sociales en el sentido de que, principios, creencias y valores son tomados del contexto cultural en que socialmente se educa al individuo; es decir “... la actividad mental humana no se conduce en solitario ni sin asistencia...” Como bien señala Jerome Bruner: “...la cultura da forma a la mente,... nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes.” (1997, pp. 12 - 13)

Mas adelante prosigue:

... no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura.” (P.12)

En este proceso endógeno también intervienen mecanismos intersubjetivos que permiten que el individuo no sea una copia irreflexiva de lo que le brinda el exterior. En la perspectiva de Vygotsky no pueden quedar separados el mundo cultural y el mundo mental, la sociedad con el individuo y la actitud con el conocimiento, de este modo rompe con la perspectiva individual de desarrollo y tiende a reconocer la diversidad evolutiva y cultural del desarrollo humano como un proceso interactivo que garantiza de alguna forma un desarrollo irrepetible e individual de los sujetos. El proceso educativo en interacción social, no individual es el responsable de la formación de las funciones psicológicas superiores, ya que a través de la actividad práctica e instrumental de instrumentos psicológicos el individuo representa e interioriza lo que socialmente se le da, pero no lo hace de una forma simple o lineal, perfecta y acabada, de fuera hacia dentro, sino por etapas y tampoco lo retoma tal cual sin transformación alguna. (Álvarez Amelia y Pablo del Río. 1996, pp. 93-119)

Esta parte de los aprendizajes sociales también lo retoma la entrevista en profundidad cuando menciona algunos de sus postulados y explica que el individuo es capaz de resignificar e interpretar el mundo simbólico que le rodea, para así comprenderlo y situarse en él. Señala que el entrevistado no es un sujeto que se limite a “reaccionar” o “repetir” lo que aprende o se le enseña dentro de las múltiples formas culturales, como si fuera un drogado que se limite en forma alienada a absorber su propia formación cultural o la de otros, sin antes resignificarla.

Para comprender el comportamiento del individuo, la entrevista en profundidad entiende por un lado, que es necesario conocer el sentido particular con que el sujeto construye, interpreta y se sitúa en torno a la realidad de su mundo simbólico. Y por otro, comprender

los sentidos compartidos que unen al individuo con ese constructo sociocultural que le brinda las herramientas para su formación personal y cultural. Dicho de otra forma, el medio sociocultural no se “inyecta” al individuo sin que éste realice un reacomodo de sus propios significados a partir de su biografía personal. Por lo tanto, la entrevista en profundidad se encarga de descubrir tales significados, en base a los cuales, las personas dan sentido a sus actos. Así, las preguntas deben realizarse con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado. (capítulo III, la entrevista en profundidad, pp. 125 –152)

A diferencia de los métodos cuantitativos, la entrevista en profundidad, como técnica del método cualitativo considera a la supuesta objetividad neutral como una quimera utópica, indeseable y además inalcanzable. El entrevistador no espera ni supone que el entrevistado sea objetivo o neutral, sino más bien apasionado, partidista e interpretativo. El entrevistador no busca que el mundo del entrevistado coincida con el mundo exterior, sino consigo mismo, ya que, lo que se pretende es evitar caer en estereotipos y estigmas que desvirtúen la investigación. Por lo tanto, no se puede establecer o buscar relaciones forzadas entre ambos mundos, aunque esto no quiere decir que de alguna forma no se correspondan, de lo contrario estaríamos hablando de entes ahistóricos y antisociales.

La entrevista en profundidad se constituye en un relato, donde no caben preguntas cerradas en cuanto a su contenido o ritmo, pues ello supondría que de antemano se conoce el mundo de significados del actor. A partir de la construcción de sus propios relatos, el individuo da forma a su identidad, al conocimiento de su realidad y a su praxis objetiva. Es decir, a partir de su propio relato se conforma un saber, un ser y un hacer.⁴ De esta forma, el discurso se convierte en un fin, en la materia prima que permitirá desarrollar el tema de investigación.

⁴ En esta parte, es importante matizar y decir que, cuando el individuo desarrolla un relato interior, su propio relato, no siempre es coherente con su praxis objetiva, pero sí es a partir de ese relato interno que el sujeto orienta su actuar. Ahora bien, el relato que se destina a los demás, se debe tomar con mucha precaución, ya que el individuo puede acomodar el discurso de tal forma que su imagen no se vea dañada, para ser aceptado o simplemente para proyectar algo que no se es, por mencionar algunos ejemplos. Por esta razón, la interpretación de la entrevista por parte del investigador se debe realizar no sin antes preguntarse que hay ante los posibles silencios por parte del entrevistado o ante su negativa a seguir con la conversación, la expresión de su rostro, la entonación de las palabras, etc.

Respecto al relato que puede surgir durante el desarrollo de la entrevista, es significativo que también Brunner coincida con ese principio – sobre el relato- de la entrevista en profundidad al señalar que, la narrativa es un discurso o relato secuencial de algún hecho o acontecimiento que implícitamente contiene valoraciones a partir de los sentidos y significados que le da la persona. Los sentidos y significados están cargados de principios, valores y creencias que se adquieren en el contexto cultural en el que vive, se desenvuelve y se educa el individuo. El autor explica: “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.” (1997, pp. 11–17, 119–134 y 149- 68)

En la perspectiva interpretativa de la narrativa intervienen tres características, mismas que determinan que el discurso se presente de una u otra forma: a) La interpretación variará según las especificidades del contexto cultural, por lo que, las interpretaciones también son multiculturales. En este marco, el relato además se confronta en una negociación cultural, donde suele suceder que no haya respuesta a la diferencia. Entonces surgirán múltiples discursos y cada uno configurará su forma según los intereses implícitos de una situación determinada. Luego entonces, b) La interpretación se hará en función del sujeto, hecho, acontecimiento o de la realidad que se esté tratando. Por ejemplo, nuestra perspectiva interpretativa será diferente frente a un hermano, el novio, el juez, un amigo o el jefe, un preso político, un indio, etc.

La comprensión de la interpretación es hermenéutica, porque ningún acontecimiento se interpreta de una misma y única forma. La interpretación se da a la luz de otras lecturas o discursos previos que en forma implícita contienen sus propias interpretaciones, lo que produce un círculo hermenéutico. Es decir, la interpretación no surge en el vacío, sino en la acumulación de referentes culturales que permiten la interpretación de las distintas partes de un todo. Una narración es la continuidad de argumentos, contextos y personajes pasados que se hacen extensibles en el presente. A partir del relato creamos una coherencia entre el

pasado y el presente, donde lo “nuevo” reemplaza a lo “viejo” y hacemos la distinción entre el “otro” y un “nosotros.” Así, hasta el discurso histórico se convierte en narrativa.

Por otra parte, en el discurso narrativo la medición del tiempo no parte de un reloj o metrónomo, sino de acontecimientos significativos que dan sentido a las evocaciones de algún acontecimiento importante. Así mismo, c) En la narrativa, siempre se hace uso de un género – dramático o romántico por ejemplo - mismo que hace posible que la realidad se lea de diferentes maneras. El género no solo hace comprensible el texto sino a la realidad que describe y por lo tanto permite su representación e interpretación. O sea que, a través del género se le da sentido a los acontecimientos y se construye una interpretación.

En la narración, no se busca las causas ni las consecuencias de algún acontecimiento a la usanza de las ciencias “exactas”, sino mas bien, la razón de las acciones, ya que éstas implican estados intencionales, que se justifican precisamente a partir de creencias, valores, deseos, teorías, ideologías u otros.

Por estas razones y por todo lo dicho hasta aquí, cualquier narración siempre es sujeta de cuestionamiento y de diversas interpretaciones.

Una vez que ya expuse algunas consideraciones sobre la entrevista en profundidad y el discurso narrativo, mismas que consideré necesario meditar para el caso de la entrevista y su análisis, conviene recordar el objetivo de la misma en este trabajo de investigación

Como ya antes mencioné, uno de los objetivos de esta investigación, es conocer precisamente cómo los jóvenes de secundaria resignifican las formas culturales en que socialmente se lee y se entiende lo indio, y a su vez, conocer el lugar que ocupa la historia en la lectura de dicha realidad: las diferencias, desigualdades y discriminación de lo indígena. En el caso particular de la historia, es importante recordar que generalmente se divulga una visión monocultural, unívoca y hegemónica de la misma, donde no parece surgir una reflexión que impacte y cuestione significativamente la fuerte práctica de la discriminación hacia lo indígena.

La entrevista a los jóvenes es una manera de verlos y escucharlos para descubrir cómo resignifican dicho problema y analizar si en su discurso se reproducen ideologías, estereotipos, clichés, tabúes, etc que permitan la reproducción y continuidad de prácticas discriminatorias; o bien, sean otros tipos de discursos a los que haya que matizar y aprender a verlos de otro modo. Con esto no estoy diciendo que de antemano sabía lo que iban a contestar los jóvenes y que su discurso tenga que ir en uno u otro sentido. Sino más bien, los elementos teóricos que ya desarrollé en el anterior capítulo, mas las propias observaciones que he hecho en el aula y en la vida cotidiana me han permitido delinear algunas conjeturas, mismas que ya señalé más arriba y que no terminaron del todo aclaradas hasta que realice y analice la entrevista. Sin embargo, aún haciéndolo, la muestra de la investigación no es representativa de lo que significan social e históricamente todos los jóvenes de secundaria con relación a la discriminación indígena. Pero sus resultados sí me ayudaron en lo siguiente:

- Saber si los jóvenes de secundaria incorporan sus conocimientos históricos para explicar o interpretar las diferencias culturales, las desigualdades sociales y las formas de discriminación indígena.
- Conocer si la historia tal como se enseña y se aprende hoy día contribuye a formar en los jóvenes una noción intercultural.
- Conocer, si en la resignificación del conocimiento histórico adquirido a lo largo de su tránsito escolar, respecto a la problemática indígena, el joven cuestiona, reflexiona o simplemente continua reproduciendo lo que socialmente se reproduce y por lo tanto se le ofrece: las ideologías que giran en torno al indio.
- Pude delinear algunas directrices del discurso histórico por y para una educación intercultural. Para ello, tomé en cuenta el resultado de la entrevista y la triangulé con mi base teórica para que de ahí surgiera una reflexión más sólida en torno a una configuración propositiva del discurso.

Aunque afirmo que en la constitución de las visiones juveniles el contexto cultural no puede quedar fuera, decidí, en la entrevista partir de la propia mirada de los jóvenes y de su discurso antes que estereotiparlos a partir precisamente del contexto cultural hegemónico en el que viven.

Mi interés investigativo me llevó a los jóvenes urbanos de secundaria, pues como antes expuse, también la gente que vive en las ciudades necesita de una educación intercultural, ya que ahí igualmente se presentan conflictos derivados por los contactos multiculturales. Así, decidí incluir en la entrevista a jóvenes, hijos de inmigrantes indígenas que de alguna forma se consideran tales, así como a quienes no se consideran indígenas, para así poder analizar en forma comparativa si entre ellos cambia sustancialmente el discurso interpretativo con relación al problema planteado. De la misma manera, decidí incluir en la entrevista a hijos de inmigrantes indígenas porque discurrí que en la ciudad son víctimas de la discriminación y ellos, junto a quienes no se consideran indígenas podrían dar cuenta sobre tales conflictos desde diferentes miradas.

Los sujetos a quienes apliqué la entrevista, actualmente viven en el medio urbano y hasta el momento de la entrevista se encontraban cursando la secundaria. Digo se encontraban porque los que en ese momento cursaban 3er grado, al tiempo presente ya la concluyeron. De esta forma, cuatro de ellos son hijos de inmigrantes indígenas que nacieron en el medio urbano y los otros tres igualmente nacieron en el medio urbano, pero son gente que aunque con elementos culturales indígenas, la parte india la consideran más bien ajena y fuera de sus circunstancias personales y familiares.

La entrevista diseñada se organizó en torno al tema de interés y se aplicó en forma individual y por separado a cada uno de los siete jóvenes que estudian en dos de las secundarias ubicadas en la colonia metropolitana de ciudad Netzahualcóyotl: La escuela secundaria diurna N° 10 “Xicotencatl” y la N° 112 “Acamapixtli”. En ambas elegí el turno vespertino por acoplarse a mi horario escolar en la UPN.

En ciudad Netzahualcóyotl -que es mi lugar actual de residencia- vive mucha gente proveniente principalmente de varias comunidades indígenas de Oaxaca, sin embargo fue difícil en un primer momento contactar con jóvenes indígenas que estuvieran estudiando la secundaria, pues quienes recientemente emigran no son precisamente jóvenes estudiantes, sino personas que teóricamente “ya terminaron la escuela” y que vienen a la capital en busca de trabajo.

Con la gente que inicialmente contacté siempre sobrepasaban los 18 años, ya no estudiaban la secundaria y casi todos laboraban en el trabajo informal. Los jóvenes estudiantes hijos de inmigrantes indígenas que logré contactar prácticamente nacieron aquí o desde muy pequeños se vinieron con sus padres, ellos han logrado ir a la escuela porque sus padres de alguna forma, después de tantos años de estancia en la ciudad han logrado cierta estabilidad socio económica que les permite enviar a sus hijos a la escuela. Tres de los hijos de inmigrantes indígenas que entrevisté son mis vecinos, dos de ellas –Jazmín Alpizar y Griselda Rodríguez las conozco desde muy niñas, lo que de alguna forma facilitó su compromiso con la entrevista y a su vez me permitió elaborar una interpretación “más objetiva”.

A Pablo Cortes lo conocí recientemente, sus mismo pariente, que es mi vecino me lo presentó y tampoco tuvo objeción en que le aplicara la entrevista. No obstante más adelante señalaré los distintos grados de resistencias y dificultades que enfrenté por parte de Pablo, Jazmín y de Jessica Contreras para poder aplicarles la entrevista, amén de la otra dificultad que enfrenté en los grupos para localizar precisamente al otro entrevistado que me faltaba y que resultó ser precisamente Jessica Contreras. Toda esta información, así como las características de cada uno de los sujetos interpelados se proporciona en el contexto de la entrevista, que es otro de los apartados. Para el caso de los oros tres entrevistados no tuve ninguna dificultad para que participaran en la entrevista, pues ellos mismos se propusieron una vez que me presenté a los distintos grupos y expuse el objetivo de mi presencia.

La batería de preguntas que presento a continuación, se constituyó mas bien en una guía orientadora de los temas a tratar en torno al objeto de investigación y que, creo no perdí de vista para “amarrar” el tipo de información que es de mi interés. Situación que me obligó –

como ya dije antes- a sujetarme y rehacer o modificar las preguntas de acuerdo a la información que iba proporcionando el entrevistado. Como se verá, en cada uno de los bloques de preguntas que más adelante presento, manifiesto a partir de las hipótesis de partida, qué es lo que pretendo averiguar del entrevistado. Por esta razón técnica la batería de preguntas va enseguida de las hipótesis.

Respecto a lo que indagué en la entrevista, me di cuenta que no le erré a las hipótesis 2 y 3, aunque claro está, de ninguna manera abordé toda la diversidad, sino sólo lo que respecta a lo indígena. La entrevista también me dio “tela de dónde cortar” para el caso de las otras dos hipótesis, pues efectivamente, reafirmé esa noción (que antes ya había adquirido con todo el desarrollo teórico que ya expuse) de la complejidad que entraña la construcción de una educación intercultural y el papel que puede desempeñar la historia en este quehacer, así como los impedimentos que condiciona su enseñanza y aprendizaje tradicional.

Hipótesis de partida.

1.- La construcción de una educación intercultural es un reto complejo que no puede ni debe ser abordado sólo a partir de la escuela ni de una sola disciplina, ya que la problemática que pretende resolver se encuentra y se reproduce en el seno mismo de la sociedad. Se encuentra presente y enraizada en las estructuras de poder socioeconómico y político y en la cultura popular. De tal forma que los esfuerzos por lograr resultados positivos necesariamente tienen que presentar múltiples facetas y trastocar las propias estructuras de poder, dentro de lo cual el ámbito de la educación y, particularmente, la manera en que se concibe, construye y enseña la historia es fundamental.

2.- Los jóvenes de educación secundaria han adquirido una formación cultural - que puede incluir o no conocimientos de historia - no sólo a partir de la escuela, sino también en las demás instituciones educativas como es la familia o los medios masivos, que les permite la construcción y resignificación de sus versiones, formas de ver y entender los diversos problemas como es el de la discriminación y desigualdad indígena.

3.- La manera en que es vista la diversidad por los jóvenes de educación secundaria en México quizá refleja la percepción y la visión que la mayor parte de la sociedad tiene sobre ella. El individuo, a partir de la familia y luego en los otros y distintos entornos sociales, inclusive en la misma escuela, toma, adquiere y modifica o no, las distintas posturas y percepciones que, se inclinan generalmente por una visión monocultural frente a la diversidad social y cultural. Así, se adquieren y se ejercen, entre otros aspectos, prácticas discriminatorias y actitudes racistas que causan conflictos y niegan la posibilidad de un mutuo enriquecimiento a partir del diálogo. Pero dichos conflictos y desigualdades no se comprenden en su dimensión estructural, ni se aceptan como parte del *yo*, sino como algo, mas bien ajeno y *natural*, donde todos y nadie es directamente responsable.

4.-. El discurso histórico puede constituirse en una poderosa herramienta que coadyuve en la construcción de una educación intercultural, sólo si se acota su visión eurocentrista y se incluye en sus contenidos a las culturas y grupos humanos que tradicionalmente han sido silenciados, estereotipados y deformados. En esta tarea, la historia puede proporcionar elementos teóricos centrales no solo para sensibilizar y situar al joven en su realidad, sino también para formar conciencia y crear el interés por alcanzar la dignidad humana. A través del análisis, la crítica y la reflexión en el manejo del discurso, el joven puede aprender a ejercer la autocrítica en la recomposición de su propia identidad.

Batería de preguntas. Guía de preguntas

1.- Algunos datos identitarios del joven.

Estos datos los obtuve para conocer parte de la identidad del joven, así como para analizar posteriormente, si su condición o no de hijo de inmigrantes indígenas condicionó de alguna manera su visión o interpretación de la problemática indígena que mas arriba ya se mencionó.

1.1.- Nombre, sexo, edad, escolaridad y lugar de nacimiento.

1.2.- Domicilio, origen de los padres, lengua materna

1.3.- ¿Consideras que tus padres sean indígenas? ¿Tú lo eres?

Sí o no y por qué

¿Cómo te sientes siendo hijo de padres indígenas?

¿Cómo te imaginas siendo hijo de padres indígenas?

2.- Las diferencias que el joven percibe respecto a lo indígena y su interpretación (que bien puede o no contener elementos históricos) que maneja con relación al tema.

Estas preguntas las formulé para conocer el concepto o ideas y características que el joven entiende y maneja como lo indio o lo indígena; de qué manera establece las diferencias de estos con el resto de la población y qué conocimientos y sentidos sociales – entre ellos puede o no, estar el histórico - utiliza para tal explicación.

2.1.- ¿Qué es para ti un indígena? ¿Quiénes son? ¿A quienes identificas como indígena?

¿Por qué? ¿Desde cuando existen los indígenas?

2.2.- ¿En qué diferencias a un indígena del resto de las personas?

¿Cuáles son esas diferencias? ¿En qué son diferentes? ¿Las podrías clasificar?

¿Por qué los indígenas son diferentes?

¿Los indígenas siempre han sido los mismos? ¿Han cambiado? Sí o no y por qué

¿De qué forma? ¿Desde cuando o en que momentos?

¿Cómo son los indígenas de hoy? ¿Qué diferencias encuentras con los de ayer?

¿Las demás personas cuentan con rasgos indígenas? ¿Cuáles?

Si tuvieras una varita mágica ¿qué cambiarías de los indígenas? ¿Qué rescatarías?
 ¿Qué te gustaría para los indígenas? ¿Por qué?
 ¿Cómo imaginas el futuro de los indígenas?

2.3.- ¿Dónde aprendiste todo esto que me estas diciendo? ¿Alguien te lo explico?
 ¿Existe alguna materia, documento o persona en particular que te haya motivado o ayudado en la adquisición de estos conocimientos? ¿De qué manera lo hizo?
 ¿Consideras que la historia te ha sido útil en la visión que tienes sobre lo indígena?
 Sí o no y por qué

3.- Desigualdad y discriminación indígena. La interpretación del joven.

En este apartado de preguntas pretendí conocer del joven:

- El significado que para él tiene la discriminación.
- Si identifica en lo indígena o a lo indígena como sujeto de discriminación.
- Los tipos de discriminación indígena que reconoce y las formas en que se manifiesta.
- La interpretación que hace de este tipo de fenómenos.

3.1.- ¿Cuáles son para ti los problemas fundamentales que enfrentan en el vivir diario los indígenas? ¿De que tipo son? ¿Por qué ocurren? ¿Desde cuando suceden?

3.2.- ¿Alguna vez has visto o te has dado cuenta cómo son tratados los indígenas?

Descríbelo

¿Has encontrado diferencias entre el trato que generalmente se les da a los indígenas

con el resto de la población? Si la respuesta es positiva: ¿Cuáles son esas diferencias, de qué tipo? ¿Quiénes las hacen y porqué? ¿Tu crees que a los indígenas les afecte el recibir trato diferente? ¿Cómo crees que vivan esa diferencia? ¿Tu practicas algún trato diferente hacia ellos? Sí o no y por qué
 ¿Quién mas es tratado como indígena?

3.3.- ¿Consideras que los indígenas gocen de las mismas oportunidades que el resto de la población? ¿En que condiciones viven los indígenas?

3.4.- Si tuvieras que ponerle un nombre a todo esto que me estas diciendo ¿cómo le llamarías?

3.5.- ¿Dónde aprendiste todo esto que me estas diciendo? ¿Desde cuando sucede?

¿Por qué sucede?¿Alguien te lo explico?

¿Existe alguna materia o persona en particular que te haya motivado o ayudado en la adquisición de estos conocimientos? ¿De qué manera lo hizo?

¿Consideras que la historia te ha sido útil para explicar la discriminación de lo indígena? Sí o no y por qué.

El procedimiento de interpretación.

Una vez que apliqué la entrevista me di a la tarea de su transcripción, después la leí una y otra vez, hasta que posteriormente redacté el contexto en que se llevó a cabo. En esta labor marqué el comportamiento y actitud de cada uno de los entrevistados, así como las condiciones en que se aplicó la misma. Después de revisar nuevamente y en forma simultánea cada una de las entrevistas fui detectando los elementos centrales que recorren de una manera u otra cada una de ellas.

A partir de tales elementos pude realizar una primera categorización que siento quedó un tanto burda, primero debido al necesario desorden en que fueron surgiendo y porque en un

primer momento no era posible marcar algún cuadro conceptual que las entretejiera, aunque en la medida en que iban surgiendo tales conceptos centrales ya me venían a la mente las distintas correspondencias. Esta primera categorización me fue de gran ayuda ya que, condujo de una manera muy clara y precisa a los puntos vitales que necesariamente había que retomar para el siguiente reacomodo de categorías, así como para la codificación de la entrevista.

La segunda fase de reacomodo de las categorías la pude realizar precisamente cuando, desde la primera, fueron surgiendo los distintos lazos entre ellas y de esta forma pude formar una especie de cuadro conceptual. Tal reacomodo culminó precisamente con el análisis, reflexión y contraste de cada uno de los conceptos y codificación de la entrevista con relación a la luz del marco teórico que le antecedió. Todo esto me permitió observar con más claridad y como podremos ver más adelante, cómo se entretejen los conceptos, formando así y de alguna manera todo un entramado que proyecta parte de las estructuras simbólicas con las que la cultura hegemónica ve y entiende lo indígena. El producto de este análisis resulta precisamente en la interpretación que realicé sobre la entrevista en su conjunto y se presenta en la introducción, en las observaciones y en las conclusiones de cada uno de los apartados categóricos.

Comencemos pues con el contexto.

Contexto

Cuando concluí todos los trámites burocráticos para iniciar el levantamiento de la entrevista en la secundaria, me di a la tarea de seleccionar a los sujetos que me faltaban y que consideré idóneos para la misma. Me presenté en cada uno de los grupos de tercer grado, hablé con los chicos sobre el motivo de mi estancia en el lugar, conversé también sobre mi interés investigativo, pero cuidé el no decir más de lo suficiente para no influir o condicionar posibles respuestas en el momento de la entrevista. Posteriormente les pedí que en forma individual anotaran sus datos personales, como nombre, grupo, grado, lugar de nacimiento y lengua materna. Les aseguré que su información sería totalmente confidencial y que de ninguna manera yo se la daría a conocer a alguien. También tuve una pequeña charla con ellos y los invité a no ocultar información. Les solicité que doblaran su hoja y me la dieran. Cuando revisé cada una de ellas, asombrosamente me di cuenta que nadie aceptó la lengua indígena como lengua materna o al menos como parte de algún miembro familiar cercano o lejano. Sé que no en todos ellos, pero sí en muchos casos hay antecedentes indígenas muy cercanos. Contradictoriamente se dio el caso de que más bien, algunos de ellos manifestaron hablar el inglés o que alguno de sus dos padres lo hablara.

El prefecto me dijo que efectivamente él sabía de varios casos en que el joven provenía de padres indígenas y que incluso al menos los padres hablaban la lengua, pero que ninguno de ellos o pocos difícilmente lo iban a decir. Así, me sugirió buscar a una maestra para que me conectara con Jessica Contreras de 2º “T” pues él estaba seguro que esa niña hablaba el náhuatl, pero no es así, según ella sólo habla el español. Aunque lo negó al principio, sus padres son los que hablan el otomí, pero como tuve de aliada a su maestra finalmente lo acepto.

La profesora de Jessica me platicó el caso de un alumno, hijo de inmigrantes indígenas. El joven tenía serios problemas de reprobación en la escuela y la mayoría de sus profesores lo tildaban de flojo y de irresponsable, y pues lo regañaban. Entonces, se le dio cita a la mamá y ella explicó que el chico trabajaba de ayudante de albañil todas las mañanas y que cuando se dedicaba a hacer tarea se tenía que desvelar, por lo que no cumplía a tiempo con ellas, ni

tampoco las hacía del todo bien. Muchas veces el joven tampoco tuvo para comprar el material que le requerían en el taller o en las demás materias, pues su sueldo también lo destinaba para sostener a la familia. Su profesora me dijo que el chico no logró concluir la secundaria a pesar de que sus demás maestros flexibilizaron su ritmo de trabajo con él. Finalmente el joven se dedicó a trabajar tiempo completo. Quizá fue la sensibilidad de esta profesora hacia este tipo de problemas lo que le hizo presentarme a Jessica.

Cuento todo esto porque finalmente mi táctica de conversar con ellos y pasar las hojas para obtener información confidencial simplemente no funcionó. Lastimosamente la negación e incomprensión del “otro” lo vivimos cotidiana y muchas veces inadvertidamente, fue ingenuo de mi parte, pensar que por ese método iba a obtener lo que quería. Las personas que aceptaron de buena gana y por voluntad propia que les aplicara la entrevista o que incluso me lo pidieron, son personas que aparentemente no cuentan con una relación familiar cercana con indígenas. Son los casos de Jessica Talía Bermúdez Solano y de Pedro Cueto Aguilar. Para el caso de los demás fue un trabajo más de convencimiento a excepción de Griselda Jazmín Rodríguez y de Josué Ramírez Serrano, a quienes simplemente se los pedí y ellos aceptaron.

Por otra parte, puedo decir que la conversación que sostuve con cada uno de los grupos tampoco fue del todo inútil, ya que varios jóvenes se propusieron como candidatos para que se les aplicara la entrevista, de alguna manera mi discurso los atrajo amén de su natural curiosidad.

En cuanto a mi desempeño como entrevistadora, reconozco que fui en ciertos momentos muy inquisidora y en algún momento intimidé al entrevistado.

La sala de maestros fue el espacio vital en el que se llevó a cabo cada una de las entrevistas que se aplicó a cinco jóvenes del turno vespertino pertenecientes a la Escuela Secundaria Federal Número 10 “Xicotécatl” ubicada en avenida lago Xochimilco, entre calle Tacubaya y calle Coyoacán en la colonia Metropolitana de Ciudad Netzahualcóyotl, Estado de México.

Los inconvenientes de la sala de maestros para la aplicación de la entrevista se tradujo en que, en el cambio de horario entraban y salían maestros que obviamente no estaban informados de mi labor en el lugar y por lo tanto no se cuidaron de hacer ruido. Probablemente la presencia generalmente esporádica de dichos maestros o incluso de alumnos, incomodó o pudo influir en los entrevistados en los momentos de contestar a mis preguntas. Una profesora llevaba a su hijo que se la pasó llorando intermitentemente casi a grito vivo aproximadamente durante 15 minutos, lo que me obligó suspender la entrevista, repetir preguntas y pedir al entrevistado que hablara más fuerte. Aún así, claro está, el niño “llorón” no respetó tiempos, conforme lloraba ya se callaba entre las palabras animosas de su madre. Así la transcripción correspondiente a esta entrevista se logró hacer con mayores dificultades que las del resto.

Sin embargo, en las demás entrevistas y transcripciones también tuve el problema del ruido, ya que los alumnos sin algún control llegaban a las inmediaciones de la sala de maestros y sus voces y risas se mezclaron con la entrevista, amén del perro de la escuela cuyos ladridos, junto a las voces y gritos del resto de los alumnos resonaban por los rincones y en cada uno de los espacios de la escuela. Toda esta situación me recordó que cuando se imparte clase - al menos en secundaria - siempre se hace en medio del ruido, pues aunque el grupo con el que uno este trabajando se encuentre en relativo silencio, la mayor parte de los ruidos producidos en los diferentes espacios de la escuela generalmente resuenan por toda ella, no se diga en educación física o con la voz “chillante” de muchos de los profesores.

Con cada joven tuve un contexto particular y único en el desarrollo de la entrevista, que me gratificó en diversas maneras y aunque en este espacio no puedo reproducir todos, vale la pena que se conozcan unos de los más controvertidos:

El caso de Pablo Cortes es muy interesante, ya que antes de levantar la entrevista en la escuela, cuando lo visité por primera vez en su domicilio y le expliqué la finalidad y el objetivo de mi visita, con aparente naturalidad aceptó de buena gana que le aplicara la entrevista, se reconoció a sí mismo como indígena e incluso me dijo que sus padres hablan

el mazateco. Asombrosamente, en la escuela, el chico se mostró enojado y reacio a contestar mis preguntas e incluso negó todo lo que inicialmente había sostenido.

Durante el desarrollo de la entrevista se mantuvo la presencia de un profesor que se encontraba en hora de servicio. Su figura quizá también contribuyó a la renuencia del joven, ya que el susodicho profesor estaba muy atento al desarrollo de la misma e inclusive invito al chico a “dejar la pena de lado” y a contribuir en la entrevista ya que según él no era para perjudicarlo a él sino para conocer más de los indígenas. Desconozco cual es la relación del chico con el profesor, sin embargo sí lo noté cohibido, con cierta vergüenza, con enojo y en ciertos momentos más tranquilo y cooperativo.

La entrevista no se pudo concluir ante la negativa del joven. Cuando salió de la sala de maestros, una joven ex - alumna de la secundaria que en ese momento esperaba para saludar a algunos de sus maestros y que actualmente esta estudiando pedagogía en una institución privada, se acercó y me dijo: **“La secundaria es la negación de todo, reniegas de todo”** Me confesó que su padre es de Oaxaca, que toda la familia de su padre proviene de allá, que es india y que a ella le daba pena decirlo todavía hasta bien entrado el bachillerato. Me dijo que yo, no conocía todo el daño y agresividad que entre los mismos alumnos se producen por estas y otras cuestiones. Me dijo que no esperara que el joven se sincerará conmigo y menos en dicho lugar donde hay gran cantidad de burlas y cuando él mismo no se acepta y se niega, como a ella le sucedió.

Otro caso particularmente interesante es el que se refiere a Jazmín Alpizar. Lo mismo que Pablo Cortes, somos vecinos, proviene de padres indígenas, principalmente por línea materna. Le conozco desde muy niña y cuando les explique tanto ella como a su mamá mi interés por aplicarle la entrevista, aceptaron de muy buena gana, proporcionándome incluso cada uno de los datos que les solicité. Sin embargo, después cuando se llegó el momento puso muchos “peros”, ya que en varias ocasiones me dejó esperándola.

Esta situación me extrañó mucho, ya que inicialmente su actitud había sido de cooperación. Quizá surgió la desconfianza principalmente por parte de su padre – quien es muy

autoritario - y posiblemente le prohibió la realización de la entrevista. Es una jovencita hasta cierto punto tímida y temerosa, pero durante el desarrollo de la misma, me di cuenta que también en ella existe la vergüenza de ser identificada como indígena o de reconocer en su propia familia la condición en que mayoritariamente están sumergidos.

Desde que comenzó la conversación tuve que hacerle varias reiteraciones de que hablará fuerte porque no se le escuchaba casi nada. Hubo varios momentos en que además de hablar bajito, arrastraba las palabras. Aunque estaba enferma de la garganta y ese fue uno de los motivos por los que no hablaba fuerte, también le note la intención como de no comprometerse con sus respuestas y a lo mejor, una forma de hacerlo fue precisamente hablando quedito, arrastrando las palabras, quedarse callada o diciendo que no sabía nada de lo que se preguntaba.

Otro caso también especial es el que se refiere a Griselda Jazmín Rodríguez cuyos padres, - principalmente por línea paterna - son indígenas. Durante el desarrollo de la entrevista estuvo atenta a las preguntas, aunque manifiestamente en ocasiones hubo desconcierto, contradicción y duda ante respuestas encontradas. Le asaltaron muchas dudas en torno a lo indígena, por lo que me pedía cuando apagábamos la grabadora que le aclarará qué era eso de ser indígena. Le dije que por el momento no podía responder a sus dudas porque modificaría el sentido de la entrevista. Cuando al fin concluyó, me abordó y platicamos sobre distintos puntos con relación a lo indígena: las migraciones, el abandono del campo, la dependencia alimentaria de nuestro país y por último, hablamos sobre algunos rasgos indígenas en nuestras prácticas culturales. Llegamos a la conclusión de que ella podía encontrarse también en su abuela e identificar a partir de ésta, rasgos culturales que también los demás tenemos. Igualmente, llegamos a la conclusión de que Griselda debía acercarse más a sus abuelos para mirar que había en ellos y poder reconocer lo indio, pues ella se dio cuenta que desconocía en realidad que era un indio, aunque manifiestamente señala que no le gusta serlo

En el siguiente apartado voy a analizar cómo se identifica o cómo se lee en el imaginario social lo que es lo indígena. Así podremos contar con una luz que nos ayude a explicar por

qué los jóvenes se niegan, reniegan y se avergüenzan con el encuentro del “otro”, pues las mas de las veces, aunque no lo reconocen, se topa con ellos mismos y obviamente con su propia familia. Como veremos, la ignorancia y el desconocimiento que se tiene del “otro”, se suplanta con la gran cantidad de prejuicios y estereotipos en que se le tiene y se le juzga.

2.1 Cómo se identifica lo indígena

El tema de lo indígena resultó difícil y complejo para los jóvenes entrevistados. Mientras al inicio de la charla, algunos parecían seguros, posteriormente, al igual que otros de sus compañeros, se impactaron con las preguntas. Después, en la medida que avanzó la conversación, los jóvenes mostraron en varias ocasiones dudas y desconcierto, pues el tema se les hizo controversial y la mayoría de ellos quedó en el sobreentendido de que el tema no es tan simple como al inicio suponían. De tal suerte que, la reflexión que elaboraron para responderse así mismos “quienes son los indígenas”, fue un ejercicio en cuyas respuestas se muestra cómo en el imaginario social se representa y se entiende lo indio.

Una vez que levante la entrevista y me di a la tarea de su análisis, me percate de que los jóvenes identifican lo indígena por ciertos rasgos culturales visibles que se consideran dados, inmutables y naturales; por prejuicios y estereotipos con que, en el imaginario social se ve y se entiende lo indio, así como por el reconocimiento de una condición de pobreza y discriminación. Problemas últimos de los que ellos mismos, los indígenas – señalan los jóvenes - son responsables.

De una forma más específica, los jóvenes identifican lo indígena como personas que viven en un pueblo o que son originarias de éste, para ellos, son personas que trabajan en el campo o que viven en él; es gente que no sabe hablar bien y no se les entiende lo que hablan porque conversan en otra lengua, diferente al español, como es el caso del náhuatl, por ejemplo. Así mismo, identifican lo indio en la forma de vestir o “su” indumentaria. La herencia, consanguinidad, raza y el color de piel morena también son otros elementos distintivos con los que se les equipara y con los que, los jóvenes marcan su distancia frente

a ellos. A los indios se les identifica con la pobreza, con la miseria, como personas que no tienen dinero, que viven en la mendicidad, pero que, en su forma de ser y de pensar se encuentra finalmente la explicación de esa situación que ellos mismos provocan.

Ninguno de los elementos marcados hasta este momento se mencionan aisladamente, sino mas bien se imbrican unos con otros, constituyendo juntos toda una serie de ideologías con las que socialmente se lee y se identifica lo indio.

Veamos con mayor detenimiento.

A) Lo indio y lo indígena

En este apartado nuestro, cómo en los jóvenes se presenta en ciertos momentos de la entrevista alguna confusión entre los términos indio e indígena. Lo primero lo entienden algunos como lo más atrasado o lo menos evolucionado y lo segundo como el resultado de un adelanto, en el que, lo indio va quedando atrás y el indígena se va acercando a la modernidad, aunque para esto – creen - aún falta mucho camino por recorrer.

Es contradictorio que aún admitiendo un proceso de evolución en los indígenas, al principio, la mayoría de los jóvenes no lograban explicarse si ellos habían cambiado o no y por qué. Hubo quienes, incluso negaron todo tipo de cambio. Pero después, cuando los obligué a realizar ciertos ejercicios comparativos, aceptaron el cambio por razones generacionales, por la migración del campo a la ciudad, por el miedo al rechazo y por la simple crítica del otro.

Cuando se aborda el asunto de los orígenes, los jóvenes también muestran una gran confusión e ignorancia. Desconocen desde cuando existen los indios e incluso surge la duda en alguno de ellos de sí aún hoy existen.

Conozcamos todo esto con casos específicos:

Para Josué no es lo mismo ser indígena que indio. Es como si quisiera decir que el indígena proviene del indio, pero el indígena ya no es un indio. El Indio es el pasado y el indígena el presente, que de alguna forma tiene que seguir evolucionando a la normalidad, es decir a la modernidad.

Con cierta confusión ubica al indio como algo muerto, de los tiempos pasados.

- Cuando se le pregunta que si en México hay indios responde: “No, ¿O sea aquí?..... ¿En la república?... no sé, no, la verdad no sé”. (p.24)

En otro momento cuando le pregunto que le representan unos murales de la escuela que hacen alusión a la conquista, explica:

“Que son las, son este... pss que si nosotros por ejemplo podemos salir así a la República, podemos encontrar a los, representan por ejemplo a los Gigantes de Tula y... y los demás murales representan la educación, los indios y los... como se llama los indios. (p. 24, 25)

Observación: Con esta declaración, de alguna manera reconoce la presencia india en la República, aunque no ubique con claridad la temporalidad y no los iguale con los indígenas.

Mas adelante señala que los indios existieron:

- “Mmm... no sé, como lo he leído así en los libros, que fueron como antes de cristo, fue antes o después de cristo fue donde empezaron los indios parece” (p. 25)

Después reconoce implícitamente que los indios hoy sí existen:

“Que en aquellas (épocas) usaban sus taparrabos y hoy pus, hoy en día, pus no hay o sea... hay ropa o sea para ellos” (p. 25)

Observación: Para él, los indios de ayer no usaban ropa, parece que entiende que no se producía, pero hoy - afirma - ya se pueden vestir, porque ahora sí hay ropa para ellos.

Como vemos, en él existe la confusión y no le queda claro desde cuando existen los indígenas, o sí es lo mismo indio que indígena. Dice que los indígenas provienen:

“Desde nuestros antepasados, ¿no? parece” “del siglo ... cómo se llama, siglo XX, mas o menos algo así” Después reconoce su error y dice: “Fue hace mucho tiempo” ¿Como unas cinco (generaciones atrás) mas o menos? (p. 23)

En otro momento señala que los indígenas provienen: “De los indios parece” (p. 35)

Sin embargo, termina por reconocer que el indígena existe actualmente y los identifica en algunos lugares de la República: “Oaxaca, Tamp, Veracruz, mmm Chihuahua, y...” También los identifica en el Distrito Federal y en Netzahualcóyotl: “Sí... aquí” (p. 22)

Interpretación: Parece que a partir del cambio equipara al indígena con el indio. O sea que el indio evolucionó a indígena a partir de los cambios efectuados en la indumentaria y en su forma de ser, pero este último aspecto no lo logra explicitar.

Para él el indio se encuentra en una etapa menos evolucionada que el indígena. El indio es cazador, el indígena agricultor y el hombre moderno pertenece a la ciudad.

Los indios: “Son este, son personas que andan en las montañas y... este... andan cazando así animales para sobrevivir ellos.” (p. 24)

Mientras que los indígenas: “Pues ellos trabajan en el campo y ya ellos pueden hacer este, pueden hacer algo, su casa mejor y salen más adelante”. (p. 24) En conclusión, para él es mejor ser agricultor que cazador.

Aunque, entre los mismos indígenas encuentra diferencias, en su forma de vestir, marca la diferencia entre la indumentaria de estos con la del indio.

La del indio es: “Con plumaje de... sus flechas, su tapa rabo y... y su caballo” De esta forma también identifica a Xicotécatl: “Era un indio, bueno mi forma como yo lo veo en las biografías es como un indio con plumaje, con su tapa rabo y su flecha, nada más.” Mientras que la del indígena es principalmente con manta y huaraches. (pp. 21, 23 y 24)

Por la explicación anterior, Josué reconoce a Juárez como un indígena no como un indio:

“Sus pañales vestía, sus, su short, sus huaraches” Así vestía: “Cuando él vivía en el estado de Puebla, de Puebla, de Oaxaca. (rectifica)”

Pero después, a partir de su educación, de que vino a la Ciudad de México, de que comenzó a trabajar y comenzó a “ser alguien en la vida”: “Se compró su chal, su ropa y la descripción pss sería chaparrito, mmm... con su saco, su pantalón y camisa.” “Él fue un joven que, como nosotros que el no tenía estudios así, digamos... superiores, pero él empezó a estudiar y, y vio la manera de cómo estudiar para salir adelante y luego pss con el paso de los tiempos pues fue alguien ahora sí alguien en la vida...” “Luego ya con el paso del tiempo se puso a trabajar y ya, ya, ya se vino a México se puede decir y ya pss” (p. 27)

Josué retomaría de Juárez su:

“Su vestimenta” “Con su saco, con su camisa y con su pantalón.” “Porque es como, es como... un... es una buena persona que ante la sociedad se vería bien”. (p. 28)

Interpretación: De alguna manera, Josué ve en el vestido signos de evolución, donde lo indio es lo atrasado, la forma indígena mejorada y la forma moderna la que le corresponde

al hombre respetable, trabajador, reconocido socialmente de “ser alguien en la vida” y educado.

Esta situación también la refleja marcando las diferencias entre la casa de un indígena y la de un indio:

“El indígena tiene o sea, tiene sus casas de palma como ya le había dicho y, y ellos (los indios) la tienen de cómo se llama... de... de este, de pieles de los animales”. (pp. 21, 24)

Por su parte, Jazmín no tiene idea desde cuando existen los indígenas, aparentemente los ve estáticos, sin cambios significativos en expresiones culturales como el vestido o la lengua. En este sentido, el indígena se le presenta como una estampa que circula en figurín, por ejemplo en los timbres postales o en el juego de lotería. Cuando le pregunto que si los indígenas han cambiado, responde:

“No” “No yo digo que no” Tampoco se explica porque no han cambiado: “No sé” (pp. 44 - 45)

Después de obligarla a ejercitar varios ejemplos comparativas entre una generación y otra en la forma de vestir, por fin Jazmín acepta que los indígenas de hoy son diferentes a los de ayer: “Yo creo que sí ¿no?” Pero después se contradice y vuelve a lo mismo, afirma que los indígenas no han cambiado. Afirma que los de ayer son iguales a los de hoy: “Yo creo que sí” (p. 45)

Ella no equipara al indio con el indígena porque no entiende bien los términos y los aplica distintivamente. Cuando le pregunto que si será lo mismo ser indígena que indio responde:

“No sé” Pero después señala: “Que los indios no son iguales a los indígenas” “Pues se visten diferente ¿no?” Además: “Pues no hablan igual que ellos...” (p. 47)

Aunque Jazmín no sabe demarcar tales diferencias, mas adelante, como después veremos, sí va a señalar cómo sabe que una persona es indígena.

Por su parte, Pablo Cortes lo mismo que Jazmín, afirmaba que no sabía si los indígenas habían cambiado o no, pero, después de obligarlo a hacer ejercicios comparativos entre él y sus padres que los considera indígenas, por fin acepta que sí han cambiado y lo identifica específicamente en la forma de pensar y en el caso de la lengua. Pues él – afirma - ya no la habla . (pp. 13 - 14)

En el mismo tenor, Griselda tampoco sabe desde cuando existen los indígenas y afirma que nunca le han platicado de donde vienen los indios o los indígenas. (p. 67)

Señala que casi no ha escuchado hablar de los indios: “No, casi no, muy poco” (p. 67)

Al principio de la entrevista ella afirma que los indígenas siempre han sido los mismos:

“Pues sí” Por ejemplo, respecto a la ropa en forma implícita reconoce una especie de herencia que evita su cambio en la indumentaria: “Visten así porque yo creo que ya viene pues de sus padres, de sus abuelitos y como ellos nacieron allá pues tienen que vestir así.” (p. 69)

Pero después matiza y señala que, el cambio puede surgir a partir de la crítica que hace el otro, por las actitudes de rechazo y por la estancia en la ciudad. Por estas misma situación reconoce diferencias en el indígena de ayer con el de hoy:

“Porque a lo mejor y como visten allá siguen vistiendo aquí, pero ya la gente, bueno a veces les dice de cosas así y pues cambian su forma de vestir” “Porque la gente se les queda viendo o luego hay gente que es muy indiscreta y los señala o cualquier cosa” “Bueno, cambian desde que vienen aquí ¿no? Y en la forma en que, pues sí luego los critican o así y a ellos los hacen sentir mal, entonces por eso cambian” “Bueno, cambian desde que vienen acá, porque aquí la vida es muy diferente a allá, al pueblo..” “Bueno, porque podría ser que, ahorita, bueno hoy critiquen a un señor o así que lo

hagan sentir mal, entonces como el no quiere que, bueno pasar otra vez por eso el día de mañana puede cambiar, bueno su forma de vestir”. (pp. 70 - 71)

Finalmente reconoce que los indígenas sí han cambiado aunque solo en algunos aspectos como es la ropa, pero difícilmente en la lengua:

“En la forma, bueno de hablar es muy difícil porque cómo ellos ya están acostumbrados a hablar de una forma, cambiar, bueno el habla aquí es muy diferente, muy difícil”. (p. 70)

En su reconocimiento del proceso de cambio, momentáneamente ella no identifica rasgos indígenas en el resto de la gente, pero después afirma que si los hay:

“Bueno, luego así podría estar platicando con alguien y puede ser que alguien, bueno por ejemplo, su abuelita su tío o yo que sé podría ser indígena y a lo mejor y ya no visten igual, pero si encuentras un rasgo indígena porque ya viene heredadamente”.. (p. 71)

Los rasgos indígenas los encuentra: “Podría ser en su forma de hablar porque pues sí” “Pues en sus tradiciones podría ser” “Bueno las tradiciones, podrían ser de que el 2 de noviembre nosotros vamos a dejarle flores a los muertitos y le pongamos comida en la casa o así y hay gente que dice que no, que para qué flores o que para qué le ponemos comida si los muertos, muertos están, ¿eso podría ser?”. (p. 71)

En forma titubeante, señala otros posibles rasgos indígenas en la demás gente: “¿En que no todos lo hacemos igual? Podría decirse que ellos hagan una cosa que a lo mejor aquí no lo hacemos”. (p. 72)

Jessica, contrario a Griselda afirma contundentemente que los indígenas sí han cambiado y lo puede apreciar en rasgos culturales que se notan externamente: “Sí, sí han cambiado.” “En su forma de vestir, en su forma de hablar, ya no es igual como antes.” “Dicen que antes

bailaban y pues ahora ya no.” “Sí, hay en un pueblito que si bailan todavía, pero no vamos, ya donde yo vivo ya no bailan nada de eso.” (p. 95)

Ella se explica el cambio a partir de los gustos de las personas y por el paso de una generación a otra:

“Porque ya no ven personas así como antes veían” “Porque ya sus padres van muriendo ¿no?” “Pues mis bisabuelos y todos, antes se vestían con nahuas, ahora no porque ya cambio todo.” “Yo creo que pues a lo mejor ya no les gusta vestirse así.” (pp. 92, 95)

Jessica explica que a pesar de que, algunos rasgos indígenas como la lengua o el vestido no se encuentran presentes en la demás gente, no se han perdido del todo, ya que:

“Hay unos abuelitos que todavía están.” Y que aún cuando éstos mueran, no dejaran de existir los indígenas, ya que, de padres a hijos se seguirá transmitiendo la lengua: “Porque hay unos que todavía sí, siguen hablando en ese idioma y pues enseñan a sus hijos también.” (p. 96)

Observación: Aunque Jessica no hable el otomí, la lengua paterna de sus padres, para ella la transmisión de la lengua es un elemento importantísimo como continuación de la existencia india.

Un último ejemplo es el de Pedro Cueto, él tampoco sabe desde cuando existen los indígenas. Pero afirma que en la escuela le han dicho: “Pues que eran de la época anterior y que...” (p. 118)

Aunque al principio, Pedro no supo contestar que era para él un indígena, posteriormente equipara el término con el de indio. (pp. 118, 120)

Pedro, identifica a los indios con el pasado y con lo atrasado, que han venido a evolucionar a una gente común, ya que han mejorado al cambiar su forma de hablar, al reemplazar su

indumentaria y su forma de ser. Situación para él muy aceptable y a la que idealmente se deberían de encaminar todos los indios. Sin embargo, él piensa que no lo pueden lograr del todo por ser menos inteligentes, ya que los identifica como personas de baja categoría, es decir que no tienen capacidad ni preparación porque no asisten a la escuela, que la gente no los respeta ni tampoco cuentan con derechos. (p. 119 - 120)

Al principio de la entrevista él ve lo indio como algo muy lejano, arcaico que inclusive se manifiesta en su indumentaria:

“Pues son indios así de tiempos pasados... que están en los cuentos pasados y pus.”
Desconoce desde cuando cambiaron o por qué lo han hecho. (p. 116 y 123)

Al principio – dice - vestían con plumas y andaban semidesnudos, se arropaban con pieles de animales porque antes no existía la tela; después su ropa ha sido de manta, pero ahora su traje es más elegante:

Los hombres: “Algunos sin playera, con las plumas y todo eso, pantalones, huaraches”.
Las mujeres: “Con falda, de huaraches, sus plumas en la cabeza, con una blusa.” “Pues ahora visten un poco mejor ¿no? Pues antes con su sombrero, con este... y ahorita pus ya se visten un poco más elegante.” “Porque están mejorando ¿no? (pp. 117 y 122)

Observación: Pedro describe la indumentaria del indio a la usanza del libro vaquero, del comic semanal que dibuja al indio cual estampilla de correo o ficha de lotería.

“La mejoría” no la ve Pedro sólo en la ropa sino también en su aspecto físico y en su forma de pensar. Aunque se contradice con otras afirmaciones en otros momentos de la entrevista, señala:

“Antes eran, bueno no eran sucios, sino su ropa se veía como usada o no sé.” Y ahora:
“Pues se les ve limpios.” Pero antes: “Pues eran más, bueno a mí se me hacían como

más toscos.” “Morenos, más toscos, más morenos, este más sucios.” “En qué han cambiado los indios de hoy... pues en su higiene yo digo.” (pp. 122 - 123)

“Antes pensaban de otro modo y horita como ya van, ahora sí que se han convencido de que... piensan de otro modo ¿no? O sea, como por ejemplo que tal que se esta chavo se piensa de un modo y ya cuando esta grande piensa de otra manera. Es lo que yo quiero dar a entender” (p.123)

“Yo creo que se van, ahora sí que evolucionando a otra etapa, así como, por ejemplo ahorita son indígenas y otra vez son gente común, ya van saliendo a ver mejor sus pensamientos, sus modos, sus ¿cómo se llama?... hablan mejor.” (p. 121 y 123)

Aunque Pedro desconoce las creencias ancestrales de los indígenas afirma que también en ese aspecto se dio el cambio pero no tiene idea desde cuando ocurrió:

Ahora son católicos. Ahora creen: “Pues en Dios” “Dios nuestro Señor” “Jesús” “En la Virgen” (p. 124)

Después se contradice en que hubo un cambio en las creencias religiosas. Afirma que siempre han creído en Jesús: “Pues yo digo que sí ¿no?. Porque él fue el que nos dio la vida” (p.124)

B) Contraposición entre campo – pueblo/ ciudad.

Como ya hemos venido viendo, en los jóvenes entrevistados existe una contraposición entre campo – pueblo / ciudad, donde lo primero es lo atrasado, lo viejo y lo tradicional con lo que se identifica lo indio; mientras que la ciudad es su opuesto, es decir, lo moderno, lo dinámico, lo civilizado, y donde lo indígena entra en conflicto cuando pretende incluirse a ella. Para estos jóvenes llegar a la ciudad provenientes de un pueblo es motivo de discriminación.

Para Griselda Jazmín como para el resto de sus compañeros los indígenas son gente de pueblo:

“Porque nacieron en el pueblo y porque yo digo que los de allá pues son indígenas”.
(GJRB, p. 63)

De otra gente señala: “Si ellos vienen del pueblo, pueden decir que son indígenas.”
(GJRB, p. 65)

Pero la gente que viene de pueblo – afirma - tiene dificultades con los de aquí:

“Hay unos que si porque los de aquí podría ser que no los quieran o que les caiga mal la gente” (GJRB, p. 80)

Jessica Talía contrapone campo o pueblo con ciudad y señala que los indígenas pertenecen más bien al campo:

“Hay ocasiones que no, que no saben lo que es la ciudad y vienen para acá.” “Están más relacionados hacia el campo que en una ciudad. Quieren, entienden más en un campo que en la ciudad.” (JTBS, p. 135)

Josué Ramírez identifica campo, caza e indios como sinónimo de atraso, para él los indios se encuentran en una etapa menos evolucionada que los indígenas. El indio es cazador, el indígena agricultor y el hombre moderno pertenece a la ciudad.

:

Los indios “Trabajan en el campo” “Son personas que andan en las montañas y... este... andan cazando así animales para sobrevivir ellos.” Mientras que los indígenas: “Pues ellos trabajan en el campo y ya ellos pueden hacer este, pueden hacer algo, su casa mejor y salen más adelante”. Para él es mejor ser agricultor que cazador. (JRS, p. 24)

La discriminación en la capital hacia la gente que viene de provincia o que se parece a ella también lo subrayan los jóvenes entrevistados:

“La gente que viene de fuera también es discriminada” “Los que vienen de afuera, de los estados a la ciudad y uno lo ve que pasa, lo puede, le dicen, le empiezan a decir de cosas”. “Tratan mal a la gente de afuera aunque sólo vengan así de paseo o a trabajar los discriminan, les dicen de cosas, este majaderías.” “Ese nada mas viene aquí a robar” (JRS, pp. 28 - 29)

Coincide con sus compañeros al señalar que en la ciudad no existe un trato de igualdad hacia los indígenas:

”Porque pues a uno de la ciudad si usted va por ejemplo a pedir trabajo que se yo, en una tienda o en una farmacia, pus a la de la ciudad le pueden decir no pus dame una recomendación o no se yo para poder trabajar y si llega un indígena a pedir trabajo le dice ” pero es que pus ¿qué tal si no sabes hacer cuentas?” O no sé. Ya no habría lo mismo, que todo sea igual. (JRS, p. 37)

La relación despectiva entre pueblo e indígena la marca Jessica Contreras y Griselda Jazmín:

Cuando la demás gente quiere herir a otra – dice Jessica - lo hace con los siguientes apelativos: “Tú eres india” “Tú eres de pueblo” (JCR, p., 104)

“Pues a lo mejor y como no son de aquí – señala Griselda - pues..... bueno puede ser que el niño de allá porque sea muy indito y se vista pues diferente al de aquí, pues yo digo que lo han de tratar mal por eso.” (GJRB, p. 82)

C) La indumentaria.

Para los jóvenes entrevistados, la indumentaria indígena es la del pueblo, no es la normal y por lo tanto debe aspirar a un cambio civilizado, si ellos no quieren ser discriminados.

La indumentaria indígena constituye un fuerte motivo de burla social, por lo que, la gran mayoría la rechaza. Así, - con sus debidos matices - los jóvenes creen, que la indumentaria indígena no es la correcta, pues no se corresponde con las maneras que se consideran modernas y por lo tanto más civilizadas, de esta forma, señalan que los indios tienen que cambiar su aspecto y su indumentaria si no quieren ser maltratados o tratados en forma más igualitaria.

A Griselda no le gusta la indumentaria indígena:

Se visten: “¡Ah! muy raro” “Se me hace muy fea” “No saben vestir “ “Luego a veces las niñas están así greñuditas o no se peinan, se bañan, pero (se ríe) no se les ve. Entonces dicen que es una indígena, que es muy feo ¿no? Ser indígena.” “No me gusta verlos descalzos.” “A mí no me gusta vestir así, me sentiría muy incomoda al vestirme así como ellos” “Los que vienen de allá a aquí, los ven y se burlan de ellos, “que como se visten, que no saben vestir.” (GJRB, pp. 63 – 64, 77 y 82)

Griselda señala que para evitar el maltrato indígena y para que ellos sean más tomados en cuenta deben cambiar su indumentaria a una más presentable y hablar el español. De esta forma, en caso de que un indígena acudiera a algún servicio médico, ahora si lo atenderían pues ya no pensarían que no trae dinero.

“Sí porque al cambiarse, bueno, su forma de vestir pues cambia su presentación y se ve más presentable, entonces pues si yo digo que si tiene mas posibilidades al niño de acá”. “Bueno porque ya no viene igual con la ropa que visten allá y entonces los serían, que los doctores al verlo así vestido, pues no se han de pensar que a lo mejor y no trae dinero y yo que sé, pero ya viéndolo así diferente, bueno hablando la lengua de aquí, pues ya sería muy diferente. (GJRB, p. 82)

Para ella los indígenas deberían de vestir más presentables, es decir “verse bien”: “Bueno, estar peinado, bueno bañarse, vestir pues... con un traje y con sus zapatos boleados y... y... tener un poco de perfume” “Las mujeres, peinarse bien con gel ¿no? Este, poniéndose una falda de mezclilla o de tela delgada, pero que este bonita con sus zapatos o zapatillas y una blusa... bueno de las normales.” Y en caso de no tener para el traje o la ropa mencionada: “Tendría que traer su ropa limpia y tendría que venir pues limpio el también, peinado” (GJRB, p. 82)

Observación: De alguna manera Griselda identifica en la ropa una posición social o cierto poder adquisitivo, el tener o no tener. El indio es identificado con la pobreza, por lo tanto no hay que vestir como él, de lo contrario nos pueden negar el acceso a ciertos servicios.

Igual que Griselda, para Jessica Talía la forma de vestir del indígena es motivo de maltrato:

“A una persona que, que por ejemplo que esté bien vestida a un indígena como se viste, que a la persona que está bien vestida lo toman más en cuenta que a una persona que como se visten los indígenas, como se visten así es su forma de tratarlos, les dan más preferencia a uno que a otro. Para ella el buen vestir es: Hombres: de traje y su corbata y mujeres con faldas, bien vestida, este igual, un saquito bien planchado y una blusa de picos. (JTBS, p. 149)

Por su parte Pedro Cueto señala que los indígenas no saben vestir bien:

En convivios y reuniones los indígenas: “No van bien vestidos” “Y se sienten así como menos entre todos nosotros.” (PCA, p. 128)

Cuando le pregunto que por qué Juárez ya no se presenta con el traje indio contesta: “Por lo mismo (se ríe)” “Por lo mismo, por ser presidente ¿no? Se supone que es él, el que, pues el que...” “¿Para verse más representable?” (PCA, p. 130)

Los ejemplos pueden proseguir de innumerables formas con todos y cada uno de los entrevistados, pero no es posible repetir toda la entrevista, sino mostrar algunos de los ejemplos más representativos.

Pero sigamos, como antes ya vimos, como un figurín, al indio se le imagina con taparrabo, arco, flecha y plumas en la cabeza, mientras que el indígena – dicen algunos - un poco más evolucionado ya se cubre enteramente su cuerpo, aunque sin zapatos o con huaraches, al portar principalmente ropa de manta, faldas largas y floreadas, blusas igualmente floreadas con multitud de colores, rebozos, sombreros y sarapes, entre otros artículos de vestir que identifican como propios de los indígenas. A las mujeres indígenas se les identifica siempre con trenzas y listones de colores. Y a todos los indios en forma genérica con la suciedad, punto último que explicaré más adelante.

Por ejemplo, Pedro Cueto y Jessica Talía lo describen nítidamente:

En el caso de los hombres: “Algunos sin playera, con las plumas y todo eso, pantalones, huaraches.” Y las mujeres: “Con falda, de huaraches, sus plumas en la cabeza, con una blusa.” Señala que: “No todos “(los indios usan plumas). Los demás visten: “Pues yo digo que igual, pero sin plumas”. La falda de las mujeres: “De piel.” “Pues todavía no existía la tela ¿ó sí?” (PCA, pp. 116, 117, 120)

Los indígenas de ayer: “Vestían con trapos, con taparrabo, con taparrabos y este...” (JTBS, p. 137)

Pedro Cueto entiende que los indios están tan atrasados que ni a tela para vestir llegan. Pero veamos lo que Jessica Talía describe respecto a la indumentaria del indígena de hoy y que, coincide con la de sus demás compañeros entrevistados:

Explica que visten: “Con faldas largas, las mujeres con faldas largas, bordadas, bordadas y se puede decir que blusas, igual bordadas.” “Y en los hombres podría decir con pantalón de manta, como color... sí de manta y un sarape.” (JTBS, p. 138)

Finalmente, los jóvenes perciben en la indumentaria indígena – como ya explique anteriormente - un proceso evolutivo de civilidad, que se manifiesta cuando llegan a la ciudad y la cambian por formas más modernas, pero aún así, piensan que todo su aspecto debe cambiar.

Por ejemplo, para Jessica Contreras que se considera indígena, sus padres ya se visten de una forma “normal”:

“Con una camisa, un pantalón y mi mamá igual, casi no se pone faldas.” (JCR, p. 92)

Y respecto a ella, señala que ya no se puede vestir como india porque:

“No, no porque pues aquí uso unos zapatos, tenis.” Porque pues no, a la vez no me gusta.” “Por qué pues no, no, no me llama la atención.”

Para Pedro Cueto el hecho de Que Juárez progresara hasta llegar a ser presidente, le hizo cambiar su indumentaria:

“Por lo mismo, por ser presidente ¿no?” Por esta razón ya no usaba el traje indígena. (PCA, p. 130)

Respecto a Josué, ya vimos que él muestra a Benito Juárez como el proceso evolutivo a seguir por el indio, no solo respecto a la indumentaria sino en todo su proceso educativo, al convertirse en hombre de bien. (JRS, p. 27 – 28)

D) La lengua.

El indio no sabe hablar bien, ni se le entiende lo que habla por practicar su lengua originaria. Por lo tanto, si no quiere ser discriminado y mejorar su condición debe abrazar el español y adquirir una manera civilizada en su habla – inquietan los jóvenes-.

Aparte de que todos los entrevistados identifican al indio por la practica de una lengua originaria diferente al español, la advierten como el depósito de un fuerte motivo de burla y agresión por parte de la sociedad que la rechaza y la arremete, lo mismo que su indumentaria. Aún los propios jóvenes – aunque no todos – la ven como inferior y anormal frente al español que mayoritariamente se habla en México. Por lo tanto y con sus debidos matices, la mayoría de los jóvenes entrevistados señalan que los indígenas deben olvidar su lengua y abrazar el español para no ser discriminados y así mismo cambiar su condición.

Dice Griselda:

“Lo oyes hablar y piensas que es un indígena, nada mas por su forma de hablar.” (GJRB, p. 71)

Para Pablo Cortes señala:

Un indio es: “Uno que no sabe hablar bien.” “Que no sepa pronunciar bien así las palabras” (PC, p. 9)

Josué Ramírez por su parte puntea:

“No le entiende al hablar – al indio - él quiere hablar bien pero les salen así su lengua” (JRS p.22)

Jazmín Alpizar dice:

“Te dicen las cosas al revés.” “O sea, de que luego no se entiende lo que hablan..” (JAB, pp. 42 y 47) Es lo que no le gusta de los indígenas.

Pedro Cueto describe la forma de hablar de los indios y la rechaza:

“De un modo chistoso que ni se les entiende” “Hablan, ahora sí que hablan como indio y... nosotros una gente normal, habla lo que es el español ¿no?” (PCA, pp. 116,)

Señala que los indígenas están aprendiendo a hablar mejor el español, pero... “Pues yo digo que ya lo saben, nada más que no lo saben entonar” Para él lo ideal es que los

indígenas cambien todo, incluyendo “ su habla, su vocabulario, que hablaran más derecho” (PCA, pp. 121 y 123)

Para Josué como para sus demás compañeros, todos los indígenas hablan otra lengua que identifican como india y un ejemplo puede ser el otomí o el náhuatl, pero dichas lenguas son motivo de discriminación:

“Todos los indígenas hablan otra lengua”. Y en el pueblo de su papá: “Hay gente que habla o sea náhuatl y ya, yo los veo”. (JRS, pp. 19 y 21) Por tal motivo la gente de pueblo es indígena ya que hablan el náhuatl.

Afirma que en la escuela uno de los problemas que puede enfrentar el niño indígena es: “La discriminación en su lengua, en su lengua es lo que yo digo” (JRS, p. 32)

Griselda piensa similarmente a su compañero:

Piensa que el vestido y la lengua indígena son motivo de burla, por eso a ella no le gusta ser indígena, ni vestirse como ellos: “Porque como se burlan de ellos, se pueden burlar de mí, bueno los niños al menos así son.” ”Yo los oigo hablar o como visten y pienso que se van a burlar de mí.” “Los que vienen de allá a aquí, los ven y se burlan de ellos “ (GJRB, pp. 64, 65, 66)

E) Raza y sangre

Los jóvenes no ven en lo indígena una identidad cultural que se forma social e históricamente, sino como algo que más bien se adquiere por herencia biológica, como algo inmutable y esencializado sin que el sujeto pueda de alguna forma cambiarlo. Veamos:

Pablo Cortes dice ser indígena: “Porque tengo sangre de un pueblo” (PC, p. 11)

Griselda Jazmín por su parte señala:

“Allá son morenitos.” “Su abuelita su tío o yo que sé podría ser indígena y a lo mejor y ya no visten igual, pero si encuentras un rasgo indígena porque ya viene heredadamente.” (GJRB, p. 71)

Pues yo digo que ser un indígena nadie lo puede quitar, ¿no? Haga de cuenta que por ejemplo si ellos vienen del pueblo, pueden decir que son indígenas o así, entonces si yo nací de mi madre y bueno de mi padre, entonces este...” (GJRB, p. 65)

Para ella, la diferencia en el color de piel se marca entre el campo y la ciudad, entre el que es indio y no lo es:

“Los de aquí – los de la ciudad - este somos, bueno hay unos que son blanquitos, otros morenitos “ Pero en el pueblo: “ Son morenitos.” Pero la mayoría de los indígenas son morenos. (GJRB, pp. 67 - 68)

Al igual que Griselda, Pedro Cueto señala: “Que casi todos – los indígenas - son morenos, sí” (PCA, p. 118)

Respecto a los indígenas del pasado Pedro explica que eran: “Morenos, más toscos, más morenos...” De los indígenas de hoy dice: “Pues yo digo que siguen siendo igual ¿no?” (PCA, p. 123)

Aunque Jessica Contreras ve en la continuidad de la lengua una forma en que no se pierde la existencia indígena, también lo reconoce a partir de la herencia:

Ella va a reconocer a sus hijos como indígenas: “Por sus abuelitos que son mis papás ¿No?” (JCR, p. 96)

Por su parte, Jessica Talía identifica a todos los mexicanos como indígenas porque:

“Siento que todos somos iguales, todos somos de una misma raza” (JTBS, pp. 136,)

F) El indio mendigo

Para los jóvenes entrevistados ser indio es sinónimo de pobreza, significa carecer de los medios más necesarios y vitales de la existencia. Significa carecer de trabajo, de una casa propia, de recursos para alimentarse y obtener la salud en caso de enfermedad. Es no contar con educación ni recursos para ella. En suma, es mendigar muchas veces por las calles para poder subsistir. Su condición se asemeja al vagabundo de la calle: siempre sucio, despeinado y maloliente, lo que empeora su situación de fealdad que le viene por naturaleza. Sobre éste último punto volveré más adelante.

Aunque solo marcaré algunos ejemplos, la mayoría de los entrevistados coincidieron de una manera u otra, aunque de distinta forma, en los anteriores señalamientos.

Pablo afirma que el dinero es una de las diferencias más marcadas entre el resto de la población y los indígenas, ya que éstos generalmente son más pobres y la demás gente puede contar con más dinero. Para él, los indígenas son de más baja categoría, o sea que tienen menos dinero que el resto de la gente. Así, los indígenas se diferencian del resto de la población por cuestión de riqueza: (PC, pp. 12, 15)

“Los que no son indígenas sí tienen dinero, los que no son indígenas tienen más dinero que los que son indígenas, los que son del pueblo” (PC, p. 12)

Por su parte, Pedro Cueto explica que los problemas más grandes que enfrentan los indígenas es que no tienen trabajo ni “Un lugar donde vivir” Pues no tienen dinero. (PCA, p. 125)

También señala que, los indígenas enfrentan desigualdad de condiciones, por ejemplo para acceder a los servicios de salud, por no contar con el dinero suficiente para que se puedan atender. (PCA, p. 127)

Jessica Contreras nos explica que los indígenas sufren por:

“No tener dinero, en comer, en su ropa y... porque yo he ido y tengo una tía que pues sí esta sufriendo porque no tiene ropa sus hijos, dice que...” “He visto sus pantalones como de chaquita porque ya no les queda y hay unos chavos que tienen sus tenis rotos.” “Hay unas casas que ya se están cayendo. Yo tengo un tío que tiene su casa así bien fea y ya se esta cayendo y ahora vive con su mamá y todos sus hijos los mete ahí.” (JCR, p. 97)

Para Griselda hasta los mayas como indígenas tuvieron problemas de dinero:

“Yo digo que a lo mejor y para ellos fue muy complicado porque a lo mejor y no había dinero”. (GJRB, p. 85)

Afirma que como todos los indígenas vienen “de fuera” entonces no tienen casa propia y por eso pagan renta, pero eso se les dificulta mucho:

“Como vienen de allá tienen que trabajar duro para poder juntar el dinero y pues comprarse una casa” El problema para adquirir una vivienda es la falta de dinero y hace que: “Que el niño de aquí viva mejor que el otro niño, a lo mejor el de aquí pues si lo aceptan en cualquier vivienda y al otro no” “Porque han de decir que... a lo mejor y no tienen dinero para pagar la renta o....” (p. 81)

Los problemas principales por los que atraviesan los indígenas – dice Griselda - son la pobreza, pues no cuentan con trabajo ni dinero; sufren de maltrato; no acuden a la escuela y en muchas ocasiones tampoco cuentan con el servicio del transporte. (pp. 72 – 73, 78)

Josué platica las dificultades de la familia de su abuelo para sostenerse en la escuela:

“El papá de mi papá me platicó un día que iba rumbo a Oaxaca, me platicó como era su vida. Me dijo que era muy difícil salir, porque en ese entonces no había mucho dinero para seguir estudiando y como eran varios hijos, este no los podían sacar adelante casi a todos, y él me dijo que a mí, me iba apoyar en todo, o sea que yo siguiera estudiando

porque él como nada más tuvo, llegó creo a tercero de primaria, pus ya me da los ánimos para que yo siga estudiando.” (JRS, p. 35)

Por último, Jessica Talía señala que uno de los problemas más graves que enfrentan los indígenas y que a ella no le agrada es la pobreza. Explica que los indígenas no cuentan con alimento ni ropa suficiente o con dinero para ir al médico. Así mismo, tampoco reúnen otros elementos necesarios para sobrevivir. (pp. 136, 142 – 143, 146 - 147)

Pero, ¿qué explicaciones proporcionan los jóvenes para interpretar esas realidades dadas? Veámoslo en el apartado que sigue.

G) En su forma de ser encontrará su penitencia

Aunque, la gran mayoría de los jóvenes afirman desconocer desde cuando ocurre la condición de pobreza y discriminación indígena, y que señalan también desconocer sus causas, durante el desarrollo de la entrevista mostraron la reproducción de una serie de ideologías que encuentran en la forma de ser del indio, la razón fundamental de su situación de exclusión.

Frente al problema de la pobreza y discriminación indígena, los jóvenes hallan al culpable: es el propio indio el responsable de su situación, pues su forma de ser lo conduce al cadalso. Los jóvenes los caracterizan como amables, sociables, humildes, sencillos, buenas gentes, “buena onda”, pacíficos, respetuosos, imprudentes, ignorantes, menos inteligentes, sin capacidad, irresponsables, flojos, borrachos y sin categoría. Pero además tienen la característica de ser feos, de andar siempre sucios y malolientes, a semejanza de los vagabundos de la calle. Situaciones todas ellas que deben de cambiar si quieren alcanzar el progreso y dejar de ser maltratados.

Por ejemplo, Jessica Contreras atribuye la situación de pobreza del indígena al alcoholismo, a la irresponsabilidad y a la flojera de los padres, así como a la falta de preparación de la gente, o sea, por la falta de estudio.

“No, no trabajan, son bien “huevones”, no les gusta.” “Pus porque yo digo que el papá no tiene la responsabilidad para venir a trabajar o ahí hay trabajo nada más que no lo buscan.” “Hay unos que toman y todo el día se dedican a eso”. “Porque no buscan un trabajo mejor, porque no estudian, pero dicen que antes no estudiaban porque los papás los ponían a trabajar mucho - a los hijos - y así nunca querían trabajar”. Los jóvenes de hoy no quieren estudiar: “Pues porque no quieren, esa falla ya no es de ellos - los padres - sino de nosotros - los hijos -.” “Y no estudian porque, a lo mejor porque no quieren” (JCR, pp. 97 – 98, 101 y 110)

Respecto a los niños indígenas afirma: “Sufren porque sus papás no trabajan” “No estudian porque, a lo mejor porque no quieren, porque no tienen dinero con que comprar sus lápices, sus colores” “Hay unos que no tienen dinero para sacarles sus documentos (acta de nacimiento, por ejemplo) y no estudian”. (JCR, p. 110 - 111)

O sea que, Jessica reconoce una de las limitaciones del niño indígena para no ir a la escuela: la falta de dinero. Pero este problema es por la falta de responsabilidad del padre.

Jazmín Alpizar piensa que uno de los problemas graves que tienen los indígenas es que se emborrachan y se drogan:

“Sí, el alcoholismo” “ Yo creo que la drogadicción”

Por su parte, Griselda dice que la justificación que da la gente para no dar trabajo a los indígenas es que:

“Dicen que no, que no saben hacer nada y que son indígenas” (GJRB, pp.73)

De la misma manera, Pedro Cueto explica que los indígenas no logran adquirir trabajo por su falta de inteligencia, por ser imprudentes, por su falta de preparación académica, por no tener valores y porque los ven muy viejos:

“Yo creo que no han de tener los valores como respeto, responsabilidad.” (PCA, p. 120)

Después admite que sí tienen valores, pero:

“Pero no los saben usar o como la responsabilidad se puede decir” (PCA, p. 120)

A los jóvenes indígenas no les dan trabajo por: “Los jóvenes por su, por no tener inteligencia yo digo.” “Por no estar preparados para ese trabajo. O sea no tienen la capacidad de entrar a ese trabajo” “Hay algunos que, que no les dan trabajo por lo mismo que le había dicho: por falta de, de preparación.” (PCA, p. 126)

A los demás indígenas: “Los ven muy, ya muy señores, bueno sí ya muy viejos” “Porque ya ellos, bueno hay gente que ya es así, esta viejita ¿no? Creen que no van a poder (realizar el trabajo) o algo así.” (PCA, pp. 125 - 126)

Para él, la gente común es prudente y los indios imprudentes:

“Los indios, yo me imagino que piensan... como... como así una cosa y pus al “ahí se va” y la otra gente, la gente común piensa como, y así como la piensa: “si lo hago o no lo hago.” Yo me imagino así. “Por lo mismo de que le había dicho de, de que el indio se ve menos inteligente que el hombre común”. (PCA, pp. 120, 121)

“El indio se ve menos inteligente que el hombre común.” “Inteligentes pues no, porque muchos no van a la escuela o algo así. (PCA, pp. 120 – 121 y 126)

Pedro Cueto reconoce en el indio de una forma racista – sin ser consciente de ello - una característica natural de inferioridad por su falta de inteligencia en relación con el hombre común (frase que repite en varios momentos de la entrevista). Esa falta de inteligencia no queda marcada solo por su ausencia en la escuela, sino por una característica inalienable a él.

Así, proporciona el caso de los niños indígenas que acuden a la escuela. Reconoce que en este rubro, los indígenas enfrentan una situación de diferenciación en el trato, pero lo atribuye a su propia culpa:

“Porque los niños indígenas – afirma - son mugrosos, son menos educados, menos inteligentes, son más corrientes y por lo tanto los profesores les dan preferencia a los niños “de aquí”: (p. 127)

Afirma que, a los indígenas se les maltrata porque son de baja categoría, es decir que no tienen inteligencia, ni derechos, ni respeto, eso también les permite respetarnos – dice -. (PCA, pp. 119, 120)

“Y los indios respetan a nosotros, bueno uno que otro indio (no nos respeta), igual, porque hay unos que no se dejan y pues también los indios luego respetan a nosotros, por lo mismo, que tenemos mas, como se llama... tenemos mas... como que somos...”
 “Este, nos ven sí como más inteligentes y como que a ellos les falta, bueno se puede decir que les falta inteligencia y como están, eso les hace respetarnos.” (PCA, p. 129)

Finalmente se encuentra implícita la idea de que el indio puede ser un peligro y su condición es útil precisamente para mantener la respetabilidad del resto de la sociedad que sí cuenta con categoría – según Pedro -.

Respecto a esto, Griselda señala los comentarios de su profesor, donde, de alguna manera, se manifiesta el miedo al “otro”.

“Nos empezó a hablar sobre los indígenas y... nos dijo que no hay que ser mala persona con ellos porque ellos en el fondo pueden ser muy buena gente” “Estábamos hablando sobre los indígenas y pues ya de ahí salió el tema.” “Que... a lo mejor y nosotros algún día, bueno, porque sí, algún día podemos necesitar de ellos, entonces cuando nosotros queramos, pues ellos no van a querer porque nosotros los tratamos

muy mal.” “Porque a lo mejor y yo antes era grosera y ya sabiendo por todo lo que pasan, lo que sufren, pues si puedo cambiar mi forma de ser con ellos.” (GJRB, pp. 76 - 77)

Observación: En lo que les comenta el profesor queda implícita la idea de que: “hay algo que temer de los indígenas” pues casi se les reconoce como malas personas y que habría que buscar su bondad muy en el fondo, ¿de qué? Me pregunto en cuál fondo. Así mismo, si hay que tratarlos bien es por autodefensa y conveniencia, pues si algún día los necesitaráramos, sencillamente ellos no acudirían a nuestro llamado, puramente por venganza.

Por su parte, los amigos de Josué, cuando ven a un indígena, dicen:

“Ese nada mas viene aquí a robar” (JRS, p.29)

Jessica Talía, por su parte, cree que los indígenas de hoy no son capaces de hacer y de pensar de forma similar en comparación con sus congéneres del pasado:

Los indígenas del pasado: “Creo que pensaban más que nosotros ahorita en este, en este tiempo.” “Trabajaban muy bien.” “Los teotihuacanos eran ¡Uy! Hombres demasiado inteligentes, sabían pegar las rocas porque por cierto no había cemento. Desde entonces eran demasiado hábiles para hacer las cosas, eran muy, muy pensativos”. (JTBS, pp. 137 y 153)

Respecto a los indígenas de hoy afirma: “No, no creo que sean capaces de hacer una pirámide” Para ella los indígenas de hoy no heredaron nada de sus antepasados: “Pues no sé, creo que nada”. Considera que :”Casi no” (piensan) “Sí piensan, pero no hacen las cosas como, como los demás”. (JTBS, p.153)

Interpretación: En la escuela, Jessica Talía aprendió que aún sin conocerlo, el pasado indígena es glorioso y digno de admiración; pero los estereotipos e ideologías que giran

socialmente en torno al indio, le indican que él es menos inteligente y hábil, por lo tanto no se le puede equiparar a sus antepasados.

El indígena es también el buen salvaje: nos puede abrir las puertas de su casa, nos ofrece alojamiento y en general su trato es amable, o sea, humilde y sencillo. Josué afirma:

“Son amables cuando uno va y los visita son amables y también son este... son... son gente buena que o sea... por ejemplo, si no tienes un lugar a donde llegar ellos te ofrecen su casa... y pues yo digo que eso es lo de un indígena” (JRS, p. 20)

“Son humildes, pero... pss pero ¿cómo le diré?... este son humildes, son, son, son este... humildes... son gente buena es lo que yo digo de la gente de allá.” Los identifica como: “Amables, son buenas gentes y que he ps no... no te, o sea no te agreden cuando tu les dices algo” (JRS, pp. 20 y 22)

Pero esa misma personalidad les quita malicia, lleva a los indígenas a ser “dejados”, es decir a que no se defiendan y a no predecir lo que el otro les puede hacer en caso de que ellos lo agredan:

“Se puede decir que es humilde, que no sabe lo que puede pasar si lo... si agrede a otra persona, o sea, no tiene esa capacidad para... o sea si tiene su capacidad pero no, no a tal grado de que, que pueda pasar, porque no sabe de que, de que, que le puede hacer la otra persona al indígena”. (JRS, p. 36)

El buen salvaje también es representado por Jessica Contreras, cuando en forma romántica describe al indio aposentado en la naturaleza. Jessica tiene el deseo de que, los indígenas regresen a los tiempos ancestrales, cuando cree que había más equilibrio con la naturaleza:

“Pues que regresaran al mundo, todos serían igual ¿no?” “Pues así que regresaran y todo sea diferente como antes ¿no? era, pero...” “Con las escuelas así como piedritas,

como casas ¿no?” “Pues así al campo y todo eso, pero tampoco porque sufren mucho.”
(pp. 96 - 97)

De esta forma, para ella, la armonía y el equilibrio con la naturaleza va indisolublemente ligado a la forma de ser del indio:

“Pues no se, son diferentes en su forma de ser, como que entienden más la vida y no lo contaminan así como aquí. Allá hay árboles, ríos, bueno no sé si hay mar, pero esta en Veracruz el mar, estamos cerca de Veracruz, hacemos dos horas y en Tampico también pasa.” “En su forma de ser, porque unos, bueno, su forma de ser es diferente a nosotros, porque ellos no, bueno si fuman y no se meten droga ni así y si toman a la vez pero no mucho como aquí, allá no andan vagos así como aquí y aquí sí. Es muy diferente”. (pp. 92 - 93)

Observación: Todas estas apreciaciones que la chica vierte inicialmente sobre el indio se contradicen posteriormente – cómo ya vimos - cuando intenta explicar su actual condición de maltrato y pobreza. Finalmente ella establece un paralelismo entre mundo rural con pureza, pobreza y carencia, y ciudad con progreso, riqueza y perversión.

H) Por mugrosos y feos

Algunos de los jóvenes explican cómo la gente y aún ellos mismos identifican a los indios como personas, cuya fealdad les viene por naturaleza, esta fealdad se acentúa según ellos por ser personas que no saben vestir, por andar sucios y oler mal. Por lo tanto – afirman – sí quieren ser respetados, mínimo deben cambiar su aspecto. Veamos:

Griselda refiere la agresión verbal de una de sus compañeras a una indígena cuando la cataloga de sucia:

“Que era una pinché vieja mugrosa, que no se bañaba y todo eso...” (GJRB, p. 66)

Sin embargo, la misma Griselda señala a los indígenas y dice:

“No saben vestir “ “Luego a veces las niñas están así greñuditas o no se peinan, se bañan, pero (se ríe) no se les ve.” “Hay unos que no se peinan (se ríe) por, porque y a lo mejor se van a bañar ¿no?” (GJRB, p. 64)

Por las razones antes expuestas, Griselda señala que los indígenas no son bien tratados cuando acuden a pedir algún servicio como el de salud, pues piensan que con esa presentación dan la impresión de que no tienen dinero, así que aparte de lucirse muy limpios y con otra ropa, deberían cambiar incluso su lengua para no parecer indígenas.

Josué encuentra similares expresiones entre sus amigos cuando se refieren a los indígenas:

“Mira esa gente como viene, huelen mal” “Ahí viene el maloliente” (JRS, p.29)

Por su parte, Jessica Talía señala la forma en que sus amigos se refieren a los indígenas:

“Que les caen mal, que son mugrosos.” “Luego así me cuentan o así: “Hay mira ese chavo esta bien indio, bien mal vestido” dicen. Que se ven mal, que cómo pueden ser tan indios.“ (JTBS, p. 147)

Respecto a su tío y los hijos de éste, que Jessica Contreras considera indígenas, señala que:

“Los tiene así mal vestidos, con moquito aquí y acá” (JCR, p. 102)

Pedro Cueto marca la diferencia en el aspecto entre los indígenas del pasado y del presente:

Refiere a los indígenas del pasado: “Antes eran, bueno no eran sucios, sino su ropa se veía como usada o no sé.” Pero luego rectifica y dice: “A mí se me hacían como más toscos. Morenos, más toscos, más morenos, este más sucios. (PCA, pp. 122 y 123)

Respecto a los indígenas de hoy dice: “Pues yo digo que siguen siendo igual ¿no?” – Se ríe - Para él nada más han cambiado en: “Pues en su higiene yo digo.” (O sea que ya se bañan) (PCA, p.123)

Pero después se vuelve a contradecir cuando afirma que a un niño indígena lo hacen a un lado tanto en la escuela como en los servicios de salud porque:

“Es muy mugroso” ”Al indígena lo ven más corriente, menos inteligente.” Por tales motivos si quiere que lo traten mejor debe cambiar su apariencia, entre otros aspectos. (PCA, p. 127)

A pesar de que Pedro Cueto admira a Juárez, admite en forma titubeante y un poco apenado que lo único que no retomaría de él es todo su físico, pues se le hace feo. Así, dice que, respecto al físico de Juárez, él no tomaría nada:

“Pues... no pues no.” No, yo creo que no, ahora sí que...” Como él fue un indio pues de su físico no tomaría nada: “Exactamente, pues como que no, no me llamaría, casi no me, ¿cómo se podría decir? No pues..”. De él lo único que no retomaría es: “Su... todo su físico ¿no?” Porque: “No, no me gusta.” (p. 131)

El físico ideal para Pedro Cueto es el que sigue:

“Yo quisiera ahora sí pues ojos azules, ni güero ni moreno, alpiño, este cabello café, medio huerillo, ni alto ni chaparro, lo normal, este, con... músculos, bueno no tantos, nada más así marcados. Pues sí yo así me imaginaría”. (p. 131)

Conclusión.

Expresiones culturales como la lengua o la indumentaria indígena se consideran anormales e inferiores entre la sociedad, motivo de burla y agresión frente a la vara con la que se les mide y se les ataca: el modelo monocultural hegemónico. Mismo en el que, los jóvenes

están viviendo, aprendiendo y siendo educados, a pesar de que, contradictoriamente la mayoría de ellos si no es que todos, mantienen una u otra relación cultural con el mundo indígena al que, no sin ciertos conflictos, se les está enseñando a negar.

Así, los jóvenes muestran cómo lo indio es vituperado en las estructuras simbólicas de un modelo que se nos muestra progresista y civilizador. Ellos no están conscientes de que, el mundo cultural hegemónico en el que viven es uno más dentro de la diversidad pero que ha tenido la ventaja de ser impuesto y consensuado históricamente, y por lo tanto, lo han aprendido como el normal y el natural. Seguramente si escuchan a alguien hablar en francés o en alemán lo señalarían con motivo de elogio, pues a ambas lenguas se les equipara con la riqueza, el progreso y la civilización. Otro ejemplo puede ser el de la indumentaria, pues no se dan cuenta de que ellos mismos están atrapados en el interés industrial del mundo de la moda, en cuya realización se manifiesta el modelo hegemónico que se difunde y se aplaude por diversos medios, aunque difícilmente estos jóvenes puedan acceder plenamente a él.

Por otra parte, la lengua y la indumentaria indígena se muestran como una herencia cultural casi inamovible o poco evolucionada. Solo por expresiones culturales visibles como éstas, se califica lo indígena, mas no por cuestiones internas que mucho dicen sobre la identidad de los sujetos y de los grupos, cuyo conocimiento nos lleva precisamente a comprender las formas de ver y entender el mundo del “otro” bajo sus lógicas culturales mas o menos autocontenidas. De esta forma, la manera en que se representa al indio se parece más al figurín de una carta de lotería o, a una estampilla de correo que a hombres de carne y hueso, cuyas identidades se encuentran en constante cambio y adecuación.

Algunos de los jóvenes marcan ciertos cambios de tipo occidental que se han dado en la indumentaria indígena a partir de los procesos migratorios, del paso de una generación a otra y en general por el paso del tiempo, pero lo señalan como un proceso evolutivo necesario al que tienen que llegar todos y cada uno de ellos si no quieren ser maltratados o mejorar de cara a la civilización y el progreso.

Parece que, el mundo simbólico con el que se identifica al indígena se iguala a la condición de pobreza y marginación en la que la mayoría de ellos viven. A lo indígena se le identifica por una condición de marginalidad y pobreza, de atraso y maltrato, de lo que ellos mismos son culpables, pues les viene de forma inherente por su modo de ser. Ser indio es sinónimo de miseria y de burla, es carecer de los medios básicos de subsistencia. Significa no contar con dinero, ni propiedades y es subsistir como un extraño en su propia tierra. Es el que viene “de fuera”, el que no es visto a partir del derecho y del respeto, y es por lo tanto, un “don nadie” del que todos pueden abusar.

Como se puede notar, los diferentes rubros con que socialmente se identifica al indio van unidos a estereotipos y prejuicios en los que históricamente se le ha tenido. Por ejemplo, aunque la emigración del campo a las ciudades sea una tendencia muy fuerte en las últimas décadas, esto no quiere decir que los indígenas no hayan vivido desde tiempos ancestrales en las ciudades. Muchos de ellos las han hecho suyas y no siempre son personas que han emigrado de un medio rural al urbano o que provienen estrictamente del medio rural. Y aunque en muchos casos esto puede ser así, los hijos de esos inmigrantes y los propios padres, incontables de ellos se entienden más a partir de la ciudad que en el campo, porque ahí han crecido o vivido por mucho tiempo y su influencia cultural de diversas maneras se la han apropiado y la han resignificado.

Lo indígena no se entiende como una diversidad de identidades que se han formado social e históricamente y en forma transversal a partir de la propia biografía personal, experiencia grupal, comunal, regional, nacional y supranacional en una constante hibridación cultural en sus contactos múltiples, sino como algo estático y esencialista que se hereda como el color de la piel, cual cuestión de raza y de sangre.

La forma de ser del indio se identifica o corresponde a la del “buen salvaje”: al que contradictoriamente se le teme pero que se considera bueno por naturaleza o sin malicia aparente, torpe, imprudente ignorante, “dejado”, menos inteligente y poco evolucionado. Para “superar” su situación se sobreentiende que tienen que dejar su estado “salvaje” para

pasar a la etapa de civilidad donde posiblemente podrán “salir adelante”, aunque se lo impidan sus expresiones raciales y culturales esencializados e inamovibles.

Finalmente, aunque en algún momento de la entrevista algunos de los jóvenes se catalogaron así mismos como indígenas, resulta que a la hora de señalar cada uno de los rubros con que los identifican, ninguno se incluyó o aceptó como indígena. Todos marcaron la separación entre “ellos” y “nosotros” y el “yo”; entre el “aquí” (la ciudad) y el “allá” (el pueblo).

2.2 El rechazo y maltrato indígena.

Aunque, antes de iniciar la entrevista la mayoría de los jóvenes no entendía exactamente a lo que me refería cuando hablaba de discriminación, lograron muy bien abordar el tema, ya que ellos lo entienden básicamente como maltrato, burla o violencia y dificultad para acceder a algún servicio u obtener trabajo, en este caso por ser indígena, y los ejemplos que proporcionan son magníficos.

Los jóvenes fueron testigos y a veces participaron de actos de maltrato y violencia hacia los indígenas en distintos momentos, circunstancias y ámbitos sociales de la vida cotidiana que van desde sus relaciones con la familia, el grupo de iguales, la calle y hasta el interior del aula en la propia escuela; en momentos de fiesta y de reunión o simplemente en el transcurso diario de sus actividades habituales.

A) La agresión verbal

Después de repasar las formas en cómo socialmente se lee y se entiende lo indio, nos es más fácil comprender el por qué verbalmente se expresan y desarrollan diversas formas de agresión que aluden precisamente a los clichés antes mencionados sobre las supuestas formas de ser del indio, que lo hacen detestable e indeseable frente a la mirada escrutadora de quienes lo enjuician.

Las siguientes frases muestran tanto el desconocimiento del “otro”, como el coraje, el odio y en cierta medida el miedo que les inspira; así como la demarcación de fronteras que permite la distinción entre un “ellos” y un “nosotros”.

Josué señala como entre la gente y sus mismos compañeros refieren verbalmente a los indígenas:

“Mira esa gente como viene, huelen mal” “Ese nada mas viene aquí a robar” “Es un hijo de” “Ahí viene el maloliente” “El hijo de su pinché madre” “Ahí viene ese buey” (JRS, p.29)

Sus compañeros de secundaria señalaban de la siguiente manera a uno de sus compañeros indígena:

Había agresión verbal y el joven indígena: “Nada más se quedaba callado, bajaba la cabeza”. Lo trataban “Con puras majaderías.” “Eres un buey” “Eres un puto.” “los chavos se querían pasar de listos con él.” (JRS, pp. 32 y 33)

Aunque a Pedro, como a sus demás compañeros les dio pena describir literalmente las groserías de que son objeto los indígenas, también las reconoce y las señala:

Afirma que se les trata: “Con groserías” “No que tal por cual, y este, pues los indios nada más se quedan callados porque no tienen como defenderse” “No, no los respetamos. Bueno hay gente que no respeta a los indios.” “Por lo mismo de que ya le había dicho de que los echan de menos, de que les dicen groserías.” (PCA, pp. 119 y 129)

Señala que los descalifican simplemente por ser indios y pobres, cuando buscan trabajo o sencillamente intentan realizar alguna actividad común:

“Si nosotros como luego vemos así un indígena o algo así le empezamos a decir: “No que eres un indio, que no se que, que no tienes dinero” Cosa y media ¿no?” “No que tu no sabes, que eres un indio y que...” (PCA, pp. 119 y 126)

Así mismo, él está seguro de que los indios no saben, pues son ignorantes, por esta razón, no le gustaría a él ser indígena:

“Pues me sentiría ahora sí que... pues... con las demás personas me sentiría un poco mal ¿no? Y más aquí en la ciudad. Como que los indios los tratan como que los echan así de menos, como que no tienen mucha importancia a quien no sabe o casi media. (PCA. P.118)

Para él, a los indígenas se les maltrata porque son de baja categoría, es decir que no tienen inteligencia, ni derechos, ni respeto. (PCA, pp. 119, 120)

Griselda Refiere la agresión verbal de una de sus compañeras a una indígena:

“Que era una pinché vieja mugrosa, que no se bañaba y todo eso.. ” (GJRB, p. 66)

Jessica Talía señala la forma en que sus amigos se refieren a los indígenas:

- “Que les caen mal, que son mugrosos.” “Luego así me cuentan o así: “Hay mira ese chavo está bien indio, bien mal vestido” dicen. Que se ven mal, que cómo pueden ser tan indios.” “Son tratados como que con odio, con coraje, les hacen cara, lo nota uno ¿no?” “Hay ocasiones que no les quieren hablar, muchos aquí dicen: “Hay maldito indio, hay maldito lo otro.” (JTBS, pp. 147, 148 y 149)

Con los siguientes calificativos Jessica Contreras afirma que se marcan las diferencias de los indígenas con el resto de la población que es mayoritariamente mestiza desde la conquista y donde el color de la piel constituye un motivo de orgullo o de ofensa:

- “Hay unos que tenían sus hijos güeros porque antes las violaban. (En la conquista)”
“Y es por eso que unos se creen ¿no? Unos son güeros y unos son morenos. “Tú eres india” “ Tú eres esto” “Tú eres de pueblo” (JCR, pp. 103 y 104)

Observación. Con estos calificativos, implícitamente queda entendido que el vencido es el moreno, el indio, el de pueblo. Luego entonces, el hijo de la violada rechaza al vencido y abraza finalmente a quien lo niega en todos sentidos.

Conclusión

Aunque los jóvenes no expresaron literalmente las diversas palabras soeces de que son objeto los indígenas porque se encontraban frente a maestros y en un centro escolar que los intimidó, sí muestran de alguna manera dicha agresión verbal.

La forma de referir verbalmente a los indígenas contiene una fuerte carga peyorativa que da cuenta de los prejuicios y estereotipos con que el imaginario social entiende e interpreta lo indio. Es claro que en estas estructuras simbólicas la diversidad cultural indígena se desconoce y se rechaza. Las diferencias culturales no se comprenden y por lo tanto no se asumen en una situación de igualdad frente a la cultura hegemónica que se da por hecha y se cree o afirma como la “normal” y verdadera. Así, respecto a lo indígena se consensa una posición social unívoca que juzga inferior la “anormalidad”, lo diferente y al “otro”. Por lo tanto, al indio se le impone y demanda socialmente un cambio tajante y violento de afuera hacia adentro que no le admite manifestarse en la diversidad de identidades.

Así mismo, en el maltrato verbal se expresan prejuicios raciales y estereotipos culturales esencializados que se consideran inamovibles, dados y naturales, mismos que, como vimos en parte y anteriormente justifican la desigualdad.

B) La agresión física

Las manifestaciones de agresión física generalmente van de la mano con la acometida verbal. Los jóvenes se explican estos ataques por los prejuicios y estereotipos antes mencionados, así como por el estado emocional que provoca en los agresores.

Respecto al maltrato hacia los indígenas Jessica Talía señala:

“Hay ocasiones que hasta los golpean, les dicen: “hay maldito indio” o así.” (JTBS, p. 147)

Griselda describe la agresión verbal y el maltrato físico de una de sus compañeras de la escuela hacia una señora indígena que iba en la calle:

“Bueno la otra vez íbamos pasando, bueno una señora así también y su hija, entonces yo iba con mis amigas y mi amiga la empujo” “Y me dice: “¡Hay! esa pinché vieja” que quien sabe que tanto” “Y le empieza a decir de groserías” “Que era una pinché vieja mugrosa, que no se bañaba y todo eso” (GJRB, pp. 66, 77)

Los prejuicios y emociones constituyen la explicación que proporciona Griselda para explicar este hecho de agresión:

“Nada más porque la vio pasar y pues yo creo que le cayó mal” “Porque le cae mal ¿no?” Porque “Es muy mala gente (la persona que arremete) y por eso la maltrata” “Porque ha de pensar que la gente de allá (de pueblo) es muy mala. “Ella, ha de pensar que es muy diferente a las señoras y pues por eso se le hace fácil criticarla” (GJRB, pp. 77)

Jessica Contreras es la única de sus compañeros entrevistados que refiere el maltrato indígena efectuada por los españoles en la época de la conquista, donde el color de piel y la condición del vencido son los detonantes.

“Que vete a traerme esto, que lo otro y antes les pegaban, ¡cada cosa que hacían! Los encerraban y los hacían comer como los perros, ¿no? En bolita, que les echan así, en el suelo, eso no, no nos gusta”. “Unos que tenían sus hijos güeros porque antes las violaban”. “No nos querían (los españoles) porque somos morenos y porque discriminaban mucho eso”. (JCR, pp. 103 y 105)

Pedro Cueto nos narra la historia de una mujer indígena que no tenía para pagar una hamburguesa y la golpearon. En este caso, la golpiza fue por ser pobre, por no tener dinero.

“Pues ahora sí que, igual que la india María. Este, va en un carro (de hamburguesas) comiendo y entonces no le alcanzó pa’ pagar. Entonces los policías pues le empezaron a pegar”. En un puesto de hamburguesas “La india pidió una, pero no le alcanzaba para pagar” “Entonces, este estaba diciendo pus que hacía otra cosa ¿no? para pagar” “Y no, no quisieron, entonces a fuerzas le pegaron.” Rectifica que no fueron policías los que le pegaron: “Bueno, eran dos muchachos. Es que eso sucedió cuando yo estaba más niño, pero eran dos señores los que le comenzaron a pegar porque no pagó todo y que no se que. Fueron ellos dos. “(PCA, pp. 124 - 125)

C) Otras formas de practicar la discriminación

La explicación que efectúan los jóvenes entrevistados para explicar otras formas de discriminación indígena, también parte de las diferencias culturales que se manifiestan principalmente en la indumentaria y la lengua, así como por las condiciones de marginalidad y pobreza en que mayoritariamente viven, y en las que, el trabajo que desempeñan es tan solo una de sus expresiones. Los estereotipos y lo prejuicios existentes hacia el que viene “de fuera” - por querer decir de provincia o del interior de la república - por parte del que se considera “de dentro” constituyen otra explicación que de alguna forma exponen los jóvenes cuando buscan alguna elucidación de la práctica de la discriminación. Así mismo, el mero hecho de ser indio constituye propiamente un motivo fuerte para el ejercicio de dicha práctica.

Todos los jóvenes entrevistados, a excepción de dos de ellos - que se niegan a hablar del tema - coinciden en que, si los indios dejan de ser indios, por antonomasia dejaran de experimentar actos de rechazo y maltrato. Así mismo, parece que el mundo simbólico con el que se expresa y es identificado socialmente al indio, se lee como algo dado y natural que es sinónimo de pobreza, de atraso, de anormalidad, de ignorancia, de abuso y de maltrato.

Veamos los ejemplos:

Josué no puede explicar por medio de un concepto lo que es la discriminación, pero entiende perfectamente lo que es y nos proporciona un ejemplo:

“Por ejemplo una mujer que está embarazada que está trabajando en una empresa, la discriminan porque está embarazada y vaya a traer problemas a la empresa.” Y luego: “La apartan, le quitan su empleo” (p. 30)

Reconoce a distintos sectores sociales como sujetos y objetos de discriminación:

“Los niños de la calle, hay más discriminación en ellos que aunque sean adictos a las drogas, este los discriminan por eso o porque viven en la calle y por su forma de vestir de nuevo”. (JRS, p. 28)

Explica que los niños de la calle también discriminan:

“La discriminación entre los chavos de la calle, entre los señores ya grandes que, que rejuntan la basura por ejemplo, que no tienen ningún lugar estable para donde dormir”
 “Aja, a los borrachitos que por ejemplo pasa por, por una calle y si encuentra un borrachito tirado le dicen de cosas”. (JRS, p. 33)

Señala que si Benito Juárez se hubiera presentado con su traje indio:

“La demás gente pues yo creo que lo discriminaría” Pues al indígena: “Lo discriminan por la forma de vestir” “pienso que por su forma de vestir” Y: “Cuando andan por ejemplo mugrosos o así” (JRS, pp. 28 y 29)

Considera que una mujer indígena que busca trabajo como sirvienta, se le puede dificultar por la discriminación:

“De “chacha,” hacer las labores de una casa donde la contraten, pero sí la van a discriminar, pus no, no le van a dar trabajo así en cualquier parte”. (JRS, p. 29)

Josué explica la forma en cómo dentro del plantel escolar sus compañeros y él mismo discriminaban a otro de ellos considerado indígena:

“Le hacíamos cosas ¿no? Lo mandábamos como si fuera un, ora si se puede decir un gatito, se puede decir, lo mandábamos no se a la cooperativa, lo traíamos pa’ ya y pa’ ca, hasta que... las chamacas también lo pintaban, le hacían así de cosas, ya vinieron sus papás a hablar todo eso, ya hasta que lo sacaron de la escuela.” “Cuando, por ejemplo se llevaba con todos nosotros, ya el que le decía: “Bueno si quieres me vas y me traes un refresco y ya pues te agarras que se yo tres, cinco pesos ya te los quedas.” Eso a veces sí lo hacía, pero pus a veces ya no, las que sí se llevaban con él éramos varios chavos, pero entre nosotros, pero luego entró la, eran varias niñas le empezaban hacer de cosas” “Yo creo lo vieron humilde y por eso, o sea los chavos se querían pasar de listos con él.” (JRS, p. 32)

Él se da cuenta que también puede ser víctima de la discriminación:

“Aunque nosotros también seamos de aquí, pss también nos pueden discriminar algún día” (JRS, p. 30)

Señala que Hidalgo y José María Morelos y Pavón lucharon contra la discriminación y la esclavitud indígena:

“Hidalgo, este, se puso de acuerdo con varia gente y él fue el que promulgó esa, esa, hizo una guerra para, ante de... como se llama, ante la discriminación... como le diré, ante la esclavitud.” (JRS, p. 30)

Por su parte, Jazmín encuentra problemas de genero entre los propios indígenas:

“Pues que luego sus maridos les pegan” “Que sus esposos les pegan” “ O que las dejan por otra” (JAB, p. 50)

Al igual que sus demás compañeros, Jazmín encuentra en el vestido, una causa de la discriminación:

En el caso de los niños señala: “Por como se visten, luego les dicen sus mamás: “no pues no te juntes con él porque no es igual a ti...” (JAB, p. 52)

Además del vestido como motivo de maltrato, Griselda reconoce en el ser indígena y venir del interior de la república otras causas de discriminación:

“Por ser de fuera”: “Pues a lo mejor y como no son de aquí pues..... bueno puede ser que el niño de allá porque sea muy indito y se vista pues diferente al de aquí, pues yo digo que lo han de tratar mal por eso.” (GJRB, p. 82)

Ella considera que por la crítica y la burla, algunos indígenas cambian su forma de vestir. (GJRB, pp. 70 - 71)

Por estas razones, a pesar de que Griselda reconoce provenir de una familia indígena evita las burlas no siendo como ellos:

“Porque como yo no visto igual que ellos, ni hablo igual que ellos” (GJRB, p. 65)

Griselda señala que un niño indígena proveniente del pueblo puede enfrentar el siguiente problema en la escuela:

“A lo mejor los niños lo tratan mal y le hacen burla de que vienen de allá yo creo”. Respecto al profesor dice: “Pues sí a lo mejor y lo regañan mucho, a lo mejor y los niños de aquí pueden ser muy malos, maldosos y le dicen que a lo mejor y el niño le quito su libreta o no sé ¿no? Pero verían ellos la forma de que el maestro lo regañara y como el maestro pues y a lo mejor el niño le cae mal pues aprovecharía la oportunidad.

Finalmente termina por explicar uno de estos casos.

Mmm..... una prima, sí, fue mi prima, estábamos en...¡hay! No me acuerdo donde estábamos, entonces iban pasando, este, como se llama un bueno íbamos nosotros pasando y estaba un maestro allá hablando con su mamá del niño y entonces le estaba diciendo que el niño que era muy grosero y entonces este, pues sí ¿no? Que le faltaba el respeto a él y a este a los alumnos ¿no? Entonces este, el niño, su mamá le estaba preguntando que si, que sí él había hecho eso, entonces el niño le estaba diciendo que no, que porque, bueno que el no acostumbraba a hacer eso, entonces estaba llorando y el niño el que le había echado la culpa se estaba riendo porque pues lo estaban regañando y lo que el quería era que lo regañaran para que a lo mejor y lo sacaran de ahí, o no.

¿Y tú como viste el problema?

R. Pues yo digo que esta mal porque pues el no tiene ningún derecho a ser que regañen al otro por nada más pues por que quiere. (GJRB, p. 84)

Jessica Contreras interpretó durante el desarrollo de la entrevista varias causas del maltrato indígena: por ser pobres, por ser de pueblo, por ser indios, por ser morenos, por desempeñar ciertos trabajos que se consideran denigrantes, por ser mujeres, por drogarse y vivir en la calle. (JCR, pp. 103, 105, 109 – 112)

Describe el maltrato que recibió una conocida en su trabajo por el solo hecho de ser indígena:

“Pues, era mi prima pero no, no es mi prima, no es nada mío, pero es como si lo fuera porque pues viene a visitarnos y así y nos ha contado que tenía en su casa, que no le daban de comer porque según los indígenas no comían y que aguantaban todo el tiempo así”. La actitud de su conocida fue que: “Pues nada más se aguantaba y ya hubo un día en que ella se cansó y se salió. Y ahora donde trabaja hasta le dan cuarto, le compran ropa, la sacan a, a fiestas como antes no lo habían hecho”. (JCR, p. 110)

Para ella la falta de dinero es una causa de que la gente rica maltrate:

“Pero a los que según son ricos, tienen todo, son los que los juzgan, les dicen cosas”. A la gente pobre: “Por lo mismo de que no tienen dinero y así, les empiezan a decir cosas”. (JCR, p. 111)

Aunque después reconoce que otras personas también maltratan por la pobreza, no sólo los ricos:

Señala que la falta de dinero como motivo de burla: “Pues porque yo creo que no tienen dinero, no sé. “Es que tú no eres igual que yo, yo sí tengo con que, que ponerme y tú no”. (JCR, p. 112)

Explica que a causa de su pobreza, algunos niños indígenas no van a la escuela para evitar las burlas:

“Porque hay unos que andan descalzos, no tienen zapatos ni nada de eso y si va así, pues le hacen burla”. “Porque no tienen que ponerse, por eso por lo mismo de que no quieren ir porque se sienten mal”. (JCR, p. 112)

Respecto al estado anímico en que se sumergen los indígenas por el trato que reciben señala:

“Hay unos que se sienten bien, unos mal y se van de aquí porque dicen que aquí son bien groseros, que no saben valorar a una persona que son casi igual a ellos” Son iguales ¿no? Pero pues ellos, dicen los ricos que no, porque no tienen dinero, que no son de la alta sociedad...” (JCR, p. 111)

Pero, después reconoce que los mismos indígenas maltratan a sus esposas:

“He ido con mi abuelita y sí le han dicho, pues es que me pega...” “Hay unos (esposos) que allá discuten y les pegan (a las mujeres) mucho porque dicen que no son iguales “es que tú no me das lo que yo quiero” ¿no? (JCR, p. 112)

Por su parte, Pedro Cueto señala la forma en cómo los indios experimentan la diferencia en el trato:

“Pues yo digo que se sienten menos, bueno, he visto ocasiones igual así, que por decir luego van así, vamos por ejemplo vamos a un convivió y se sienten menos ellos por lo mismo de, de que no van bien vestidos, de que no llevan dinero y se sienten así como menos entre todos nosotros”. (PCA, p. 128)

Para Jessica Talía, la discriminación es:

“Que no quieran a esa persona, que la hagan a un lado, para mí sería eso discriminación.” (p. 151)

Para ella el maltrato hacia los indígenas lo efectúan principalmente:

“Los que son más de la alta sociedad ¿no?, los riquillos, los que sí tienen dinero” “Más que nada por la forma de ser de los riquillos porque dicen ¿no?: “yo tengo dinero y a ti te hago un lado y soy así” Y los que no tienen dinero, según ella no maltratan. (JTBS, pp. 150, 152)

Pero después reconoce que los indígenas también pueden discriminar:

“Que los indígenas puede que a lo mejor y si odien a las personas como la los que tienen dinero” “Igual los discriminan, porque tanto como ellos (los indígenas) discriminan a ellos (los ricos) como ellos (los ricos) a los indígenas”. (JTBS, p. 152)

Ella explica que por cuestiones culturales, en las escuelas también se pueden dar diferencias en el trato: Los indígenas serán maltratados en escuelas que no están destinadas para ellos.

“Depende porque si van a una escuela de indígenas a lo mejor no, son tratados iguales, a lo mejor y no, pero si vienen a unas escuelas, como por ejemplo las de aquí a lo mejor y sí (son maltratados)” (p. 150)

Observación. ¿De alguna manera está pidiendo la segregación?

Explica que a los indígenas les afecta el maltrato:

“En lo emocional, no les gusta que los traten así. Les gusta más que los traten como las personas, como a todas las personas que...” “Hay ocasiones en que han de decir: “¡por qué soy indígena, porque no soy como los demás!” (JTBS, p. 150)

Reconoce otros tipos de discriminación:

“Hacia los negros, hacia los ¿qué más? Hacia los gorditos, también los discriminan”. (JTBS, p. 152)

Los jóvenes afirman que no les gusta el maltrato indígena.

Josué como sus demás compañeros afirma que no les gusta la discriminación indígena:

“Que no los discriminaran” “Que todos seamos iguales, que como yo le dije al principio, que todo en esta vida se paga y que no, no discriminemos a la gente, aunque sea humilde pero que no la discriminemos.” (JRS, p. 33)

Jessica Contreras dice:

“No me gusta que sufran” (p. 101)

Griselda dice al respecto:

“¡Ay! Yo digo que está mal pues si tiene todos los derechos y nosotros no somos quien para juzgarlos”. (GJRB, p. 73)

A ella le gustaría:

“Que convivieran, bueno de que la gente conviviera bien con ellos y no los maltratara tanto” “Que la vieran como una persona normal ¿no? Porque todos los seres humanos tenemos, bueno merecemos respeto, tenemos derecho.” “Bueno que les dieran trabajo en cualquier lugar.” (GJRB, p. 73)

También afirma que el problema de la discriminación se puede resolver si tanto unos como otros dejan de ser groseros, es decir, todos nos tendríamos que volver “buenos”:

“Bueno que a lo mejor ahí por donde viven ellos (los indígenas) que habiten, bueno que habite más gente y que pues traten de llevarse bien” (p. 74)

Para ella los indígenas también tienen que cambiar: “Hay algunos, porque hay algunos que pueden ser groseros.” Que los indígenas cambien de actitud con “los de aquí”: “Bueno no ser groseros con los demás, bueno con los de aquí” “Porque si unos (indígenas) son buena gente, tampoco van a cambiar a ser malos, y si unos son malos,

pues si tendrían que cambiar un poco su actitud.” Ser malo: “Pues sería ofender a los demás ¿no? Decirles groserías o tratar mal a las demás personas.” (pp. 75, 83)

Conclusión

Los indígenas son discriminados por la forma de vestir, por andar sucios, por la lengua, por “ser humildes”, por “venir de fuera”, por ser de pueblo, por ser pobres, por vivir en la calle, por desempeñar trabajos poco remunerados y que socialmente no son reconocidos, por andar entre la basura, por drogarse y por el solo hecho de ser indios. Todos estos aspectos se consideran fuera de la “normalidad”, por lo tanto se les exige un cambio radical, mismo que se piensa puede operar fácilmente con tan solo la propia voluntad humana.

Ninguno de los jóvenes entrevistados aprueba la discriminación indígena, están en contra de ella, y su práctica, la identifican en los otros, mas no en ellos. Sin embargo, paradójicamente, estos mismos jóvenes que subrayan la necesidad de terminar con tal problema social, expresan al mismo tiempo, en un momento u otro, que los indígenas deben cambiar sus expresiones culturales y su modo de ser por el de la “normalidad”, no solo en su indumentaria, sino en la lengua y en su comportamiento, pues solo de esa forma podrán ser respetados. De esta forma, el cambio se exige no como una demanda que parta del propio individuo de dentro hacia fuera, sino de afuera hacia adentro como una imposición social. Ambiguamente, en otros momentos de la entrevista, el cambio no es bienvenido, algunos señalan que la lengua y las costumbres indígenas son dignas de rescatarse y mantenerse.

En otro tenor, es muy interesante que algunos de los jóvenes identifiquen otros tipos de discriminación, así como diversos objetos y sujetos en su práctica. Asimismo, reconocen que en algún momento ellos pueden ser víctimas de discriminación y que incluso se practica entre los mismos indígenas, donde se presenta también la cuestión de género, amén de otros problemas de tipo social que pueden vivir a diario como es el caso del alcoholismo o la drogadicción. La cuestión de clase igualmente se hace presente en algunos de los

entrevistados cuando afirman que quienes principalmente discriminan son los ricos o que por falta de dinero también surge la diferencia en el trato.

Por otra parte, al señalar las manifestaciones culturales que identifican al indio, nadie se reconoce como tal. Aún los mismos jóvenes que cuentan con fuertes raíces indígenas, parece que lo indio les es, algo más bien ajeno y marcan su distancia respecto a él cuando lo refieren como “el otro” o “ellos” para diferenciarlo con el “yo” y el “nosotros.” El “de aquí” y el “de allá” es otra forma de separar los mundos del que viene de “fuera” y el que esta “dentro.” Por ejemplo, algunos jóvenes que reconocen en el color de la piel una causa más de discriminación y que al mismo tiempo ellos mismos son bien morenos, no se reconocen así, marcan la separación y dicen: “ellos son morenos”.

Algunos jóvenes, identifican en el pasado al héroe que luchó contra la esclavitud y la discriminación, pero no logran engarzar esa lucha o ese pasado con la realidad presente.

2.3 La desigualdad

Cuando se tocó el tema de la desigualdad, en un principio, los jóvenes no se habían percatado o no tenían tan consciente la situación de que, es en los indígenas en quienes recae mayormente las desigualdades sociales. Posteriormente, después de elaborar varios ejercicios comparativos, los jóvenes entrevistados admitieron que los indígenas experimentan procesos desiguales para tener acceso a la educación, a la salud, a la alimentación y a la vivienda, entre otros servicios y necesidades básicas que se considera tienen que ser resueltas. Ellos hacen responsable de esta situación, principalmente a la pobreza, a la discriminación y a algunas desventajas y diferencias que marca la vida en el campo con relación a la ciudad. Sin embargo, a su vez, ya vimos que la pobreza y la discriminación la explican por la descalificación que hacen de las diferencias culturales y por “la forma de ser del indio”. Por lo tanto, la desigualdad también se explica por los clichés y los estereotipos antes señalados, mismos que ya no repetiré en este apartado para hacer menos cansada la lectura

La desigualdad como una situación de exclusión también se expresa en el trabajo que desempeñan los indígenas, pues a través de éstos difícilmente pueden vivir decorosamente. Los jóvenes se dan cuenta de ello, pero no lo explican por una condición social que se ha formado históricamente. Es decir, estos jóvenes no cuentan con elementos teóricos estructurales que les permita entretener distintos vínculos explicativos como pueden ser la cuestión de clase, la división del trabajo y la explotación capitalista – entre muchos otros aspectos - para comprender de una forma más asertiva, por ejemplo la pobreza y en general la desigualdad social. No logran incluso establecer correspondencias entre los distintos tópicos que ellos mencionan, como son la migración, pobreza y trabajo desempeñado. Esta situación los lleva a proponer soluciones ingenuas y poco posibles ante la magnitud de los problemas mencionados.

Veamos:

Pablo no se explica por qué los indígenas son más pobres que el resto de la gente. (p.15)

Por su parte, Josué Ramírez describe en qué trabajan los indígenas, pero no se puede explicar por qué son ellos quienes realizan los trabajos menos remunerativos o por qué no desempeñan otro tipo de trabajo: “No, no sé” (p. 30)

Trabajan “Cargando cajas de, de jitomate, de cebolla, así” “Barrer las calles” “Ayudantes también se puede decir, nada más”. Esto, en el caso de los hombres. En el caso de las mujeres: “De “chacha,” hacer las labores de una casa donde la contraten.” (JRS, p. 29)

Se imagina que en el futuro los niños indígenas de la ciudad posiblemente cambien de condición laboral, pero no así los que viven en el medio rural:

Los de aquí, pus seguir estudiando y van a estudiar (querrá decir trabajar) en una empresa, pero los indígenas van a seguir este, yo creo algunos sí van a salir adelante y

creo que otros puede ser que salgan, empiecen a trabajar... en la agricultura, en lo que trabajaban sus papás. (JRS, p. 34)

Explica que para que los indígenas puedan "salir adelante" solo necesitan ayuda y apoyo, es decir:

"Darles trabajo, ayudarles económicamente" (p. 30)

Josué encuentra en la pobreza y en la incomunicación en el medio rural, una condición que marca la desigualdad indígena frente a otros sectores de la población:

Cuando se presentan problemas de salud – explica - los indígenas no cuentan con las medicinas básicas porque además de no tener dinero, viven en lugares muy retirados para poder obtenerlos e ir al médico. Por esta última razón, señala, que los problemas de salud se pueden resolver mejor en la ciudad. (pp. 31 - 32)

En cuanto a educación, afirma que los indígenas del medio rural, también tienen dificultades económicas y de transporte para poder asistir a la escuela. Por esta situación – afirma- un niño indígena no puede concluir satisfactoriamente sus estudios. De igual modo – explica - el cambio de estas circunstancias se resuelve mejor en la ciudad. Por eso, respecto a los niños indígenas que viven aquí – afirma –“Pues, pueden salir un poco más adelante y seguir estudiando” (p. 32)

Pero en la ciudad – afirma - el mayor problema que puede enfrentar un niño es la discriminación por su lengua. (p. 32)

Por otra parte, la familia de Jazmín Alpizar cuenta con fuertes raíces indígenas y a pesar de que ella lo reconoció desde el principio de la entrevista, no la incluye cuando se habla de carencias o de pobreza. Sin embargo, su condición socioeconómica es precaria y varios de sus miembros tienen que salir a trabajar, aunque ella, contradictoriamente afirma que su familia cuenta con lo suficiente para comer, para vestir, para ir a la escuela y para servicio médico. (JAB, p.56)

La negación de encontrarse con el “otro” que es ella misma y su propia familia, hacen que Jazmín, incluso niegue que su hermano trabaja por necesidad o que le de pena decir en qué trabajan sus padres:

“Mi mamá se dedica a... (Observación: le da risa, lo piensa para decirme, no es que no sepa mas bien no quiere decirlo) bueno les ayuda a las señoras a hacer su limpieza”.
 “Mi papá es albañil” (JAB, pp. 41 - 42)

Al inicio de la entrevista oculta que su hermano y ella trabajan, pero cuando ella misma se delata posteriormente, reconoce que él trabaja, aunque afirma contradictoriamente que no lo hace por necesidad:

¿No me decías hace ratito que nada más te dedicabas a la escuela?
 R. Bueno... y... a me he dedicado a otras cosas. (trabaja en una tintorería) “Nada mas trabaja mi mamá, mi papá y mi hermano” (JAB, pp. 56 - 57)

En ésta como en otras familias indígenas, los niños también trabajan:

Su hermano: “Tiene 12” años y trabaja: “En una tienda.” Pero lo hace, según ella: “Porque él quiere trabajar” ¿Será nada más que él quiere?- le inquiero - “Pues sí o porque pus quiere comprar sus cosas” (JAB, pp. 56 - 57)

Después de insistirle con otras preguntas, Jazmín por fin acepta que sus papás no le pueden proporcionar todo:

“A veces, a veces no” “Pues no todo” “Porque, pues a veces no tenemos dinero.” (pp. 56 - 57)

Afirma que ha visto niños indígenas pidiendo dinero en la calle o vendiendo dulces, pero alega que no sabe por qué lo hacen o desde cuando lo hacen, aunque su propia hermanita de 6 años también lo hace de alguna forma en una tienda de abarrotes cercana⁵:

En cuanto a educación, afirma que los indígenas del medio rural, también tienen dificultades económicas y de transporte para poder asistir a la escuela. Por esta situación – afirma- un niño indígena no puede concluir satisfactoriamente sus estudios. De igual modo – explica - el cambio de estas circunstancias se resuelve mejor en la ciudad. Por eso, respecto a los niños indígenas que viven aquí – afirma –“Pues, pueden salir un poco más adelante y seguir estudiando” (p. 32)

Pero en la ciudad – afirma - el mayor problema que puede enfrentar un niño es la discriminación por su lengua. (p. 32)

Por otra parte, la familia de Jazmín Alpizar cuenta con fuertes raíces indígenas y a pesar de que ella lo reconoció desde el principio de la entrevista, no la incluye cuando se habla de carencias o de pobreza. Sin embargo, su condición socioeconómica es precaria y varios de sus miembros tienen que salir a trabajar, aunque ella, contradictoriamente afirma que su familia cuenta con lo suficiente para comer, para vestir, para ir a la escuela y para servicio médico. (JAB, p.56)

La negación de encontrarse con el “otro” que es ella misma y su propia familia, hacen que Jazmín, incluso niegue que su hermano trabaja por necesidad o que le de pena decir en qué trabajan sus padres:

⁵ Yazmín no se atreve a decir que sus hermanitos y ella pasan hambre, ya que muchas veces acuden a la escuela vespertina prácticamente sin desayunar o con tan solo un café, un pan, unas galletas o cualquier golosina de la tienda. Su mamá me explicó que su marido muchas veces no le dejaba “el gasto” para la comida por andar tomando o simplemente porque hasta las 7 p.m. llegaba del trabajo. Por tal motivo, hasta ese momento, a las 7 p.m., ella comenzaba a hacer los preparativos para la comida. Por esa razón ella comenzó a trabajar. Una de sus hijas de aproximadamente 6 años se la pasaba en la tienda, esperando a que los clientes le dieran dinero o le regalaran alguna golosina. El niño que actualmente trabaja en una tienda creo que lo hizo principalmente por necesidad, pues él y todos sus hermanitos manifiestan en su cara los llamados jiotos o manchas blanquecinas en la cara por mala alimentación. Todos ellos tienen el aspecto de niños anémicos.

“Mi mamá se dedica a... (Observación: le da risa, lo piensa para decirme, no es que no sepa mas bien no quiere decirlo) bueno les ayuda a las señoras a hacer su limpieza”.
 “Mi papá es albañil” (JAB, pp. 41 - 42)

Al inicio de la entrevista oculta que su hermano y ella trabajan, pero cuando ella misma se delata posteriormente, reconoce que él trabaja, aunque afirma contradictoriamente que no lo hace por necesidad:

¿No me decías hace ratito que nada más te dedicabas a la escuela?

R. Bueno... y... a me he dedicado a otras cosas. (trabaja en una tintorería) “Nada mas trabaja mi mamá, mi papá y mi hermano” (JAB, pp. 56 - 57)

En ésta como en otras familias indígenas, los niños también trabajan:

Su hermano: “Tiene 12” años y trabaja: “En una tienda.” Pero lo hace, según ella: “Porque él quiere trabajar” ¿Será nada más que él quiere?- le inquiero - “Pues sí o porque pus quiere comprar sus cosas” (JAB, pp. 56 - 57)

Después de insistirle con otras preguntas, Jazmín por fin acepta que sus papás no le pueden proporcionar todo:

“A veces, a veces no” “Pues no todo” “Porque, pues a veces no tenemos dinero.” (pp. 56 - 57)

Afirma que ha visto niños indígenas pidiendo dinero en la calle o vendiendo dulces, pero alega que no sabe por qué lo hacen o desde cuando lo hacen, aunque su propia hermanita de 6 años también lo hace de alguna forma en una tienda de abarrotes cercana.⁶

⁶ Yazmín no se atreve a decir que sus hermanitos y ella pasan hambre, ya que muchas veces acuden a la escuela vespertina prácticamente sin desayunar o con tan solo un café, un pan, unas galletas o cualquier golosina de la tienda. Su mamá me explicó que su marido muchas veces no le dejaba “el gasto” para la comida por andar tomando o simplemente porque hasta las 7 p.m. llegaba del trabajo.

“No sé.” “No sé.” “Porque a lo mejor les hace falta” “Algunos sí les dan, pero hay otros que no” “Algunos les dicen que no o luego les dicen que por qué no se van a trabajar” (pp. 51, 52)

Para concluir con Jazmín, basta decir que aparte del alcoholismo, la drogadicción y la violencia hacia las mujeres – afirma – los indígenas no pasan por ningún otro problema y que incluso tampoco experimentan procesos de desigualdad:

¿Qué otros problemas identificas de los indígenas? Ya me dijiste que les pegan a las mujeres ¿qué más?

R... Pues nada más (p. 52)

Señala que un niño indígena tiene las mismas posibilidades de ir a la escuela y de terminar sus estudios igual que cualquier otro niño:

“Yo digo que sí” “Porque... todos tenemos que ir a la escuela...” “No sé, yo conozco a un niño que sí se va a la escuela” “Los demás no.” “Porque no quieren” (pp. 52, 53)

En cuanto a los servicios de salud, afirma que los niños indígenas, incluso la familia de ella, tiene las mismas posibilidades de contar con servicio médico como cualquier otro: “Pues sí también.” Señala que cualquiera puede acudir a tal servicio y curarse: “Pues sí.” (p. 53)

Lo mismo que Jazmín, a Griselda también le da pena decir el tipo de trabajo que desempeñan sus padres. Su labor es en una verdulería, pero ella prefiere decir que son comerciantes. (p.62)

Por tal motivo, hasta ese momento, a las 7 p.m., ella comenzaba a hacer los preparativos para la comida. Por esa razón ella comenzó a trabajar. Una de sus hijas de aproximadamente 6 años se la pasaba en la tienda, esperando a que los clientes le dieran dinero o le regalaran alguna golosina. El niño que actualmente trabaja en una tienda creo que lo hizo principalmente por necesidad, pues él y todos sus hermanitos manifiestan en su cara los llamados jotes o manchas blanquecinas en la cara por mala alimentación. Todos ellos tienen el aspecto de niños anémicos.

Menciona el tipo de trabajo que los indígenas desempeñan en su lugar de origen:

“Allá, este, pues cultivan sus tierras” “Cuidan a los animales” (GJRB, p. 68)

Griselda reconoce parte de la condición de los indígenas cuando llegan a la ciudad, describe los trabajos que realizan y la suerte en que lo desarrollan. Por ese motivo, explica:

“Los indígenas necesitarían trabajar en otra cosa porque no podrían sostener los gastos de su familia y necesitarían trabajar en este pues a lo mejor lavando ropa, planchando ropa ajena o este, o buscar otro trabajo para poder mantener a su familia, porque el dinero yo creo que no les es suficiente”. (pp. 79 – 80)

“Pues las mujeres, yo digo que en amas de casa o...” “Bueno a lo mejor y haciendo el quehacer en una casa, cuidando un niño, ayudándole a una señora a lo mejor en su negocio” “Los señores podrían, si saben a lo mejor de albañilería o así buscan trabajo con los señores de aquí” “A lo mejor y compran no sé, dulces y los echan en bolsitas y se van al a las avenidas y venderlos.” (GJRB, pp. 78 - 79)

Una vecina indígena le ayuda a su mamá en el puesto de verduras:

“Luego a veces le va a ayudar a mi mamá” (GJRB, p. 74)

Menciona el trabajo de una indígena conocida:

“La señora viene desde lejos a trabajar, a planchar ropa ajena o a lavar para que puedan comer”. (GJRB, p. 80)

Describe cómo venden los indígenas:

“Pues estamos nosotros en los carros y pasan y dicen ¡chicles, chicles. ¿No compran chicles? y ya, pues si nosotros les decimos que no, dicen ¡ándele señor! Y ya pues les compramos”. (GJRB, p. 79)

Logra matizar e identificar procesos de desigualdad por ejemplo en los servicios de salud y educación: (pp. 80 – 81)

Respecto a educación señala que no habría desventajas para un niño indígena, pero se puede dar el caso cuando se presentan acciones de discriminación:

“Pues yo digo que no, bueno los de la escuela, bueno por ejemplo los maestros yo digo que no, pero y a lo mejor los niños lo tratan mal y le hacen burla de que vienen de allá yo creo”. (p. 80)

“Bueno yo digo que hay unos que si son, bueno bien tratados porque puede ser que a lo mejor y ese maestro sea indígena ¿no? Entonces viniendo aquí y estudió y pues tuvo su carrera, entonces ha decir que lo que él sufrió pues esta sufriendo el niño, entonces no lo trataría tan mal como a él lo trataron, él no querría lo mismo para ese niño.” (p. 83)

Observación: O sea que en forma implícita sí reconoce el maltrato al interior del aula por el solo hecho de ser indígena.

Pero afirma que en comparación con “los niños de aquí” los niños indígenas tienen las mismas posibilidades de estudiar::

“Pues yo creo que sí porque, pues serán hablan diferente y serán bueno de piel diferente, pero puede ser (o sea , no es tan creíble, pero puede suceder) que el niño indígena sea más inteligente que el de aquí”. (p. 80)

Reconoce que por cuestiones de dinero, el niño indígena (que además no es “de aquí”) puede tener dificultad para alimentarse bien e ir a la escuela:

“El niño de aquí pues puede ser que sus padres tengan lo suficiente para pues alimentarlo bien y el niño indígena puede ser que no porque a lo mejor y sus padres no tienen el suficiente dinero para, pues para la comida y para su educación.” (p. 81)

En cuanto a los servicios de salud dice que el niño indígena se puede encontrar en una situación de igualdad o desigualdad dependiendo del tipo de hospital:

“Sí... sí porque si a lo mejor él esta enfermo, el niño indígena no lo van a dejar morir al igual que el otro.” “Pues sus padres, ¿no? Los médicos, tendrán que hacer todo lo posible (por salvarlo) por si tiene algo grave y sus padres también.” (p. 80)

“Hay veces que llegas a un hospital o así y no te hacen caso, entonces tendrías que buscar a un hospital donde si te hagan caso, porque luego hasta a los niños de aquí pues dicen que no, que ya no hay lugar.” (Se refiere a los hospitales públicos) (p. 81)

La falta de dinero y de influencias, digamos de compadrazgo, así como el simple hecho de ser indígena pueden ser otros motivos de desigualdad en el trato:

“A lo mejor y el niño de aquí, pues no sé ha de tener seguro o familiares que trabajen en un hospital o conocidos y pues si tiene algo grave lo podrían llevar ahí y atenderlo. Y el niño indígena no porque si sus papás no tienen el suficiente dinero y este y a lo mejor y como dicen que es indígena lo tratan mal y no lo van a querer atender”. (p. 81)

Para que cambie la situación de los indígenas, Griselda afirma que tienen que progresar, mejorar, “avanzar, no sé.” Y una forma de avanzar es cambiar tanto de un lado como del otro nuestra forma de ser, es decir dejar de ser groseros. (p. 74)

Jessica Contreras por su parte, reconoce la condición de pobreza en que viven actualmente la mayoría de los indios, pero desconoce desde cuando existe. Afirma que sufren porque carecen de lo indispensable para vivir: como es la falta de alimento, de vestido o de una casa habitación. Pero toda esta situación la atribuye como antes ya vimos al alcoholismo, a

la irresponsabilidad y a la flojera de los padres, así como a la falta de preparación de la gente, o sea, por la falta de estudio, y además – afirma – “porque no buscan un trabajo mejor”. (pp. 97 – 98, 108 – 110)

Jessica señala el tipo de trabajo que desempeñan sus padres:

Cuando su papá recién se vino a México: “Mi papá trabajaba de policía” pero en la actualidad: “También trabaja como mi mamá: de conserje”. (JCR, pp. 91, 99)

Afirma que en Huejutla Hidalgo, la labor de los indígenas es la que sigue:

“Hay unos que trabajan en el campo, hay unos que trabajan pues de lo que sea, hay un licenciado y maestro. Secretarias hay también. (JCR, p. 97, 109)

Explica que el tránsito por la escuela no ayuda mucho a los jóvenes indígenas de Huejutla a cambiar de empleo:

Y los que “terminan” de estudiar: “Se vienen aquí a trabajar, pero dicen, yo la verdad le pregunte a un chavo y me dijo que venía a trabajar, pero de albañil que es lo único que lo reciben y ya la hace. Las chavas pues de sirvientas.” “Y ya terminaron de estudiar” “Pues... esta mal ¿No? Siendo que ya tienen “prepa”, universidad... “ Una indígena de su pueblo trabaja en México como sirvienta. (JCR, pp. 98 y 109)

Ella quiere estudiar enfermería para ayudar a los indígenas:

“Pus curarlos, por eso quiero ser enfermera” (JCR, p. 101)

Explica que en el futuro sí existe la posibilidad de trabajar porque Huejutla ya se transformó en una ciudad y existen diversas tiendas como la de abarrotes. (p. 97)

“Ahí hay bodegas, Aurrera y todo eso ¿no?” (JCR, p. 101)

Y los indígenas que no trabajan – dice - “Piden limosna” (JCR, p. 110)

Pedro Cueto por su parte, piensa que la mayoría de los indígenas se encuentran desempleados y que por esta causa no cuentan con el dinero suficiente, por ejemplo para disponer de un lugar para vivir y para acceder a los servicios de salud. (pp. 125 – 127)

Al igual que sus compañeros, Jessica Talía considera que uno de los problemas más graves que enfrentan los indígenas es la pobreza, situación que les impide resolver sus necesidades básicas como son salud, educación, vivienda y alimentación, pero afirma que desconoce por qué ocurren tales problemas:

¿Por qué será esa pobreza? R. Pues no sé

¿Y por qué ocurren esos problemas? – le inquiero -

R. ¿Y por qué ocurren? Puede y que a lo mejor sea por no este, por no como se llama... por no, haber permítame...

¿Hay algún responsable de la situación de los indígenas?

R. No lo sé

¿Me puedes decir desde cuando son pobres?

R... No (JTBS, pp. 142 y 147)

Sin embargo, aunque realiza tales declaraciones, si logra matizar la desigualdad indígena en cuanto al acceso a los servicios de salud cuando señala que depende del tipo de institución a la que acudan: si es pública o privada:

“Por qué sí es de un particular no lo atienden rápido a un indígena que a uno que sí tiene dinero. Y sí es para todos el servicio médico, yo digo que sí los atenderían igual, igual, igual, tratarlos igual, no porque uno sea indígena y el otro no, a todos tratarlos igual.” (JTBS, p. 151)

Jessica Talía afirma que los indígenas trabajan mucho para enfrentar la pobreza:

“Más que nada trabajan día y noche, noche y día, muchos días estar en las filas en todos lados.” (JTBS, p. 147)

Identifica la labor de los indígenas en la ciudad:

“Solo vendiendo” “En el tianguis” (JTBS, pp. 141 - 142)

Señala el trabajo de otros indígenas:

“Otros cultivan sus tierras” “Algunos creo construyen” “O sea les ayudan a los albañiles” “Algunos son albañiles, otras son cocineras, otros hacen aseo, otros lavan ropa o así” (JTBS, pp. 142, 147)

Conclusión

Con sus debidos matices, todos los jóvenes entrevistados coincidieron de una u otra forma, aunque no de una manera uniforme, en señalar que, los indígenas enfrentan una condición de pobreza y marginalidad que les impide alimentarse bien, tener acceso a una vivienda, al transporte, a los servicios de salud y de educación, y que tienen dificultades para encontrar trabajo.

Existe entre estos jóvenes dos casos en el que se reconoce en la propia familia algunas de las dificultades de condición antes expuestas, pero todos los demás se apartan de dicha problemática e incluso la niegan cuando paradójicamente dos de ellos cuentan con una familia de fuertes raíces indígenas y gran parte de su condición se acerca en mucho a lo descrito anteriormente. Quizá esta actitud se pueda interpretar como defensiva al no querer ver en el “otro” al “yo” propio, del que vengo o desciendo. Posiblemente también pueda ser la vergüenza de sentir que efectivamente vengo del “otro” y no lo acepto porque he crecido en un mundo cultural hegemónico al que considero normal y al que deben aspirar mis propios padres, amén de que, sí reconozco tal condición como propia, podría ser señalado y por lo tanto, es mejor ocultarlo para no ser rechazado socialmente.

Los jóvenes han aprendido que, los trabajos realizados por los indígenas son poco remunerados y por lo tanto poco reconocidos. Posiblemente este conocimiento no es del todo consciente, pero se manifiesta por ejemplo, cuando a algunos de ellos les da vergüenza decir abiertamente en qué trabajan sus padres, en la desaprobación que se hace cuando alguien “termina de estudiar” y se va a trabajar de albañil o de sirviente, o simplemente cuando advierten que otros miembros de la familia, incluso los niños tienen que salir a trabajar y buscar un lugar en el mundo del subempleo o en última instancia pedir limosna.

En una sociedad de consumo que exige un alto valor adquisitivo a sus miembros y una forma de adquirir status social, es de esperar que el individuo se valore no por lo que es, sino por lo que tiene, así como por su estilo de vida. Los jóvenes señalan que los indígenas se desempeñan principalmente en la agricultura, como cargadores, barrenderos, albañiles, vendedores ambulantes, ayudantes, trabajadores domésticas, niñeras y cocineras, etc. En menor proporción según lo que manifiestan los entrevistados: también hay conserjes, policías, secretarias, maestros y licenciados. Pero en los peores casos viven de la mendicidad, entonces el trabajo se transforma en la venta de lástima y conmiseración. Para los jóvenes entrevistados no existen muchas señas de cambio de condición laboral.

A veces, la comercialización de un objeto se convierte en posada de lástima y de culpa, cuya venta, se muda en una dádiva de ayuda que se transforma en limosna, y en otras tantas, provoca la rabia y el coraje de quienes exigen a los indígenas o a cualquier otro menesteroso que se pongan a trabajar.

Estos jóvenes advierten el desempleo y algunas de las condiciones en que los indígenas practican el subempleo, pero no lo explican por cuestiones estructurales de tipo económico y social, sino a partir de clichés, prejuicios y estereotipos que justifican esas realidades dadas y que antes ya se mencionaron.⁷

⁷ No es necesario repetir cada uno de dichos prejuicios y estereotipos, ya que éstos se han venido señalando a lo largo del trabajo.

Estos jóvenes saben que los indígenas emigran en busca de trabajo, pero no se pueden explicar por qué ocurre tal situación, o sea que, en cierta forma reconocen la pobreza como un problema grave por el que pasan, pero no lo logran conectar con el fenómeno de la migración y en consecuencia con las dificultades socioeconómicas y culturales propias que tienen que enfrentar en el lugar de "acogida"; ni con los otros problemas de regiones y comunidades rurales de donde provienen, en su conexión con el mundo global. Es decir, no logran elaborar una interpretación con fundamento teórico que mantenga algún vínculo con la historia o la economía por ejemplo. Así pues, estos jóvenes no cuentan con elementos teóricos que les permitan interpretar esas otras realidades y que tienen como común denominador la marginación y la pobreza en una compleja unidad dialéctica entre desarrollo y subdesarrollo, países centrales y países periféricos, acumulación de riqueza y explotación – desigualdad, etc.

El caso de Josué es una muestra de ello, señala algunos casos de incomunicación y pobreza en que se encuentran sumidas muchas de las comunidades indígenas, pero no logra tejer los vínculos entre estos problemas con otros en sus diferentes planos – como es el de la migración en su perspectiva regional, nacional y mundial – en los que, se encuentran imbricados orígenes históricos y estructurales.

En conclusión, aunque en algún momento de la entrevista, algunos de los jóvenes no se explicaron las causas de la condición indígena actual, de miseria y maltrato, sí proporcionaron finalmente una interpretación que tiene como base el uso de prejuicios y estereotipos. Casi todos, afirman que la condición indígena de pobreza y maltrato que permite a su vez la desigualdad, se debe a que son indios. Por ello – señalan – que, los indígenas deben dejar de serlo y no comportarse como tales. Como ya vimos antes, la forma de hacerlo es "vestir bien" y dejar su indumentaria; hablar bien, o sea el español y pronunciarlo correctamente; cambiar su aspecto físico con el baño, el peinado y el perfume para que dejen de ser mugrosos, etc. Sólo así – según ellos - se podrán cerrar las distintas brechas entre la igualdad y la desigualdad.

Pero, ¿dónde aprendieron los jóvenes toda esa forma de leer e interpretar lo indígena? Veámoslo en el siguiente apartado:

2.4. ¿De dónde abrevaron los jóvenes?

La interpretación que los jóvenes hicieron de lo indígena partió principalmente de un aprendizaje social que se ha efectuado en distintos ámbitos de la realización de su vida cotidiana, donde, la historia casi no tiene nada que ver en dichas percepciones. Así, las formas de ver y entender lo indio se lo han apropiado, en forma decreciente, a partir de las siguientes circunstancias:

- a).- De sus propias vivencias y observaciones a partir de su cotidianidad en diferentes espacios como la familia, la escuela o la calle.
- b).- Por conversaciones y vivencias entabladas con familiares y amigos.
- c).- Por lo que dicen sus profesores.
- d).- Por lo poco que han leído.
- e).- Por la (poquísima) influencia de la asignatura de historia y civismo (ética) en el tema y por alguna visita (casi nula) al museo.

Es importante señalar que cuando digo que la mayor parte de lo que saben e interpretan los jóvenes respecto a lo indígena, lo han hecho principalmente a partir de las observaciones y vivencias en su vida cotidiana, es porque lo he inferido a lo largo del desarrollo de cada una de las entrevistas, donde en muchas ocasiones, de forma implícita, queda el entendido de que el joven lo vivió, lo observó, le contaron, participó; o bien, en este ejercicio diario de su vida, muchas veces, en cierta forma inconsciente, a comparado tanto diversas situaciones y condiciones sociales como algunas expresiones culturales distintas. En varios momentos de

la entrevista no existe una información precisa que señale específicamente la fuente de aprendizaje o información, sino que mas bien se infiere por el contexto mismo de la entrevista y el desarrollo de la misma. Por esta razón, no siempre es posible marcar paginas exactas para demostrar que lo que sabe el chico, le vino socialmente de sus vivencias en la vida cotidiana, pretender hacerlo sería muy desgastante, pues implicaría repetir en forma innecesaria, una y otra vez párrafos completos de la entrevista sobre diversos tópicos que con anterioridad ya se han analizado.

Pero no siempre es así, hay momentos de la entrevista en que los jóvenes declaran de forma muy precisa de donde les vino todo lo que saben respecto a los distintos tópicos de la entrevista. Sin embargo, aún con declaraciones de su propia boca es menester andar con precaución, ya que lo que dicen se llega a contradecir con las conversaciones posteriores de la entrevista. Por ejemplo, Yazmín Alpizar afirma que lo que sabe sobre los indígenas es por lo que aprendió en historia o porque lo leyó, sin embargo, no es creíble su afirmación porque, de esta asignatura prácticamente no recuerda nada ni la vincula con lo indígena.

Veamos con ejemplos concretos.

Respecto a Pablo Cortes es significativo señalar que él fue “la negación de la negación” Aparentemente existe en él una total ignorancia respecto a la temática de lo indígena, pues se negó prácticamente a proporcionar información de un tema que cotidianamente el vive con su familia, entre su circulo de amigos y conocidos. En realidad creo que puede decir mucho, pero siento que en él existe el prejuicio y la no aceptación hacia el mismo. Para él es un tema tan lastimoso e importante que no lo puede hablar con cualquier persona y tal vez ni con él mismo.

Respecto a este chico no puedo por el momento señalar por boca de él, cual fue el medio social principal o menos importante que le ha permitido de alguna manera tener sus propias ideas y visión de lo indígena. Tan tiene una visión, que el ocultamiento de la información y su posición defensiva e irritable muestran ciertamente “una posición” ante el tema. El mensaje es: “no quiero hablar sobre eso”. Por lo tanto: “si me preguntan les digo que ni los

he visto (a los indígenas), no les conozco, no los identifico, quien sabe quienes serán, lo mejor es que no encuentren algún lazo que me una a ellos.” Con las reservas del caso, casi puedo “adivinar” que detrás de ese silencio, existe todo un aprendizaje social a partir de experiencias muy cercanas, que le dictan que lo mejor es callar y negar todo aquello que le ha hecho daño, que ha sido motivo de señalamientos, de burlas y de agresión.

En este sentido, creo que la vida misma le ha enseñado más que los profesores, las asignaturas o los libros y los museos. Simplemente, él y su familia son su propio ejemplo viviente.

Para el caso de Josué Ramírez, sí cuento con la información precisa. A lo largo de la conversación sostenida con él, me di cuenta que la mayor parte de las apreciaciones que tiene sobre diferentes tópicos de lo indígena – como el identificar para él quienes son, de su condición, así como del maltrato de que son sujetos, etc - lo ha resignificado a partir y principalmente de la observación en las vivencias de su vida cotidiana y del diálogo sostenido con familiares cercanos como son sus padres, abuelos y tíos.

En esta construcción del conocimiento sobre lo indígena también han contribuido pero en menor medida algunas lecturas efectuadas por el joven en alguna enciclopedia o libros de la escuela. Respecto a la asignatura de historia, afirma que no le agrada ningún tema de la historia de México. De ésta, a lo largo de su tránsito escolar sólo recuerda cuatro temas - “Cristóbal Colón”, “Benito Juárez”, “lo del 15 de septiembre” y “La batalla de Puebla” - además de haber leído algo sobre los indígenas “de ayer” relacionado con su forma de vida y su exterminio por los norteamericanos.

En el siguiente apartado del análisis de la entrevista se encuentra mi observación e interpretación respecto del conocimiento histórico que el joven maneja con relación a la problemática indígena. Sin embargo, por el momento considero importante subrayar que la historia no es una parte fundamental que ayude al joven a realizar una interpretación de la realidad indígena, pues la lectura de dichas realidades las hace principalmente – como ya lo mencione - a partir de sus propias vivencias cotidianas y de conversaciones con sus

parientes cercanos. Así mismo, el joven no establece o no encuentra por el momento alguna relación o correspondencia entre lo que observa y le han platicado con lo que ha leído en los textos o aprendido en la asignatura de historia. Aún entre los diferentes temas de historia que recuerda, no establece vínculos claros que le permitan utilizar a la historia para interpretar la realidad indígena actual.

En los murales de la escuela reconoce la presencia india, no solo en la iconografía sino como un presencia fáctica pasada a lo largo y ancho de la república. Aunque en realidad existe en él una confusión: en algún momento de la entrevista declara que los indios ya no existen, solo los indígenas y en otros momentos señala que no sabe si existen indios en México, pues para él un indio y un indígena no son lo mismo. (JRS, pp. 22 – 25, 35)

En cuanto a museos, no existe por el momento alguna referencia que indique su visita a alguno de ellos.

Algunos ejemplos de todas estas apreciaciones pueden ser los siguientes:

“Porque las veces que he ido a acompañar a mi papá que cuando va ir a su pueblo, yo mas o menos me doy una idea de cómo son (los indígenas)” “yo los veo, o a veces los veo así de vista.” “Aja y yo a veces les pregunto a así a mis familiares, familiares de mi papá que si ellos hablan otra lengua o así, pero no mas.”. (JRS, pp. 20 -21)

Llegó a la conclusión de que uno de sus compañeros de la escuela es indígena junto con su familia porque el mismo se lo contó y además los escucho hablar en su lengua:

“Porque el otro día, bueno, el año pasado este según salió platicando, salió que era su lengua, empezó hablar náhuatl, sus papás también, me contó a mí y ya por eso yo digo pus él es indígena”. (JRS, p. 33)

Estructuró sus ideas de como vivían los indígenas y su condición reciente a partir de La observación y:

“Cuando platico con mi papá o en los libros también” “En los libros y con mi papá cuando platicamos.” “Con mis abuelitos” (JRS, pp. 34 - 35)

Sin embargo, de los libros de la primaria afirma:

“No así no, horita no recuerdo bien”. (JRS, p. 34)

El presencié, se dio cuenta y participó junto con sus compañeros de la escuela en las acciones discriminatorias de que fue objeto un joven indígena de su escuela. (JRS, pp. 32 – 33)

Respecto a otros procesos discriminatorios, él se ha dado cuenta con la pura observación, al escuchar cómo son tratados verbalmente y como se burlan de ellos. También señala los trabajos que ellos realizan en la ciudad (JRS, pp. 28, 29)

Lo mismo que Josué, Jazmín sabe quienes son los indígenas porque ha tratado directamente con ellos: su madre, sus abuelos y parientes cercanos de línea materna, así como sus amigos y conocidos de la calle son indígenas: “Con los que vienen de... bueno los he tratado, pero los que vienen de Guerrero”. Por esta razón conoce su forma de vestir, los identifica por la lengua, por el origen y su forma de ser. (JAB, pp. 42 – 43, 45 – 47)

Concerniente a la condición de los indígenas y sus problemas, ella se da cuenta de algunas de sus situaciones por la observación y participación (algunas veces) de lo que acontece en su propia familia, en la calle y en diversos lugares de la ciudad.

La escuela y particularmente la asignatura de historia no le han sido significativos en la apropiación del tema y la visita a algún museo le es nula.

Veamos algunos ejemplos de lo dicho al respecto de Jazmín:

Cuando a la joven se le pregunta que donde aprendió todo lo que sabe respecto a lo indígena señala que:

“En la escuela” Porque nos ponen a leer los libros” “El de español”. Sin embargo, después se contradice y afirma que en ninguna materia ni algún profesor han abordado el tema, que más bien lo ha leído en los libros, pero se queda callada cuando le pido que me explique su lectura. Mas adelante, afirma que en historia si hablaron sobre lo indígena: “No... sí creo”. Pero: “ya no me acuerdo”. (pp. 48, 50)

De historia no recuerda más que un tema, la independencia de México. Le pregunto que además de este tema, que otros recuerda y contesta:

” Ninguno, nada más ese” “Ningún tema” “No (ninguno) (se ríe)” Luego rectifica y dice que en la primaria también vio la independencia de México. Acepta que sí vio otros temas pero: “Ya no me acuerdo” (pp. 48 – 50, 58, 59)

Por otra parte, la escuela donde asiste se llama Acamapixtli, pero desconoce su significado o quien fue, ya que – dice - nadie le ha hablado sobre ello y ni siquiera se ha abordado en las ceremonias cívicas. (p. 59)

Señala que le gusta la historia pero no explica el por qué. Menciona que todo un año en la secundaria no llevó historia y que en la primaria casi no trataban sobre esos temas. (pp. 59 - 60)

Afirma que nunca ha ido a museos, tampoco ha leído nada sobre lo indígena en algún libro revista o periódico (p. 48)

Respecto a Griselda puedo decir que, cuenta con familiares cercanos de origen indígena principalmente de ascendencia paterna. Algunos de sus parientes como su abuela, tíos y primos, aún conservan rasgos indígenas, como el vestido y la lengua en el caso de su abuelita. Por esta razón Griselda logra identificar a los indígenas. Puede - aunque no de todos obviamente - en cierta forma describir su ropa; o por su indumentaria y su forma de

ser –dice ella- darse cuenta de que son indígenas. Sabe que cuentan con una lengua autóctona y otros rasgos culturales diferentes a la gente común, motivo por lo cual –dice– son discriminados. Pero la familia no es el único lugar donde Griselda abreva y resignifica lo que aprende sobre lo indígena.

Otros espacios, aparte del interior de su familia, como es la calle, la escuela y otros lugares propios de la ciudad, donde vive cada una de sus realidades cotidianas, también le hacen llegar dichos saberes. Ella ejercita junto a los otros –creo muchas veces inconscientemente- la observación, la comparación y experimentación para interpretar y accionar– cuando se dan los casos - en la realidad indígena.

Algunos ejemplos representativos de lo dicho hasta aquí respecto a Griselda pueden ser los siguientes:

En sus observaciones, esta chica no sólo ve, escucha y compara para marcar la frontera con el otro, sino que va identificando y marcando sus propios espacios simbólicos que le dan identidad:

“Yo los oigo hablar o como visten” “Como los de aquí no vestimos así ni nada de eso”
(GJRB, pp. 64 - 65)

Cuando le pregunto a Griselda que donde aprendió todo lo referente a lo indígena, contesta:

“Pues luego viéndolo, viendo películas, pues así.” “Pues igual el nombre ni me lo sé, pero las han pasado en la tele y yo las miro, me interesa.” “O luego escuchando a las personas hablar o viéndolo yo con mis propios ojos.” “Bueno de mi abuelita a veces me contaba” “Bueno mis dos abuelitas” “Mi prima me lo dijo y lo demás, bueno porque yo lo he visto”. (GJRB, pp. 75, 85)

Confiesa no haber leído nada sobre lo indígena. (GJRB, p. 85)

Menciona que respecto a civismo o ética e historia tampoco recuerda haber leído algo sobre lo indígena:

“No, bueno a lo mejor y sí pero no me acuerdo”. (GJRB, p. 85)

Sin embargo, reconoce que en la secundaria, el maestro de historia les mencionó algo sobre la indumentaria indígena y les proporcionó una muestra sobre su condición (GJRB, pp. 75 – 76)

A pesar de no haber leído nada o muy poco sobre el tema, contradictoriamente piensa que la historia le ha sido útil en la visión que tiene sobre lo indígena, principalmente para no ser grosera con ellos y además porque, por medio de la historia conoce mas sobre los antepasados. (GJRB, pp. 76 – 77, 87)

Señala que en la primaria probablemente alguna vez hablaron sobre lo indígena, pero que no lo recuerda. (GJRB, p. 77)

Dice que nunca ha visitado algún museo. (GJRB, p. 86)

Por lo que toca a Jessica Contreras, considera que ella y su familia son indígenas. Sus padres, abuelos, tíos y demás parientes cercanos conservan la lengua otomí y algunos de ellos el vestido tradicional. Gran parte de lo que ella sabe sobre los indígenas también lo aprendió en el seno familiar: distingue su indumentaria, la lengua, su forma de ser, su condición de pobreza y el maltrato de que son sujetos. Todos estos aprendizajes los ha ido enriqueciendo con su observación y accionar diario, en otros espacios de sus vivencias diarias, como es la calle o la escuela. La historia como asignatura le ha ayudado un poco a comprender la situación del indígena de ayer, pero no le ha proporcionado elementos de análisis que le ayuden a interpretar la condición de los indígenas de hoy. Es decir, no vislumbra alguna conexión entre pasado – presente, mas bien pareciera que los ve como entes separados.

Algunos ejemplos de tales aseveraciones son los siguientes:

Por tradición oral ella conoce parte de la historia de su propia familia. (p. 102)

Describe la indumentaria y la forma de ser del indígena, así como las transformaciones en el vestido y el cambio de la lengua por la observación y la comparación generacional y de los distintos entornos sociales. (pp. 92 – 96)

Jessica dice dónde aprendió lo que sabe de lo indígena:

“Pues de mi papá, porque antes dice que...” “Pues en donde vive mi mamá, a veces me platican lo que sucedió... y que antes eran muchas enfermedades, pero no tenían con que curarse y con puras plantas se curaban.” “Que antes no tenían con que lavarse los dientes, es por eso que unos tienen dientes postizos, con placas”. (pp. 102, 113)

Por lo que ha escuchado y visto describe la burla y el maltrato de que son objeto los indígenas, así como la discriminación hacia la mujer al interior de la familia indígena:

“Hay unas que dicen que...” “Pues, era mi prima pero no, no es mi prima, no es nada mío, pero es como si lo fuera porque pues viene a visitarnos y así y nos ha contado que...” “He ido con mi abuelita y sí le han dicho, pues es que....” . (p. 109 – 112)

Describe los problemas y condición de pobreza de los indígenas de hoy, así como el trabajo que desempeñan por lo que ha visto y escuchado:

“Yo he ido y tengo una tía que... dice que... y hay unos chavos que....” “Yo tengo un tío que....” “Se vienen aquí a trabajar, pero dicen, yo la verdad le pregunte a un chavo y me dijo que...”. (pp. 97 – 98, 101 – 102, 108 – 110)

En la secundaria el maestro de historia no les ha hablado sobre lo indígena

“No ahorita no, porque todavía no vamos en eso.” “Pues no casi, porque pues aquí casi no leemos, bueno si leemos, pero no mucho. A veces hacemos resúmenes o...” (p. 113)

Afirma que tampoco en civismo han abordado el tema de lo indígena. (p. 113)

Pero en la primaria, Jessica afirma que sí leyó sobre los indígenas y abordaron los temas de la conquista, Miguel Hidalgo y Benito Juárez. A diferencia de sus demás compañeros, ella sí relaciona estos temas con lo indígena:

“Pues en historia he leído.” “Pues los maestros, leíamos entre todos y pus es donde nos explicaban ellos porque este motivo y...” “Sí mi maestro que antes era de la primaria” Les explico: “Lo que ya le platiqué, lo de la guerra (la conquista, Benito Juárez y Miguel Hidalgo) y todo eso”. (pp. 103 – 105, 113)

Piensa que la historia le ha sido útil, pero no tiene mucho fundamento para explicar por qué:

“Porque pues así puedo ayudarlos, si no, ir de viaje y ayudarlos”. (p.106)

Afirma que fue al museo:

“Al de antro, antro ¿qué?, antropología, algo así que está por el centro.” Y de él aprendió algo sobre los mayas. (p. 106 – 108)

En el mismo tenor y para no hacer cansada la lectura, los demás jóvenes entrevistados con sus debidos matices, también abrevaron casi de las mismas fuentes de aprendizaje. Así que por último, proporcionaré el ejemplo de Pedro Cueto.

Cuando le pregunto que donde aprendió todo lo que me ha dicho, señala:

“Algunas cosas las aprendí con una de las que he pasado y pues de ahí, es lo que ves.”

“Aja, de lo que he observado, sí.” (p. 128)

Explica que en la escuela, los maestros le han hablado sobre los indígenas: “

Aquí en la escuela” “... Y pues ya de ahí pues sale la relación y empezamos a platicar y de eso pues también de lo que platican luego”. (pp. 118, 128)

Afirma que en los libros nada ha leído sobre indígenas. Sin embargo, más adelante reconoce que no es así, que en los de la primaria sí venían temas sobre lo indígena, pero no se interesó:

“Sí vi, pero no me llamó mucho la atención”. (p. 128)

En la secundaria, respecto a cívica y ética no recuerda haber abordado algo sobre lo indígena y en historia están realizando otra actividad:

“De civismo no, pues no me acuerdo. Y de historia, pues tampoco me acuerdo porque todavía estamos viendo la cuestión del CENEBAI”. (p. 128)

El único museo que ha visitado es el de electricidad:

“Nada mas ese creo que he ido, sí nada más. Nada más a ese, es el único”. (p. 128)

2.5. Análisis de contenido histórico

En este apartado, demuestro cómo los pocos conocimientos históricos adquiridos por los jóvenes durante su tránsito escolar no les proporcionan suficientes elementos de análisis para lograr una interpretación más compleja y asertiva sobre la realidad indígena. Como ya se dijo, la lectura que realizan los jóvenes sobre dicha realidad, ciertamente no la hacen

básicamente a partir de la historia o de cualquier otra asignatura al interior de la escuela, sino mas bien a partir de la observación y participación de su propia realidad circundante en su vida cotidiana y a partir de la conversación con familiares y amigos cercanos.

En este sentido, el conocimiento histórico lo tienen presente de una forma anecdótica, fragmentaria y confusa, donde pareciera que cada tema es un ente separado sin relación alguna. Veamos:

En su tránsito escolar Josué Ramírez sólo recuerda cuatro temas de historia: Cristóbal Colón, Benito Juárez, La batalla de Puebla y “lo del 15 de septiembre”. (pp. 26, 27, 28, 30, 31)

Recuerda que el tema de Cristóbal Colón lo vio en la primaria:

Lo ubica con el descubrimiento de América: Fue “cuando descubrió América”. (p. 26)

Cuenta la anécdota: “Descubrió... al principio los que iban con él, pensaron que nada más era, era así puro rollo de que iban encontrar así tierra y ya lo querían matar a este Cristóbal Colón” “Después este paso un rato, después del susto de que le dieron que lo iban aventar al mar según, que llega el que estaba viendo en la superficie y le dice que a lo lejos se veía tierra a la vista”. (p. 26)

Sabe que llegaron a explorar esas tierras, pero no conoce el objetivo o la utilidad de tales datos ni el por qué o el para qué de tales exploraciones: A esa tierra “Llegaron ahí no mas y a este como le diré... llegaron y ora sí la, la investigaron porque no tengo otra palabra para decirle, este investigaron y ya vieron todo, o sea que raíces había ahí.” Señala que investigaron esas tierras: “Para... pues para saber un poco de lo que había ahí en esa, en esas tierras.” Pero no conoce el objetivo por el que se hacían tales exploraciones: “Mmm... no la verdad no sé”. (p. 26)

Concluye su anécdota, explica que después de que ya se descubrió América: “Pss, ya, se pusieron contentos ahora sí toda su tripulación de que ya este habían encontrado tierra, descansaron se puede decir”. (p. 26)

Y por último, respecto a la gente originaria que ahí vivía y las consecuencias de tal acontecimiento, señala: “Yo creo todo siguió igual”. O sea, no pasó nada. (p. 26)

Observación: El joven mantiene sin saberlo, una anécdota romántica, “despolitizada y neutral” Es decir, entiende el acontecimiento como una acción meramente exploratoria, en el que desconoce o ignora algún interés expansivo europeo o de conquista. El joven recuerda la hazaña, pero en este suceso, no se hace presente el indígena. Sin comprender o conocer los procesos que siguieron al “Descubrimiento de América” solo recuerda la hazaña como un suceso “suelto” sin trascendencia alguna.

El tema de La batalla de Puebla lo vio en la secundaria.

Afirma que en la secundaria de los temas que vio de historia de México no le gusta ninguno: “Mmm... pues cuando... en realidad casi así por lo que hemos visto, no ninguno. (p. 26)

Pero, el tema que sí recuerda es “la Batalla de Puebla, yo creo es la única, o sea sí hemos visto más pero como es la que más me llama la atención” “Porque cuando los españoles querían invadir, este los... los mismos, o sea los de Puebla se pusieron en armas y no dejaron que los españoles invadieran aquí en el territorio y ya pss hubo una guerra, la verdad pues fue ganada por los mismos de aquí del territorio”. (pp. 26 – 27)

Afirma que, los que defendieron el territorio fueron: “Los mismos campesinos” “No quisieron que ellos, ora si que a ellos los gobernarán, se pusieron en contra y fueron a pelear sus tierras ora si, se puede decir, nada más”. (p. 27)

Interpretación:

En principio, es interesante ver como en el chico se reproduce de alguna manera la memoria para recordar una lucha que en sí misma y bajo el principio burgués de autodeterminación y del reconocimiento de los derechos humanos forma parte de la dignidad humana. Quizá, el joven hubiese dado un salto enorme si este acontecimiento histórico hubiese sido utilizado para comprender en parte las reglas del juego del sistema capitalista que nos tocó vivir. Asimismo, el discurso pudo ser manejado para aportar elementos teóricos de carácter histórico que le ayudaran al joven en la lectura e interpretación no solo de esa invasión sino de otras invasiones actuales que están experimentando países como Irak o el Líbano. Hacerlo de esta manera, probablemente hubiera implicado en el joven un serio cuestionamiento del mundo en que vive y hubiese ubicado “La batalla de Puebla” en un espectro mas amplio, no divorciado sino en correspondencia con la realidad actual.

Sin embargo, las cosas no se sucedieron así, ese hecho histórico no fue la punta de lanza para un posible cuestionamiento o siquiera conocimiento de los cánones y criterios burgueses. Para Josué es un acontecimiento pasado que le llama la atención por la defensa de la tierra, del terruño y por la soberanía y autodeterminación de los pueblos. El joven los reseña ignorando que ambos son principios del liberalismo burgués y que la misma Francia revolucionaria se negó a cumplirlos en el momento de la invasión

A pesar de todo, quizá el joven se encuentre entre los dos filos de la navaja: Probablemente el que recuerde este acontecimiento no le va a modificar en absoluto la lectura de su realidad presente, o quizá en otro momento logre dar un giro y retomar esta lucha como un ejemplo a seguir ante una posible situación similar en el futuro.

Por el momento, es un tema que le recuerda la defensa del territorio por campesinos de Puebla y la negación de la gente a ser gobernados por un país invasor. Sus conocimientos son limitados no sólo por proporcionar datos equivocados –por ejemplo cuando señala a España en lugar de Francia como país invasor– sino porque no le ayudan a comprender procesos más amplios y complejos. Por ejemplo: No establece vínculos entre Juárez y este

acontecimiento. Ignora que los mismos indígenas que enfrentaron al invasor, en su mismo país tenían problemas de reconocimiento jurídico, social y constitucional. Ignora que los indígenas tuvieron que enfrentarse a un proyecto liberal o conservador que los excluyó del proyecto de nación y que, paradójicamente, fue el mismo Benito Juárez de ascendencia india quien enarboló el proyecto burgués, mismo que los excluyó desde siempre. Desconoce que, finalmente este proyecto de nación que adoptaron los liberales en México, fue un modelo que se imitó de los países burgueses, imperialistas e invasores, como fue el caso de Francia y de Estados Unidos.

El conocimiento que tiene el joven sobre “La batalla de Puebla” corresponde a las grandes proezas de la historia de bronce. En ésta, la lucha por la soberanía frente a la amenaza y a la intervención extranjera se convierten en uno de los pilares del nacionalismo mexicano. Sin embargo, soberanía e independencia terminan por convertirse en un mito de la historia patria, más aún en la actualidad, frente a los procesos arrolladores del neoliberalismo y la globalización donde el propio estado – nación se encuentra en crisis. Esa historia patria no cesa de confrontarse y de estallar frente a esta realidad contundentemente neoliberal. Por último, esa historia concluye por ser arcaica e insuficiente para situar a los jóvenes frente a las diversas realidades, problemas y desafíos que dicha realidad nos plantea.

15 de septiembre

Otro tema que recuerda haber visto es: “Lo del 15 de septiembre” Pero, casi no recuerda nada: “Nada,... (le da risa) trata de este Hidalgo que, que se puso en armas para, en contra de la esclavitud, nada mas. (p. 27)

Con duda menciona que los esclavos eran: “Mmm, la gente o sea los, los... como le diré, los, ¿los indígenas que vivían ahí? Fueron gobernados por un presidente, no me acuerdo bien del presidente, su nombre, pero Hidalgo, este, se puso de acuerdo con varia gente y él fue el que promulgó esa, esa, hizo una guerra para, ante de... como se llama, ante la discriminación... como le diré, ante la esclavitud. (p. 30)

Señala quién más luchó con Hidalgo: “No me acuerdo bien quién fue, pero creo fue este, José María Morelos y Pavón algo así más o menos”. (p. 30)

Cuando se le pregunta que desde cuándo los indígenas se convirtieron en esclavos y por qué, contesta: “Pues desde hace mucho tiempo atrás” “Como... mmm... des... pss, se puede decir que, como hace varios siglos, ¿no?” (p. 31)

Interpretación: Una vez más, se puede observar que su discurso es muy limitado. No cuenta con los elementos suficientes ni siquiera para hilar y tejer los nexos entre dicho acontecimiento con la lógica de la historia de México. Es decir, no relaciona a Hidalgo con la independencia, ni tampoco marca alguna correlación por ejemplo con “Cristóbal Colón que es el otro tema que recuerda. Tampoco conoce el proceso histórico que llevó a los indígenas a convertirse en esclavos, ni a partir de cuándo sucedió o por qué. Relaciona el tema con la esclavitud y discriminación indígena, pero no tiene construido algún puente que arranque de estos temas que recuerda (Cristóbal Colón, El 15 de septiembre, Juárez o con lo que leyó sobre el exterminio de los indios efectuado por los norteamericanos) para interpretar de alguna manera, la discriminación indígena de hoy. La historia patria la tiene presente de una forma muy fragmentada, con información confusa y en cierto modo equivocada. Finalmente, la historia patria está mal comprendida y el 15 de septiembre puede terminar para el chico, tan solo como una fiesta tradicional mexicana que hay que celebrar sin saber exactamente el porqué o el para qué. El reventón quizá se convierta para él, en el sentido y significado principal de esta fecha.

Benito Juárez

Josué recuerda que en la escuela también aprendió sobre otro tema: “Otra también que recuerdo, la de Benito Juárez”. (p. 27)

Juárez es para él – cómo ya se dijo anteriormente - un indígena más no un indio, que logró en base a su constancia y esfuerzo en los estudios convertirse en: “Alguien en la vida” “Que él fue un joven que, como nosotros que el no tenía estudios así, digamos...

superiores, pero él empezó a estudiar y, y vio la manera de cómo estudiar para salir adelante y luego pss con el paso de los tiempos pues fue alguien ahora sí alguien en la vida... “ (p. 27)

Piensa que Juárez es alguien que nos defiende: “Y ahora nosotros tenemos algo, alguien que, como le diré, alguien que... ahora si que, que nos defienda, aunque se, ya haya muerto, pero o sea tenemos su, su sus imágenes su...” (p. 27)

De Juárez, Josué rescataría: “Sus actitudes” Que consiste en lo siguiente: “Los derechos que él promulgó, por, como “el derecho ajeno es la paz, algo así dice” También retomaría: “Su valor, se podría decir” Y: “Su vestimenta” occidental, por supuesto. Prefiere su traje moderno en lugar del indígena no solo porque así se ve como un hombre respetable, sino porque también se evita la discriminación – según él - . (pp. 27 - 28)

Interpretación:

El discurso que el joven proporciona respecto al tema no escapa a las observaciones anteriores. Es decir, existe una fragmentación e insuficiencia en sus conocimientos históricos, que lo llevan a verter información equivocada, por ejemplo respecto al lema juarista donde finalmente el problema mayor no es tanto si lo recuerda a “pie juntillas” sino que no lo logra interpretar y aplicarlo a una realidad concreta determinada.

Su discurso sobre Juárez es una anécdota, una historia romántica que muestra la imagen de un indígena que, con su propio esfuerzo logra estudiar mucho, prepararse, trabajar posteriormente y convertirse en “alguien en la vida.” Implícitamente da a entender que Juárez experimenta una especie de proceso evolutivo en el que, transita del hombre indígena al hombre moderno, educado, respetado y reconocido socialmente. Por esta razón Juárez abandona el traje indígena y adopta el de la ciudad, mismo que Josué admira y rescata de él junto con su valentía. El Juárez indígena es redimido en la medida en que deja de serlo, ya que ser indígena es yacer en el anonimato del reconocimiento social, es

continuar como sujeto de discriminación, es continuar siendo un “don nadie”, sin estudios ni futuro.

De alguna manera, Josué cree en la fuerza del héroe que aún muerto todavía es capaz de defendernos, aunque el joven no sepa exactamente de que o de quién. Admira las leyes que él promulgó, pero no sabe en que consisten. Se encuentra implícita la idea de que es el héroe el que puede resolver los problemas que afectan a las mayorías. La gente común tiene que esperar a ser defendida, ¿acaso sea porque no puede pensar y actuar por ella misma? ¿Será que la historia de bronce deja esa lección? Es decir, que tenemos que esperar a que llegue algún político o algún líder al frente de todos para resolver los problemas. Al fin y al cabo se muestran luchas casi solitarias y sacrificadas: heroicas.

Por otra parte, es interesante que de forma sobrentendida el joven reconoce en el atuendo indígena un motivo de discriminación en la época de Juárez, aunque no señala precisamente que los indígenas eran discriminados ni tampoco establece alguna relación con la discriminación indígena de hoy.

Xicotécatl

Es el nombre de la secundaria donde acude Josué. De este personaje histórico señala: “Fue un poeta, que escribió sus poesías para... para que, cómo le diré.... para, para él mismo y para la demás gente, puede ser.” “Era un indio, bueno mi forma como yo lo veo en las biografías es como un indio con plumaje, con su tapa rabo y su flecha, nada más.” (p. 24)

Interpretación

Respecto a este personaje volvemos a lo anterior: proporciona información fragmentada, limitada y desconectada con los otros temas históricos que menciona. Por ejemplo, lo refiere solo como un poeta, no además, como un guerrero activo en el momento de la conquista española y, no establece los vínculos, por ejemplo con el descubrimiento de América.

No obstante, es interesante ver cómo la imagen de Xicotécatl le es útil para describir al indio y formar un icono de él. Situación que le impide verlo de otra forma, pues no se da cuenta con claridad de que no solo ellos han cambiado a sus expresiones culturales actuales, sino que todos somos producto de los intercambios y transformaciones culturales. En los diversos señalamientos que hace a lo largo de la conversación sobre lo indígena y lo indio, no equipara a uno con el otro, en forma implícita pareciera que da por hecho que el indio es de una sola forma, que no ha cambiado, o que se quedó estático en el tiempo, como algo muerto y lejano.

Probablemente, la siguiente cita me da algo de razón, aunque el joven se contradice en otras partes de la conversación sobre la existencia o no de los indios.

Cuando le pregunto que si hoy continúan existiendo los indios contesta: “No, no” “Porque... en un libro ¿vi? Que, me parece que, aquí en Estados Unidos, los indios así, en Texas, parece tenían su territorio que era Texas, parece y llegaron y empezaron a existir (por querer decir extinguir) ahora sí a los, los gringos y se fueron echando así, ahora sí a un lado, o sea los fueron ahora sí como quien dice discriminando, los fueron subiendo a las montañas y como en las montañas pus a veces son frías, pus ya no tenían, pocos animales vivían ya casi, ya, poco a poco fueron muriendo”. (p. 34 – 35)

Observación: Aunque no tiene en forma totalmente clara el tiempo y proceso histórico que llevo a la discriminación y exterminio de los indios norteamericanos, reconoce tales procesos y es positivo en el sentido de que, en la descripción de los hechos intenta la explicación del por qué fueron exterminados.

Por último, **Josué se imagina el futuro de los indígenas:** “Estable” (p. 34)

El piensa que los niños indígenas, de aquí a 15 o 20 años van a vivir de la siguiente manera:

“Pues igual que sus padres, trabajando para mantener a, si se va a casar van a mantener a su esposa” (p. 34)

Piensa que algunos indígenas “sí van a salir adelante y creo que otros puede ser que salgan” trabajando igual que sus padres, en la agricultura. (p. 34)

Respecto a Jazmín Alpizar, durante todo su tránsito escolar sólo recuerda:

La independencia de México

Lo que recuerda de este tema es que: “Pues que lucharon, que empezó la guerra, ¿no? Y que la lucha fue: “Por el pueblo ¿no?”. Respecto al motivo dice: “Ya no me acuerdo”. El que lucho fue: “Miguel Hidalgo “. Le pregunto que si él solito, a lo que contesta: “Nada mas” “No, había más, pero ya no me acuerdo” (p. 49)

Observación

Esta por demás decir, lo que salta a la vista: Que en esta joven, existe una profunda ignorancia no solo respecto a este tema sino de la historia en general. Al final de la entrevista, le insistí que si de verdad solo recordaba el tema de la independencia en historia. Me dijo que sí, que en realidad casi no habían visto nada de historia porque en la secundaria, un año casi no habían tenido maestro y en la primaria casi no veían historia. (pp. 58 – 60)

Es evidente pues, que en la interpretación que la chica hace de los diferentes tópicos referentes a lo indígena, así como lo que respecta a su realidad, la historia no tiene nada que ver, no le ha ayudado ni contribuido en nada hasta el momento.

En lo que toca a Griselda, los únicos temas históricos que recuerda a lo largo de su tránsito escolar y que los trae a la memoria en forma muy deficiente, son: “La Primera Guerra Mundial, la Segunda... mmm... “Vimos el tema de los mayas” “A los de Mesoamérica, ¿a los mesoamericanos? Y a los Olmecas, a los Toltecas.” (GJRB, pp. 85 – 88)

Los mayas

“Vimos el tema de los mayas, yo me acuerdo que los mayas existieron hace 500 años, hicieron cultura, este... y... y los mayas pues ahorita ya no viven porque ya están muertos. “Pues yo digo que a lo mejor y para ellos fue muy complicado porque a lo mejor y no había dinero... o... “ (GJRB, p. 85)

Cuando le pido que describa a los mayas y me diga como eran, cómo vestían o cómo se los imagina que eran, contesta con su silencio que no sabe, después afirma: “No, no me acuerdo” Pero, posteriormente ella se los imagina físicamente: “Altos, color natural, bueno así carnita ¿no? su piel... este a lo mejor usaban huaraches, con su ropa así, pues a lo mejor y nada más se cubrían lo necesario y...” Se imagina que no se cubrían tanto: “Pues a lo mejor y si no había ropa, pues... “ Para vestirse: “Pues yo digo que... mmm..... pues que si había árboles pues a lo mejor y cortaban los árboles ¿no?” (GJRB, pp. 86 - 87)

Parece que en ella queda implícita la idea de que los mayas fueron parte de nuestros antepasados y en ese tiempo no existían los seres humanos. De esta forma comienza:

“Mmm... pues yo digo que a lo mejor y su vida fue muy difícil porque... pues y a lo mejor comida no había mucha.” “Pues porque casi, bueno no existían los seres humanos, ¿podría decirse? Bueno sí existían, pero yo creo había muy pocos”.

Ambiguamente reconoce que los mayas pasaron por esos problemas, aunque eran también ambiguamente: “Unos seres humanos”. O sea que con certeza no sabe si existían o no los seres humanos en la época de los mayas.

“Sí, sí existían pero, yo creo que muy pocos” (GJRB, p. 87)

Después le pregunto que cómo era su cultura y contesta: “No sé”. Que donde habitaban los mayas y contesta: “¿Dónde me dijeron?”. Le digo que entonces trate de ubicar un lugar del mundo o el país donde vivieron y contesta: “No” “No pues no sé”. Tampoco tiene idea de

que comían. Por último, le pregunto sobre alguna aportación cultural que nos hayan dejado y su respuesta fue: “No, bueno, o sea a lo mejor y sí conozco pero ya se me olvidó”. (GJRB, pp. 86 - 88)

Cuando la invito a que me describa las imágenes de los mayas que contienen los libros de texto, dice: “Hay eso creo que fue en quinto, porque ahorita ya, bueno, si hablan, pero ya casi ese tema no... lo habla el maestro”. Y lo que les habló el maestro sobre los mayas: “Mmm... no ya no me acuerdo” (GJRB, pp. 86 - 87)

Interpretación: Griselda no establece algún vínculo entre los mayas con los indígenas de hoy. No los reconoce como indígenas. Sin embargo, cuando señala que, posiblemente los mayas no tenían dinero, que no tenían con que vestirse y que usaban huaraches, pareciera que sí marca ese vínculo, ya que en otros momentos de la entrevista, estuvo hablando sobre la pobreza de los indígenas y su indumentaria. Pero aún así, en forma consciente ella no tiene claro dichos vínculos, más aún, si retomamos su idea de que los mayas no existen, que son algo muerto y que ellos quedaron en el pasado. Así mismo, la joven equipara a los mayas con los antepasados casi humanos, pobres, poco más o menos desnudos y sin mucho ingenio para elaborar su propia ropa, por lo tanto, ni la había. Afirma que nuestros antepasados también fueron los olmecas y los toltecas. (GJRB, p. 88).

Por otra parte, es obvio que su aprendizaje sobre los mayas es casi nulo. Este tema, no le proporcionó en el aula, elementos de análisis que le ayudaran a interpretar la realidad indígena de hoy. Así, el indígena del pasado se le presenta como algo prácticamente desconocido, mientras que, lo que sabe del indígena del presente es mas que nada por la experiencia social de su propia vida cotidiana, no por lo aprendido en la asignatura de historia, aunque ella afirma otra cosa: Que la historia le ha sido útil: “Pues sí porque, pues si yo no sabía nada sobre la historia o si sabía poco, pero a lo mejor y gracias al maestro haya aprendido más cosas de cómo aprendieron los antepasados.” (GJRB, p. 87) O sea, los antepasados tenían muchas cosas que aprender.

Los mesoamericanos: los olmecas y los toltecas

“Ya recordé algo a los de Mesoamérica, ¿a los mesoamericanos? Y a los olmecas, a los Toltecas.” Lo que puede decir de ellos es que: “¡Ah! bueno que también hicieron, este culturas los olmecas, tenían así una cara muy grandota, que es así un gordito como un chino podría decirse... y... podría ser también las, las pirámides de Teotihuacan.” A ella le gustan las pirámides “Porque están, bueno porque fueron creadas por los antepasados y pues está bonita, bueno están bonitas las pirámides”. Y cuando las ve: “Pues siento bonito” (GJRB, p. 88)

Interpretación: Lo que ella recuerda sobre Mesoamérica son más bien evocaciones que representan caras y figuras que le causan sensaciones bonitas sin saber exactamente por qué. Cuando hace alusión a la “cara grandota”, se refiere a la cabeza colosal olmeca que, efectivamente pareciera la cabeza de un chino, pero su información parece estar vacía. No le lleva hacia alguna dirección que le permita sostener por ejemplo, alguna aseveración sobre algún tema o punto de vista determinado; o simplemente no existe el reconocimiento de que dicha información puede formar parte de un tema específico como puede ser la escultura en el arte olmeca o la cosmogonía mesoamericana. Así pues, no cuenta con un discurso estructurado que le permita alguna interpretación.

Por último, ella imagina el futuro de los indígenas:

“Yo digo que bueno, porque, bueno al transcurso de los años pues su vida puede cambiar mucho” Y lo que tiene que pasar para que cambie es que: “Bueno que a lo mejor ahí por donde viven ellos, que habiten, bueno que habite más gente y que pues traten de llevarse bien” “Tratarlos bien, no decirles groserías, darles trabajo... ¿y qué mas?” Ella piensa que esto sí va a suceder: “Pues que sí, porque pues así van... ¿cómo le diré?... a lo mejor y ellos van progresando”. (GJRB, p. 74)

Por otra parte, un caso sui generis en el conocimiento de la historia, es el de Jessica Contreras. Por tradición oral, Jessica conoce parte de la historia de su familia: como son sus luchas y esfuerzo por sobrevivir, así como sus tradiciones. Aunque la narración no es clara,

parece que este caso es un ejemplo de la lucha de un líder indígena y su grupo por el control político del pueblo. Sin pretenderlo, el padre de Jessica se convierte así en transmisor de historia oral.

La chica afirma que la siguiente historia la aprendió: “Pues de mi papá, porque antes dice que...”, bueno antes dice que había muchas cosas. Antes no tenían, porque dice que antes... es como tipo ¿no? Guerra. Se venían unos señores de otros pueblos para venirlos a quitar y estar en esa, en ese pueblito, pero mi abuelito en paz descansa era el que mandaba ahí y no, no se dejaba. “A él lo andaban buscando para que lo mataran” “A mi abuelito, pero él tenía unos amigos y pues ahí se iban a esconder o hay unos que hacían sus casitas como pajitas y ahí se escondían, no los encontraban.” (p. 102)

Le pregunto que cuando sucedió eso y contesta:

“Pues ¡UU! Yo creo que... no sé la verdad. Todavía no estaba mi papá, dice que eso antes, lo que le platiqué lo vivió mi abuelito que en paz descansa, después su papá de mi papá, ya mi papá ya estaba y otra vez vinieron esos y ya, pero ya no hubo muchas cosas”. (p.102)

De la asignatura de historia, Jessica no se aparta de la demás situación de sus compañeros: recuerda solo cuatro temas, pero en su tejido, sí encuentra vínculos con lo indígena: Los mayas, La conquista, Hidalgo y Benito Juárez. En los párrafos que siguen, los voy citando en el orden que ella los menciona, no en el convencional.

La conquista

El discurso de Jessica sobre la conquista es el que sigue:

“Pues dicen que antes llegaron los españoles y todavía estaban los indígenas y que vinieron con pistolas y ellos nada más tenían palos y machetes y cuchillos.” Señala el motivo de la presencia española en México: “A poner su bandera aquí en México mmm y pues es muy fácil matarlos (a los indígenas) con pistola que con palos y machetes,

pues quedaron muy pocos. Y ya, ellos se fueron derrotados y ya los españoles pusieron su bandera para que sepan que ellos son los campeones ¿no?” (p. 103)

Cuenta lo que pasó con los indígenas sobrevivientes:

“Pues, pues unos se quedaron, pero unos se quedaron pero como sus esclavos ¿no?” “Se quedaron como sus sirvientos ahí.” “Que vete a traerme esto, que lo otro y antes les pegaban, ¡cada cosa que hacían! Los encerraban y los hacían comer como los perros, ¿no? En bolita, que les echan así, en el suelo, eso no, no nos gusta.” (p. 103)

Explica lo que pasó posteriormente:

“Yo creo que progresaron ¿no? Después.” “Pues otra vez se progreso ¿no? Porque había unas señoras que quedaron y sí se casaron y tuvieron hijos.” “Ya después sus hijos hicieron su vida y empezaron a hablar en su idioma, mucho y hay unos que tenían sus hijos hueros porque antes las violaban.” “A las indígenas” “Y es por eso que unos se creen ¿no? Unos son hueros y unos son morenos.” “Tú eres india” “ tú eres esto” “Tú eres de pueblo” (pp. 103, 104)

Pero la historia no acaba ahí: “Después se vengaron ellos (los indígenas) ¿no?” “La verdad no sé cuando, pero si, sí se vengaron.” (p. 104)

Jessica teje un vínculo entre esclavitud indígena con su posterior liberación, efectuada – según ella - por la intervención de Benito Juárez. Pero no logra entablar algún vínculo cultural, como es la presencia del español como lengua, en tierras americanas a partir precisamente de la presencia española. (pp. 94 - 95)

Benito Juárez

Para ella, los indígenas dejaron de ser esclavos desde la gubernatura de Juárez:

“Desde que... que vino un gobernador o no sé... pues desde que estaba Benito Juárez y ya él se hizo grande y gobernó...” Explica que Benito Juárez ayudó a los indígenas: “Sí, ¿no?” “Yo creo que sí” “Yo digo que sí porque fue como un maestro ¿no? Y él también fue también un indígena que él quería estudiar y que no podía.” Ayudó a lo indígenas: “En, en hacer sus casas o darles consejos.” (p. 104)

Además, de Juárez tiene un recuerdo casi épico: “Pues que fue un señor, pus que hizo su vida realidad ¿no? Porque antes no tenían que comer y dice que antes era señor que cuidaba las ovejas y que se le murió una y él se moría de miedo porque su tío le había encargado las ovejas y por eso es de que el se escapó, buscó a su hermana y después su hermana lo llevó con un padre y ya el padre lo enseñó a leer y a escribir. Ya después él empezó a ser... se hizo maestro primero, después político ¿no? Y ya es todo lo que sé”. (p. 104)

Otro personaje histórico que Jessica relaciona con la liberación indígena es Miguel Hidalgo

Miguel Hidalgo

Afirma que Miguel Hidalgo también ayudó a los indígenas, pero no explica claramente de que forma:

“Pues... sí, Miguel Hidalgo ¿no, también?” (p. 105)

Menciona que con Miguel Hidalgo inicio una guerra y lo describe: “Fue un señor que pues también fue muy bueno, era un padre que ya después su bandera era una estampa de la Virgen.” “Ya con eso, este pues otra vez dicen que ocurrió una guerra.” “Cuando ellos ganaron pusieron la bandera de la Virgen” (p. 105)

Cuando le pregunto que contra quién se hizo la guerra contesta: “Pues con... no sé” Dice que no lo recuerda: “No”. Pero luego rectifica: “Porque, pues porque, pues quería ayudarlos ¿no? ya no quería ver eso que...” Quería ayudar a la gente” “Pues que dijo que ese pueblo era de ellos mas no de los españoles, que no nos querían porque somos

morenos y porque discriminaban mucho eso”. O sea, que Hidalgo luchó contra los españoles: “Aja” (p. 105)

Otros personajes que lucharon junto a hidalgo fueron: “José Pavón y Josefa Ortiz” “Y... pues los otros no sé”. (p. 105)

Parece que la prehistoria es otro tema que le interesó de historia, pero tan lo desconoce, que su información limitada no puede dar cuenta exactamente de que se trata: “¡Ah! Pues que antes eran los que, pero ese es otro tema, que según antes no tenían casas y vivían en unas cuevas.” Le pregunto que quiénes vivían en cuevas y su respuesta es silencio, después agrega: “Los... ¿cómo se llaman? ¡Ay! no se como se llaman” . (pp. 105 - 106)

Los mayas

Haciendo un paréntesis, antes de hablar de los mayas, Jessica recuerda su visita al museo de antropología y dice qué le llamó la atención. Aunque no sabe de que cultura mesoamericana se trata. Le atrajo del lugar lo que sigue: “Pues que antes vivían, no si no era cama, sino que era como un tipo manta en donde se dormían”. Le pregunto que quienes eran los que se dormían en mantas y contesta: “Pues no sé”. (p. 106)

Aunque no sabe que se trata de la cultura egipcia, a ella le interesa conocerla, pues en el museo, estuvo en exposición: “La que quiero conocer es la que acaba de salir, la de los... muertitos que ya tienen, que están normales pero que están en ataúd.” (p. 106)

Afirma que el museo contiene: “Mmm, tiene pirámides, tenía porque ahorita se están derrumbando por lo mismo que son de piedra”. (p. 106)

Con las pirámides inicia el tema de los mayas. Afirma que éstas les pertenecían: “A los mayas” “Los mayas eran también de, eran indígenas porque también les quitaron lo que tenían.” “También son indígenas y que también hablaban el otomí y pues y les gustaba ¿no?” (pp. 106 - 107)

“Me gustó sus pirámides y en donde quemaban las personas que morían. Era como un tipo horno en donde los quemaban.” “Hay como un tipo horno que ahí los metían, ahí los quemaban.” “A los que morían.” “A los que los mataban, a los que morían ahí”. O sea los mismos mayas mataban y quemaban: Pues... los mismos ¿no? ¿Los mismos mayas? “Porque se morían” (pp. 106 - 107)

Sobre los dioses explica: “Y hay unos dioses también.” “Tienen un lugar en donde el Dios era el sol ¿no?” “Y en la noche era la luna, todos esos eran sus dioses.” (pp. 106 - 107)

Señala los cambios en las creencias religiosas. Explica que los indígenas de hoy ya no creen en esos dioses: “Antes era la luna, el sol, la tierra, eran los dioses.” “Ahora es Dios, mas no es...” “En Dios” Que se llama: “Jesús” Ahora, los indígenas creen: “Pues en los santos” “Como en la Virgen”. Pero ella no sabe por qué ocurrieron todos estos cambios: “Porque, pues cambio ¿no?” “No sé, la verdad no sé”. (pp. 107 – 108)

Por último ella imagina el futuro de los indígenas:

Tienen que emigrar y trabajar, de lo contrario:

Como son huevones les va ir: “Mal, porque no, no avanzan. Hay unas personas que si, porque pues tienen a sus hijos aquí y les mandan dinero. “Pues...” “Si vienen aquí (a México) pus que trabajen bien ¿no? Y hay unos que viven en Guadalajara, yo tengo a mi tía que vive en Guadalajara y sus hijos, tengo a mis primos allá.” (p. 101, 102)

En lo que toca a Pedro Cueto, en su tránsito escolar sólo recuerda cuatro temas de historia, pues ésta casi no le agrada: “La prehistoria y todo eso” “De la Primera Guerra Mundial y de la segunda guerra Mundial, cuando pelearon y todo eso...” Y “La independencia de Benito Juárez”. (pp. 129 - 130)

“La independencia de Benito Juárez”

Explica que ese tema le gustó: “Porque... también él (Juárez) fue un indígena ¿no? Que llegó a ser presidente, espero que sí. Y pus como que eso me da ánimos a mí para, para que ahora sí, ser así, ser bueno en todo o hasta mejor. Pues, estarlo leyendo o, bueno aunque nunca he leído su libro, este pues no sé yo creo que han de venir cosas... buenas.” (p. 129)

Pedro Cueto piensa que una persona solo necesita estudiar mucho para llegar a ser presidente y este fue el caso de Juárez: “Estudiando” “Yo digo que sí” (que Juárez llegó a ser presidente gracias a su estudio y preparación) “Yo creo que sí”. Además, también tuvo que: “Ser responsable”. (p. 130)

Cuando le pregunto qué rescataría de Juárez, explica: “De Juárez ¿qué rescataría? ... pues cómo lucho por nuestro país ¿no? Ojalá que todos los presidentes sean así, como Juárez, que sean dignos, responsables y que luchen por nuestro país. Es lo que rescataría de Juárez.” De Juárez, Pedro Cueto tomaría: “Su inteligencia” “Pues yo tomaría su valentía, su forma de trabajo, este... y su fuerza que tiene él cómo hombre para... poder sacar adelante a los demás.” (pp. 130 - 131)

A pesar de que Jessica Talía tiene, aparentemente una buena opinión de la historia y se le hace interesante, ésta no la ha aprendido, pues igual que sus compañeros, sus conocimientos son muy deficientes y no le ayudan en mucho a interpretar la realidad indígena de hoy.

Piensa que la historia le ha sido útil: “En saber cómo eran antes a como son ahora” (p. 146)

Respecto a la historia de México expresa: “Pues a mí se me hace interesante.” “Por todo lo que hacían antes, por todo lo que, lo que nos dejaron, por... nada más” “Nos dejaron pirámides, nos dejaron... la comida, nos dejaron tianguis que antes se les decían tianguis” (p. 154)

Dice que la historia le gusta: “Porque trae muchas aventuras, muchas...” “Como de las guerras que tenían antes y cómo hacer sus armas para luchar”. (p. 154)

Exhibe que sí le gustaría aprender historia, pero no sabe exactamente que: “No sé, pues muchas cosas.” (p. 155)

Los dos grandes temas de historia que Jessica Talía recuerda en su tránsito escolar, son: **las culturas mesoamericanas y la conquista**, ésta última la identifica como “la guerra de Quetzalcóatl”. (pp. 137, 143 – 146 y 153 – 155)

Para Jessica Talía existe un vínculo – que ni ella misma entiende - entre los indígenas con las culturas mesoamericanas: porque aquellos las conocen: “Saben de los mexicas, los toltecas, saben mas de... los zapotecas, de...” Piensa que los indígenas: “Creen más en los dioses, en los aztecas, en los zapotecas...” Cuando le pregunto que por qué afirma que los indígenas creen en esos distintos grupos mesoamericanos contesta: “No lo sé (se ríe)” (pp. 137, 142, 144)

Observación. En este párrafo, la joven marca de forma ambigua un punto de relación entre lo indígena con lo mesoamericano, sin equipararlos enfáticamente a una cultura común.

Cuando reconoce que los mesoamericanos constituyen el pasado indígena, señala que esos indígenas no son los mismos que los de hoy: “Antes fueron pirámides, ahora construyen casas, bueno no son casas, edificios.” (p. 138)

Para ella, los indígenas existen: “Desde hace mucho tiempo”. (p. 140)

Culturas mesoamericanas

Mexicas, toltecas y zapotecas.

Reconoce en éstas y de una forma romántica a culturas pasadas sumamente valiosas que ahora ya no tenemos:

Jessica Talía dice lo siguiente: “Que construían ¡uff! Cosas enormes, tenían una ¡guau! Para hacer las cosas, creo que pensaban más que nosotros ahorita en este, en este tiempo. No había mucha violencia, no sabían que era eso, no sabían que era la drogadicción ni nada de eso. Bueno, mmm, que trabajaban muy bien”. (p. 137)

Los aztecas

Sobre esta cultura, aunque dice conocerla muy poco, también le reconoce un pasado glorioso:

Sobre los aztecas, el maestro de historia les dijo: “Que eran, que eran grandes, ¿cómo explicar? Eran grandes, señores que habían crecido mucho” (p. 144)

En un primer momento, la joven asegura que los aztecas: “Eran aves” “Creo que sí”. Pero más adelante rectifica y dice que: “Ellos se sentían aves creo que a la hora de pelear” “Eran personas, pero a la hora de pelear, este su vestido era de ave” (pp. 143 – 144)

No recuerda donde vivieron los aztecas: “No lo sé” (p. 144)

Al final señala que es todo lo que sabe: “Nada más, no mucho” “Nada más“ (p. 144)

Los mayas, los toltecas y teotihuacanos

Temporalmente ubica a dichas culturas: “Antes de Cristo”. Pero no está segura de que ahora vivan: “Ya no, creo que la maya sí” Ni tampoco se explica el motivo de su supuesta desaparición: “No lo sé. Nos hemos apartado mucho de eso” (p. 144)

Pero después, ambigualmente ve en la conquista española el motivo de la ausencia de dichas culturas: “Llegaron los españoles” “Este, cambiaron muchas costumbres hasta la forma de hablar” “Antes hablábamos, hablábamos náhuatl, ahora ya el español” “Llegaron y pusieron... cambiaron mucho aquí, hasta... tiraron árboles, creo que ellos cambiaron eso, hicieron casas”. (pp. 144 - 145)

Observación: Como antes ya se mencionó, al principio, ella no reconoce en dichas culturas a los indígenas, pues cuando le pregunto que si los indígenas cambiaron con la llegada de los españoles, responde: “No”. Aunque, como se ve, antes dijo que sí, pero no se refería a los indígenas, sino a las culturas antes expuestas. La misma situación refleja cuando le pregunto qué dicen los libros sobre lo indígena, pues, aunque antes señaló que si vieron culturas mesoamericanas no las equipara con lo indígena. Solo recuerda que eran libros de: “5º, 3º ” Pero de lo demás: “No, no sé, casi no pongo mucha atención. Casi no me gusta leer”. De sus maestros afirma que “Los de la primaria (si le hablaron de lo indígena), pero ahorita los de secundaria ya no” “Sobre los indígenas... más que nada hablaban de la pobreza” “Sobre los indígenas... no, no recuerdo”. (pp. 145 - 146)

Cuando ella me escucha y nota que equiparo a los indígenas con los mesoamericanos, parece que la chica ve una especie de cambio evolutivo a partir de la llegada de los españoles y señala:

“No pues sí cambiaron” “No (son) los mismos.” Reconoce que los indígenas si tenían casas: “También ya tenían casas.” “Antes fueron pirámides, ahora construyen casas, bueno no son casas, edificios.” Pero: “En que ahora, antes las casas creo que eran incompletas, ahora los techos mas...” (pp. 138, 145)

Señala el cambio del politeísmo al monoteísmo: “Antes creían en los dioses, de la tierra y ahora creen en un Dios” “En Dios, en María, en los ángeles” “En San Judifas Tadeo” (p. 145)

De los indígenas de hoy, afirma: “Pues no es que sean muy diferentes a nosotros, no lo creo, pero pues sí, ya en sus costumbres.” Por ejemplo: “A la hora de comer. La tradición es que a ellos les gusta el pozole y que el mole y nosotros ya casi no. Ahora ya son más hamburguesas, pizzas, hot dog, pizza. Ahora ya somos más así”. (p.146)

Jessica Talía reconoce en el indígena un pasado glorioso del que hay que enorgullecerse, pero no así del indígena vivo, al que registra menos inteligente y hábil que sus antepasados. (p. 153)

A pesar de que los indígenas de hoy no sean como sus antepasados Jessica Talía se siente feliz cuando los ve en carne y hueso: “¿Qué siento? Alegría” “No sé, me encanta su forma” “A mí sí me encanta verlos a los indígenas” (p. 153)

Recuerda la conquista como la guerra de Quetzalcóatl:

“De la de... creo que la guerra de Quetzalcóatl” “Se peleaban, que querían mas libertad algo así. Es que querían tener esas tierras, no querían que se aprovecharan, no querían que se las quitaran.” “Los españoles, creo querían quitárselas.” Después Lucharon, me gusta como hacían sus armas de piedra, con piedra, filosas. (pp. 154 - 155)

Observación: Como es de notar, en Jessica Talía existe un profundo desconocimiento de las culturas mesoamericanas. Sin embargo, logra entablar un vínculo entre éstas con la conquista y la posterior transformación del indio. Señala una especie de proceso evolutivo donde inclusive antes no existían las casas, o éstas eran pirámides – en el tiempo de los mesoamericanos – hasta llegar a los edificios modernos de hoy y todo esto, gracias a las transformaciones ocurridas por la llegada de los españoles. De esta forma los indígenas cambiaron también su lengua, su religión y su modo de vestir, entre otros aspectos. Pero, en todas estas transformaciones no logra ver un cambio de condición como puede ser la práctica generalizada de la esclavitud, la explotación y discriminación entre un antes y un después, de la conquista colonial.

Se puede advertir, que Jessica Talía tuvo dificultades para identificar a los indígenas con los mesoamericanos, pues al inicio de la entrevista, los desligó y no reconoció en el indígena de hoy parte de una herencia cultural mesoamericana o el producto de una condición de conquista y colonia. En este sentido, sus conocimientos históricos no le ayudaron a realizar una interpretación más asertiva sobre la realidad indígena actual.

A pesar de todos los significados encontrados, Jessica Talía muestra simpatía hacia el indio y no aprueba los actos de discriminación que ha observado. No se considera así misma como sujeto que ejerza dicha práctica. Sin embargo, aunque le atrae por ejemplo, la indumentaria indígena, reconoce que “el buen vestir” se encuentra a la usanza europea u occidental, o que el indígena de hoy es menos inteligente que su antecesor.

Conclusión de la unidad.

No existe entre los jóvenes una interpretación de lo indígena donde la historia tenga un peso significativo. La historia que aprendieron en el nivel básico no contribuyó a inculcarles un sentido crítico de los problemas sociales, como es el de la discriminación indígena, sino más bien a no conocerlos bajo ningún análisis teórico que les ayudara a interpretarlos y describirlos en un plano más asertivo, y no a partir de los prejuicios y estereotipos sociales en que se tiene al indio. En este sentido, el interés hegemónico de clase se cumple cabalmente pues la reproducción ideológica que gira no sólo alrededor del indígena, sino del modelo monocultural hegemónico se desarrolla cabalmente aún dentro del aula, pues los contenidos no trascienden a un nivel crítico y reflexivo, pero sí es posible observar prácticas discriminatorias aún en la propia escuela y defender un modelo que se cree es el progresista y civilizador. La ignorancia alimenta así dichos estereotipos y prejuicios, lo que permite finalmente una interpretación social unívoca del indio y en consecuencia una praxis o accionar consecuente frente a ellos.

No se puede afirmar que los jóvenes en general mantengan desinterés, apatía e indiferencia hacia el problema de la discriminación, ya que a lo largo de la entrevista me di cuenta que efectivamente ellos la rechazan, pero que no son conscientes de las estructuras históricas y socioeconómicas que lo sustentan, por lo tanto la forma en que se sitúan frente a ella es ambigua y contradictoria porque se sustenta en mitos e ideologías: por un lado la rechazan pero de una manera u otra la practican, aunque conscientemente no se den cuenta de ello. Varios de los jóvenes demostraron un gran interés por el tema y demostraron que tienen mucha inquietud y necesidad de aprender.

Con sus debidos matices, los conocimientos históricos que los jóvenes adquirieron en el nivel básico no corresponden a la lógica de una historia positivista, de bronce, de los annales o de ninguna otra. Más bien son anécdotas confusas o datos sueltos sin vínculos entre un acontecimiento u otro o con la realidad presente. A pesar de que es factible de que pudiera suceder lo contrario, hasta el momento, la historia no constituye para ellos una

herramienta importante que les aporte elementos teóricos para poder interpretar de una forma más asertiva las diversas realidades en que se mueven.

Así mismo, existe una profunda ignorancia de la diversidad cultural indígena. Lo que es visible – como la lengua o el vestido, por ejemplo – no se comprende como parte de las diferencias culturales que se inscriben bajo distintas lógicas, incomparables a las que y con las que hegemónicamente se nos ha educado. De esta forma, las diferencias culturales se miden con la vara de esa visión monocultural, lo que, permite su descalificación y en consecuencia diversas actitudes de rechazo. Por lo tanto, las diversas identidades indias se desconocen y en consecuencia no se interpretan bajo su lógica cultural.

Las ideologías se difunden socialmente de variadas, múltiples y complejas formas, de maneras casi inadvertidas e imperceptibles en el ejercicio diario de la vida cotidiana, por lo que, parecen situaciones dadas y naturales. Así, se mantiene una memoria colectiva sobre las formas de ver y entender lo indio, que se transmite no solo de generación en generación por vía familiar, sino en forma transversal en el tránsito de los múltiples mensajes: entre iguales, con la comunidad, con los medios etc.

Por ejemplo, ninguno de los entrevistados me dijo que la forma “correcta” de vestir, en parte la aprendieron de los medios. Sin embargo, esta situación es un hecho, pues al igual o casi a la par, en la socialización temprana del niño, es la familia y la televisión donde principalmente abreva y hace suyos los elementos culturales que se le ofrecen, aunque muy tempranamente, los medios desplazan en muchos sentidos a la familia y compiten en forma completamente desigual por ejemplo frente a las guarderías y las escuelas. Así, es muy común por ejemplo, que los jóvenes piensen en su propia apariencia personal a partir de los estereotipos propuestos por la moda, en la que no solo se exige una determinada talla, color de piel, estatura, rasgos físicos, etc, sino también el consumo de ciertos productos para lograrlo y lugares a donde acudir para vivir la fórmula propuesta.

Así, en el aula se le puede decir al chico que consuma frutas y verduras, pero en cuanto llegue el refrigerio, contradictoriamente el propio maestro junto con la comunidad escolar

comerán en parte, sino es que en gran parte, lo que la sociedad industrializada les ofrece, de tal forma que, aún el propio joven indígena puede abandonar la leche por la coca – cola o la fruta por los “churrumais”. Aún la propia familia se verá permeada imperceptiblemente por tales mensajes, donde lo indígena no aparece precisamente como el ejemplo a seguir, sino el motivo de campañas políticas de ataque a la pobreza, ejemplo de ignorancia y de miseria.

De esta y otras múltiples formas, lastimosamente en muchas ocasiones, el propio indio interioriza su supuesta inferioridad, con vergüenza se ve así mismo, a los suyos y a todo aquello que lo represente. Prefiere negar lo que es, antes que el “otro” lo descubra y así erróneamente evitar la discriminación. Consciente o inconscientemente muchas veces también abraza el modelo monocultural hegemónico aunque contradictoriamente lo excluya, no solo por su condición socioeconómica, sino por sus diferencias culturales. Para ingresar así al mundo de la modernidad tiene que dejar de ser él mismo, renunciar a su propia identidad y de manera exógena verter un cambio impuesto de afuera hacia dentro.

Si pensamos en una educación intercultural, es necesario y urgente pensar en una nueva alfabetización que no trastoque solo la estructura escolar, sino que trascienda las distintas instancias, medios e instituciones educativas, que permitan no solo a los jóvenes sino a todos los miembros de la sociedad a leer de un modo distinto las diferencias culturales y en particular cuestionar las formas hegemónicas de ver y entender lo indígena, ya que de ahí depende la forma en que se sitúan frente al indio y en consecuencia, su accionar práctico en la vida cotidiana.

Si elaboramos un ejercicio comparativo entre los prejuicios y estereotipos de los tiempos pasados – como la colonia, el siglo XIX o XX – encontramos que en la actualidad se repiten, que no han cambiado sustancialmente. El indio del siglo XXI sigue siendo vituperado y discriminado. En el imaginario social continua siendo un eterno menor de edad, un ser inferior, el salvaje o incivilizado, el borracho, perezoso e ignorante. Hoy como ayer, aunque las más de las veces no se le incluya - al igual que muchos otros sectores de la población - se le exige abrazar el modelo eurocentrista occidental, solo que hoy, el indio tiene una presencia política más fuerte, ya que al menos constitucionalmente se ha

reconocido la diversidad y su voz se a dejado escuchar en diversos movimientos sociales, entre los que destaca el zapatista, amén de la crisis del modernismo y del arribo del postmodernismo.

No obstante y dolorosamente, al igual que ayer, en las estructuras socioeconómicas y en las estructuras simbólicas el indio sigue mayoritariamente excluido de todo proyecto y reconocimiento. Por lo que, aquéllas frases zapatistas retratan lo evidente: al indio que siempre se ha negado, “al invisible” a los de “sin voz”, a los de “sin rostro”, a los que no queremos ver ni escuchar.

En este juego de la discriminación existe contradictoriamente la doble moral: lo que por un lado las ideologías con sus estereotipos y prejuicios permiten, incitan y justifican hacer; y por otro, el derecho o los principios universales, el amor cristiano o “las mangas del chaleco” que todos dicen conocer pero que se niegan a ejercer. Los jóvenes cuentan con principios que censuran la discriminación, afirman que no la practican, pero no se dan cuenta que en sus propias formas de concebir al indio, se justifican acciones y condiciones que en diversos grados y circunstancias permiten su práctica y ejercicio cotidiano, violentando así no solo la dignidad indígena, sino humana en general.

UNIDAD III

A manera de conclusión Por un discurso histórico que fomente el interculturalismo

Las directrices.

Preámbulo.

Como pudimos ver, algunos de los problemas básicos que arrojo el resultado de la entrevista son los que a continuación se resumen:

- Los jóvenes entrevistados muestran no sólo una gran ignorancia e incomprensión de los pocos contenidos históricos que recuerdan haber visto en la escuela, sino que, no cuentan con elementos teóricos de corte histórico ni de ningún otro tipo para interpretarlos y vincularlos con la realidad presente.
- La historia, tal como se les ha enseñado y la han aprendido no puede contribuir ni les puede ayudar en la formación de una noción intercultural, pues los jóvenes simplemente no cuentan con una interpretación histórica que les haga inteligible la discriminación indígena. Los pocos conocimientos que adquirieron en su tránsito escolar efectivamente los han resignificado pero de una manera que alimenta más la ignorancia que la propia construcción de una interpretación de corte histórica.
- Así, la discriminación indígena como parte de la realidad y como problema social lo explican o lo interpretan en base a las diferencias culturales. Es decir, ellos perciben y aprenden las formas hegemónicas en que socialmente se leen las diferencias culturales y cómo se utilizan para calificar o descalificar, para incluir o para excluir. De esta forma, los jóvenes han aprendido que, particularmente las diferencias culturales que identifican lo indígena son infames y han hecho suyo el ejercicio y la idea de que lo “normal” y natural es abrazar – sin que ellos sean

conscientes de ello – el modelo monocultural de tipo occidental. Las explicaciones de tipo estructural, donde intervengan por ejemplo procesos históricos de tipo económico, político, social y cultural no existen para ellos. De esta forma, los jóvenes no cuentan con ningún elemento teórico que les permita situar de una forma más asertiva esa compleja realidad social.

- Con sus debidos matices, aún entre los jóvenes que se asumen como indígenas, persisten esas formas hegemónicas de leer las diferencias culturales e igualmente utilizan prejuicios y estereotipos que giran en torno al indio o lo indígena para justificar su condición de miseria y el ejercicio cotidiano de la discriminación. De esta forma, dolorosamente las identidades indias se niegan muchas veces desde el propio sujeto que se dice ser indio.
- Sin embargo, contradictoriamente, por su propia sensibilidad y adquisición de principios morales y éticos, los jóvenes rechazan la pobreza y discriminación indígena, pero al mismo tiempo no son conscientes de que, esta última la ejercen en forma velada y que justifican esa condición de pobreza cuando les exigen a los indios que dejen de serlo para no ser maltratados y “superar” así su condición, por citar tan solo un ejemplo.
- De esta forma, aunque el discurso de los jóvenes pretenda señalar lo contrario, efectivamente reproducen e identifican la discriminación indígena, no solo de forma velada, sino también en algunos casos de manera directa y consciente.
- Finalmente, no se puede afirmar que los jóvenes mantengan desinterés, indiferencia o apatía frente al problema de la discriminación, sino mas bien, la mayoría demostró interés e inquietud por el tema y una natural curiosidad de conocerlo y aprender de él.

Una vez que se han descrito en forma breve pero concisa los problemas y observaciones que arrojó el resultado de la entrevista, procede marcar de acuerdo al objetivo de la

entrevista y en general del presente trabajo⁸, algunas directrices de corte histórico que permitan que la historia como asignatura contribuya en la formación de una noción intercultural y que tenga efectivamente una utilidad tanto para la interpretación de la discriminación indígena como en la formación de una sensibilidad social para la erradicación de la misma.

De ahí que, uno de los primeros y urgentes retos consiste en que, paralelo a que la historia pueda coadyuvar en la construcción de una educación intercultural, sea precisamente el de lograr otro objetivo básico: que el joven pueda palpar la utilidad de la historia y la integre en su proceso cotidiano de interpretación de la realidad. En este sentido, es necesario contar con un doble proceso constructivo que finalmente van de la mano: a) el de “descubrir” en la historia esa herramienta importante en la interpretación de la realidad; y b) que la adquisición y apropiación de los contenidos históricos se integren a dicha interpretación, y que, se abra el espacio para que el discurso coadyuve en la formación intercultural del joven. Pero, ¿cómo lograr esto? Seguramente las siguientes sugerencias pueden ser de utilidad:

La problematización del discurso.

Cuando afirmo que el discurso histórico se tiene que problematizar al interior del aula, me refiero concretamente a cuatro condiciones que a mi criterio debe cubrir en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Para que la historia realmente pueda ser útil, primero es necesario que se tiendan los vínculos entre el tema histórico estudiado con la realidad presente, para que así, el discurso histórico contribuya en la comprensión de los problemas actuales que además requieren de una solución, y a su vez se marque la continuidad o discontinuidad entre pasado - presente, o simplemente se propicie la confrontación y el análisis de las

⁸ Conviene recordar que la entrevista - congruente con el objetivo general de este trabajo - se levantó con el ánimo de conocer de viva voz la interpretación que los jóvenes urbanos de secundaria hacen de la discriminación indígena, y el lugar y la forma que la historia juega o no juega en tales interpretaciones, para así mismo, marcar algunas posibles directrices que permitan a la historia como asignatura coadyuvar en la formación de una noción intercultural y en la construcción de una sensibilidad social que contribuya a erradicar la discriminación indígena.

diferencias entre un pasado y un presente, pero a la vez se detecten las situaciones que le son comunes. Buscar en los hechos del pasado una luz para la explicación y comprensión o interpretación de los problemas del presente, como es el de la discriminación indígena, constituye una condición para que el joven no vea ese pasado como algo muerto, y para que a la vez, se valya palpando su utilidad como una materia viva con la que se puede contar para poder interpretar los problemas de hoy.

Como se puede notar, cuando hablo de la problematización del discurso al interior del aula, también me refiero a que es sumamente importante retomar el discurso a partir de los problemas que las sociedades presentan hoy y que muchas veces no son exclusivos de un solo lugar o región, sino que, las más de las veces se han globalizado. Así, es muy importante que el discurso le permita al joven interpretar con mayor sustento teórico la realidad y problemas que a diario se presentan. Por esta razón es importante retomar el siguiente punto.

En segundo lugar, es importante que el discurso histórico proporcione elementos de análisis que coadyuven a que, el joven no solo comprenda los procesos históricos en sí mismos, sino la propia realidad presente a partir de sus problemas. Si esto sucede, entonces la historia no solo propiciará el crecimiento cognitivo del joven, sino además le servirá de herramienta para situarse ante esa realidad de una forma más asertiva, pues la puede incorporar como una materia viva en la interpretación de su propia vida y realidad cotidiana. La aplicación y uso de elementos teóricos en la construcción del discurso es importantísima para que el joven logre dar columna, cimiento y sustento al hecho histórico que se le presente. Por este motivo no podemos dejar de hablar o de abordar, a través de múltiples ejemplos, ciertos conceptos y categorías que son útiles en la interpretación de la realidad, como pueden ser: lucha de clases, burguesía, capitalismo periférico, países centrales, la derecha, la izquierda, países occidentales, subdesarrollo, vida comunal, etc.

Paralelo a los dos puntos anteriores y complementando esta situación con ambos, el discurso histórico no puede quedar desligado de los sentidos y significados que puede despertar en el joven. Con esto quiero decir, que es importante que el discurso histórico se

convierta en un vehículo para ir tocando las fibras sensibles del joven y que éste vaya interiorizando de forma significativa su encuentro con el pasado.

Un caso puede surgir por ejemplo, si se logran realizar ciertos engarces entre el encuentro de las identidades negadas y la discriminación indígena de hoy, con el proceso histórico de la discriminación desde la conquista y colonia. O cuando a través y gracias al discurso histórico que bien puede proporcionar la historia oral por ejemplo, el joven indígena logre interpretar y redescubrir en su propia familia y en él mismo su condición e identidad. Otro caso puede manar si invitamos al joven - si desde luego le damos confianza para que lo haga - a que por ejemplo, describa algunos de los problemas económicos más duros que enfrenta su familia. A partir de ahí, otra vez, la historia puede servir como vehículo para que ellos logren interpretar por ejemplo el desempleo, los bajos salarios, el subempleo o simplemente logren establecer relaciones entre su forma de vida con una condición histórica que les ha tocado vivir.

Los sentidos y significados que se pueden crear alrededor del discurso pueden ser tantos, como tantos temas existen en torno a la historia. Sin embargo, para el tema que nos ocupa, se encaminaría por ejemplo, para el reencuentro con el sí mismo a través del otro, ya que su pobreza se puede asemejar a la mía y su condición me obligaría no solo a encontrar dichas semejanzas, sino también a identificar los procesos históricos comunes que las hacen e hicieron posible.

Otro ejemplo: puede ser viable que mediante distintas dinámicas, se identifique en el sentir del maltrato indígena otros sentires y otras preocupaciones alrededor de otros tipos de maltrato, que finalmente nos lleven a entender la situación del otro. En consecuencia, el propio indígena, como varón tendría que revalorar su propio actuar por ejemplo, frente a su pareja y sus hijos o con los homosexuales, que para él pueden ser los otros. Mientras que, así mismo, alguna persona con dichas tendencias se tendría que confrontar con el maltrato que experimenta el otro – que bien puede ser el indio, el inmigrante o el niño de la calle, etc - para hallarse en esos tipos de maltrato. Mas aún, además de que es posible y necesario atravesar por todas estas confrontaciones, los jóvenes pueden pasar por otra que los

involucra decisivamente: lograrse ver así mismos y el lugar que ocupan frente a un sistema decididamente excluyente, donde la gran mayoría queda fuera, luego entonces su distanciamiento con el otro, quizá se pueda acortar.

Otro ejemplo donde los significados y sentidos del joven no puede quedar fuera y que pasaría por el conocimiento de la condición y cultura indígena actual o por las formas de ejercer la discriminación, etc, es que, por medio del análisis de notas periodísticas, el joven puede vislumbrar la condición y formas de vida de los indígenas de hoy, para luego confrontarlas con lo que él ha observado de los indígenas que conoce y después, señalar e imaginar que hacen ellos – los indígenas - para enfrentar dichas situaciones. Con estas reflexiones seguramente vendrá a colación el tema de la inmigración y con ello la apertura a otras cavilaciones que bien las podemos conducir a la vida de los propios abuelos de los jóvenes, pues muchos de ellos – los abuelos - son descendientes de indígenas inmigrantes o hijos de inmigrantes que contribuyeron al crecimiento urbano de la Ciudad de México, y que, además transformaron su cultura para llegar a ser lo que ahora son. En la realización de estos procesos reflexivos se pueden incluir fotos y objetos familiares, así como recortes de artículos e imágenes periodísticas y de revistas.

Una vez que el discurso logre integrar las tres condiciones anteriores, viene otra que es igualmente importante ya que contribuye a que el joven se asuma como sujeto social. La cuarta condición consiste en que, la historia procure integrar un discurso propósitivo en el aula que parta de la propia imaginación, conocimientos y búsqueda de los jóvenes en la construcción de un mundo mejor, desde luego sin dejar de lado la aportación del profesor como gente adulta, pero de ninguna manera éste debe monopolizar las propuestas, ni mucho menos descalificar sin antes propiciar una reflexión en torno a ellas.

Si el discurso histórico lograra reunir todas estas características, seguramente el joven se vería y se convertiría en un sujeto social, capaz de accionar y experimentar de una forma más consciente y comprometida en la solución de los problemas de su vida cotidiana.

Pero veamos todo esto con un poco más de reflexión y detenimiento si lo pretendemos incorporar en la construcción de un discurso intercultural.

Por un discurso histórico plural.

Es importante reconocer que en este deber ser, de lo que se espera sean las relaciones interculturales – diálogo, confrontación, síntesis constructiva - es fundamental y de suma importancia, que todos los sectores de la sociedad seamos reeducados y desaprendamos todo aquello, en lo que hemos sido instruidos socialmente para no respetar, para no dialogar, para hacer nuestros prejuicios y estereotipos que configuran ideologías en torno al indio, para finalmente fustigarlo, atacarlo y en suma discriminarlo.

En el imaginario social, las formas de ver y entender al indio se han reproducido día a día, históricamente - desde la conquista hasta nuestros días - en la vida cotidiana, mediante múltiples vías de aprendizaje, donde la escuela apenas tiene injerencia en comparación con todas las otras formas sociales en las que, el individuo se instruye y se le enseña cotidianamente. Con esto quiero decir que la escuela como institución educativa es rebasada por las otras formas sociales en las que se forma y aprende el sujeto.

Por ejemplo, en la actualidad, la historia como discurso en el aula apenas tiene un insignificante peso en comparación con lo que el joven aprende en la calle, en los medios o en la familia y con sus iguales. Sin embargo, se puede afirmar que, para los intereses hegemónicos, el discurso que los jóvenes reciben al interior del aula se cumplen cabalmente, ya que, el desconocimiento o la ignorancia de nuestra historia no sólo conlleva a una gran apatía y desinterés por la misma, sino que transcribe sin cuestionamiento alguno las viejas prácticas de discriminación que socialmente se reproducen – inclusive dentro del plantel escolar como institución educativa - y que finalmente legitiman y justifican procesos de desigualdad y explotación social.

De tal forma que, si bien no podemos descuidar a los niños y jóvenes en la formación de una educación por el interculturalismo desde la escuela, tampoco podemos dejar de señalar

que la sociedad adulta en general, así como los gobiernos y grupos hegemónicos también necesitan de una reeducación y de una mayor sensibilización hacia el problema de la discriminación ya que, de ellos cultural y socialmente maman los niños y jóvenes, por lo que, urge una nueva alfabetización en las maneras de ver y entender lo indio, aunque muchos otros factores – económicos, de tipo cultural o simplemente de interés de clase - pueden volver ciegas y sordas las manifestaciones y demandas que reivindican la condición no sólo del indígena, sino de todos aquellos sujetos sociales que han sido históricamente discriminados.

Los políticos, gobernantes, magnates y demás grupos hegemónicos son los que primero deberían de educarse en el interculturalismo, pues son ellos quienes muchas veces promueven y apoyan guerras genocidas, actos fascistas y en suma autoritarismos excluyentes, como es el caso de la construcción del muro fronterizo entre los Estados Unidos y México, acto político que decididamente se contradice con las intenciones de incorporar en la escuela el interculturalismo como proyecto del pluralismo cultural, por citar tan solo un ejemplo. Finalmente, los intereses económicos y políticos de clase terminan siendo irreconciliables con el proyecto del interculturalismo o lo subordinan a sus afectes, que a su vez los legitima ideológicamente, dando así al estado y sus gobernantes uno más de los consensos en su razón de ser.

Pero, como este trabajo tiene la necesaria limitación de abocarse al discurso histórico, me obligo a centrarme en él para reflexionar cómo se puede desarrollar al interior del aula y así contribuir con su “granito de arena” en esta tarea ardua de educar en el interculturalismo. Pero subrayo que, no puede dejar de reconocerse lo que anteriormente ya expuse, pues ni la historia como discurso en el aula, ni la escuela en sí misma es garantía de que dicho proyecto tenga éxito social si trabajan solas y aisladamente. Es decir, que en esta tarea de acabar con la discriminación no sólo los maestros somos responsables, ni sólo a partir de la escuela se puede practicar el interculturalismo en la sociedad. Así mismo, tampoco podemos dejar de reconocer que la escuela, los maestros y alumnos no son envases antisépticos donde no penetren ideologías, sino un lugar mas, donde se incluyen prejuicios y estereotipos, y por tanto, actitudes discriminatorias.

Para comenzar por algún lado, es necesario señalar que las directrices de corte histórica que a continuación se exponen, se han pensado no para formar en el joven de secundaria un sentimiento de conmiseración, de lástima o sentimiento de culpa hacia el indio, o para tratarlo en forma paternal como un eterno menor de edad, sino más bien para superar prácticas racistas que nos permitan verlo en un plano de igualdad, donde el joven tenga acceso a otras lecturas - incluyentes, reflexivas y propósitivas - de la realidad indígena y donde el discurso histórico, como asignatura, al interior del aula se constituya en una herramienta valiosa para coadyuvar en la consecución de una educación que ataque prejuicios y estereotipos en la construcción del interculturalismo.

En este sentido, las siguientes sugerencias de corte histórico que se proporcionan pueden contribuir a remover conciencias, a promover la autocrítica y en resumen a reformular identidades, donde el joven de secundaria puede encontrar una oportunidad de cuestionar la visión hegemónica que se tiene del indio, de la historia y de su propio actuar en la vida cotidiana.

De esta forma, es vital que el joven pueda descubrir que la condición indígena es una situación que se ha construido social e históricamente y que, las diferencias culturales sólo han sido un pretexto para legitimar prácticas discriminatorias, abusos de poder y pericias de explotación. El reto del nuevo discurso histórico en el aula consiste entonces en desmitificar todos aquellos discursos excluyentes que se inventaron y se practicaron desde la conquista y que continúan vigentes hasta nuestros días en múltiples modos, ya que, desde los sectores sociales altos hasta los más bajos sostienen esa visión racista y occidental de ver y entender lo indio, donde incluso, muchos indígenas experimentan y se asumen vergonzosamente como inferiores.

Paradójicamente, a pesar de las banderas de lucha – libertad, justicia, igualdad, entre otros - que se han retomado en los distintos procesos históricos de nuestro país, el indígena sigue padeciendo desnutrición, se sigue muriendo de hambre, de frío y de enfermedades enteramente curables. Su condición de exclusión se sigue repitiendo día con día, con todo y

los procesos de lucha que señala el discurso histórico oficial y que sostiene no sólo el libro de texto, sino el discurso de muchos políticos que utilizan tales banderas reivindicativas con fines electorales y de la misma manera, legitiman de algún modo el dictado de políticas económicas excluyentes. Pero como se dijo, lo que es peor, es que, esa condición de exclusión se sigue explicando en forma generalizada - incluso entre sectores muy depauperados y de condición indígena - por ideologías eurocentristas que se han estructurado desde la conquista y que se repiten en el presente no sólo por los jóvenes de secundaria, sino por diversos sectores de la sociedad.

Por ejemplo, alguna vez escuche a un familiar evangelista⁹ arremeter contra los indígenas, al sancionar su situación de pobreza y acusarlos de ser ellos mismos, culpables de su situación por creer en la virgen María, de Guadalupe o de cualquier otra, en los santos y acudir en forma masiva al encuentro y llamado papal, en una visita que hizo Juan pablo II a México. Según la lógica de este familiar, los indígenas como personas ignorantes son fácilmente manipulables; no son salvos y casi olvidados de Dios por ser idolatras y servir a muchos dioses mas no únicamente a un Dios, único y verdadero. Para su gusto, deberían creer, claro está, a la usanza de los evangelistas para ser salvos y en consecuencia vivir mejor. Pero como no era así según la versión de tal familiar, si los indígenas vivían en pecado, dejaba entonces entrever que justo era su castigo, por ofender de esa manera a Dios.

Asombrosamente, similares declaraciones encontré en tantas otras ocasiones - como profesora frente a grupo - en jóvenes de secundaria cuando justificaron la conquista española, al señalar que ellos trajeron la civilización como es la tecnología, la verdadera religión, el buen porte en el vestir y una lengua o manera civilizada de hablar, como si las que antes existían y existen hoy todavía, no se les pudiera equiparar a una lengua en sí mismas o formas culturales distintas. De esta forma, sorprendentemente, aún hoy

⁹ Por cierto profesionista, lo que haría pensar que, por sus muchos años pasados en la escuela, tendría una visión más reflexiva y crítica sobre las formas de ver y entender lo indígena. Pero contrario a esto, lo que nos demuestra de alguna forma, es que la escuela no le sirvió para modificar ni un ápice la imagen que socialmente se ha construido respecto al indio.

continuamos justificando con las mismas ideologías que se crearon durante la conquista y colonia, la desigualdad y discriminación indígena del presente.

María de los Ángeles Varea Falcón. (2006) expone de una forma muy erudita que los saberes culturales de la diversidad indígena se suprimieron, se desconocieron, se ignoraron y en el mejor de los casos se subordinaron, ningunearon e invalidaron frente a la cultura eurocentrista del invasor, impidiendo así una síntesis cultural donde el aborígen americano, en igualdad de condiciones también hiciera valedera su palabra. De haberlo hecho así, entonces no se hubieran dado los fundamentos ideológicos que por un lado justificaron y exorcizaron la conquista y por el otro deslegitimaron o descalificaron al indio, logrando de esta forma su sometimiento a los requerimientos productivos.

Los saberes occidentales no necesitaron de la escuela para transmitirse, su uso y ejercicio excluyente y práctico en la vida cotidiana han permitido hoy como ayer su continuidad. Cuando al indio se le impuso esa educación extraña e ininteligible con la que se le midió, se le diferenció y en consecuencia se le negó la propia, entonces perdió su constitución plena como sujeto político. Fue desde entonces cuando se dio pie a todos los procesos de sometimiento, ultraje, represión, abuso y fraude hacia ellos. Cuando el conquistador descalificó los saberes de la cultura india, el indígena se convirtió en un eterno menor de edad, en un neófito que debía en su déficit, aprender todo desde el principio para alcanzar la “verdadera” fe y la civilización. Desde entonces la diferenciación social quedó muy clara en el mundo simbólico entre conquistado y conquistador. El primero debía servir, acatar órdenes y callar; el segundo debía ordenar, educar en la fe católica y castigar.

En la siguiente cita, Varea Falcón muestra nítidamente en el pensamiento de fray Bernardino de Sahagún no solo la cruzada renacentista contra el hereje, sino también la forma substancial de exorcizar la conquista española y de donde surgirán dicotomías incluyentes – el conquistador europeo, bueno, civilizado, cristiano – y excluyentes – el indio conquistado, ignorante, malo, idolatra –. Fue la lucha entre la luz y la oscuridad.

Sabido tenemos... no por oydas, sino con lo que por nuestros propios ojos hemos visto, que no conocéis al solo verdadero Dios... ni le teméis, ni le acatáis, más antes cada día y cada noche le ofendéis en muchas cosas y por eso avéis incurrido en su ira y desgracia y está en gran manera enojado contra vosotros; por esta causa envió delante a sus siervos y vasallos los españoles, para que os castigasen y afligiesen por vuestros innumerables pecados... (Sahagún, Bernardino, 1986, p. 81, citado por Varea Falcón, p. 54)

Como se puede notar, la asimetría entre esos saberes enfrentados, donde uno se impone violentamente al otro y le exige desaprender lo propio para abrazar lo suyo, pero de una forma subordinada, constituye una forma de hacer del otro ninguno. Esa situación que hoy se repite en nuestras sociedades y que aún no termina, coloca al nuevo discurso histórico – el que propugna por el interculturalismo - frente a un reto inverso del que tradicionalmente ha sido utilizado y en el que pretendidamente hemos sido educados y además, mejorado y amplificado por otras múltiples vías: el de la religión, los medios, la familia, las artes etc.

Es decir, la historia como asignatura debe y puede coadyuvar en la formación de un contradiscurso que nos permita desaprender lo aprendido en todos esos medios y conocer lo ignorado para poder ver al otro con rostro humano, como digno sujeto social capaz de ejercitar derechos y obligaciones, así como aspirar a realizar su vida en condiciones más justas e igualitarias.

En la consecución de esta tarea, el discurso histórico no puede ser el mismo, tiene que modificar su orientación en la inclusión, en la construcción y búsqueda de un mundo mejor donde todos tengamos cabida. En este proceso de reeducación, el discurso histórico que reciben los jóvenes de secundaria posiblemente se puede problematizar de acuerdo a las sugerencias inicialmente propuestas en el capítulo y encaminarlo de esta forma a uno de sus objetivos generales: el interculturalismo en educación. Pero veámoslo con más precisión y detenimiento.

A) El pasado vivo que se hace presente en la realidad cotidiana.

Como ya expliqué, una de las formas para que la historia logre conquistar una utilidad y un lugar importante en el interés del joven consiste en vincular los contenidos históricos con su realidad más inmediata y cotidiana. Para ello es necesario retomar los contenidos en sus múltiples relaciones con el presente, pues es muy probable que si el discurso no se le presenta al joven como algo muerto o ajeno a sus propias circunstancias y condiciones, le encontrará entonces mayor sentido y le podrá ser más comprensible. Es factible que un discurso con estas características tenga la capacidad de mover las fibras sensibles del joven ya que lo introduce a la realidad que él está viviendo y por lo tanto, lo hace partícipe como sujeto social.

En este sentido, la historia no debería narrarse o enseñarse y aprenderse como una multitud de acontecimientos fallecidos que se quedaron en el pasado sin que mantengan alguna relación con la realidad presente. Es decir, contrario a esa división tajante que se nos ha enseñado entre pasado y presente, el discurso histórico puede ir y venir como un proceso vivo, donde el pasado no está completamente muerto, sino que se hace presente como una continuidad dinámica y cambiante que permite que todo sea nuevo y añejo a la vez.

B) A pesar de los contenidos.

En otros momentos de este trabajo ya se explicó que los contenidos históricos al menos en educación básica son eurocentristas y que, en consecuencia favorecen a la cultura occidental europea que aterriza en la legitimación ideológica del sistema capitalista a nivel mundial. Así, la historia de las civilizaciones asiáticas, africanas y americanas queda fragmentada, mutilada y señalada sólo a partir de los intereses imperialistas, cuya diversidad cultural se tiende a mostrar como inferior frente al modelo hegemónico, mismo que se nos presenta de un modo *natural* y contundente, como si fuese el camino lineal, acabado y directo de la civilización humana, o bien, que dicho modelo en sí mismo es la civilización y se lo apropia como concepto o categoría que difícilmente puede salir de los parámetros impuestos y consensuados históricamente por el sistema capitalista.

Por tales razones, no es de extrañar que la historia de bronce que se ofrece en los libros de texto, destaque sólo algunos protagonistas y que lo indígena por ejemplo, solo sea visto a partir de una situación de esclavitud y subordinación donde no hay señas ni perspectivas de cambio de condición. En este discurso la historia de los vencidos no se da a conocer del todo, no se incorporan los avances de la historiografía o simplemente ni se ha escrito, o en su defecto, en otros tantos casos se niegan o se descalifican tales historias.

Sin embargo y a pesar de todo esto, los contenidos en sí mismos pueden ser utilizados de una manera analítica que propicien en sí mismos y de una manera dialéctica serios cuestionamientos, que permitan al joven apropiárselo en forma dinámica y le sea útil en la lectura y posicionamiento crítico de su realidad, o bien de forma contraria,. linealmente, sin reflexión o cuestionamiento alguno. En este trabajo, la labor del profesor es sumamente importante, ya que de la dirección que le dé al discurso o las formas de abordarlo mucho dependerá en cómo los niños y jóvenes lo entiendan, lo atiendan, lo desatiendan o les sea indiferente, etc, pues de entrada y generalmente, éstos no cuentan con los referentes culturales ni la formación histórica para desentrañar por sí mismos los múltiples juegos que en sí mismo encierra el discurso.

Lo que quiero decir con esto, es que, efectivamente los contenidos de historia para educación básica son hegemónicos, pero que, precisamente por esto, pueden desarrollar el efecto contrario al que comúnmente se espera de ellos, ya que se encuentran en el intercurso de fuerzas y por lo tanto, dichos contenidos en sí mismos pueden coadyuvar a una crisis de hegemonía cuando se les trata de una manera crítica y reflexiva. De esta forma, los jóvenes se lo pueden apropiar dándole finalmente una utilidad política, cuando en parte y a partir de tal discurso logran posicionarse ante la realidad del mundo en que viven. O bien puede darse el efecto contrario, donde la historia como asignatura simplemente sirva para mantener por medio de la ignorancia todo cual esta, sin cuestionamiento alguno, y lo que es peor para la asignatura: la apatía y el desinterés absoluto por la historia.

Pero en estas situaciones, no se trata de que unos jóvenes sean menos o más inteligentes que otros, sino que, si no se les facilitan las herramientas culturales para maniobrar, jugar, preguntar e imaginar con el discurso, entonces no pueden elaborar reflexiones más profundas y complejas. Y repito, en este proceso, el profesor dentro del aula tiene una responsabilidad preponderante, ya que, se supone que él cuenta con la formación histórica que los jóvenes no tienen y debiera tener desarrollado un mínimo de espíritu crítico, por lo tanto, la forma en que aborde y trabaje los contenidos en el grupo es fundamental para alimentar o desalimentar posiciones pasadas de los jóvenes ante la asignatura o su ignorancia y conocimiento respecto a la misma.

Así mismo, a pesar de las características y estructuras simbólicas que se manejan en los contenidos, los profesores, las más de las veces no los bajan tal cual, sino que les dan su propio toque, tendencia ideológica o política, así como distinto significado que no necesariamente puede ir a favor o en contra del ya establecido. En este sentido, el discurso no siempre se polariza o incluso algunos profesores están plenamente convencidos de que los contenidos son la verdad absoluta y que ellos están proporcionando una buena educación.

En la misma línea, las más de las veces, esos programas enciclopédicos difícilmente se logran cubrir a lo largo del año escolar o si se cubren es en forma muy deficiente y pocas veces bajo situaciones críticas y reflexivas. Otro factor importantísimo es el tiempo disponible para el desarrollo de esa asignatura tan compleja y la cantidad de alumnos por grupo que casi siempre rebasa lo humanamente atendible. De esta forma, son muchos los factores que median e intervienen entre “el deber ser” de los objetivos y programas frente a la realidad de facto que se presenta en cada una de las escuelas y que incluso difiere entre un grupo y otro, y entre un joven y otro.

De esta forma, no es de extrañar que los jóvenes entrevistados ignoren no sólo la historia patria sino también la mal llamada historia universal. Si dominaran esos contenidos entonces contarían con elementos de análisis y de debate, pues en grande manera, en sí mismos, tales contenidos, si proporcionan una lectura de la realidad, por lo que, los jóvenes

podrían elaborar distintas reflexiones con mayor sustento teórico que seguramente los llevaría a investigar más sobre diversos temas, tendrían en sus manos un discurso y con ello la posibilidad de construir un contra discurso. Pero la situación no es así y la ignorancia continúa alimentando, por ejemplo, el ejercicio de la discriminación.

Sin embargo y a pesar de todo lo que se tiene en contra, no podemos esperar a que las autoridades educativas cambien la orientación de los objetivos y programas educativos, pues como ya se demostró con anterioridad, el discurso se encuentra en el interceso de distintas fuerzas, o sea que no escapa a relaciones asimétricas de poder y por lo tanto en este juego todos somos sujetos y objetos. Pero pensemos utópicamente e imaginemos que los objetivos y programas de estudio sí se cambian y se orientan hacia una educación intercultural. ¿Qué pasaría? ¿Los maestros estarían de un momento a otro preparados para ello? ¿dichos planes y objetivos se cumplirán a pie puntillas? Pues claro que no, pero se habría dado un paso trascendental y se tendría que trabajar en muchos otros sentidos y direcciones para educar a la sociedad en el interculturalismo.

Pero sigamos, el hecho de que no se den cambios significativos en los planes y programas no quiere decir que no podamos romper por algún lado el círculo vicioso que a todas luces se nos presenta. Y aunque idealmente debería ser así, no podemos esperar a que se den todas las condiciones favorables para trabajar en ello: a que haya cambios programáticos, currículos transversales, maestros preparados, presupuesto, etc. Por eso y por el momento, en este caso propongo una posible alternativa: desde los contenidos actuales, desde el interior del aula y desde el cambio de sentido del profesor.

I. Los contenidos históricos, desde una perspectiva dialéctica

Desde los contenidos actuales se puede comenzar - contrario o muy difícil a lo que pudiera suceder por ejemplo con las matemáticas - con la orientación y sentido que el profesor de historia puede hacer de la materia. Los contenidos de historia se pueden tratar desde una perspectiva dialéctica para construir un discurso y un contra discurso a la vez. ¿Qué quiero decir con esto?

Que los profesores seamos los facilitadores para que en el aula se confronte la versión oficial de los libros de texto con la realidad que se le opone, pero también con otras formas de ver y entender no solo los distintos problemas sociales, sino también los distintos procesos históricos y formas de ver y entender la historia, para que de ahí, surja una síntesis más asertiva y rica que les permita a los jóvenes incorporarla en la interpretación de su realidad y de esta forma puedan ir conociendo el discurso oficial, pero al mismo tiempo lo cuestionen, dando así la posibilidad, en forma paralela, de ir construyendo un contra discurso, que al mismo tiempo los lleve a explicarse así mismos el por qué, el discurso se presenta de una manera y no de otra. Así, el discurso oficial puede servir como vehículo necesario en el proceso de alineación – desalineación.

Es decir, si se le contrapone a la versión oficial otras formas de leer la realidad social, seguramente el joven puede generar posibles conflictos y se verá obligado a reflexionar y sintetizar algo nuevo que le pueda proporcionar versiones distintas o incluso encontradas. En este sentido, las fuentes para acceder a tales versiones son muchísimas e incluso las podemos retomar de los mismos medios, que bien se pueden seleccionar y utilizar para combatir por ejemplo la discriminación indígena.

Para este caso, además de un puñado de libros que se les puede ofrecer a los jóvenes en párrafos de lectura seleccionados, existen programas, comentarios y reflexiones importantes en los medios, que van desde el periódico, hasta el cine, la radio y la televisión que abordan el tema de la discriminación desde distintas perspectivas o enfoques. Un ejemplo es el caso de “Chiapas Expediente Nacional” que sale todos los martes en Radio Universidad.

Así mismo, se pueden incorporar los avances de la historiografía, como es el caso de la historia oral, para “darles voz” a “los de sin voz”. Pero respecto a esto volveré más adelante.

Pero aún sin contar con un escrito previo, película o programa, el contenido oficial se puede desdoblar en clase y encontrarle la otra cara cuando lo confrontamos con la realidad más inmediata. Un ejemplo burdo que puedo proporcionar al respecto, pero que claro está se puede perfeccionar y adecuar a las circunstancias propias en que se desarrolla la actividad educativa, puede ser el que sigue.

Imaginemos que en clase estamos tratando el tema de la Revolución Francesa y llegamos al punto de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, así como a la promulgación de una constitución que garantiza tales derechos. Una vez que el joven, en forma grupal a través de una plenaria, solo o en equipo describe en qué consiste cada uno de los mentados derechos y en qué condiciones se expidieron, se le pide enseguida que reflexione y redacte a partir de sus propias observaciones, experiencias e imaginación si los indígenas aquí en México son tratados en forma igualitaria en comparación con otros sectores de la sociedad, o bien sí se han resistido a la opresión y sí la autoridad lo ha admitido de buena gana. También les podemos pedir a los jóvenes que nos hablen de ellos mismos como personas y nos platicuen de qué forma ellos creen que se han violentado sus derechos y si han recibido trato desigual en algunas circunstancias. En estos momentos, probablemente estaremos tocando las fibras sensibles del joven y posiblemente se de la oportunidad de fomentar la unidad grupal, de hacer más corta la brecha entre el profesor adulto y el joven alumno y de hacerles sentir una historia viva.

A partir del tema de la Revolución Francesa es posible abordar la otredad y complejizar la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano con multitud de situaciones históricas. Por ejemplo, si se aborda el tema de la adquisición colonial francesa en territorio africano, es posible demostrar que el país civilizado que pretendía defender los derechos del hombre y del ciudadano en su propio territorio, los violaba de multitud de formas en los territorios coloniales que consideraba ajenos y suyos a la vez, por medio de la práctica de la esclavitud o de la aplicación del derecho en forma distintiva, pues a los aborígenes no se les daba el estatus de ciudadano. La misma situación se puede aplicar en el caso de los esclavos negros del país de la libertad, cuando Estados Unidos les niega constitucionalmente el derecho de ciudadanía y se legitima así la práctica de la explotación,

de la esclavitud y la discriminación; o en el caso de México, cuando se niega la existencia del indio en la constitución liberal de 1857, pues según sus principios, la nación mexicana sólo estaba formada por mestizos y la propiedad comunal indígena la consideró un obstáculo para el progreso del país.

Los ejemplos pueden seguir de innumerables formas, pero es importante que el chico no sólo describa dichas violaciones a los derechos del hombre y del ciudadano, sino que a la vez vaya adquiriendo elementos de análisis que le permitan comprender la lógica de dichos procesos para que así mismo logre comprender porque a algunos grupos humanos se les niega hasta el estatus de humano y en consecuencia acceder o no al derecho de ciudadanía, o bien que se marquen distintos grados o status de ciudadanía. Entonces será necesario abordar algunos elementos teóricos que expliquen la razón de ser del sistema capitalista: la búsqueda de mercados, la importancia de la burguesía como clase social hegemónica, la acumulación de riqueza, la actividad industrial, las luchas obreras, las formas en que la burguesía llega al poder, las guerras coloniales y comerciales, etc.

Como se puede notar, existen hechos o acontecimientos históricos y problemas que no se pueden ubicar sólo en el ámbito local como algo aislado sin trascendencia alguna, sino más bien como parte de un todo, que en forma transversal atraviesa las fronteras y que en conjunto forman parte de la lógica de un sistema que hoy por hoy existe en forma global. Aproximándonos a otro ejemplo muy cercano: el subdesarrollo de América Latina se corresponde y es irreconciliable con el dominio y desarrollo de los países centrales. Hablar de este tema con los jóvenes, implica necesariamente globalizar la explicación histórica para que identifiquen los elementos comunes de esas regiones contrapuestas en la unidad de la explotación capitalista que se desarrolla en todo el hemisferio, de lo contrario la visión de los jóvenes se quedará corta y en consecuencia su actuar frente a esa realidad también. Los vínculos entre lo local, regional y mundial son pues de suma trascendencia para poder interpretar de una forma más asertiva el mundo de hoy.

Ante la situación, posición y lugar que nuestro país ocupa ante un mundo cada vez más globalizado, es pues muy importante que las ciencias sociales y en particular el discurso

histórico proporcione elementos de análisis para que el joven identifique en América Latina procesos históricos comunes al mundo subdesarrollado y logre visualizar cómo la problemática de cada uno de esos países es muy similar a la de México.

Pero, ¿cómo instrumentar y permitir que el chico vea más allá del modelo actual y pueda vislumbrar alternativas distintas? Quizá la siguiente proposición pueda contribuir en ello.

C) Acotar la visión eurocentrista de la historia.

Si bien las sugerencias proporcionadas hasta aquí pueden proporcionar la posibilidad de que el discurso hegemónico pueda ser cuestionado y con ello la visión unívoca y eurocentrista de la historia, eso no es suficiente, pues en la formación de una noción intercultural es necesario incluir elementos teóricos centrales de otras culturas que permitan al joven no sólo interpretar procesos históricos complejos, sino también para vislumbrar posibles y distintas alternativas de solución ante los complejos y difíciles problemas de hoy; así como para comprender porqué el *otro* piensa y actúa diferente.

Si los contenidos en sí mismos no son incluyentes de la diversidad cultural, entonces nos encontramos ante el reto complejo de incluirla en el discurso, preferentemente a partir de las diversas problemáticas que nos plantea la realidad de hoy. ¿Qué quiero decir con esto? Que es prácticamente imposible retomar, conocer y valorar toda la riqueza cultural que la humanidad nos ha legado históricamente, únicamente a partir del tránsito escolar por la primaria o la secundaria. Necesariamente habrá que seleccionar para trabajar en el aula, ciertos conocimientos que nos proporciona la diversidad cultural para interpretar, complejizar y ubicar en su dimensión histórica los problemas espinosos y controvertidos de hoy.

Por ejemplo: a partir del tema de la colonización y de la formación de los imperios coloniales¹⁰ el joven puede adquirir elementos teóricos que le permitan explicar no solo esos procesos históricos, sino también las situaciones comunes que han prevalecido

¹⁰ Es uno de los contenidos vigentes en el programa de historia para educación secundaria.

históricamente como una continuidad de la discriminación indígena de ayer y de hoy. Con esto no quiero decir que a partir de ese tema se va a conocer en su totalidad el problema de la discriminación o que éste, actualmente no tenga sus propias características y especificidades, pero sí que, en el pasado de conquista y colonia se pueden encontrar elementos significativos que permitan al joven explicar el fenómeno mas bien como una continuidad a partir de un sistema excluyente.

Pero, la situación no puede quedar nada mas ahí, es necesario utilizar esos temas del programa para ir más allá y tratar de comprender quienes eran y quienes son los otros, para que así el joven tenga la posibilidad de ver más allá de su propio etnocentrismo y a la vez lo pueda cuestionar.

Una de las formas para lograr esto y poder acercarnos un poco al conocimiento del otro en ese tiempo pasado, es a través del estudio de la diversidad cultural mesoamericana, precisamente a partir de uno de sus aspectos básicos: su cosmogonía. A partir de la comprensión de ésta, podemos explicar en parte, cómo entendían la vida, como se la explicaban y porque la organizaban de un modo y no de otro. Estos conocimientos se pueden orientar por un lado, para entender puntos de encuentro y de desencuentro entre ambas culturas con la llegada del conquistador europeo, y por la otra, para comprender que el hombre sobre la tierra ha presenciado diversas formas de vivir y entender el mundo, que el modelo occidental apenas comenzó su hegemonía hace poco más de 500 años, pero que la vida humana en la tierra ha sido milenariamente diversa.

Al confrontar la cosmogonía mesoamericana con la lógica de explotación y acumulación capitalista de hoy, quizá sea posible, la toma de conciencia por parte del joven ante uno de los problemas más graves, difíciles y complejos de hoy: el deterioro ambiental y la crisis ecológica. Posiblemente ciertos valores hegemónicos del joven se vean trastocados cuando por ejemplo, se le invite a comparar el valor sagrado que para los mesoamericanos tenía el agua y la forma en que actualmente se le trata – un recurso en explotación - su carencia y utilización - como una mercancía más - cuando contradictoriamente se vivía en lugares llenos de agua y a la misma se le consideró el mismo Dios. Así mismo y en el mismo

sentido, se puede establecer la correspondencia entre la destrucción del medio ambiente por los colonizadores por ejemplo con la actividad minera y cómo el agua fue el principal enemigo a vencer por los mineros que seguidamente veían cómo se inundaban los socavones.

Como se puede notar, el discurso se puede encaminar hacia un multitud de direcciones que puede aterrizar en múltiples objetivos, pero que finalmente se encuentran fuertemente imbricados: penetrar al mundo del otro, adquisición de elementos teóricos centrales – de tipo histórico, de otras culturas, etc – sensibilización y conciencia a los diversos problemas de hoy - que parecen ajenos y distantes unos de otros, pero que en realidad forman parte de todo un sistema y un modelo monocultural hegemónico - ataque a la discriminación, etc.

Ahora bien, para conocer la diversidad indígena que se vive en el presente, también puede arrancar de los múltiples problemas que hoy enfrentan, así como de las formas en que se expresa su cultura. Para esto, los avances de la historiografía, particularmente de la llamada Nueva Historia y desde luego sin que se excluya a otras formas de hacer historia pueden ayudar enormemente, pero este aspecto se tratará específicamente en el siguiente punto.

Incluir la diversidad cultural para que el discurso histórico sea más completo y tenga la oportunidad de confrontar diversas miradas en la comprensión e interpretación de los problemas complejos de hoy, forma parte de un requerimiento vital en el acotamiento de la visión monocultural de la sociedad y de la visión unívoca de la historia.

Uno de los ejemplos que se pueden proporcionar al respecto es el de la guerra del Golfo Pérsico y la reciente invasión de Estados Unidos a Irak, en cuya justificación más importante descansa el mal llamado terrorismo islámico. Aquí de nuevo, las diferencias culturales se pretenden homogeneizar, se estereotipan – cuando se ve al islamismo de una manera unívoca – y se utilizan en forma prejuiciada para legitimar o justificar intervenciones imperialistas e intereses de clase en regiones o países que se nos hace creer que son altamente peligrosos y por tanto enemigos.

Desmitificar este tipo de ideologías al entresacar los intereses económicos y políticos que existen detrás del discurso político y a partir del conocimiento de la diversidad – en este caso islámica - son otras formas en que el joven puede observar como a partir de las estructuras simbólicas que se manejan en las esferas del poder, el otro puede ser no solo el indio, sino también al que se califica de islámico, latino, mexicano inmigrante o simplemente negro. De esta forma, es posible mostrar, mediante múltiples ejemplos, cómo a través del análisis del discurso de los políticos se califica o se descalifica, se conoce o se desconoce y por lo tanto, se pueden utilizar con diversos fines de explotación, colonización, justificación a la pobreza y a las políticas económicas, o simplemente de ataque a la inmigración, etc.

No pretendo en este trabajo proporcionar recetas sobre cada uno de los contenidos en la enseñanza - aprendizaje de la historia que coadyuve en la formación de una noción intercultural, sino mas bien señalar algunas directrices- necesariamente inacabadas - que en ciertos momentos nos puedan encaminar hacia tal objetivo. Lo que en parte quiero dejar claro con esos ejemplos es que, es muy importante la orientación y dirección o la forma en que es usado el discurso al interior del aula. Si no le damos un sentido, una dirección y un significado que lo imbrique con los problemas complejos de hoy, entonces difícilmente tendrá una utilidad y por lo tanto carecerá de importancia y de interés para los jóvenes de secundaria.

Desde luego, trabajar únicamente a partir de los contenidos actuales y reinventarlos de acuerdo a las condiciones propias de cada grupo e institución escolar, de acuerdo a todo lo que he venido manejando hasta aquí, además de ser complejo es insuficiente. Sin embargo, no podemos descuidar esa parte vital que representa el interior del aula, pues es ahí donde, en forma institucional y obligatoria se abre un espacio importante para la enseñanza - aprendizaje de la historia, y donde sus destinatarios son los niños y los jóvenes. Por lo tanto, es muy importante que se aproveche y no continúe siendo un espacio sin trascendencia alguna o donde no surja y se propicie cierta reflexión.

Por otra parte, es importante señalar que la enseñanza - aprendizaje de la historia se continúa realizando en muchos casos a la usanza tradicional, por lo que es importante incorporar los avances de la historiografía en el discurso cotidiano al interior del aula, pero esto no depende únicamente de que el profesor los conozca y quiera hacerlo, ya que, por un lado no se han realizado trabajos de investigación que llenen las lagunas existentes – por ejemplo en el caso de vida cotidiana – y por otro, se necesitan ciertos cambios de tipo estructural en el sistema educativo - en la estructura curricular, en las formas oficiales de evaluación, por ejemplo, o en los fines y objetivos oficiales de la historia misma y en la preparación profesional del docente entre otros – que coadyuven a otras formas de ver y entender la historia. Sin embargo y a pesar de estas dificultades, posiblemente podremos “echar mano” de alguna de ellas, aunque no de una forma acabada, sino en ciertas circunstancias, cuando nos sea posible. Pero, veamos con más detenimiento de que se trata.

D) Incorporar en el aula los avances de la historiografía.

En este apartado, no pretendo ni es de mi interés particular indicar cómo utilizar cada una de las corrientes historiográficas en la enseñanza aprendizaje de la historia, sino más bien señalar que, cuando sea necesario, es posible “echar mano” de una o de otra para una mejor comprensión e interpretación del discurso. Sin pretender llegar a un eclecticismo y conociendo en parte, las dificultades propias para desarrollar el discurso de acuerdo a una u otra corriente historiográfica, me limitaré a realizar algunas reflexiones con ciertos ejemplos, para mostrar – aunque en parte ya lo he venido haciendo - cómo se puede ir cerrando la brecha del eurocentrismo, de la fragmentación y de la mutilación o no inclusión en el discurso, de ciertos hechos o sujetos de la historia a partir precisamente de la historia oral.

A través de la entrevista me di cuenta de que, a pesar de que los jóvenes entrevistados no dominan los contenidos históricos que afirmaban conocer, finalmente se trasluce que de intención, pretendidamente están siendo educados bajo la ideología decimonónica para afianzar el estado-nación. Es decir, en el aula, en pleno siglo XXI, a pesar de los avances

en la historiografía¹¹ y de los cambios que el neoliberalismo y la globalización han provocado en el mundo, particularmente en nuestro país, y aunque los niños y jóvenes no la aprenden ni la incorporan como una herramienta importante en la lectura de su realidad, parece que, en forma general se continúa enseñando y mal aprendiendo esa historia enciclopédica, llena de datos fragmentados, sueltos y sin vinculaciones interpretativas, en las que resaltan fechas, hechos, batallas y héroes que se consideran importantes, pero que difícilmente el joven puede recordar, ni mucho menos estructurar bajo alguna lógica hermenéutica.

El discurso se presenta así como verdad absoluta llena de fechas y de hechos muertos en el presente que no se cuestionan ni se les imbrica con la realidad presente. Finalmente y como es de esperarse, esa historia que pretendidamente se enseña en el aula de educación básica, no refleja en los conocimientos del joven – como ya se dijo - algún avance de la historiografía, como tampoco la lógica de esa historia decimonónica.

En México - como ya se explico en algún momento - la historia de bronce pretende dar la imagen de un pasado histórico común que permite la conformación de un estado – nación homogéneo, donde las luchas pasadas fueron por y para todos los mexicanos, que todos recibimos los mismos beneficios y que todos tenemos los mismos deseos, proyectos y aspiraciones, así como igualdad de oportunidades. Situación que se refleja decididamente contraria en la vida cotidiana, por ejemplo en el caso concreto de los indios.

Ante las nuevas condiciones históricas de inicio de siglo y ante los problemas no resueltos como es el caso de lo indígena, el discurso histórico necesita renovarse, no sólo debe cuestionarse en cuanto a sus fines y objetivos y en cuanto a su forma de enseñanza; sino también, retomar las aportaciones de los avances historiográficos. En este marco, la Historia Oral puede ser un medio por el cual reivindicar y hacer presentes a los grupos que

¹¹ Que marca cambios profundos en las formas de concebir y entender la historia, así como sus métodos y la forma de abordar a los sujetos, entre otras características. Un ejemplo de ello lo constituye la llamada Historia Nueva, donde se pretende “dar voz a lo de sin voz” o se incursiona a campos antes insospechados como es la enfermedad, la muerte o la locura.

tradicionalmente han sido olvidados por la historia nacional, por la historia de bronce o la gran historia.

I. Un ejemplo, la historia oral

Dora Schwaztein (2001) señala que desde la década de los 80s la historia ha sido seriamente cuestionada a partir de posiciones postmodernas principalmente del giro lingüístico. Se ha deliberado sobre el papel del historiador, así como el tipo de fuentes que utilizan, y se ha puesto énfasis en los intereses que se definen alrededor del discurso. Por tal situación, el énfasis se pone ahora en la interpretación antes que en la documentación; en la exploración de los significados de los acontecimientos, antes que en su reconstrucción. O sea que “el sentido ha reemplazado a la causa.” (p.15)

Respecto a este último señalamiento, es conveniente no olvidar que uno de los objetivos o finalidades de la historia es hacer inteligible la realidad que se vive, debe proporcionar elementos teóricos para formular una posible explicación de los problemas que vivimos hoy, por lo tanto, causa y significado no pueden quedar divorciados. Por ejemplo, no me puedo quedar en el plan de lo que significa para mí la pobreza o el subdesarrollo de América Latina, también debo hacer un esfuerzo por conocer sus múltiples causas, que bien pueden descansar en estructuras económicas y sociales.

En este sentido, entonces es muy útil no olvidar las aportaciones de la Escuela de los Annales o del materialismo histórico, sobre todo porque es muy importante organizar las distintas explicaciones e interpretaciones para el joven bajo un criterio de totalidad y multicausalidad, donde no es posible cerrarse a una sola visión y explicación interpretativa.

Es importante incluir el materialismo histórico en la interpretación de muchos de los problemas en que hoy nos hallamos, porque proporciona conceptos y categorías para comprender el sistema capitalista en el cual estamos viviendo, y si se logra comprender su lógica, podemos entender mejor el proceso neoliberal y globalizador en el que nos

movemos. De esta forma, el materialismo histórico nos puede proporcionar una visión múltiple y globalizada, al menos de los distintos procesos históricos ocurridos desde la era del absolutismo. Sus explicaciones no olvidan la parte estructural y así - por ejemplo - la política no puede ser desligada de la economía, ni ésta del derecho. De la misma forma, la explicación de la discriminación indígena por este método de la historia no se puede entender si no es a partir de condiciones estructurales que crean su existencia.

Quedarse sólo con el significado y no entender las causas podría llevar a una especie de parálisis al no conocer ni dirección o principio de acción, ni solución posible ante la realidad dada. Es decir, el mundo objetivo y subjetivo no se contraponen, sino se complementan, ambos son necesarios y se condicionan uno al otro.

Precisamente por esta razón, la historia oral por sí sola no es suficiente para hacer inteligible la realidad, pero sí es capaz de abordar aquello que la “gran historia” desconoce y descalifica por considerarlo mito, ficción o simplemente “historias” y novela, ya que no se hacía historia si no era a partir de la escritura y de los métodos validados como científicos.

La historia oral se ha visto como una nueva forma de hacer historia no sólo por sus métodos que incluye a los testimonios orales como una fuente primordial para obtener información de primera mano, sino porque esta dirigida principalmente a aquellos sujetos o temáticas que habían sido ignorados por el discurso histórico tradicional: a los grupos humanos que tradicionalmente no han ingresado a las esferas del poder, por primera vez se les dio el micrófono. En este sentido, la historia oral puede mantener una estrecha relación con otras ciencias y de esta forma la interpretación histórica se hace más compleja. La historia oral también se constituye en una técnica fundamental para obtener información, lo que la convierte a su vez, en una fuente para completar o profundizar en un asunto inacabado o incompleto.

El resurgimiento de la historia oral y su popularización al finalizar la Segunda Guerra Mundial obedece al triunfo de fuertes movimientos nacionalistas e independentistas que

legitimaron simbólicamente a diversos grupos humanos que antes habían sido ignorados por ser sujetos de la colonización, explotación y discriminación, y que por lo tanto, no contaban con una historia escrita. Gracias a su lucha, posteriormente tuvieron un lugar no sólo en el discurso histórico, sino también en el derecho y en distintos ámbitos políticos y sociales. De esta forma, los testimonios orales cuestionaron seriamente los testimonios escritos tan defendidos por el positivismo y se comenzó a construir la historia de los grupos olvidados.

Sin embargo, dice Schwazstein, esa idea romántica de “darles voz” a los de abajo debe tomarse con cuidado, pues finalmente es el historiador quién elige el tema a investigar, luego, sobre la base de sus conocimientos previos, formula sus hipótesis, elige a quién entrevistar y sobre la base de todo ello elabora su interpretación, y finalmente, escribe la historia para los demás. La autora concluye que efectivamente, la historia oral cuenta con un carácter renovador, pero no por eso, en sí misma es una manera nueva de hacer historia. En este sentido, la historia oral complementa otras formas de hacer historia. Es una técnica de investigación para construir fuentes sobre un tema o problema planteado que ha sido inexplorado o inconclusamente resuelto. Así, la historia oral se convierte en una fuente de información digna de análisis e interpretación. (pp. 16-18)

Por todas las razones antes expuestas, la historia oral, lo mismo que otras formas de hacer historia pueden atajar intereses hegemónicos. También es sujeta del subjetivismo, de la interpretación y parte de las preocupaciones del presente. O sea que, en la historia oral lo mismo que otros tipos de historia se pueden encontrar elementos de hegemonía y cuestionamiento; puede ser utilizada para mantener el statu-quo o cuestionarlo. Por lo tanto, cuando se hace y se enseña historia se debe tener siempre presente su objetivo o finalidad, el porqué y el para qué. (George L. Thad Sitton, et al, 1995, p.12)

Con todo, si contamos con el sano interés de construir un discurso incluyente en el aula, la historia oral no puede quedar fuera, antes bien, puede ser debidamente explotada y ser utilizada para un fin específico: puede contribuir en la realización del pluralismo cultural como proyecto político y democrático ante la existencia de la diversidad y particularmente

en la formación de una sensibilidad social ante la discriminación indígena. La historia oral se puede constituir en una forma de ver y escuchar formaciones y experiencias culturales de personas y grupos étnicos, con el fin de revalorarlos y aceptarlos como parte de la riqueza cultural de los mexicanos.

Por ejemplo, se puede utilizar la historia oral para elaborar la biografía de un indígena inmigrante y conocer su condición de vida en el medio urbano; puede ser útil para investigar cuales son las condiciones en que viven los grupos indígenas en sus comunidades; para conocer sus formas de producir, por ejemplo del maíz, para valorar las formas de crear y hacer la artesanía domestica de un artesano, etc.

En este sentido, la historia oral proporciona la posibilidad de conocer de viva voz otras historias, la no oficial e institucional que generalmente se divulga. Es la oportunidad de aprender a ver y escuchar a “los de sin voz y los de sin rostro.” Puede ser el momento de aprender a ver lo invisible, lo que parece natural e incambiable, quizá es el momento de encontrarnos con el otro yo, con lo humano y lo común. La historia oral nos puede permitir el reencuentro con “las raíces,” con el yo que se encuentra en la memoria del abuelo, con el “otro” del que vengo y no me quiero parecer, de aquello lejano que pareciera perdido y que reencontramos cuando se hace hablar y se recuerda todo aquello que no se había escrito. La historia oral es pues la continuidad de “lo viejo en lo nuevo.”

En un mundo global, donde parece que se ha roto y existe un divorcio entre el mundo del adulto y el de los jóvenes, la historia oral significa abrir la comunicación entre generaciones. La experiencia de hacer historia oral entre los jóvenes, quizá los lleve a adquirir un gran sentido de autoestima hacia la comunidad, grupos de personas olvidadas y hacia ellos mismos. Puede ser un fuerte antídoto a la apatía de la gran historia, a las versiones nacionalistas de los libros de texto y del discurso hegemónico. Frente a esa visión grandiosa hay que mostrar la otra cara de la moneda, el otro discurso que abre la puerta a otras historias, que incluye al sujeto como ser humano y parte de la historia, y donde además el pasado no está muerto.

Este conocimiento se puede interiorizar a partir del contacto con historias vivas y de la propia investigación de los jóvenes: la de una familia, la de una etnia, un grupo, una comunidad, un barrio, una colonia, un fenómeno concreto (migración, religiosidad, vestido, costumbres, discriminación, etc.) En conclusión, los estudios étnicos a partir de la historia oral es una forma de celebrar la diversidad cultural, de corregir injusticias históricas, de desmitificar e identificar ideologías que permiten actitudes discriminatorias; así como de revalorar y dignificar formaciones culturales distintas. (Thad Sitton, et al, pp.20 y 26)

Otra de las ventajas que puede proporcionar la historia oral en el aula, es que si los alumnos realizan una investigación cuyo objeto sea la familia, grupo étnico o comunidad se fortalece el conocimiento de su herencia cultural, de sus raíces, lo que les proporciona elementos significativos en la formación de su identidad personal.

Citando a Bécquer, Thad Sitton explica, que el interés histórico comienza con preguntas identitarias como el ¿quién soy? ¿de donde vengo?, en cuyas respuestas la historia oral permite la revaloración del sí mismo. De esta forma el interés por la historia comenzaría de dentro hacia fuera, no de fuera hacia adentro, como lo pretenden los libros de texto. Por esta razón, concluye el autor, la historia nacional e internacional no tiene un peso significativo para los jóvenes, quienes en la constitución de su identidad personal les parecen algo más bien ajeno. Es decir, no identifican los posibles engarces entre los distintos niveles. La idea de que la historia de la comunidad sólo tiene importancia local es falsa, ya que las historias locales, nacionales y mundiales no son compartimientos rígidos, sino más bien, se entretrejen formando la unidad de un todo. (p. 22 y 24 -26)

La historia oral en sí misma puede proporcionar un alto sentido humano, donde las emociones, los sentimientos y significados atrapan a quien la hace y la escucha. Puede sensibilizar, generar actitudes, contribuir en la formación de criterios y a tomar partido. Es decir, la historia oral puede crear una dimensión afectiva de la comprensión e interpretación del pasado que difícilmente el libro escolar puede lograr por sí solo.

En su proceso de investigación, la historia oral rescata el discurso de los sujetos o individuos vivientes que han participado, visto o vivido acontecimientos o hechos, que muchas veces atestiguan los libros de texto aunque, con un discurso distinto, o a partir de explicaciones más generales y concluyentes, lo que permite contrastar y comparar al menos dos versiones, donde en una se incluye el toque humano. Por otra parte, al rescatar de la comunidad, aquél discurso que no se encuentra presente en el libro de texto, la historia oral aprovecha de aquélla su riqueza cultural como un recurso y fuente importante de información. De esta forma, surge la oportunidad de escuchar otras voces y de ir conociendo la cultura familiar o comunal a través de las experiencias, los cuentos, refranes y canciones, etc.

Thad Sitton, et al, señalan que la utilidad de la historia oral en el aula es que puede proporcionar una posibilidad de relacionar el mundo social directo y diario de la comunidad donde vive el alumno, con su vida en el aula y los contenidos del libro de texto. Así, se constituye en una forma de salvar la brecha entre lo académico y la comunidad; entre lo familiar y el libro de texto. Es la posibilidad de llevar la historia a casa, pero también de desmitificar la historia nacional (p.11, 14 y 20) y cuestionar los mitos, las ideologías, los clichés y los estereotipos. En este sentido, la historia oral puede reproducir como antes señalé, historias locales, de vida y biográficas etc., que no necesariamente se han de ajustar a las conclusiones generales, características de la gran historia y que para el caso de México, es la historia de bronce. De esta forma, se puede reelaborar una reinterpretación de la historia sobre un problema determinado.

La historia oral en nuestras sociedades se ha mantenido de hecho a través de la memoria colectiva entre una generación y otra, por medio de narraciones, cuentos, proverbios, refranes, versos, leyendas, etc. O sea a través de la tradición oral.

Dentro del aula, la historia oral puede permitir que el alumno vea a la historia de una forma activa, no pasiva, donde ellos mismos participan en el proceso y pueden ser parte de ella. En cierta forma, permite que los alumnos se conviertan en protagonistas o adopten el desempeño – en parte – de un historiador al participar en el proceso de una investigación.

La historia oral puede funcionar como proyecto escolar porque enseña habilidades académicas e interpersonales en un mundo real, a partir de un interés personal y en un contexto social de experiencias, donde la práctica del alumno y los resultados de su investigación son reales, tangibles y en efecto son descubrimientos, no parte de un conocimiento o experimento acabado, donde además se parte de metas u objetivos específicos. (Thad Sitton, et al, p.29)

Por otra parte, la historia oral no está divorciada con la historia de vida cotidiana ni con la historia local, en realidad hay momentos en que las tres se complementan y son necesarias para abordar en forma más completa algún estudio específico. Por ejemplo, supongamos que queremos conocer las formas de sobrevivencia de un grupo indígena de la colonia Candelaria De Los Patos de la Ciudad de México. Para realizar dicha investigación necesariamente tendríamos que investigar algunas características locales, tales como nivel socioeconómico, actividades productivas o de servicios, niveles de violencia, alcoholismo o drogadicción, etc. Además tendríamos que acercarnos al micrófono a informantes clave y conocer algunos aspectos de su vida cotidiana como alimentación, salud, vivienda, ingreso, etc.

Las bondades de estas formas de hacer historia son múltiples, pues aparte de lo que ya mencioné para el caso de la historia oral y que bien también algunas se pueden aplicar a las otras dos formas de hacer historia, resulta que sus objetos y sus métodos incluyen y reconocen lo que las otras historias habían ignorado, omitido o rechazado. Con esto me refiero, a que son trabajos más bien de corte cualitativo, más que cuantitativo, donde se da lugar a las emociones, a los sentimientos, a las pasiones y a todo aquello que son sentidos y significados, lo que permite ubicar el discurso en una dimensión más humana, donde lo subjetivo se reconoce, se acepta y con ello se abre la posibilidad de su estudio y análisis. De ahí que la historia se enriquezca con el aporte de diversas disciplinas como la psicología, situación antes inconcebible por pretender hacer de la historia una disciplina científica a la usanza de las ciencias naturales, “puras o exactas.”

Si la Nueva Historia cuenta con tantas bondades como las que se han señalado, cabe preguntarse: ¿por qué no se ha hecho visible en el aula? A partir de la reforma educativa de 1993 se pugnó por impulsar la historia regional de los estados, misma que se introdujo en los libros de 4º grado de nivel básico. Sin embargo, sus contenidos son más bien de corte militar, están destinados a reforzar el nacionalismo no a inculcar lecciones regionales, la periodización que se utiliza es la convencional, la que se refiere a los grandes sucesos nacionales: México prehispánico, conquista, colonia, independencia, etc. Se presenta una historia fragmentada, unilineal, con esa idea de principio y fin, pero no de continuidad. Es decir, los acontecimientos de los estados se engarzan con los de la vida nacional sin marcar las especificidades, los intereses diversos o las contradicciones que cada región, pueblo o lugar pudo haber vivido en los llamados acontecimientos nacionales.

Por ejemplo, el momento de la independencia se presenta como una sola lucha, continua, lineal y uniforme, donde todos perseguían los mismos objetivos e intereses, cuando en realidad, por los estudios regionales se conoce que la llamada lucha por la independencia no fue la misma en todos los lugares, ni todos compartían los mismos intereses. Respecto a la independencia, Van Young (1992, pp. 335 – 362) nos da una visión mucho muy diferente de la visión nacional. Explica por ejemplo, que el escenario de lucha se dio básicamente en el Bajío, principalmente por gente del campo, mientras que las ciudades mantuvieron una pasividad asombrosa. Entre las causas que maneja para explicar dicha situación es la estructura de las ciudades en América Latina, al ser fuertemente centralizadas y creadas por los colonizadores, después de que en Europa se habían formado los estados nacionales; también señala que en las ciudades existía una atomización política por la afluencia de muchos emigrantes y que el abastecimiento de alimentos, así como los centros de asistencia social no se suspendieron durante los años de lucha, entre otras varias razones.

Si continuamos con el análisis del tema de la independencia, otros mitos se pueden cuestionar: como es el caso en el que nos presentan la consumación de la independencia como un logro neutral sin intereses predominantes de algún grupo o de otro, donde la historia mas bien se nos exhibe como moralizante, despolitizada y sin problemas; cuando

en realidad fue una reacción frente a la vigencia de la Constitución de Cádiz que afectaba a diversos grupos poderosos de la colonia como los cuerpos de la iglesia, situación que ya se había venido experimentando desde las Reformas Borbónicas y que continuará a lo largo del siglo XIX con el triunfo de los liberales.

Los ejemplos pueden continuar en este y otros acontecimientos históricos de carácter nacional: las aportaciones de Friederich Katz y de Ian Jacobs respecto a la revolución mexicana son también muy sugerentes en este camino de la desmitificación del discurso oficial, ya que los aportes de la historia regional y local problematizan la visión homogénea que da por hecho y verdad un camino lineal, uniforme y directo de los mexicanos hacia el progreso y la civilización. En este andar, todas las luchas de los héroes han sido necesarias y han servido indistintamente a todos los que viven en la nación mexicana.

Los obstáculos para integrar en el aula los avances historiográficos de la Nueva Historia y de otras corrientes historiográficas son de carácter político, pero también el desconocimiento de los profesores hacia este tipo de trabajos, así como el hecho de que aún existen muchos vacíos por llenar ante las dificultades de los métodos, de los sujetos o de las fuentes de cada una de dichas corrientes. Es decir, las otras historias aún no terminan de hacerse. En la actualidad sigue pesando el contenido formal en los libros de texto, pues se le tiene, como antes dije, por hecho y verdad, mientras que las otras formas de ver y entender la historia aún se ignoran o no son reconocidas y aceptadas socialmente como válidas y dignas de transmitirse.

Es en el medio académico donde en realidad se difunden, se discuten y se conocen, y es que, querámoslo o no, existe un discurso hegemónico que en forma mayoritaria orienta a la sociedad a ver en forma única y unidireccional el pasado y el presente, y por lo tanto, un posible futuro. Por estas y muchas otras razones, que escapan a las posibilidades de este trabajo, aunque se diga que los libros de texto de educación básica, concretamente de 4º grado, contienen historia regional, no es así, o es una “verdad” a medias.

Por todo lo expuesto hasta aquí, es importante subrayar que, no basta con conocer otras formas de hacer y entender la historia si los objetivos sociales de la misma no cambian, si no se formulan proyectos precisos y bien definidos, donde los objetivos, los métodos y los proyectos no sean incongruentes. Con esto quiero decir, que el discurso histórico se encuentra dentro de las guerras culturales y que como tal, los espacios sólo se pueden abrir no solo a partir de estas luchas simbólicas, sino que requiere de la lucha de facto, más las condiciones históricas y políticas.

Pregunto: ¿era posible en el siglo XIX darle el micrófono a un indígena? Seguramente no, pero ahora las condiciones han cambiado, el surgimiento del EZLN, del neindigenismo, y la crisis de los estados nacionales, entre otros fenómenos, no solo nos invitan a reflexionar y cuestionar el discurso histórico tradicional, sino en la posibilidad de construir uno más incluyente, más humano, que nos permita hacer más inteligible nuestra realidad, que nos ayude a situarnos en ella y actuar en consecuencia. Y, en esta tarea, sin duda tiene que cambiar el objetivo del discurso, se tiene que precisar que tipo de “ciudadanos” se quiere formar, por qué y para qué.

En este orden, Michel De Certeau (1993) es muy preciso cuando afirma que el discurso histórico puede exacerbar nacionalismos, inflamar racismos, organizar clientelas, producir creyentes, movilizar y educar, volver creíble el mito y la ficción, devaluar o privilegiar las prácticas, etc. (pp.20 – 25 y 57 – 59) En todo esto tiene razón, y si de eso se trata, hasta la historia oral, o de la vida cotidiana o cualquier otra puede utilizarse para dichos fines. La ingenuidad en la transmisión del discurso no existe. Por todas estas razones, vuelvo a la situación de que es muy importante la orientación que se le de al discurso no solo al interior del aula, sino en la construcción del mismo por fuera de ella. Pero veamos ahora con ejemplos específicos cómo el cambio de sentido y de dirección en el discurso nos puede llevar a luchar contra los estigmas en que socialmente se lee al indio.

E) Contra los prejuicios y estereotipos.

Como vimos, uno de los problemas graves que arrojó el resultado de la entrevista es que, los jóvenes ven en las diferencias culturales - mismas que se prejuician y estereotipan - las causas de la discriminación y condición indígena. De ahí que surja la pregunta: ¿Cómo hacer para que el discurso histórico contribuya a que los jóvenes lean las diferencias culturales en un sentido contra hegemónico, disminuyendo prejuicios y estereotipos?

Aunque la respuesta a esta pregunta se ha venido abordando de forma indirecta en los anteriores apartados, es conveniente concretizar más, a fin de que nos quede un poco más claro como el discurso histórico puede contribuir significativamente en la consecución de tal objetivo. Algunas formas de hacerlo consiste precisamente en ir acotando la visión eurocentrista de la historia, en incluir la diversidad indígena en el discurso y retomar los contenidos a partir del problema de la discriminación. También se señaló la importancia de incluir elementos teóricos no solo de tipo histórico, sino de otras culturas para una mejor comprensión de los problemas de hoy. Pero quizá en este sentido, falta ahondar más sobre la necesidad de incluir explicaciones estructurales en el análisis de la lectura de la realidad, para así construir una interpretación más asertiva de la condición indígena de hoy y en parte ir descalificando prejuicios y estereotipos.

Si rescatamos cada una de estas propuestas en la consecución de una educación para erradicar el uso de prejuicios y estereotipos en la práctica de la discriminación, quizá convendría manejar algunos ejemplos para su mejor entendimiento. Vamos con el primero: La gente cree que los indígenas son pobres porque son flojos, porque no tienen la capacidad para desempeñar un trabajo, porque son ignorantes e irresponsables y en resumen porque no son inteligentes. O bien se justifica su maltrato porque su forma de ser, su lengua e indumentaria se califica de indio y por tanto, en forma velada se le reconoce y señala como inferior.

Para comenzar por algún lado, es posible iniciar con el testimonio oral de algún inmigrante de raíz indígena –que bien como hijo de inmigrante, en algunos casos puede ser el mismo

joven de secundaria- con el objeto de que describa su condición de vida en las comunidades o lugar de procedencia, para luego ir engarzando los distintos aspectos de la conversación con el desarrollo de algunos elementos teóricos como pueden ser: desigual distribución de la riqueza, violación a los derechos humanos, concentración de la riqueza, caciquismo, etc. Una vez que se ha fundamentado la interpretación de dicho testimonio con tales categorías - y que bien pueden ser otras - se procede a confrontarla con los estigmas que giran en torno al indio, y que segura y previamente existen en el grupo. El profesor puede incluso enriquecer esta confrontación si en forma breve señala a partir de qué proceso histórico el indígena comenzó a ser vituperado, explotado y en resumen discriminado. Toda esta construcción reflexiva puede terminar con las propuestas de los jóvenes, por ejemplo para combatir la pobreza de los indígenas o para detectar formas veladas y abiertas en el ejercicio de la discriminación.

Para que el joven inicie su propia revisión en la autocrítica, también se puede partir de la confrontación entre una interpretación fundamentada que incorpore ciertas categorías de análisis, en contraposición con lo que, el joven dice, con lo que cree y afirma que hace, ve, escucha y es testigo en el mundo social en el que vive y se mueve. Por ejemplo: Si de entrada se le pide al joven que explique a partir de sus propias creencias las causas por las que considera que los indígenas son pobres y acto seguido se le proporciona un texto bibliográfico, un documental o simplemente un artículo donde con fundamento teórico se exponga todo un análisis interpretativo sobre el mismo tema, probablemente el joven se verá en la necesidad de realizar su propia revisión sobre dicha cuestión.

A partir de los contenidos oficiales también se pueden crear una multitud de situaciones en las que, los prototipos y estereotipos que giran en torno al indio se puedan cuestionar y poner en entre dicho. Siguiendo la lógica de la historia de bronce, es posible dirigir el discurso hacia una serie de cuestionamientos en los que se abran distintos campos de reflexión y puedan surgir deliberaciones como las que siguen: ¿Cómo es que después de un proceso histórico de independencia, reforma y revolución aún hoy sean los indígenas en quienes recae la mayor pobreza del país y continúen siendo sujetos de maltrato y violencia? O bien, ¿Acaso Hidalgo cómo padre de la independencia no rompió con las cadenas de la

esclavitud y en consecuencia terminó con el maltrato hacia los indígenas? Y ¿Por qué la constitución de 1857 y de 1917 no reconocieron la existencia india mas que a partir del mestizaje? Otro acertijo: ¿Por qué en la actualidad seguimos repitiendo prejuicios y estereotipos que surgieron desde la época de la conquista y colonia a pesar de que hemos pasado por una serie de procesos históricos que se nos dice han reivindicado y corregido esas situaciones de injusticia, violencia y desigualdad? Etc.

Si tomamos el caso concreto de la Reforma y la desmitificamos al analizar en qué consiste el proyecto liberal de nación que es vigente hasta nuestros días. Si proporcionamos al chico los elementos de análisis suficientes para que comprenda el por qué en ese proyecto no cabía el indio y de entrada se le excluyó, negándole incluso su derecho de ciudadanía, entonces posiblemente comprenderá que su condición de pobreza y maltrato actual es resultado de una condición que se ha formado históricamente y que responde a un proyecto cultural que las más de las veces e históricamente no fue compatible con las características culturales de la diversidad india. A la sazón, posiblemente los prejuicios y estereotipos que tenga el joven respecto al indio se vayan transformando en un mayor interés por informarse mejor y en consecuencia pueda revalorar su visión respecto a él. Entonces quizá también pueda descifrar la paradoja de Juárez, que siendo él un indio zapoteca, tuvo que renunciar a serlo para abrazar el proyecto burgués de tipo occidental que hasta hoy prevalece y en el que, decididamente no sólo se excluyó al indígena sino a muchos otros sectores de la población que hoy por hoy son los más que los menos.

Puede suceder que a partir de la comprensión del sistema de exclusión que hoy estamos viviendo, en el que, la reforma se constituyó como pieza fundamental y que su discurso doctrinal sigue vigente, y que mediante el análisis de ese proyecto burgués de nación se puede conocer parte de la lógica del neoliberalismo de hoy, comience a surgir en el joven el encuentro con el otro, cuando se vea así mismo, frente a similares situaciones en las que se puso al indio y en la que se encuentra actualmente: Se puede encontrar con el otro cuando vea a su hermano, a su madre o su padre sin empleo, en el mundo del subempleo o simplemente como emigrante. De la misma manera, quizá el joven logre su encuentro con el otro cuando vea que no tiene acceso a la educación y a la salud, o que es desigual frente

al servicio que otros de sus iguales reciben. Entonces quizá logre entender que la pobreza no es una cuestión exclusiva de los indígenas o que se resuelve con el cambio de la indumentaria y la lengua. Posiblemente hasta entonces, el joven logre encontrar un parecido entre su condición, con la condición indígena de hoy y otras similares como puede ser, la de la violencia que experimentan los niños de la calle y muchas de las mujeres a lo largo y ancho del país.

De la misma manera, si logramos llevar al chico por un recorrido histórico de los prejuicios y estereotipos con los que se bautizó al indígena desde el momento mismo de la conquista y colonia, y cómo han perdurado hasta nuestros días, pasando por la misma independencia, después en el siglo XIX con los liberales y conservadores, durante el proceso revolucionario y posrevolucionario, entonces se podrán analizar o abordar a la luz de una serie de justificaciones ideológicas - para distintos fines, pero que finalmente tienen mucho en común - procesos de explotación, desigualdad y pobreza hacia unos y de acumulación de riqueza, saqueo y privilegios en beneficio de otros. ¿Cómo abordar en el aula la colonización europea por ejemplo, sin señalar la vara cultural con que se les medía y se sigue midiendo a los indios? ¿Cómo abordar los procesos de esclavitud y explotación sin relacionarlos con los procesos de conquista y colonización y el consecuente exorcismo de dichas prácticas?

Si confrontamos todos estos estereotipos y prejuicios con las distintas banderas de lucha - libertad, independencia, soberanía, justicia, etc – por las que teóricamente hemos luchado todos los mexicanos en los distintos procesos históricos, entonces seguramente puede surgir un fuerte cuestionamiento no solo a la historia oficial que se nos ofrece, sino serias cavilaciones internas que lleven al joven a reflexiones más profundas sobre su proceder y actuar diario frente al indígena.

En el mismo sentido, se puede realizar un ejercicio burdo con la ropa. Ya que los jóvenes consideran impropia, anormal e inadecuada la indumentaria indígena y piensan que cambiándola podría cambiar su situación de pobreza y maltrato. Lo que se puede hacer es que: 1) Lleven al aula imágenes de la indumentaria de distintas culturas actuales del mundo

que se colocan en todo el salón, incluyendo por supuesto, las pertenecientes a la diversidad indígena, así como prendas con las que ellos se identifican y con las cuales les gusta o gustaría vestir. 2) Luego tendrían que fundamentar por qué las de ellos, las de los jóvenes las consideran apropiadas. 3) Enseguida se puede realizar una dinámica grupal en la que unos visten a los otros a su gusto y proceder sin pedirle opinión o parecer. 4) Una vez hecho esto se les pide que digan cómo se sienten con su nueva indumentaria y qué sintieron cuando fueron vestidos por otro y si dichos cambios transformaron fundamentalmente su manera de ser, pensar, sentir o actuar. 5) Después se les pide que escriban como creen ellos que se pueden sentir los indígenas cuando les exigimos en forma arbitraria y autoritaria que vistan como nosotros queremos. 6) por último, se habla de la diversidad cultural que existe no solo en México, sino en el mundo y que una forma de expresarlo es precisamente a través de la indumentaria, y que en México constitucionalmente se reconoce el derecho a la diferencia.

Los ejemplos pueden proseguir de innumerables formas, pero repito que ese no es el objetivo de este trabajo, sino que con ellos lo que estoy proporcionando son apenas algunas directrices por las que se podría encaminar el discurso, uno de cuyos objetivos es su contribución en la erradicación de la discriminación indígena. En este trabajo, la inventiva, imaginación y en resumen aportación de otras personas – incluyendo profesores – interesadas en el tema no puede quedar fuera. Finalmente, para que los educadores ejerciten cualquier inventiva en el aula primero deben valorar qué condiciones posibles y reales existen o se pueden crear y utilizar al interior de ella.

Así mismo, es importante subrayar que para la realización de este tipo de tareas se requiere de un maestro crítico, consciente, preparado, informado, reflexivo e inquieto y que cuente con la claridad necesaria para guiar e inventar en el aula el nuevo discurso hacia fines y objetivos bien precisos. Sin embargo, ante este deber ser existe una realidad que bien puede obstaculizar las más sanas consignas del profesor. En esa realidad se confrontan distintas y asimétricas fuerzas que escapan al control del maestro, pero a su vez, él también junto con la escuela y los jóvenes se encuentran involucrados y por lo tanto se pueden convertir en sujetos sociales que incidan de alguna manera – aprovechando los espacios proporcionados

o creados por ellos mismos – en el cambio de las circunstancias y condiciones ideológicas en que históricamente les ha tocado vivir y en consecuencia, modificar su actuar cotidiano, por ejemplo frente a la discriminación.

Colofón

El rescate del otro discurso para que la historia coadyuve en el interculturalismo como proyecto del pluralismo cultural y en consecuencia hacer visible lo “invisible”, desaprender lo aprendido y crear una nueva alfabetización que nos permita luchar contra la discriminación, es sin duda una cuestión de poder. Las asimetrías son notoriamente ventajosas para unos y desproporcionadamente desventajosas para otros, pero en la dinámica de estas relaciones desiguales, es desde y donde, se debe insertar – desde luego, no sin dificultades - el discurso histórico intercultural, mismo que tiene la posibilidad de abrir un espacio para modificar el imaginario social que se tiene sobre el indio.

El que los indígenas tomen la palabra y que el resto de la sociedad los vea y se sitúen de otra forma frente a ellos, implica entre muchos otros asuntos la modificación no sólo del discurso histórico, sino de todos aquellos que cotidianamente se reproducen en la sociedad. De no hacerlo, estaremos vedando la posibilidad de imaginar de otro modo el mundo y de resolver de otra forma los problemas, que hoy se globalizan y a todos nos competen y pertenecen. Ver a los de “sin rostro” implica cuestionar lo que se da por hecho y verdad, implica dejar de ver hacia una sola dirección, hacía un solo proyecto, implica abrir la posibilidad de distintos caminos, de admitir que existen otras alternativas y distintas direcciones. Implica reconocer no sólo los grandes equívocos del modelo occidental, sino también admitir que es un sistema excluyente para poder ser él. Implica asentir que con su actual proyecto no hay futuro para las mayorías. Si todo esto se admite en el discurso, el modelo predominante trastoca su legitimidad y parte del mundo simbólico que lo hace posible, aunque en la realidad, esa legitimidad no coincida de facto con lo que dice y pregona ser o hacer.

Por estas razones y a pesar de que existen avances significativos en la historiografía y de que se proponen sugerencias como las anteriormente señaladas, no se incorporan

institucionalmente, como parte de un proyecto bien estructurado en educación que responda a los intereses del interculturalismo. De ser así, entonces la historia se convertiría en una disciplina peligrosa para el sistema y por lo tanto, la lucha por el control del discurso se hace evidente, cuando por múltiples mecanismos se cierra la posibilidad de enseñar y aprender otras formas de ver y entender la historia en educación básica.

Seguramente, las clases gobernantes y grupos en el poder se resisten a que se incluya de manera efectiva la diversidad en el aula y fuera de ella a través del otro discurso, por el temor no infundado de que se puede dar todo un cuestionamiento al modelo occidental dominante y por lo tanto, el discurso podría tomar un giro de liberación, de resistencia y de lucha, no solo en el mundo simbólico sino también en el ejercicio de la praxis. Así mismo, la legitimidad misma del sistema en que vivimos también se pondría en riesgo, situación que en parte proporciona comprensión del por qué se contradicen las políticas educativas con las doctrinas interculturales que las sostienen y la realidad de facto que enfrentan en nuestros países subdesarrollados.

Bibliografía:

Álvarez, Amelia y Pablo del Río. (1996): “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo” en Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. (compl.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.

Aguilar, Rivera José Antonio. (2004): *El sonido y la furia*, México, Taurus.

Antón, José A, et al. (1995): “Educar desde el interculturalismo”, en *Entrepueblos*, Documentos, Salamanca, Ediciones Amaru.

Barth Fredrik. (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE.

Besalú Costa, Xavier. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis Educación.

Blanco, Blanco Miguel Ángel. (2003): “La interculturalidad”, pp. 259 – 288, en: José Quintanal Díaz (coordinador): *Congreso Internacional, la nueva alfabetización. Los retos de la educación en el SXXI*, Madrid, CES donbosco, Universidad Complutense, patrocinado por grupo EDEBÉ.

Bonfil, Batalla Guillermo. (1987): “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales” pp. 89-123, en García Canclini, Néstor, et al, *Políticas culturales en América Latina*, México, enlace Grijalbo.

Bonfil, Batalla Guillermo. (2005): *México profundo*, México, Debolsillo.

Brito, Lemus Roberto. (2002): “Identidades juveniles y praxis divergente; acerca de la conceptualización de juventud” pp. 43 – 60. En Alfredo Nateras Domínguez. (coordinador): *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM, Casa Abierta al Tiempo, Porrúa.

Bruner, Jerome. (1997): *La educación puerta a la cultura*, Madrid, Editorial Aprendizaje – Visor.

Buci – Glucksmann, Christine. (1988): *Gramsci y el estado, hacia una teoría materialista de la filosofía*, México, SXXI.

Chesneaux, Jean. (1998): *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* México, FCE.

De Certeau, Michel. (1993): *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

-- (1995): *Historia y psicoanálisis*. México, UIA.

Ferro, Marc. (1995): *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, F.C.E.

García Canclini Nestor. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Jiménez, Romero Carlos. (2003): “Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: propuesta de clarificación.”, en José Quintanal Díaz (coordinador): *Congreso Internacional, la nueva alfabetización: Un reto para la educación del SXXI*, Madrid, CES Don Bosco, Universidad Complutense, patrocinado por grupo EDEBÉ.

Gimeno Sacristán, José. (2002): *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Ediciones Morata.

González, Luis (1994): “El período formativo.” En Daniel Cosío Villegas, et al: *Historia mínima de México*, México, el Colegio de México.

Gruzinski, Serge. (2004): *La Ciudad de México, una historia*. México, Colección Popular, FCE

Hurlock Elizabeth B. (1997): *Psicología de la adolescencia*, México, Paídos.

Kenneth, Turner John. (1994): *México bárbaro*, México, Quinto sol.

Mariño, Marcelo. (1999): “Los jóvenes y el pasado de los argentinos. Conciencia histórica y futuros imaginados”, pp.51 – 96. En Adriana Puiggrós, et al: *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Argentina, Ediciones Homosapiens.

Massot, Lafon María Inés. (2003): *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Bilbao España, Editorial Desclée de Brouwer,.

Muñoz Cruz, Héctor, et al. (2002): *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UAM, UPN, UABJO (Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca), Casa Abierta al Tiempo.

Nateras Domínguez, Alfredo. (2002): *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM, Casa Abierta al Tiempo, Porrúa.

Pérez Gómez, Ángel. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata.

Pingel, Falk, (2002): “Concepción y práctica de la enseñanza de la historia en los países europeos.” pp. 69-92, en Rafael Valls y Alfredo López. (Editores): *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis Educación.

Puiggrós, Adriana. (1994): *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina. México*, Paídos Educador.

Puiggrós, Adriana e Inés Dussel (1999): “Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico”, pp.7 –24. En Adriana Puiggrós, et al: *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Argentina, Ediciones Homosapiens.

Rodríguez Mc Keon, Lucía. (2005): “La complejidad del desafío de la perspectiva intercultural en la formación desde la alteridad”, en Rodríguez Mc Keon, Lucía, Tesis en elaboración: *Construcción intercultural en la escuela pública*, México D.F

Romano, Ruggiero. (1999): *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*, México, FCE.

Said, Edward. (2004): *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama, Colección Argumentos N° 187.

Sandoval, Flores Etelvina. (2004): *La trama de la escuela secundaria*, México, UPN, Editores Plaza y Valdes.

Schwarzstein, Dora. (2001): *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*, Buenos Aires, F.C.E

Schaff, Adam. (1974): *Historia y verdad: Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*, México, Grijalbo.

Thad, Sitton George L, et al. (1995): *Historia oral, una guía para profesores (y otras personas)*, México, F.C.E.

Torres, Santomé Jurjo. (2000): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Morata. Madrid

Urrutia Cristina. (coord.) (1994): *El hombre en la Historia 3*, México, editorial Patria.

Valls Montés, Rafael (2004): “Multiculturalidad y prácticas pedagógicas. El multiculturalismo y la enseñanza de la historia: una cuestión abierta” pp. 169-181, en Ramón Pérez Juste: *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*, Valencia.

Van Young, Eric. (1992): *La crisis del orden colonial. Estructura agraria y rebeliones populares de la Nueva España, 1750 – 1821*, México, Alianza.

Varea, Falcón María de los Ángeles. (2006): *La educación sin zapatos. Una genealogía latinoamericana*, Barcelona – México, Ediciones Pomares, Universidad Pedagógica Nacional, Pedagógica Mexicana,.

Vera Candau, María. (2004): “Formación en /para una ciudadanía intercultural: Aportes desde América Latina” , pp. 249-267, en XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de

Pedagogía: *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.

Villoro, Luis. (1987): “La revolución de independencia.” En Daniel Cosío Villegas: *Historia General de México*, Tomo 1, México, Harla y el Colegio de México, pp. 622-624 y 629

White Hayden. (1992): *El contenido y la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.

-- (1994): “El texto historiográfico como artefacto literario”, pp. 9-34, en *Historia y Grafía*, Revista Semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana. Número 2, año 1, 1994.

SEDESOL Y CONAPRED: *Primera Encuesta Nacional Sobre Discriminación en México*, mayo de 2005.

HEMERÓGRAFICA.

-- *La Jornada*, lunes 16 de mayo de 2005.

Resultados de la Primera Encuesta Nacional Sobre Discriminación
“Uno de cada tres indígenas fue discriminado”: SEDESOL.

-- *El Universal, El Gráfico*, lunes 30 de mayo del 2005.

“Cazan indigentes en Tijuana” p. 16

“Juniors queman a otro” p. 16

Anexo.

Entrevistado	Siglas con las que se le identifica	Grado	Edad
Pablo Cortes -----	PC -----	Primero -----	15
Josué Ramírez Serrano-----	JRS -----	Tercero -----	15
Jazmín Alpizar Bautista -----	JAB -----	Tercero -----	14
Griselda Jazmín Rodríguez Barbosa -- -----	GJRB -----	Segundo -----	14
Jessica Contreras Ramírez -----	JCR -----	Segundo -----	13
Pedro Cueto Aguilar -----	PCA -----	Tercero -----	15
Jessica Talía Bermúdez Solano -----	JTBS -----	Tercero -----	15
