



TESIS DOCTORAL

**REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y
PUEBLOS INDIGENAS**

Presenta: César Zúñiga Flores

Director: Dr.Pere Solà Gussinyer

Programa de doctorado en
Educación y Sociedad

Julio 2015 Barcelona

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. HERRAMIENTAS TEÓRICAS –METODOLÓGICAS.....	9
Proceso de la investigación-Antecedentes.....	11
Justificación.....	18
Propósitos.....	21
Supuestos de trabajo.....	22
Objeto de estudio.....	23
ANDAMIAJE TEÓRICO CONCEPTUAL.....	25
El análisis político del discurso (APD).....	26
El análisis antropológico cultural.....	34
El análisis político cultural del currículum.....	42
METODOLOGÍA DE ESTUDIO. ESTRATEGIA DESDE LA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA.....	55
Corpus de la investigación.....	57
Organización y sistematización de la información.....	59
Análisis.....	59
CAPÍTULO II. EN TORNO A LA CONFORMACIÓN DEL REFERENTE CULTURAL DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.....	62
LA INVENCION DEL INDIO.....	62
EL MITO DE LA IGUALDAD.....	66
EL MITO DEL MESTIZAJE	73
LA CRISIS DEL MITO DEL MESTIZAJE.....	81
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DEL REFERENTE CULTURAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL EN EL SIGLO XXI, ¿NUEVAS FORMAS DE RACISMO?.....	86
BREVE PANORAMA SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL SIGLO XXI: INEQUIDAD Y EXCLUSIÓN.....	87
Educación intercultural en México.....	97
PRIMER ESPACIO DE ANÁLISIS: LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (RES).....	101
SEGUNDO ESPACIO DE ANÁLISIS: ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ALCIES).....	113
TERCER ESPACIO DE ANÁLISIS: LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB).....	128
Acuerdo 592. Finalidades, principios, perfil de egreso y plan de estudios.....	130
Los programas de estudio y los libros de texto de la RIEB.....	143
Preescolar.....	147
Primaria	150
Secundaria.....	155
CAPÍTULO IV. CLAVES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN Y EL RACISMO ESTRUCTURAL EDUCATIVO EN MÉXICO.....	165

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

Invisibilidad y forclusión: la amenaza de lo negado	165
Tensión nacional-local	166
Las relaciones saber-poder del conocimiento	167
Decirle sí a la inclusión, no es decirle no al poder	168
El contexto epistémico del sistema educativo mexicano: riesgos en los discursos de la equidad y la inclusión.....	169
Racismo estructural: entre lo público y lo privado.....	172
NUEVAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN Y RACISMO. A MANERA DE TESIS CENTRAL.....	173
RESISTENCIA Y HEGEMONÍA EN EL REFERENTE CULTURAL DEL SISTEMA EDUCATIVO PUNTOS PARA CONTINUAR.....	174
REFERENCIAS.....	177

INTRODUCCIÓN

La escuela contemporánea y el sistema educativo¹ en su conjunto pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentidos y direccionalidad del programa de la modernidad. Como consecuencia de las transformaciones radicales en el panorama político y económico, en el terreno de los valores, ideas, y costumbres que componen el tejido social de hoy, se cuestiona el sentido y carácter de ese sistema, su función social y la naturaleza del quehacer educativo.

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

Para otros, las condiciones actuales de existencia están marcando los límites de estos sistemas, como dimensión de una crisis epocal (Villoro, 1993), la cual incluye al neoliberalismo (Arriarán, 2000). Por ejemplo la problemática ambiental, la tecnología, los medios de comunicación, entre otros grandes fenómenos, apuntan hacia el agotamiento del proyecto iluminista y ante ello los sistemas educativos como subsidiarios de dicho proyecto, corren el mismo camino.

Uno de los aspectos más relevantes en este momento de desestructuración, es aquel relacionado con la recuperación de la interpretación de la dimensión

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

cultural de la vida social, como eje de comprensión de las interacciones humanas. Es particularmente importante esta interpretación desde *lo cultural* (Echeverría, 2001) de la vida política y social porque se produce precisamente en un momento de quiebre epocal, de cambios radicales, profundos, generalizados y vertiginosos en la conformación de las identidades de las sociedades.

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

En este tenor, los estudios sobre la cultura tienen una potente fuerza como categoría de intelección y como campo de conocimiento, en su estrecha interacción con las relaciones entre lo político y lo económico. En este caso, se apunta hacia una ligazón fuerte con lo educativo, porque los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir, el conjunto de significados, expectativas y comportamientos, si arraigan y perviven es porque manifiestan intensas relaciones que son efectivas en el sentido de crear tejido social y en ello, la educación es una dimensión constitutiva de tales vínculos o lazos que hacen a las sociedades. Ahora bien, estas relaciones no pueden considerarse ni unilaterales ni dependientes, como la interpretación mecanicista que el desarrollo histórico impuso en gran parte del pensamiento moderno. Sin embargo, tampoco es posible sustituir la categoría de clase social, por una mirada culturalista posmoderna que puede relativizar, desde lo subjetivo, una cuestión política. Lo anterior tiene sentido, porque no han dejado de existir las diferencias sociales en virtud del nivel económico. El meollo del asunto está en ubicar la articulación teórica que permita entender, más allá del determinismo económico, la constitución de las sociedades contemporáneas.

Es decir, los problemas referentes a la nacionalidad, la etnia, el lenguaje o la religión, como lo plantea Bell (1998), tienen una dimensión subyacente a algún

problema relacionado con la injusticia e igualdad en la producción y distribución de bienes. La articulación se hace necesaria para evitar esta interpretación mecanicista, pero al mismo tiempo reconociendo la potencialidad de las categorías que daban sentido a la de clase social: trabajo, burguesía, proletariado, entre otras, no dejan de ser vigentes en la medida que se articulan al análisis de la situación cultural. Los fenómenos culturales no pueden considerarse, de manera idealista, como entidades aisladas; para entenderlos hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales donde adquieren significación. De ahí que las categorías que conforman la analítica de la investigación, aludan a herramientas de intelección articuladas, en la medida que se asume que la realidad es construida social e históricamente. Este reconocimiento no implica entonces, un justo medio analítico entre una y otra perspectiva; conlleva la articulación de usos de la teoría, en el sentido de indagar las tensiones que producen estructuras como el sistema educativo y advertir en esas tensiones su contingencia, precariedad y radical historicidad (Laclau, 1993; Žižek, 1998).

Por ello, la intención primaria de esta investigación es advertir que hay diferencias culturales que el sistema educativo mexicano no puede subvertir, fallas que no puede sostener más, y éstas radican, desde este punto de vista, en que el sistema mismo es una construcción social, histórica y de ahí contingente y precaria; cuyo momento actual está mostrando de manera estruendosa estos rasgos; en particular, cuando se enfrenta al ámbito de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Interesa entonces, analizar al sistema educativo a través del nivel de educación básica en movimientos de reforma, en particular la de 2006 y la de 2011, en un contexto de reciente reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México, debido a la fuerte emergencia del movimiento indígena en el país, principalmente el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994.

Conviene indagar el sentido que el sistema educativo le otorga a dicha emergencia, en una suerte de nueva fase o momento de relación entre los pueblos indígenas y el estado-nación moderno, implica explorar esta impronta histórica en las reformas educativas, o al menos inquirir las maneras en las que

ésta se evade, asume o comprende y por ende se concreta en ciertas posturas ético-políticas, en las nuevas propuestas de formación de la educación básica.

Y es que la construcción de una mirada analítica sobre el sistema educativo en las condiciones descritas, señalará los efectos racistas y de discriminación que el cruce con lo cultural devela. Cómo se constituyen los sentidos sobre la diversidad, qué historia genera las condiciones de posibilidad de estos sentidos, así como sus elementos de relación, aparecen como una tarea central en este trabajo.

De tal suerte que la elaboración de esta tesis ha supuesto distintos momentos de indagación o cuestionamiento por las condiciones de posibilidad del racismo y la discriminación en el sistema educativo mexicano, es un acercamiento teórico epistemológico y los hallazgos al respecto son los que aquí se presentan.

Tales hallazgos están organizados en cuatro capítulos. El primero está referido al proceso de la investigación. En el primer apartado se apuntan los elementos centrales en la construcción de la tesis: objetivos y justificación, señalando los distintos momentos de su constitución, a través de los antecedentes y los supuestos de trabajo, para bosquejar en un segundo apartado, las herramientas teóricas, conceptuales y analíticas que la sustentan. Finalmente, en un tercer apartado se desarrolla la estrategia metodológica de la investigación.

En un segundo capítulo se organiza un intento de genealogía histórica, sobre el referente cultural del sistema educativo, para rastrear los elementos de constitución del racismo estructural y con ello desarrollar un panorama contextual del objeto de estudio de la investigación.

En el tercer capítulo se presenta el análisis del corpus de la investigación, esto es las relaciones político culturales del referente cultural del sistema educativo mexicano a través de las reformas a la educación básica de 2006 y 2011, con distintos referentes empíricos, para ir configurando la emergencia del racismo estructural en educación.

Este análisis intenta tejer los elementos hasta ese momento presentados como una complejización de lo que supone la reflexión sobre el sistema educativo

historizado y como configuración discursiva.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presentan algunas argumentaciones más que conclusiones, sobre lo que a raíz del análisis, se puede nombrar como claves sobre el racismo y la discriminación en el sistema educativo mexicano, así como la tesis central de la investigación, cerrando el trabajo con algunas discusiones que podrían dar continuidad a los planteamientos desarrollados.

Este trabajo intenta, en suma, dilucidar algunos de los distintos aspectos que conforman al racismo educativo en México y con ello situar, a quien esto elabora, en un análisis teórico de la realidad que ha experimentado. Lo anterior con la convicción de que la construcción del conocimiento en estos momentos es una veta de fascinantes hallazgos y a la vez de inmensos y complejos objetos de conocimiento.

CAPÍTULO I. HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

La construcción de una tesis implica una empresa desafiante y atrayente a la vez, pone en juego la relación entre la realidad dada-dándose (Zemelman, 1987) y la reflexión y problematización que de ella intenta hacer el investigador (Devereux, 1977) para comprenderla. Esta aseveración involucra una postura frente a la construcción del conocimiento en educación, la cual se asume, como un proceso relacional y de articulación entre distintos elementos² de diferentes teorías, que van a su vez, trazando posturas propias y es ahí donde se aportan, se dilucidan y reconfiguran los sentidos del conocimiento mismo.

Habría que precisar entonces, que dicho proceso no pone énfasis exclusivo en las condiciones de posibilidad del conocimiento, o del objeto cognoscible, ni del sujeto cognoscente. El planteamiento se dirige más bien, a advertir el carácter relacional, al interjuego entre elementos que caracterizan la función de ser objetos o sujetos de estudio y en última instancia admitir, que su condición como tales no es esencial o dada, sino construida, por lo tanto histórica y contingente.

Así, cuando se piense en este trabajo de investigación, será necesario entenderlo como un proceso de construcción de conocimiento educativo, en el sentido de las condiciones de posibilidad en las que se desarrolla.

En este sentido, la experiencia en algunos trabajos de política educativa ligada a la reflexión teórica, permitió pensar en una dimensión poco trabajada en la investigación educativa: las relaciones interétnicas y a partir de éstas el racismo como parte estructural del funcionamiento del sistema educativo.

De ahí que el análisis del racismo en el Sistema Educativo Nacional (SEN), a través del *currículum* de la educación básica mexicana reformada en 2006 y 2011, que aquí se presenta, esté atravesado fuertemente por la añeja relación entre teoría y práctica educativa (Weiss, 1990; Follari, 1990; Popkewitz, 1988; Buenfil, 1993). Para quien esto sustenta, la mirada sobre los procesos de reforma no sólo fueron espacios de intervención o práctica profesional sino que

² Se entiende por elemento a las diferencias, a las partículas que pueden o no articularse a un discurso. Y se reconoce que hay un distanciamiento entre la noción de elemento y momento, trabajados en el ámbito de la lingüística (Laclau, 1987).

su configuración y comprensión estuvo fincada en dicha formación teórica. Ambos registros como constitutivos de la experiencia, apuntan a una relación que no es lineal o causal entre tal formación teórica y la intervención educativa, sino más bien, se acerca a la concepción de dialogía en Bajtín (1989), como proceso de intercambio y cruce, desplazamiento de continuidades y alternancia de voces que traman un texto literario, en este caso texto como investigación. Es un entramado, en donde las relaciones son múltiples no secuenciadas o evolutivas entre la experiencia del que aquí investiga y los marcos de intelección que también forman parte de su experiencia. Siguiendo a Ricoeur (2006), la experiencia vivida puede permanecer en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del lenguaje (momento de lo social) y radicalizará esta idea al asegurar que esta relación entre lo individual y lo social denota en su trasfondo, el papel del lenguaje como mediador ontológico, es decir como clave para descifrar la condición del ser en el mundo. Por tanto, la experiencia tanto reflexiva como de intervención, suponen para esta investigación la condición de posibilidad para el análisis planteado líneas arriba, los límites entre teoría y práctica son en este sentido, tensiones constitutivas de este trabajo.

Para ir comprendiendo el planteamiento anterior, es preciso describir los antecedentes de la investigación y situar esta discusión así como los elementos base que permitieron la construcción de la tesis, esto es, su justificación, propósitos y supuestos de trabajo, para exponer la construcción del objeto de estudio.

En la segunda parte de este capítulo, se desarrolla la estructura conceptual y la estrategia metodológica utilizada, desde esta relación dialógica hasta aquí esbozada.

Proceso de la investigación

Antecedentes

El presente trabajo, tiene sus antecedentes realizados en la investigación “Política, cultura, y educación: formulaciones conceptuales en torno al contacto cultural en educación” desarrollados en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y EN LA UPN (Universidad Pedagógica Nacional).

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

Al respecto, esta línea de investigación, en tanto proyecto marco, posiciona la noción de contacto cultural³ como posibilidad heurística para entender los retos que enfrenta la educación en la actualidad y en ese sentido, ha permitido el desarrollo de distintas líneas que se articulan entre sí y a su vez son específicas y autónomas. Tal es el caso de la tesis que aquí se presenta. Su elaboración se ha desarrollado como un ejercicio de reflexión conceptual, como parte de la práctica profesional en la coordinación general de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En este sentido, la participación como agente en la incorporación del enfoque

³ Se entiende al contacto cultural como el “intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y por tanto con diferentes códigos semióticos y manejo y uso de signos (significantes y significados) que produce cambios en los distintos sujetos que participan de él y en sus contextos [...] El contacto cultural se ha dado a lo largo de toda la historia y sus características constitutivas y fundantes son: relacionalidad, conflicto, desigualdad y productividad. El contacto cultural es relacional porque se genera, produce y define, en la relación - abierta y precaria - entre sus distintos elementos. Existe conflicto en el contacto cultural porque los sujetos involucrados en él, tienen dificultades estructurales para establecer comunicación y ante ellos se presenta la exigencia de construir elementos de significación que funjan como puentes entre sus códigos semióticos, entre sus culturas. Esta primera construcción semiótica y semántica se genera en el conflicto y exige que los distintos sujetos del contacto cultural modifiquen y trastocuen sus identidades para ello. El contacto cultural es desigual porque en la situación inicial de conflicto en la que se inicia, los diversos sujetos tienen distintos elementos y cargas de poder en las diversas esferas y formas posibles de relación y de múltiples maneras cada uno tiende a imponer su poder en el proceso de contacto. El contacto cultural es productivo porque la relacionalidad, el conflicto y la desigualdad propician y aceleran el dislocamiento de las identidades de los sujetos que están en juego en el contacto cultural, se producen múltiples interpelaciones entre los sujetos, proliferan los significantes flotantes y a través de mecanismos de identificación, se generan rasgos nuevos y originales de identificación y nuevas condensaciones de significación, nuevos elementos semióticos y semánticos que permiten no sólo la comunicación y la afectación entre las culturas y sus sujetos, sino su transformación y, en plazos relativamente prolongados e intensos, la emergencia de nuevas culturas” (De Alba, 2002).

de la educación intercultural bilingüe en los últimos 12 años, ha supuesto la concreción de esta relación compleja entre teoría y práctica como base, en este caso, de la operación de la política educativa para la diversidad.

De ahí que aunque en este apartado tales procesos de experiencia profesional sean antecedentes de la investigación, al mismo tiempo son los espacios o condiciones de posibilidad de construcción y análisis del objeto de estudio que aquí se desarrolla.

Por ello, en este apartado se describen estos procesos de manera general en tanto ubicación del proceso de investigación, pero más adelante, en el capítulo 3, se analizan como espacios o arena de la discusión del objeto de estudio.

Como se indicó al inicio de este capítulo, la experiencia de quien presenta esta investigación, se conforma en el cruce entre la operación de política educativa y la formación teórica, como un espacio simbólico, explicativo en este caso, del racismo en educación. Este cruce supone un diálogo entre dos formas de experiencia que no están separadas de la investigadora, al contrario están en una suerte de dialogismo (Bajtín, 1989), de ahí que en este trabajo se proponga la investigación dialógica como opción metodológica. En la investigación dialógica es necesario explicitar los espacios y tiempos en que estas voces dialogan para ubicar en ellos las condiciones de posibilidad del objeto de estudio que aquí se construye. Esto es, explicitar los espacios⁴o condiciones de posibilidad de la investigación dialógica⁵.

El primer espacio o condición de posibilidad de la investigación dialógica lo constituye la reforma de la educación secundaria, la cual comenzó en 2004 como parte de los compromisos del primer gobierno de derecha en México. Después de realizarse la reforma de la educación preescolar, se señaló como necesario continuar con la secundaria debido a que la primaria era el nivel más trabajado hasta esos momentos: había cambios importantes en los programas de estudio de las materias de español y matemáticas y se había incluido la formación cívica y ética en el *currículum*, como lo señala Latapí, (1999).

⁴ Esta categoría se explica más adelante en el apartado de metodología de la investigación de este capítulo.

⁵ Por su parte, esta categoría también se explica en el apartado de metodología de este capítulo.

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

Este proceso comenzó con un diagnóstico abierto y de consulta en 2005 a maestros, padres y especialistas, los ejes de la reforma se centraron en:

- “1. El desarrollo de un amplio programa de información, capacitación y asesoría técnico- pedagógica para docentes y directivos.
2. El funcionamiento efectivo de un Sistema Nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional a corto, mediano y largo plazos sobre los diversos temas que los maestros y directivos requieren para el desempeño de sus funciones.
3. El mejoramiento del plan y los programas de estudio propuestos, para avanzar hacia la articulación de la educación básica.
4. La inclusión de tecnología como asignatura del currículo nacional, considerando las particularidades de cada modalidad y los campos tecnológicos que se imparten.
5. Renovar el modelo pedagógico de la telesecundaria atendiendo las necesidades de actualización de materiales, formación inicial y continua de docentes y renovación de la infraestructura y el equipamiento.
6. Mejorar los modelos de gestión escolar y del sistema para apoyar los procesos de planeación, evaluación y acreditación. Especialmente, se revisará el Acuerdo 200 sobre la evaluación del aprendizaje. Se implantará el servicio de asesoría académica a las escuelas para fortalecer el trabajo de asesoría técnico-pedagógica y de supervisión escolar.
7. Actualizar el marco normativo que regula el funcionamiento y gobierno de las escuelas considerando, entre otros aspectos, el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo colegiado, la congruencia entre los perfiles de los maestros y la función que se les asigne, la ubicación gradual de los maestros en un solo centro de trabajo y la reducción paulatina del número de alumnos por grupo.
8. Fortalecer la infraestructura escolar y dotar a los centros escolares del equipo y materiales de apoyo necesarios para que respondan a las exigencias de la reforma.
9. Constituir consejos consultivos interinstitucionales para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio.
10. Impulsar estrategias para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de otras actividades educativas de los docentes para atender las nuevas demandas de la escuela secundaria.
11. Asegurar los fondos financieros necesarios para la reforma, su seguimiento y evaluación.
12. Garantizar que los cambios que implique cualquier proceso de reforma no afecten los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación” (SEP-2006).

Bajo estas líneas de acción, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) fue llamada a incorporar el enfoque de la educación intercultural en el plan y programas de estudio. Se llevaron a cabo cerca de 15 reuniones⁶ en las que se discutieron con cada campo de formación: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, las nociones que debían impactar a los contenidos en diseño. Se realizaron dos documentos sobre el tema⁷ para discusión y análisis con los equipos, así como documentos específicos de diseño de contenidos y fundamentaciones interculturales para cada asignatura que luego fueron discutidos en los intercambios ya mencionados. Los entretelones de esas reuniones, es lo que más adelante, en el capítulo 3 se analiza como la experiencia del investigador, en tanto referente empírico de la investigación. Cabe mencionarlos por el momento como antecedente del proceso de reforma de 2011.

En enero de 2006, estos trabajos se vieron interrumpidos por el cierre del documento oficial y en consecuencia la publicación del Acuerdo 384 en el Diario Oficial de la Federación por parte de la Subsecretaría de Educación básica.

La Reforma de la Educación Secundaria, entonces, reconoció como uno de sus principales retos la atención a la diversidad; quedó plasmado como rasgo de la educación básica nacional, como característica del plan de estudios y como principio pedagógico (SEP, 2006), sin embargo en los informes sobre este proceso, así como por lo revisado en aquél momento de las versiones 2006 del plan y programas de estudio se pudo notar que el impacto esperado no fue suficiente contra las inercias del sistema.

El segundo espacio o condición de posibilidad de intervención/investigación dialógica data del sexenio gubernamental 2000-2006. El Programa Nacional de Educación de este periodo, planteaba “diseñar en 2003, una propuesta de educación secundaria (incluyendo de manera muy importante la

⁶ Informe “Reuniones de trabajo con los equipos de áreas de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica (DGDC-CGEIB)”. Archivo de la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural (DDCI) de la CGEIB, mayo de 2005.

⁷ “La transversalización del enfoque de la educación intercultural en la educación secundaria”, archivo DDCI noviembre de 2004. Y “El currículum intercultural en secundaria”. Presentación de power point. Archivo DDCI, marzo 2005.

telesecundaria) que incorpore una orientación intercultural y la enseñanza de la lengua indígena de la región, e implantarla para el 2006 en la totalidad de las escuelas secundarias que atienden a población de las 20 etnias numéricamente más importantes del país” (SEP, 2000).

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), encargada por mandato de dicho programa, comenzó en 2003 el impulso a la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES).

Desde el año 2004, y en paralelo al proceso de Reforma Integral de la Educación Secundaria, se comenzaron a planear la posibilidad de implementación de esta asignatura, considerando los contextos a los que habría de atender, sus enfoques e impacto. Avanzar de manera paralela trajo consigo que la ALCIES no fuera necesariamente considerada como parte del proceso de reforma hasta 2006, en el que se asentó en el nuevo plan de estudios, como opción número 5 de la oferta de Asignatura Estatal⁸; el Acuerdo Secretarial 384, estableció que “las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena (hablante y no hablante) deben impartir de manera obligatoria “la enseñanza de la lengua y cultura indígena” (Acuerdo 384, DOF, 2006).

Lo anterior dejó de lado la necesidad de impartir la enseñanza de la lengua indígena en los tres grados de la secundaria, además de que al ser estatal su centralidad respecto de las asignaturas “nacionales” se vio mermado. De tal modo que la operación de la ALCIES ha sido marginal y periférica tanto en el proceso de la reforma de secundaria en 2006 y como se verá más adelante, en la reforma de 2011 se agudizó esta situación.

Contra esta situación se llevaron a cabo intentos por recuperar la importancia de la ALCIES, generándose instrumentos normativos como el Acuerdo R.7a.7

⁸ La asignatura estatal como su nombre lo indica, es un espacio curricular que las entidades diseñan con contenidos de la región, generalmente enfocados a la geografía e historia del estado en cuestión. Antes de la reforma se cursaba durante el tercer grado de la secundaria, pero con la reforma se desplazó a primer grado y los contenidos se diversificaron en temas como patrimonio natural y cultural, cultura de la legalidad, educación ambiental, educación y género, entre otras.

del Consejo Nacional de Autoridades Educativas⁹. “Se aprueba que se publique un *adendum* al Acuerdo Secretarial 384, mediante el cual se estipule que el horario de 2o y 3o grados de las secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de habitantes de lengua indígena será de 38 horas semanales, a fin de permitir el desarrollo de la asignatura en lengua y cultura indígena”. Tanto la subsecretaría de educación básica como los estados implicados en la impartición de esta asignatura hicieron caso omiso de esta prerrogativa, aunque fueron los mismos funcionarios los que firmaron el acuerdo. Tiempo después en 2008 se generó un refuerzo para operar el primer grado, dado que las entidades involucradas no lograban dicho cometido.

El Acuerdo R.14a.23 también del Consejo Nacional de Autoridades Educativas señaló, “se aprueba la implementación del Primer Grado de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena en su vertiente de Generalización de las lenguas maya, tzeltal, tsotsil, chol y mephaa, así como en su vertiente de Aplicación Regional de las lenguas náhuatl, mixteca, zapoteca y hñahñu para el ciclo escolar 2008-2009. Para tal efecto, es fundamental el apoyo de los Secretarios de Educación de los Estados de Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Chiapas, Tabasco, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Querétaro, San Luis Potosí y Guerrero”. Con este panorama de fondo, la ALCIES avanzó de manera desigual y combinada en su operación. Si bien la meta fue trabajar con 20 lenguas, se avanzó con las 16 más habladas, se elaboraron programas de estudio y guías para alumno y maestro de los tres grados, pero sólo pudo operarse en primer grado y en 12 estados de 14 involucrados.

Ya con la reformas de secundaria (2006) y preescolar¹⁰(2004) en operación, en 2007 la Subsecretaría de Educación Básica se avocó en la reforma del nivel de

⁹ De acuerdo con el artículo 17 de la Ley General de Educación las autoridades educativas federal y locales, se reunirán periódicamente con el propósito de analizar e intercambiar opiniones sobre el desarrollo del sistema educativo nacional, formular recomendaciones y convenir acciones para apoyar la función social educativa. Con base en lo anterior, se constituye dicho consejo, en tanto órgano colegiado que funciona como auxiliar de la Secretaría de Educación Pública, en la formulación de políticas públicas en materia de programas y normativas educativas.

¹⁰ Esta reforma no forma parte del análisis que aquí se presenta porque no se cuenta con información de primera mano sobre el proceso.

primaria¹¹, para después plantear la reforma de los tres niveles o lo que llamó Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la articulación de preescolar, primaria y secundaria como un solo tramo educativo.

Lo anterior impactó a la ALCIES de manera importante y como se dijo anteriormente, la situación de 2006 se agudizó.

Así, en 2008 inició el proceso de negociación para generar los acuerdos referentes a la implementación de esta asignatura, que desde el ciclo escolar 2005-2006 se comenzó a operar de manera formal en 14 estados de la República y con ello se esperaba, pudieran incorporarse al proceso cotidiano de la reforma. Con lo anterior, la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena se integra a la oferta temática de la asignatura estatal, conformándose en el Campo 4. Lengua y Cultura Indígena.

Esta incorporación permitió en primera instancia, una suerte de regularización normativa en el proceso de diseño de los programas de este campo, que en sus inicios desató a su vez, el desarrollo de un piloteo y la posterior implementación de esos programas desde el ciclo escolar 2005-2006.

No está por demás agregar que la experiencia de investigación en dichos procesos de negociación curricular, aportaron de manera significativa hilos de discusión e intento de comprensión sobre las razones de la marginalidad e imposibilidad de operar esta asignatura. La experiencia dialógica apuntó básicamente a la categoría de racismo como primera interpretación, sin embargo las actitudes y acciones de los funcionarios tanto federales como estatales que imposibilitaban la operación de la ALCIES no apuntaban a un racismo abierto, al contrario. De ahí que complejizar el tipo de racismo en estos procesos fue la tarea pendiente. Lo anterior se desarrollará con mayor sustento en el capítulo 3, por ahora se apunta como antecedente de la investigación.

Con los procesos de negociación curricular en tensión de 2008 a 2011, la propuesta de la asignatura generada por la CGEIB vio reformulados sus múltiples aspectos, desde el diseño de contenidos hasta el carácter obligatorio señalado en el Acuerdo 384.

Finalmente, en agosto de 2011, se decretó en el Diario Oficial de la Federación

¹¹ Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Chihuahua, Tabasco, Chiapas, Yucatán, Quintana Roo, Campeche, San Luis Potosí y Veracruz.

el Acuerdo Secretarial 592 por el cual se reforma la educación básica nacional, conjuntando las reformas de preescolar en 2004 y la de secundaria en 2006. En el nuevo acuerdo, se eliminó el artículo 10o transitorio del Acuerdo 384, que establecía: “las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena (hablante y no hablante) deben impartir de manera obligatoria “la enseñanza de la lengua y cultura indígena”.

Lo anterior generó múltiples reacciones que evidentemente posicionaron a la ALCIES en mayor desventaja, sus actores, los maestros, alumnos y comunidades también reaccionaron. El relato de esas experiencias se desarrolla en el capítulo 3 de la investigación, como referente empírico para acceder a las formas en las que opera el racismo en el sistema educativo mexicano.

Justificación

Como se anotó en los antecedentes, la experiencia de investigación-intervención en los espacios de la reforma de la educación básica en la primera década de este siglo, estribó en incorporar el enfoque de la educación intercultural, como contenidos en los *currícula* nacionales de preescolar y secundaria, así como la creación de la asignatura de lengua y cultura indígena en secundaria. Esta tarea se fincaba en una visión de lo intercultural como proyecto social amplio capaz de proponer otras formas de relación entre culturas, admitiendo el conflicto inherente a dichas relaciones al tiempo que necesario para producir nuevas síntesis culturales. Este planteamiento basado en Panikkar (1995), se concretaba en el ámbito pedagógico como dimensiones de la educación intercultural: epistemológica, ética y lingüística (CGEIB, 2007). Tales dimensiones a su vez, marcaban ciertas rutas o tesis de trabajo para las asignaturas revisadas en planes de estudio, así como sus contenidos, la formación docente, entre otros componentes. Además de la acción política de la CGEIB, las dependencias de las subsecretarías de educación básica ya centraban como eje cardinal de dichos procesos a la diversidad, de manera desigual y con múltiples significados, pero sin duda, marcada por el contexto nacional.

En un espectro más amplio, el discurso del reconocimiento a la diversidad, tiene en México el apuntalamiento inequívoco de la presión que el movimiento indígena mexicano pautó desde 1994 con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Ello dio origen a la misma CGEIB, al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y otras instituciones que intentaron responder a las demandas de los pueblos indígenas del país.

El primero de enero de 1994 fue la fecha acordada para que entrara en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN). Ese mismo día estalló la rebelión indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, que invocaba el nombre de Emiliano Zapata (líder campesino-indígena) para reivindicar las banderas agrarias de la Revolución Mexicana y hacía un llamado a la nación para derrocar al gobierno ilegítimo y antipopular. Como se sabe, el gobierno mexicano reaccionó enviando al Ejército Mexicano a sojuzgar a los rebeldes, pero antes de dos semanas la Presidencia de la República ordenó un alto al fuego. El ejército permaneció posicionado y desde entonces se ha librado lo que se ha llamado una “guerra de baja intensidad”¹² punteada por intentos de diálogo y violentos. Por su parte el EZLN ha organizado “Convenciones Democráticas”, consultas populares y a últimas fechas la creación y puesta en marcha de las “Juntas de Buen Gobierno” como expresión de su capacidad autónoma de gestión y organización política y social. Lo anterior se sumó al camino que de por sí ya ha construido el movimiento indígena mexicano y con ello construir y consolidar organizaciones que tratan de crear plataformas comunes entre los grupos indígenas del país y así combatir la fragmentación resultante de las políticas indigenistas del nuevo liberalismo social del gobierno salinista, zedillista y foxista (Harvey, 1998; Díaz Polanco, 1997; Meyer, 2000).

La reflexión y desplazamiento hacia un proyecto pluralista de nación multicultural, reorganizado a partir de la legitimación de las diversidades y la

¹² Que es una estrategia de guerra desarrollada por la Agencia Central de Inteligencia estadounidense (CIA por sus siglas en inglés), desde la década de los setenta en la región, la cual consiste en una serie de estrategias que plantean luchas prolongadas de principios e ideologías y se desarrolla a través de una combinación de medios políticos, económicos, de información y militares para combatir a los movimientos sociales o insurgencia (Castro Orellana, 1990).

construcción democrática del poder, tiene un momento de fijación en el cambio constitucional del Artículo 2o en 2001 donde se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Este mismo artículo, en concordancia con los logros que a nivel internacional se han dado en la materia, como en artículo 169 de la Organización Internacional del Trabajo; garantiza el derecho de los pueblos indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades con la participación activa de los propios indígenas.

Sin embargo no fue suficiente. Aunque el cambio constitucional estuvo impulsado por la presión del movimiento zapatista, a través de la negociación de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (pactados por el gobierno federal, el EZLN, así como la sociedad civil) no ha quedado planteado el espíritu y lucha central de los pueblos indígenas, el reconocimiento de ser sujetos de derecho y no de atención, lo cual implicaba el reconocimiento de su autonomía económica, política y social (en esta última se contempla como discurso pedagógico la educación intercultural). Es decir, no es posible ignorar la presencia de los pueblos indígenas como actores políticos colectivos que demandan algo que hasta hace poco sonaba paradójico: que el derecho a la diferencia cultural se conciba como consustancial a los derechos ciudadanos.

Ser ciudadano, no en términos de la modernidad, sino ciudadano étnico significa que la pertenencia a un grupo cultural dentro de la nación no es un obstáculo para la ciudadanía o para la igualdad, sino una forma específica de gozarla. Esta máxima del movimiento indígena mexicano pone en jaque la conformación “igualitaria” de la nación y la concepción consustancial de ciudadanía impulsada desde la Independencia hasta nuestros días.

La metanarrativa¹³ de la igualdad tendrá entonces que entenderse desde otros

¹³ De acuerdo a Lyotard (1987), por metanarrativa se entiende a los discursos totalizantes y multiabarcadores, en los que se asume la comprensión de hechos de carácter científico, histórico y social de forma esencialista, pretendiendo dar respuesta y solución a toda contingencia.

parámetros, no desde su mito englobante, sino desde la serie de articulaciones, equivalencias y exclusiones en términos generales y particularmente, en un proyecto político educativo, que sea capaz de articular las diferencias, aunque el camino por recorrer será seguramente un proceso tan largo y difícil como deseable e inevitable.

Por lo anterior, es de suma importancia analizar las inercias que el sistema educativo mexicano conserva desde su origen, en tanto forjador de una identidad mexicana, bajo el *mito del mestizaje* (Gallardo, 2010) y con ello indagar cómo operan los obstáculos que impiden la construcción de un proyecto pluralista de nación como el que legalmente señala el artículo 2o constitucional, en materia educativa en general y en particular en la reforma curricular de la educación básica de 2011.

Analizar los mecanismos de comprensión de la diversidad en las reformas educativas del tramo básico, se considera urgente, en la medida que dicha comprensión pondrá en tensión las estrategias institucionales que se han asumido respecto a la diversidad, y con ello, se podrá acceder a la complejidad y a las múltiples aristas del racismo contemporáneo en educación.

Propósitos

Los propósitos son la intención y los ejes que direccionan la investigación en el sentido académico, político y ético, por parte de quien propone este trabajo. Los supuestos de trabajo son los puntos de partida para el análisis del objeto de estudio, fueron los mecanismos que permitieron la articulación de las inquietudes académicas, sociales y de investigación, con la posibilidad analítica de abordar tales inquietudes.

Así, el propósito central de este trabajo es *analizar y comprender las formas en que opera la discriminación y el racismo en el sistema educativo mexicano, mediante la revisión de la reforma educativa del tramo básico en 2011.*

En lo particular este acercamiento pretende:

- a. Conformar un marco teórico, analítico y conceptual para comprender los fenómenos de discriminación y racismo estructural en educación.

b. Desarrollar una narrativa histórica de la relación diversidad cultural, étnica y lingüística con el sistema educativo nacional desde la educación indígena mexicana.

c. Indagar los procesos, mecanismos y sentidos en los que opera la discriminación y el racismo estructural en el Sistema educativo nacional.

d. Confeccionar una categorización sobre mecanismos racistas del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Supuestos de trabajo

En esta tesis los supuestos de trabajo no son hipótesis a comprobar, su función es orientar la indagación y fungir como herramientas analíticas en momentos específicos. Por lo anterior, su carácter no es inamovible. Es pertinente señalar, que tales supuestos han sufrido cambios o se han transformado en el transcurso de la investigación.

El supuesto general de la investigación es que la conformación del sistema educativo mexicano moderno, en la marcha y crisis actual del *mito del mestizaje*, genera nuevas formas de discriminación y racismo que intervienen en los procesos de reforma educativa actual, generando una paradoja para la política educativa mexicana: el reconocimiento de la diversidad cultural vs la incapacidad institucional para concretar un giro paradigmático en las nuevas propuestas de formación en educación básica.

Los supuestos particulares aluden a:

- a) La conformación del referente cultural-identitario del sistema educativo es histórico y contingente por lo que su devenir ha sido polémico y en lucha en tanto aparato ideológico del Estado (con base en la categoría Althusser, 1988).
- b) El sistema educativo mexicano a través del *currículum*, forja la identidad que el referente cultural dominante sobredetermina (de Alba, 2002)., debido a que el *currículum* es una síntesis cultural de conocimientos, valores, habitus, etc. (de Alba, 1991) en tensión sobre lo que se considera como educación básica nacional.

Trazadas las intenciones y puntos de partida de la investigación cabe preguntarse ¿Cuál es la realidad a investigar? ¿Cómo se ha ido construyendo este recorte en tanto proceso teórico y metodológico del trabajo?

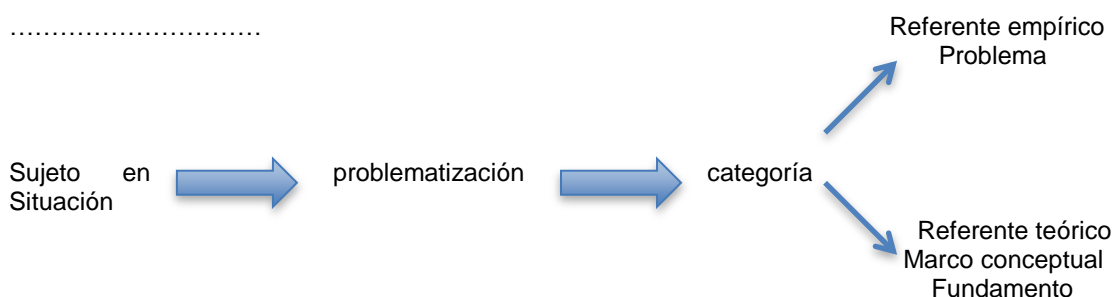
El siguiente apartado desarrolla la configuración del objeto de estudio: su proceso de construcción y delimitación.

Objeto de estudio

El proceso de construcción del objeto de estudio inicia con la pregunta o preguntas a una realidad empírica, inmediata, cotidiana para el sujeto en situación, donde aparece un problema que es 'evidente' que se puede detectar, y el cual tiene, muchas otras líneas de preguntas por plantearse. Es aquí donde comienza la problematización, es decir el cuestionamiento no cotidiano sobre el problema y el cual conlleva la delimitación del objeto de estudio, por medio de preguntas cada vez más específicas y al mismo tiempo más amplias sobre lo que se va delimitando y que resignifica las inquietudes primeras. Esta problematización, está en constante tensión y por lo tanto la construcción del objeto de estudio es un interjuego entre los supuestos de trabajo sobre tal temática y los marcos o categorías conceptuales que contribuyan a su análisis. Durante este proceso es necesario ir ubicando los momentos en que tal problematización va concretando ciertas certezas sobre el objeto de estudio y que se condensan como un significado que articula los distintos momentos de la realidad cuestionada a manera de constructo.

La estrategia a seguir, es interrelacionar en el proceso, la forma en la que el referente empírico interactúa con los referentes teóricos para dar lugar a categorías, que constituyen la síntesis conceptual, como herramientas que orienten el razonamiento en el proceso de construcción del conocimiento. El siguiente esquema permite aclarar la manera en la que se construye un objeto de estudio.

Esquema. Abordaje y construcción de un objeto de estudio



Fuente (Orozco, 1997)

De esta manera, la pregunta por los sentidos de la diversidad cultural, étnica y lingüística, en la reforma de la educación básica, así como por las relaciones históricas que se tejen entre la relación diversidad cultural, étnica y lingüística con el sistema educativo nacional y sus sentidos, apuntan directamente al análisis de los procesos o mecanismos de discriminación y racismo situado tanto en la reflexión sobre la experiencia como en los documentos que sustentan la reforma.

Pero, ¿cómo operan tales mecanismos, en qué consiste su origen y sentido en tanto prácticas curriculares de política educativa? Estas preguntas al momento de problematizarlas permitieron arribar a “certezas temporales” de la investigación, sin cerrarlas o darlas por acabadas. En el cruce que señala el esquema es que se fue configurando el objeto de estudio (Sánchez Puentes 1995:18).

Objeto de estudio: *las relaciones político identitarias del referente cultural que constituye al sistema educativo mexicano, a través del análisis de las reformas 2006 y 2011 de la educación básica y la detección de sus efectos racistas.* El análisis de tales relaciones político identitarias, puede entenderse como las nuevas formas de discriminación y racismo del sistema.

Este ejercicio sobre la construcción del objeto, ha atravesado distintas etapas de la investigación, es decir, ha estado en relativo cambio. Esto es, la apuesta

de este trabajo es la construcción del conocimiento en educación como un proceso en el que la investigación misma se reconfigura y adquiere sus propios sentidos y significados de acuerdo a la constante problematización por parte del sujeto que investiga con sus referentes empíricos y categorías de análisis, lo que da como resultado una investigación llena de sorpresas, resignificaciones y hallazgos que pueden ser o no inéditos.

Andamiaje teórico conceptual

En este apartado se explica la estructura conceptual que sustenta a la investigación. La intención es situar la articulación de varios sistemas de pensamiento en función del objeto de estudio y aportar los elementos para el análisis que de éste se realiza en los capítulos 2 y 3.

Se parte de nombrar la lógica de pensamiento que constituye a la investigación, desplegando a su vez las categorías analíticas que sostienen los análisis sobre las relaciones del referente cultural del sistema educativo vía la reforma de la educación básica de 2011.

Esta investigación parte de una mirada procesual, relacional, sobre la construcción de la realidad es decir, se asume que la construcción del conocimiento –en este caso sobre el racismo en educación- es diferencial y parte del interés social, del contexto social amplio en el que el sistema educativo está constituyendo-constituyéndose.

Orozco (2003:125) retoma el enunciado *lógica relacional* de Laclau (1993) para entender el papel de la teoría en la investigación educativa, mismo que permite comprender las relaciones político identitarias en términos de los referentes empíricos que aquí se analizan:

“recuperemos algunos conceptos que organizan el vínculo sujeto – realidad – teoría para tratar de asumir una perspectiva inversa a la lógica deductiva [en la investigación educativa]. ¿Cómo se entiende lo relacional? Antes una aclaración. Lo relacional no es relativismo sin sentido, remite más bien a una forma de articulación de elementos que producen significados, lo relacional remite a procesos de estructuralidad y acomodo de conceptos, datos, procesos, prácticas sociales, etc. que en sus entrecruces producen

conocimiento sobre la realidad.

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

La lógica relacional no es idéntica a la lógica dialéctica simple o reduccionista, entendida ésta como la lucha de contrarios, que ciertamente es una forma de relación posible, pero no la única. La lógica relacional se basa en un principio de articulación, compleja, dinámica, inacabada, histórica, en devenir constante, siempre abierta incluso ante lo no devenido y lo no dicho.” (Orozco, 2003)

Así, la exigencia es pensar, desde esta lógica, al sistema educativo en su relación con el racismo, se admite como un conocimiento en construcción como un acto discursivo relacional en el que contienen distintas líneas de pensamiento, conformando un andamiaje, que como su nombre lo indica, permite caminar por la investigación.

De tal manera que si los supuestos teóricos conceptuales se ubican en esta lógica relacional, es necesario situar las rutas o elementos del andamiaje para potenciar el análisis propuesto sobre esta temática.

El análisis político del discurso (APD)

El análisis de político del discurso (APD) constituye una línea de pensamiento heurística para la mayoría de las ciencias sociales con sus respectivas articulaciones y distancias. La tesis principal radica en la necesidad de “analizar los esquemas relativamente estables de las relaciones sociales, pero rechazar los intentos tradicionales de traducir los fenómenos sociales en estructuras acabadas y cerradas” (Torfing, 1998:31). La segunda tesis nodal de esta corriente, coloca a la lucha y el conflicto en el corazón de la ontología política, es decir en la condición de posibilidad de lo político, en el antagonismo, el nosotros o ellos como posibilidad de los social.

En este marco, el APD puede asociarse principalmente a tres sistemas de ideas: “la crítica al marxismo estructural abordado por Hindess y Hirst (1977); el análisis del populismo autoritario y de las identidades relativas realizado por Hall, en el Centro de Estudios Culturales de Birmingham (1978) y finalmente el

intento de Laclau y Mouffe (1985).

Para Laclau “La noción de ‘discurso’ tal como ha sido abordada en algunos análisis políticos contemporáneos, tiene sus raíces distantes en lo que puede ser llamado el giro trascendental de la filosofía moderna - i.e. un tipo de análisis fundamentalmente dirigido no a los hechos, sino a sus condiciones de posibilidad. El supuesto básico es que una aproximación discursiva es que la misma posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significativo que preexiste a cualquier inmediatez factual” (1993).

Por lo anterior, Laclau (1993) propondrá que la construcción de la realidad es discursivamente construida, pues para que ésta pueda ser, existe un juego de la inclusión y exclusión que subjetiva-objetiva la realidad.

Esta relación inclusión exclusión, es decir que hay elementos que se articulan a un discurso, a una realidad y otros que no. Como ejemplo rápido valga la pena señalar que cuando el referente cultural identitario del sistema educativo es el mestizaje “se incluyeron” aquellos elementos lingüísticos como la historia patria, la bandera, se reforzó el mito de la virgen de Guadalupe, entre otros; y extralingüísticos como el racismo o la discriminación por condición étnica, que no se ven pero igualmente forman parte del discurso. Por su parte, lo que se excluye, evidentemente han sido las diferencias: mujeres, indígenas, adultos mayores, entre otros colectivos. Más adelante, en el capítulo 2 y 3 se podrá observar esta operación político identitaria con mayor desarrollo, baste ahora para ejemplificar la categoría de discurso.

Entonces, el carácter relacional del discurso es el *juego de relaciones* entre elementos lingüísticos y no lingüísticos en un contexto de enunciación particular, en donde el significado del discurso se entiende no por los elementos del discurso en sí mismos, sino por la producción de significado, proceso en el que se combinan o “articulan” estos elementos pero también por aquellos que el discurso excluye, porque tales elementos no desaparecen se vuelven marginales y en resistencia pero pueden ser reactivados cuando la cadena de significación o de articulación se rompe (Laclau, 1993). En este sentido, los discursos feminista, ambiental, intercultural, entre otros; han sido

discursos emergentes para las ciencias sociales desde hace 20 años. En la actualidad también hay múltiples corrientes de pensamiento que en el desarrollo del análisis filosófico antropológico del discurso se desarrollan en la medida que forman parte de este andamiaje.

Como puede observarse, el concepto de discurso se complejizó, saltando del campo de la lingüística al entendimiento de la construcción de la realidad en las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, su desplazamiento no es lineal, Torfing (1998) señala que el concepto de discurso no se limita al material escrito o hablado sino que incluye toda suerte de prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos. De este modo, como señala Wittgenstein (1973), juegos del lenguaje¹⁴, se refiere a un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

Con esta categoría en mente es que piensa al sistema educativo mexicano, como un discurso que ha articulado (incluido-excluido) identidades en la conformación de su referente cultural y éste referente hegemoniza, ejerce poder sobre otros.

Por tanto, el siguiente concepto importante para este trabajo es el relacionado con el poder. El posicionamiento sobre esta categoría se retoma de Foucault (1999a, 1999b, 1999c, 2000) cuando centra su atención en la genealogía de las relaciones saber-poder, que a partir de la década de los setenta sustituirá al programa de la arqueología de las formaciones discursivas al cual le había dedicado hasta entonces sus esfuerzos.

Ya en el esfuerzo por configurar la genealogía, Foucault avanzará sus pasos respecto a la teoría sobre el poder, para dar cauce de manera amplia y potente a las estrategias de resistencia y antagonismo que residen en los sujetos y saberes soterrados, esta mirada permite hacia el final de su pensamiento plantear el cuidado de sí como una estrategia autonomía y liberación, en contraposición a los dispositivos de poder que docilizan los cuerpos de los seres humanos (Dreyfus y Rabinow, 1986).

“Foucault fue un estudioso de los mecanismos del poder y la insurrección de

¹⁴ La categoría juego de lenguaje de Wittgenstein (1973) la retoma Laclau, como elemento nodal en su concepción de discurso.

los saberes, no contra los métodos, contenidos o conceptos de una ciencia sino una insurrección contra los efectos o consecuencias de poder centralizadores que están ligados al discurso científico y a su funcionamiento dentro de una universidad, en un aparato escolar o en un aparato político como el marxismo o en toda la sociedad” (Ávila, 2007:10).

En este sentido, estudia la relación de dominación en lo que tiene de fáctico, de efectivo y de ver cómo ella misma es la que sobredetermina los elementos sobre los cuales recae. Por tanto, plantea, no preguntar a los sujetos cómo, por qué y bajo qué derechos aceptan ser sometidos, sino indicar cómo se fabrican las relaciones de sometimiento concretas.

De acuerdo a lo anterior, la historia es para este autor, el discurso del poder, el discurso de las obligaciones a través de las cuales el poder somete; es el discurso por medio del cual el poder fascina, aterroriza, inmoviliza; al atar e inmovilizar, el poder es fundador y garantía del orden. De tal manera que la historia es el discurso mediante el cual las funciones tanto de dominación como de resistencia, van a revitalizarse en intensidad y eficacia Foucault (2000). La historia así como los rituales, los funerales, las consagraciones, los relatos legendarios, es un operador, un intensificador del poder.

En contraparte, están los saberes sometidos que son inherentes en forma de exclusión, a la red de poder, todo un conjunto de conocimientos que estaban descalificados, señalados como no conceptuales o como insuficientemente elaborados. Es decir, saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, situados por debajo del umbral del conocimiento científico o de la rigurosidad científica exigida. Estos conocimientos confiscados, descalificados, echados en la papelera del olvido, permitieron que aflorara por ejemplo, el discurso del psiquiatrizado, cuestión que trabaja en *Historia de la locura* (2002). Si llevamos estos supuestos al caso que ocupa, la historia del mestizaje en nuestro país puede ayudar a situar la genealogía de la conformación del referente cultural del sistema educativo mexicano. Más allá de un análisis inicial que llevaría a mostrar el carácter científico de la educación mexicana consignada en el artículo tercero constitucional, es decir en los dispositivos oficializados del poder, interesa observar las relaciones de poder saber en varias dimensiones,

por un lado, como ya se ha dicho, en la conformación del referente cultural del sistema, en segundo lugar las relaciones de saber-poder en el *currículum* de la educación básica y sus implicaciones.

Muy cercana es la visión de Foucault, con las maneras en las que el sistema educativo se relaciona con las diferencias culturales y es que señala que los saberes soterrados no son conocimiento común sino “un conocimiento particular, un saber local, regional, que no goza de unanimidad y que sólo aparece por la resistencia que opone a los que lo rodean” (Foucault, 2000); cabe sólo apuntar como muestra, el argumento sobre la contextualización o adaptación de contenidos para el caso de la educación indígena en México planteada como normativa en la reforma de 2011. Esta idea sobre el poder se desarrolla en el capítulo 3, como en ocasiones anteriores, sirva este ejemplo para mostrar el uso de la categoría. La idea sobre el poder en la resistencia y la marginalidad como formas de autonomía y liberación se retoman en el capítulo 4 de este trabajo.

Por lo anterior, interesa entender el poder como una red y ejercicio más que como función esencial del Estado, de ahí la apuesta por la genealogía, por acercarse al sistema educativo desde un punto de vista político-cultural, esto es las relaciones de saber-poder que fueron constituyendo el o los referentes culturales que finalmente lograron condensar la mexicanidad-mestizaje como eje de la formación de los habitantes de este país.

La discusión sobre la mexicanidad se conecta directamente con una discusión nodal para esta investigación: la ideología como formación o constitución de identidades, es decir la conformación del referente cultural del sistema educativo nacional produce identidades, en donde la del ciudadano mexicano es central y constitutiva, pero ¿Cómo funcionan estos mecanismos de producción? Sin agotar la discusión, se toman como elementos centrales el trabajo de Althusser (1988) al plantear la ideología como categoría central de la acción del Estado y después la crítica frontal que realiza Zizek (2003), la cual consiste en relativizar el carácter esencialista de la ideología en la conformación del sujeto social.

Para el caso de Althusser se retoma el argumento que posiciona a la escuela

como aparato ideológico del Estado y se desencializa para comprender la relación inacabada y contingente de toda identidad.

Según este autor, “los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante y representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (1988:23), la escuela no escapó de esta revisión. En este caso, tomamos al sistema educativo como estructura equivalente a la escuela en el discurso del autor porque permite ubicar al menos dos ideas fuerza de la investigación: a) la necesidad de la ideología no como idea enajenada-enajenante en la visión tradicional marxista, sino en su posibilidad de interpelar, de dotar de significado. Así el sistema educativo en tanto aparato ideológico del Estado mexicano, admite la necesidad de situar los significados de “lo mexicano” en aquella producción identitaria que necesita para mantener las condiciones reales de existencia. Y b) la interpelación, es decir el impacto, a través de las prácticas escolares, de los contenidos de historia, de los contenidos de geografía y de formación cívica y ética, por lanzar un ejemplo, operan estos significados de lo mexicano y con ello afirmaría Althusser, la producción del sujeto.

Althusser (1988:31) señala que “la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología” y al mismo tiempo afirma que “la categoría de ideología es constitutiva de todo sujeto”. Como puede observarse, la relación dialéctica por excelencia, gana terreno en la idea althusseriana de la ideología como discurso totalizante que constituye a los sujetos y viceversa.

En este tenor, es preciso distanciarse de Althusser en esta afirmación, así como de la seguridad reduccionista que alude a los aparatos ideológicos del Estado como vehículo para la reproducción de los medios de producción.

Zizek (2003) analizará el posicionamiento de Althusser en al menos dos cuestiones de interés para este trabajo:

Por un lado, que los aparatos ideológicos del Estados son discursos no cerrados y por tanto, ni la constitución identitaria es plena, ni la interpelación como significación es positiva.

El sujeto afirmará Zizek (2003) “surge como resultado del fracaso de la sustancia en el proceso de su autoconstitución”. Es decir que el proceso de interpelación, de constitución de lo mexicano por ejemplo, no es un proceso lineal o que a través de las prácticas escolares se logre sin contratiempos y con identificaciones plenas, justo el ángulo de la diversidad cultural, o dicho de otra manera de las relaciones interétnicas en el sistema educativo supondría que la ideología de lo mexicano no logró totalizar los significados. Esa negatividad, es punto central en la crítica que se retoma de Zizek haciendo bisagra con Laclau (2003). Al respecto se puede afirmar, siguiendo a Laclau (2003:17) que la identidad [como toda forma discursiva] se debate entre la estructura indecible es decir en lo que no se es, y el momento de la decisión, esto es, el momento de constitución del sujeto. Esta distancia entre la estructura y la decisión, para ambos autores, supone la existencia de una negación constitutiva, hay algo que queda fuera del proceso de significación, del efecto ideológico y por tanto cualquier discurso se ve amenazado por el retorno de eso que diría Lacan (1987) ha quedado forcluído¹⁵. En el siguiente apartado, el análisis filosófico-cultural permitirá advertir, cómo en el caso de la ideología del mestizaje radican los contenidos que forcluyeron en gran medida la veta indígena en la conformación de la identidad mexicana, acomodada de cierta manera que pareciera -como afirmaba Vasconcelos- que el destino ineluctable de la nación era mejorar su raza a partir de la mezcla, de la negación de lo español y lo indígena, pero habrá que ver cómo se acomodaron o constituyeron en tanto discurso.

Señala Zizek (1988:36) “a la constitución de la identidad siempre la amenaza aquello que excluyó, siempre hay un residuo, un resto, una mancha de irracionalidad y sin sentido adherida a ella, y este resto, lejos de obstaculizar la plena sumisión del sujeto

¹⁵ El concepto de *Forclusión* es, como se sabe, una creación y una elaboración teórica de Lacan, que designa el mecanismo por el cual un sujeto rechaza un significante privilegiado -el del Nombre del Padre- que no se inscribe, y cuya regulación del goce por medio de lo simbólico, por tanto, se ve afectada, la constitución del sujeto con respecto a lo simbólico será entonces bajo la forma de la psicosis. En esta investigación forclusión se emplea en el sentido del mecanismo por el cual un sujeto rechaza un significante privilegiado y no lo inscribe en sus registros imaginario y simbólico por lo cual la estructuración del sujeto con respecto a lo simbólico se ve trastocada en relación con ese significante privilegiado, en esta investigación el significante “racismo” y las prácticas culturales y enraizadas en éste (Ávila, 2008).

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

al mandato ideológico, es la condición misma de ello: es precisamente este plus no integrado de 'sin sentido', el que hace funcionar al referente, como fuerza de ley.

La ideología entonces, no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra "realidad", una "ilusión" que estructura las relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real, imposible (conceptualizado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe como "antagonismo": una división social traumática que no se puede simbolizar). La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo Real (en el sentido de Lacan, 1987)".

En este sentido, se puede afirmar que cualquier totalidad es ilusoria en la medida que ha conseguido encubrir su negatividad en tanto condición de posibilidad. Laclau afirma que dicha totalidad ilusoria es el ejercicio antagónico por excelencia y que se constituye vía la acción de los significantes vacíos.

Un significante vacío, de acuerdo a Laclau (1996) es la articulación de ciertos elementos en momentos o un discurso, la articulación está sentada en la condición inacabada de cualquier sistema de significación y en la lucha por hegemonizarlo.

Cuando los distintos elementos, al tiempo que mantienen sus contenidos diferenciados, logran subvertir una parte de su identidad, se articulan a un significante que ni se "llena" con los contenidos de los otros elementos sino que es vacío porque ha logrado cancelar las diferencias, más no desaparecerlas, ha conseguido la articulación, vía la negación de un sustrato significativo y con ello logrado establecer una cadena discursiva de equivalencias. Puesto así, se puede aventurar como ejemplo la idea de que la ideología de la mexicanidad y el mestizaje lograron funcionar como significantes vacíos, en tanto configuración del referente cultural que ha constituido identitariamente al sistema educativo y en consecuencia, con la constitución de los sujetos, en este caso, de los sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1992).

Como puede observarse a través de los ejemplos utilizados en la explicación de las categorías hasta ahora desarrolladas, es preciso profundizar en las conexiones de tales conceptos con las categorías desde el análisis cultural, que permitan ir tejiendo como trama y urdimbre el andamiaje teórico de la investigación. Esto es, las conexiones entre discurso, identidad, ideología,

significante vacío con el espacio de ciertas corrientes de pensamiento en la antropología que ayudan a comprender ya en el caso de México, cómo se ha ido constituyendo la ideología del mestizaje como el referente cultural del sistema educativo y por tanto como significativo vacío de la conformación identitaria de los mexicanos.

El análisis antropológico cultural

Para este apartado, se retoman de manera central los trabajos de antropólogos e historiadores mexicanos como Navarrete (2005, 2009) y Castellanos (2003), articulando en primer orden la categoría de cultura con la de discurso como parte del armado teórico de la investigación, pues conforman campos de significación que otorgan sentido a las prácticas políticas o históricas de la mexicanidad. A continuación se profundiza en esta idea.

La cultura puede ser concebida como el conjunto de herramientas conceptuales, representaciones simbólicas y prácticas que un grupo humano tiene para reproducirse a sí mismo por medio de la interacción con su ambiente y con los demás grupos humanos. Este conjunto nunca es cerrado ni homogéneo y tampoco es necesariamente coherente. De hecho, suele estar constituido por elementos con orígenes geográficos y temporales distintos, y con dinámicas y velocidades de transformación también diferentes (Sperber, 1985; Latour, 1993).

Así, los grupos humanos no constituyen unidades homogéneas en lo biológico y lo cultural que tengan fronteras que los distinguan sin ambigüedad de los otros grupos humanos. Al contrario, las fronteras entre ellos se constituyen históricamente, de manera dinámica, en el marco de sistemas de relaciones interétnicas y de dominación; por ello surgen y se modifican continuamente. Además, los grupos humanos tampoco son enteramente coherentes ni unitarios, pues están divididos en subconjuntos, clases, grupos y géneros diferentes y muchas veces enfrentados entre sí (Navarrete, 2009).

En diferentes contextos históricos, los grupos humanos eligen algunos elementos de su cultura para definir fronteras identitarias entre ellos y las otras

comunidades con las que interactúan, y también para definir fronteras en su interior, de acuerdo con la clase, género u otros criterios: así es como se definen las identidades culturales.

Por esta razón, no existe una relación necesaria entre los elementos culturales específicos y las identidades culturales que se pueden, o no, construir alrededor de ellos. Esto significa, que la cultura en tanto discurso no es homogéneo ni lineal por ejemplo, que si bien en muchos casos el idioma se usa y ha usado para definir una identidad cultural, no siempre es así, pues no existe una relación necesaria entre idioma e identidad. Lo mismo se puede afirmar de todos los elementos culturales que han servido históricamente para definir identidades: la religión, la devoción a una figura divina particular, las prácticas rituales, la dieta, las costumbres culinarias, las formas de decoración y mutilación corporal, las formas de vestir, etcétera. Esto se debe según Navarrete (2009) a que las identidades culturales son necesariamente relacionales, es decir, se definen a partir de la interacción con otras identidades y es en esos contextos específicos que los elementos culturales adquieren su significado identitario. Finalmente, hay que señalar que las identidades culturales son plurales, pues pueden constituir círculos concéntricos y excéntricos desde el ámbito individual y doméstico hasta ámbitos mucho más amplios que llegan a ser inclusive más que las identidades étnicas.

Éstas últimas, a su vez, se pueden definir como una elaboración política de las identidades culturales. Lo étnico como lo político es un engarce nodal para este trabajo pues supone esta visión ontológico-política en la conformación del sistema educativo.

Cuando el cierre ontológico discursivo¹⁶ no es meramente cultural sino que se articula con lo político en la identidad étnica, pues su relación funcional es con el poder, sirve para definir y unificar comunidades político-culturales. Por ello,

¹⁶ El cierre ontológico es el punto vista nodal o privilegiado, desde el cual es posible articular los diversos elementos del interrogante nodal de la investigación de las condiciones de posibilidad para percibir, significar, sentir, nombrar, organizar, describir, valorar, criticar, analizar, constituir, construir, deconstruir, actuar, etc., en relación con las *formas de vida* que se encuentran en el horizonte de totalidad de una cultura, i.e. es el punto de cierre imaginario de la realidad, a partir del cual se percibe, se piensa, se actúa y se consideran los otros puntos de vista o cierres ontológicos al través de la lógica simbólica de la *articulación*, de la lógica del *suplemento* o de la lógica *aporética* (de Alba, 2014).

para que se defina una identidad étnica tiene que existir una relación antagónica en el sentido de Laclau (1987). Ubicar las relaciones interétnicas es situar las relaciones de saber poder que las culturas generan entre sí y para relacionarse unas con otras. Villoro definirá la categoría de figura de mundo (1993) para señalar que varias culturas pueden habitar un mismo espacio y tiempo pero sus creencias básicas, es decir sus supuestos epistemológicos y éticos conviven en relaciones de saber poder que para este trabajo pueden ser equivalentes con la categoría de relaciones interétnicas.

Para Navarrete (2005), además de la noción de identidad étnica es preciso, para analizar a los sistemas culturales de México, el concepto de categorías étnicas. Al respecto señala que:

“las identidades culturales, son construidas desde adentro, es decir, por los mismos grupos que se están identificando por medio de ellas, aunque siempre en una interacción con otros grupos diferentes. Las categorías étnicas, en cambio, son impuestas desde afuera, generalmente por un poder superior y fungen como herramientas de dominación. En México, como veremos, la categoría étnica de “indio” ha sido utilizada desde el siglo XVI los poderes coloniales y nacionales para distinguir, agrupar y segregar a un grupo altamente heterogéneo de colectividades que tenían y tienen muy diversas identidades étnicas, a partir del hecho de que eran originarios de América y de que eran paganos. Por ello, en una situación colonial como la mexicana, resulta particularmente importante distinguir entre identidades y categorías étnicas. Desde esta perspectiva de análisis, la “raza” puede ser definida como un tipo particular de categoría étnica que ha sido usada para distinguir a los grupos humanos a partir de su fenotipo y para atribuirles ciertas cualidades culturales y morales. Por ello, en este ensayo no se utilizará esta categoría más que como objeto de análisis y de crítica” (Navarrete, 2005:245).

Se está de acuerdo entonces en que las relaciones interétnicas son diferenciales, son en su trasfondo lo que Foucault llama relaciones de saber-poder y que funcionan para conformar discursos en el sentido de Laclau. Se definen según Navarrete “en la interacción del grupo con otros grupos diferentes, las identidades étnicas y culturales forman siempre parte de sistemas más amplios de relaciones interétnicas, lo que quiere decir que se modifican cuando estos contextos se transforman. Por eso, para hacer la

historia de las identidades es necesario hacer la historia de las relaciones interétnicas” Navarrete (2009:246).

En el caso de México, la balanza se inclina a pensar las relaciones interétnicas como constitutivas del racismo. Al respecto Castellanos (2003) señala que en sus orígenes, la antropología al estar ligada a la expansión de occidente, a la construcción del otro colonizado, desarrolló muchos de sus avances sobre supuestos de jerarquía entre los diferentes grupos humanos. Lo anterior se vio reforzado por las teorías de la evolución, sus clasificaciones y tipologías, que fueron llevadas de la biología al mundo de la antropología y marcaron un sesgo importante. Sin embargo con el avance y los giros paradigmáticos que se han dado en este campo de conocimiento se han puesto sobre la mesa análisis más complejos, como ya se ha visto, a través de categorías como la etnicidad y las relaciones interétnicas.

En este marco las tendencias iniciales del siglo XVII que se extendieron hasta el siglo XIX son interesantes para este trabajo porque advierten o muestran la forma en que la relación saber-poder impacta en la producción de conocimiento y con ello se refuerzan referentes culturales basados en ideologías racistas.

La psicología de corte positivista-conductual vea en el evolucionismo una influencia significativa que ayuda a comprender las formas en que el racismo se constituyó como discurso científico y sus fatales consecuencias. Navarrete señala (2005:116) atinadamente que:

“Para abordar la discusión del racismo en la sociedad mexicana es necesario partir de la brutal desigualdad económica que la caracteriza. Esta división jerárquica entre ricos y pobres puede ser explicada como resultado de la división en clases sociales propia del capitalismo; pero también tiene un contenido étnico y racial, pues en general los grupos más blancos y occidentalizados son los más ricos y los menos blancos y occidentalizados son los más pobres. Claro que ésta no es una ley, pues hay gente de aspecto menos blanco que es rica, y gente más blanca que es pobre, pero es un hecho social innegable y colorea las relaciones de clase con un toque racial y étnico.

El racismo entre los mestizos, sin embargo, no es únicamente fenotípico; es decir, no se fija únicamente en el color de la piel y la apariencia, sino que es también cultural y discrimina a los que menos acceso tienen a la cultura occidental, mientras que exalta a los que mayor familiaridad con ella tienen y mayor poder de consumo ostentan. Esta otra forma de discriminación se muestra en los privilegios que otorgamos a aquellos

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

que han estudiado en el extranjero; en el valor que damos a las ideas importadas y a las modas y novedades venidas desde los centros de poder cultural norteamericanos y europeos y también en el desprecio con que nos referimos a los 'nacos' o a los 'prietos', es decir a los sectores menos occidentalizados usando términos que combinan siempre la discriminación por clase y la discriminación racial.

Por otro lado, hay que señalar que el racismo mexicano se ha acentuado drásticamente en las últimas décadas, impulsado de manera irresponsable por la televisión y la publicidad que imponen sus modelos de belleza y deseabilidad, siempre asociados con la raza blanca, sin la menor consideración a la realidad de la mayoría de la población mexicana.

Más allá de su frivolidad y de su carácter mediático, sin embargo el racismo mexicano tiene hondas raíces en la historia de las relaciones interétnicas de nuestro país, pues se basa en la ideología del mestizaje y sirve para sustentar los privilegios de la élite mestiza occidentalizada, cuya convicción de superioridad cultural es heredera y continuadora de la convicción de superioridad racial de los criollos coloniales y decimonónicos. Por ello el racismo mexicano moderno se puede explicar también como resultado del enfrentamiento entre esta visión y las formas de mestizaje social que se han dado en México en los siglos XIX y XX.

En efecto, frente a la definición elitista del mestizaje, que la concibe como la adopción plena de la "ciudadanía étnica" y como la occidentalización total, muchos grupos campesinos y populares mestizos han mantenido y defendido la continuidad de sus identidades étnicas y culturales y por lo tanto no han adoptado plenamente este modelo. Se puede plantear, entonces, que la discriminación entre los mestizos se da del primero de estos modelos hacia el segundo. Por ello, el mestizo que no ha asumido plenamente los valores y la cultura de la élite es visto como un naco, un ser despreciable que no merece tener acceso a los privilegios y riquezas que merecen los mestizos plenamente occidentales.

Por esta razón, desgraciadamente, el racismo mexicano es muy difícil de combatir, pues las actitudes sociales, los prejuicios culturales, las elecciones estéticas que lo sustentan son parte intrínseca de nuestra definición de lo que significa ser mexicano y mestizo

Sin embargo, se está en desacuerdo con el autor en que el racismo mexicano no sea público sino privado¹⁷ sobre todo, porque si -como el autor afirma-, la ideología del mestizaje sustenta al racismo y dicha ideología es el referente cultural que da origen y capacidad de significación al sistema educativo (así

¹⁷ En este sentido, el autor señala que "Por otro lado, hay que aclarar que el racismo mexicano no es público pues la idea liberal de igualdad ha significado que no existen leyes que discriminen abiertamente a los individuos en función de su origen étnico o de sus características físicas. Por ello el racismo se ejerce primordialmente en el ámbito privado, en las preferencias sociales,"(Navarrete, 2005:117).

como Vasconcelos lo proyectó), ahí entonces se puede afirmar que el racismo en el caso de la educación es sistémico, es estructural porque actúa desde los aparatos ideológicos del Estado, de manera compleja, histórica y contingente pero a fin de cuentas como fuerza de ley, diría Derrida (1997).

Lo anterior puede rastrearse desde la Junta o Controversia de Valladolid que es la denominación del célebre debate que tuvo lugar en 1550 y 1551 dentro de la llamada polémica de los naturales (indígenas americanos o indios), y que enfrentó dos formas antagónicas de concebir la conquista de América: la primera, representada por Bartolomé de las Casas, en el que alude a la existencia de un alma humana en los naturales y por tanto no pueden ser convertidos y sometido por la fuerza. Dado que no nacieron bajo el cristianismo, pueden o no convertirse por su libre albedrío en tanto seres humanos, de ahí la empresa de evangelización o conversión ideológica. La segunda, encabezada por Juan Ginés de Sepúlveda, que defendía el derecho y la conveniencia del dominio de los españoles sobre los indígenas, a quienes además concibe como naturalmente inferiores. La combinación de estas posturas, aunada a las teorías racistas de la época, dio cause, entre otros fenómenos, a la clasificación de castas durante todo el periodo de conquista.

Lo anterior data la conformación de un discurso (tanto en Las Casas como en Sepúlveda) que estructuró no sólo el campo social en su dimensión cultural sino también en su dimensión jurídica o institucional (Álvarez-Cienfuegos, 2010), pues derivado de esta controversia se generaron las Leyes Nuevas, obtenidas por Las Casas para prohibir las cosas que se hacían a los indios (Beuchot, 2010). No tuvieron mayor impacto en las condiciones de vida de la población originaria pero fue la legalización o institucionalización de lo que sucedió en la dimensión cultural, ya que el significante 'indio' se vació, se cancelaron todas las diferencias: la diversidad de los pueblos de la Mesoamérica de aquella época se forcluyó, y ya sea para matar o evangelizar, el significado indio en ese momento, se volvió el Otro.

Con este telón de fondo, es pertinente revisar entonces la categoría de mestizaje para observar sus posibilidades en tanto ideología racista para el caso de México.

Para Navarrete (2009:260) “las discriminaciones culturales y étnicas en nuestro país son un fenómeno paradójico: por un lado se practican cotidianamente y forman parte integral de nuestro paisaje social, político y mediático, pero al mismo tiempo no son objeto de discusión y análisis público e incluso cualquier mención a su existencia es rechazada como la pretensión de ‘dividir’ a una población supuestamente homogénea y unida”.

Este ocultamiento o negación del Otro vía su propia superación ha ido deslizándose del ámbito de antropología física y de la biología al análisis cultural, el hecho es que la “raza mestiza”, esa extraña amalgama de elementos fenotípicos, rasgos culturales e identidades colectivas, sigue siendo el centro de la identidad nacional. Para el autor en revisión, esta definición “racializa”, aunque sea inconscientemente, a la sociedad mexicana, convirtiendo las diferencias culturales y étnicas entre sus diferentes componentes en contraposiciones esenciales e irreconciliables o antagónicas (Navarrete, 2009).

Como afirma Zizek (2003), la ideología necesita un síntoma, lo Real, el Otro aparece como una amenaza a desaparecer, ésta es la negación original que sienta las relaciones interétnicas de México y en consecuencia logró hegemonizar la capacidad de producción identitaria que tiene en este caso, el sistema educativo. Aunque se reconoce que los medios de comunicación contribuyen a la reproducción de esta ideología, el énfasis en el *currículum* como proyecto político educativo en tanta práctica discursiva del sistema, deviene en una explicación importante para la investigación.

La revisión que realiza Castellanos (2003) al respecto, sitúa al mestizaje como forma de racismo en nuestro país, a partir de los trabajos de Gonzalo Aguirre Beltrán (1992), en específico de *Oposición de raza y cultura en el pensamiento antropológico mexicano* publicado a fines de los sesenta, por su posición frente al discurso acerca de las razas y del indio entre los positivistas del porfiriato y los pensadores y antropólogos del nacionalismo revolucionario. Por ejemplo, pese a que José María Mora (1994) asocia el “estado envilecido” de los indios con su constitución biológica, su rechazo a la noción de la superioridad racial, reconociendo la “diversidad de facultades” de todas las razas y la posibilidad

de mejorarlas a través de la educación, lo aleja de los racistas porque según Aguirre era una “posición avanzada” para su tiempo.

Por otro lado, analiza el pensamiento de Justo Sierra, en su defensa de la raza mestiza, en un momento en que algunos racistas europeos difundían la idea de que el mestizaje daba como resultado poblaciones bastardas, sin capacidad para hacer progresar la civilización, y aunque era una posición de avanzada no se salva “de caer en la trampa de un darwinismo social ortodoxo” (Castellanos, 2003). Ambos autores colocan al mestizo en la cúspide de la jerarquía racial, luego al criollo y en la escala inferior al indio, a quien no le atribuyen incapacidades innatas pero, al igual que Mora, le concede el beneficio de redimirse en el mestizo a través de la educación y la nutrición (Aguirre Beltrán, 1992).

Esta aseveración sobre el papel de la educación es relevante para este trabajo porque si bien no es una preocupación de la antropología en el marco del estudio del racismo mexicano, la conformación del sistema educativo a primera vista y como señala Althusser (1988) funcionó como dispositivo del naciente Estado para forjar la identidad nacional.

Como se verá más adelante en el México posrevolucionario, José Vasconcelos será uno de los más grandes exponentes del mestizaje entendido como racismo a la mexicana, dado que la mezcla y sus nuevos productos implican la desindianización o relación de dominación a quienes no se sometían a la negación de la identidad indígena real o imaginaria. En este sentido, el mestizaje se asume en este trabajo como la forma de racismo a la mexicana que se gesta en la colonia y prevalece hasta nuestros días. Las formas en las que el racismo contemporáneo opera siguen basadas en las relaciones de poder, de clase y son las que permiten la construcción del nosotros como referente cultural que a su vez se constituye en el sujeto pedagógico del sistema.

Las relaciones interétnicas¹⁸ en nuestro país develan cómo se ha ido conformando el sujeto pedagógico mexicano y ello nos puede ayudar a ubicar

¹⁸ Al respecto el estudio de Rodolfo Stavenhagen (1971) las clases sociales en las sociedades agrarias en México aporta una ventana de relación entre las relaciones interétnicas analizadas en el indigenismo mexicano con el tipo de racismo que aquí se ha expuesto.

el estado actual de dicho sistema, respecto al referente cultural que se detenta en las reformas educativas del tramo básico para analizar las formas de racismo involucradas.

El análisis político cultural del currículum

Con las categorías centrales de la investigación desarrolladas hasta ahora, es preciso hacer el ejercicio de articulación conceptual con el ámbito de referencia concreta de la investigación. Esto es, el desarrollo de las categorías intermedias del andamiaje teórico para después situar la metodología en tanto mapa de la estructura aquí desarrollada.

Para comenzar con esta discusión conceptual, es preciso ubicar de manera regional la situación de los sistemas educativos en América Latina como antecedente de las formas en que opera su constitución como aparatos ideológicos del Estado moderno, recordando que son identidades inacabadas, históricas y contingentes y que la ideología que permite su movimiento al tiempo que afirma, niega identidad. Con lo anterior en mente, se retoma la tesis de Puiggrós (1995) sobre el análisis de los sistemas educativos latinoamericanos de cara a la crisis epocal, caracterizado en las discusiones sobre la posmodernidad.

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

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

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

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

El intento de conformarse como fuerza educadora hegemónica en el sentido de Laclau (1987), realizado por los sistemas de instrucción pública, ha sido uno de los pilares de la concepción educativa moderna y se tradujo en formas diferentes de relación entre el sistema educativo y las sociedades. Es decir que la ideología nacional ha sido el motor o la fuerza de institucionalización de los sistemas. Para la autora, la ideología moderna- nacional constituyó modelos combinados en los cuales las luchas entre clases y culturas son nucleares y se advierte una tensión constitutiva en su resolución, desde la racionalidad moderna, y aun desde las propias racionalidades de los pueblos originarios (Puiggrós, 1995).

Lo anterior, conlleva un doble análisis: por un lado, cabe el argumento de si la intención de los sistemas educativos es cumplir con su función ideológica en tanto dispositivo del programa de la modernidad, su propia lógica es

impermeable, que no monolítica, ante otros proyectos y discursos que atentan contra este nudo fundante de los sistemas, porque como ya vimos su identidad es diferencial.

Y es que la cuestión fundante sobre la mitificación del suelo y la raza o la valoración correcta de la etnia y la cultura, han enfrentado a la modernidad; no obstante, los pueblos latinoamericanos aún siguen en la búsqueda de articulación entre racionalidades e historias sin sometimientos¹⁹.

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

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

¹⁹ Aunque no se desarrolla en este trabajo, se reconocen las contribuciones de los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos, del llamado "Grupo Latinoamericano de estudios Subalternos" conformado inicialmente por John Beverly, Javier Sanjinés, Patricia Seed, Walter Mignolo, Ileana Rodríguez, Michael Clark, José Rabasa y María Milagros López, quienes dieron a conocer su programa teórico en un documento titulado *Founding Statement*, publicado en 1993 por la revista *Boundary*. Pero el mayor aporte del poscolonialismo latinoamericano se observa en el Grupo modernidad/colonialidad conformado a finales de la década de los noventa por personajes como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar y Nelson Maldonado-Torres.

base de la modernización nacional.

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

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

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

del estado y, en ese sentido, beneficiar a la comunidad.

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

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

El *mito*²⁰ fundante de la homogeneización terminó por naturalizar los distintos discursos y excluir o marginar a las comunidades resistentes, aunque no por ello desaparecerlas; todo lo contrario, esta forma de exclusión (la de la resistencia), es un rasgo disruptivo del sistema, con alta potencialidad para desestructurarlo. Esta afirmación es relevante, porque ahí es donde la fisura marca el límite de los sistemas.

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

²⁰ El mito, decía Barthes (1999), transforma la historia en naturaleza: hace parecer “natural” y eterno lo que no es más ni menos, que un producto histórico concreto. El mito es una “palabra despolitizada” en tanto oculta, activamente, las relaciones sociales de poder que llevaron a su aparente naturalización, por ejemplo colonizadores y colonizados, entre campesinos y terratenientes.

mismos.

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

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

Finalmente, se trata también de que ha caducado el modelo en los países periféricos, donde éste se ha pervertido más que adaptado o desarrollado insuficientemente como consecuencia de las políticas neoconservadoras sobre los sistemas educativos. Las reformas²¹ son entonces de carácter programático o sobre ellos mismos sin pasar por la estructura (Morin, 1998) y no paradigmático en términos de que las condiciones actuales de existencia están cambiando. Así, el espacio educativo cruzado por la desigualdad y la irresolución de los antagonismos político-culturales previos, se escinde portando todos los viejos problemas.

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

²¹ Se hace referencia a las reformas en el ámbito de los sistemas educativos en la década de los 90. Algunas de las más importantes tienen que ver con los cambios constitucionales en la materia; tal es el caso de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en Chile (1990), la Ley Federal de Educación en Argentina (1993), la Ley General de Educación de México (1993), la Ley General de Educación de Colombia (1994) y la Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994), entre otras muchas leyes y reformas de carácter general y parcial que han sido implementadas en toda el área. Una de las tendencias generales más significativas que caracteriza a estos procesos de reforma es la fuerte reducción del gasto público dedicado a educación, con el consecuente deterioro de la enseñanza oficial y la ampliación de la brecha entre la educación pública y la privada.

Con este telón de fondo, es preciso reconocer que el referente cultural del mestizaje como discurso del Estado-nación moderno en términos ideológicos hegemónicos pierde fuerza a medida que las diferencias excluidas retornan a través de las luchas y movimientos sociales, en particular para el caso de México, el movimiento indígena zapatista.

Con esta falla constitutiva del sistema en mente, es preciso observar la operación ideológica que sucede en su interior, para ello se ha propuesto como vehículo el *currículum* de la educación básica nacional, por tanto conviene preguntarse en primer lugar qué se entiende por *currículum* y como complemento de dicha categoría el apellido intercultural en tanto elemento clave del análisis que aquí se pretende exponer.

Se entiende por *currículum* a “una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (de Alba, 1991), como lo es el *currículum* de la educación básica.

Se distingue así, que la noción de *currículum* es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Según de Alba (1991), existen al menos 3 dimensiones que conforman a todo proyecto o modelo curricular: una dimensión social amplia, que supone el contexto en tantas condiciones de posibilidad del discurso curricular en cuestión.

Una segunda dimensión: la de la estructuración formal, que sí alude a los planes y programas de estudios, para el caso de esta investigación, se sitúan en esta dimensión los libros de texto que el Estado mexicano diseña, edita, imprime y distribuye, como discursos que condensan los sentidos y significados de la síntesis cultural, en tal espacio se debate, se antagoniza por las relaciones de saber poder que subyacen a la aparición de un contenido, su secuencia y prioridad, así como el canon paradigmático que los soporta.

Sin olvidar que en los libros de texto tanto el tipo de actividades, información e ilustraciones significa las formas de enseñanza pero sobre todo quién es el sujeto o referente de alumno al que se le habla, esto es a quién interpelan las secuencias didácticas de un libro de texto.

Finalmente, una tercera dimensión, la procesual práctica señala el momento íntimo educativo, es decir los procesos o encuentros entre el docente, sus alumnos y los contenidos o libros de texto como medidores de esa relación y la complejidad que de suyo lleva su comprensión.

Al respecto, Schmelkes (2013) señala que en ese espacio también hay miradas sobre la enseñanza que la pedagogía oficial ha dejado de lado, esto es, las didácticas indígenas basadas en la observación, en donde solo se enseña lo que se pregunta o como en el caso del pueblo lengua *tselta* que para decir maestro se hace referencia al que acerca el conocimiento no al que lo posee como sucede en la didáctica occidental tradicional²².

Para el análisis de esta investigación, se retoman las dos primeras dimensiones como espacio de búsqueda y reflexión.

Aunada a la categoría de *currículum* ya planteada, se agrega el componente intercultural en tanto complemento que apuntala la posibilidad de organizar una genealogía cultural del sistema educativo mexicano.

Si se ha afirmado que la noción de *currículum* es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto, no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el cual participan un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etc.

La clave está en ubicar en la idea de síntesis cultural, el carácter intercultural

²²Paoli (2003:129-130), explica atinadamente esta otra mirada sobre las formas de enseñanza marginadas del sistema educativo: "Cuando se educa a un niño en la comunidad *tselta* se le deja una amplia libertad. El niño a los siete años normalmente puede simplemente avisar: *Ym bon ta ilk'in* ("voy a ver fiesta") y se va por uno, dos o tres días. Es frecuente que su papá lo invite a trabajar en la milpa y el niño diga *ma'jkán* (no quiero). Se considera que tiene un derecho cultural a decir no.

En este contexto, el padre debe atraer la atención de sus hijos para poderles aconsejar, hacerles interesante y atractiva la invitación, ya que el muchacho sabe del aprecio y la solidaridad de su padre que le invita para hacer algo estimulante y creativo. El muchacho también puede darse cuenta de que este trabajo lo integra de una nueva manera a su familia y lo liga indirectamente a la comunidad. El trabajo productivo atrae hacia él reconocimiento y aprecio.

Cuando alguien logra que su hijo le sea cercano y le obedezca con gusto, se le *considera p'ij yo'tan yu'un* (que sabe hacer corazones) porque sabe cómo orientar adecuadamente y cumplir su papel de educador. Papel que es claramente útil para la familia y la comunidad.

del *currículum*.

Es decir, que si es una síntesis cultural, un *currículum* intercultural analiza, tensa, las formas en que estas síntesis conforman articulaciones de conocimiento, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la constitución identitaria de los sujetos que transitan por el sistema educativo.

Enuncia entonces, las relaciones de poder que a través de la definición de contenidos, se disputan determinados saberes y por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienden en una propuesta educativa. Permite en este sentido, fijar la mirada sobre la poder identitario del sistema en tanto constitución del sujeto pedagógico.

El concepto de "sujeto pedagógico" de Adriana Puiggrós (1992, 2006) apunta a significar una relación específica, que deriva de una operación ideológica de acuerdo a Zizek pero que no puede generalizarse o abstraerse a un ejercicio de lo social. La relación pedagógica constituye el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un *currículum*, manifiesto u oculto. Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de *currículum*.

Adriana Puiggrós observa que el sujeto de un modelo pedagógico dominante suele ser imperfecto en cuanto que, además de reproducir el mandato y la cultura del sector o sectores sociales dominantes, presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, que pueden llevar a la parcial negación de aquella cultura o mandato, a través del discurso alternativo. Sobre este punto se vuelve en las conclusiones del trabajo como eje de análisis a seguir revisando.

Para potenciar la noción de sujeto pedagógico y de *currículum* que aquí se ha anotado, se retoma la noción de justicia curricular, desarrollada en Gran Bretaña en los años setenta (Connell, 1993) y luego reinterpretada en España (Torres, 2011; Besalú 2010): Connell señala que "la justicia curricular se refiere a las maneras con las que el *currículum* concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, se refiere la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos"

(Connell, 2004).

Por su parte, Torres señala que la justicia curricular es “el resultado de analizar el *currículum* que se diseña, pone en acción, evalúa, investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales” (Torres, 2011:88).

Como puede observarse, la categoría funciona casi como herramienta genealógica que junto a las de sujeto pedagógico y *currículum* intercultural, permiten acceder al análisis de la ideología de la reforma de la educación básica nacional de 2011. Cuando se afirma lo básico y lo nacional como parte de la ideología del sistema educativo, cabe preguntarse por la pretensión de someter al alumnado a un patrón académico-cultural o de seleccionarlos y clasificarlos de acuerdo a sus posibilidades individuales de adaptarse a cualquier patrón, a aquello que el *currículum* nacional ha definido como básico. Esta operación curricular-cultural es contraria al derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad obligatoria (Gimeno y Gómez, 1992) o de lo que Connell (2004) llama justicia educativa. Al respecto señala que este tramo educativo tiene una justificación social antes que instructiva: se trata de un servicio público que todos los países democráticos garantizan a sus ciudadanos más jóvenes. Todos los individuos residentes en un país por razón de su edad, independientemente de su situación económica y social, de su sexo y de su origen, incluso de su situación legal, tienen derecho a acceder a los bienes culturales, a prepararse para obtener un puesto de trabajo y a poder participar activamente en la sociedad.

Connell (1993) afirma que el defecto que subyace a la idea de impartir educación básica como un derecho ‘igual’ para todos, es que no se contempla que la justicia educativa debe ser de acuerdo a la propia naturaleza de la educación, en tanto proceso social donde el “cuánto” no se puede separar del “qué”. Y es que la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación a las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas, tiene relaciones diferentes con el *currículum* de la educación básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos. De ahí emana una conclusión política fundamental.

La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar, es decir no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios.

Que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural, por ejemplo. Es decir, que esté “bien” significa cosas distintas para la clase dirigente, la clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etc.

Esta postura sobre la justicia educativa, está relacionada con la polémica que Fraser (1997) sitúa en el campo de la filosofía política y jurídica al distinguir dos concepciones amplias de la injusticia, analíticamente diferentes. La primera es la injusticia socioeconómica, arraigada en la estructura político- económica de la sociedad. Y la segunda es la injusticia cultural o simbólica. En este caso, la injusticia está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.

Para esta autora, los teóricos de la igualdad han intentado durante largo tiempo conceptualizar la naturaleza de las injusticias socioeconómicas. Entre sus explicaciones se incluye la teoría marxista de la explotación capitalista (Marx, 1999), la teoría de John Rawls (1995) de la justicia como equidad en la elección de los principios que han de gobernar la distribución de los ‘bienes primarios’, la posición de Amartya Sen (1995), según la cual la justicia exige asegurar que las personas tengan iguales ‘capacidades para funcionar’²³. Para ellos, la posibilidad de universalización que subyace a sus posiciones parece, complicar su posibilidad dadas las diferencias culturales inherentes a toda sociedad. Lo anterior, desde este punto de vista, no cancela bajo ninguna circunstancia el necesario reconocimiento de los pueblos indígenas a sus diferencias culturales y por tanto a la redistribución de bienes en el sentido de la equidad, sino que además, interesa enfocar, lo que Connell (1993) implica al decir que la justicia educativa tiene que ver con el cuánto, pero también con el qué. Es decir, la educación es un bien socioeconómico al tiempo que simbólico, de ahí que ambas posiciones sobre la justicia tiendan a confrontarse en esta situación. Pero hay que tener cuidado, porque no se trata de buscar un justo

²³ Es importante señalar que las posiciones de Sen han ido cambiando, sin embargo la noción de capacidades como discurso esencial, sigue siendo nodal en su discurso.

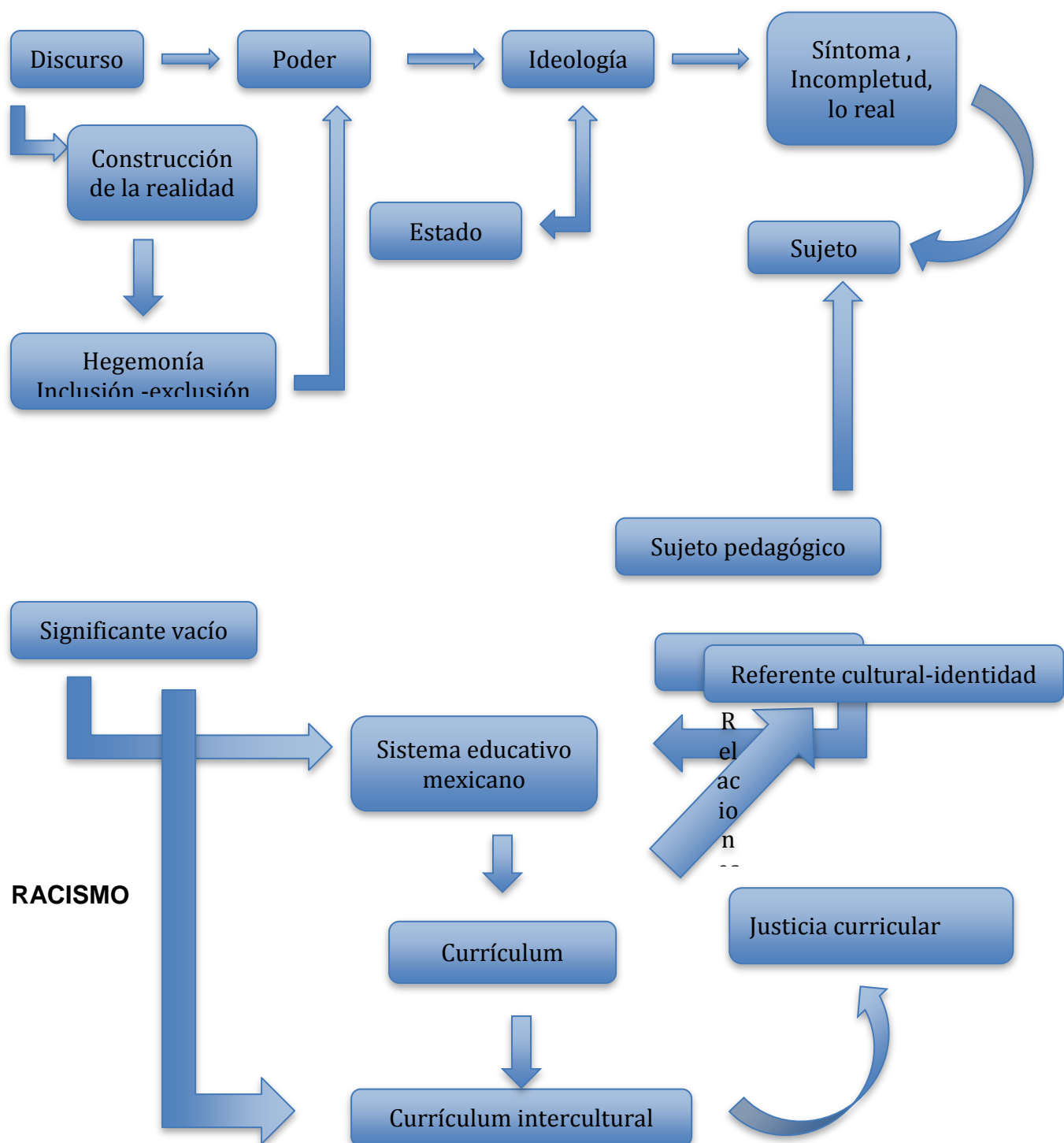
medio y que ambas posicionen se sumen y se resuelva el problema. En este tenor, se está de acuerdo con Villoro (1994) en que el asunto de la justicia implica establecer reglas del juego que no son otra cosa que las condiciones mínimas para que cualquier sujeto pueda ser partícipe de la asociación, de la comunidad; esto es: “el respeto a la autonomía, la igualdad de condiciones y la posibilidad de perseguir sin coacción los propios fines y valores” (Villoro, 1994:43). En educación, la construcción de tales condiciones mínimas tiene que ver con la autonomía educativa y el juego de las diferencias, desde la lógica de la articulación a la hora de construir un *currículum* como proyecto político educativo. Es decir, que la sociedad multicultural mexicana pueda desmontar los referentes de representación de lo nacional, lo homogéneo y lo común que ha producido la ideología del mestizaje, reconociendo la falta constitutiva que supone la construcción de la identidad mexicana.

Como puede advertirse, justicia, justicia educativa y justicia curricular son categorías que tensan a la ideología o a los efectos del sistema educativo, a su carácter identitario y señalan las exclusiones con las que opera en tanto efectos racistas.

Dicho de otra manera, la cuestión de la representatividad cultural en el *currículum* nacional, y con ello el análisis de los referentes ideológicos que lo constituyen es lo que interesa analizar. No se trata de un tema nuevo, pero es precisamente ahora cuando se puede ser consciente del multiculturalismo interno, de cada una de las etnias que componen el sistema educativo nacional: mestizos, indígenas, afrodescendientes y los mexicanos descendientes de otros países, de ahí la necesidad de repensarlo como parte de la agenda de la justicia educativa.

Es necesario, después de esta exposición, avanzar entonces en el ‘uso de la teoría’, para ello es preciso delinear la estrategia metodológica de la investigación y proceder en consecuencia con el análisis de las relaciones político identitarias del referente cultural que constituye al sistema educativo mexicano, a través del análisis de la reforma de la educación básica y detectar sus efectos racistas.

Esquema. Mapa conceptual del andamiaje teórico de la investigación



Metodología de estudio. Estrategia desde la Investigación dialógica

La estrategia metodológica de la investigación es procesual y se han experimentado un conjunto interrelacionado de recursos teóricos y referentes empíricos en lo que aquí se denomina investigación dialógica, la cual se ha esbozado al inicio de este capítulo.

La investigación dialógica retoma a Bajtín (1989, 1992) hablando desde el ámbito de la crítica literaria, articulada a la lingüística y el marxismo, en su revisión de la novela moderna, desde una perspectiva colectiva y social, pues la ve como reflejo de un mundo plural, repleto de diálogos, de voces que resuenan; diálogo que se establece también con otros enunciados, textos anteriores y posteriores; y resultan tiempos y espacios distintos uniéndose. A esta articulación Bajtín la llama polifonía, que no es la suma de los distintos actores o personajes de la novela, sino las voces, los distintos géneros discursivos que provienen de lo social, para enunciar, dotar de sentido un discurso.

Una estrategia metodológica basada en este dialogismo, asume que el investigador es un sujeto en situación y que su experiencia es una suerte de polifonía que le permite construir y hablar de un problema u objeto de estudio. Esta experiencia no es la suma o recorrido biográfico, sino que alude a la particular situación en la que el investigador está inmerso.

Esta afirmación admite varias aclaraciones:

a. Cuando se habla de la experiencia del investigador como polifonía, se alude a que el diálogo, se aleja de la idea de un instrumentalismo de la teoría en educación, pero también se distancia de la noción de teoría como aquella que se usa para pensar la realidad y se circunscribe a una actividad de abstracción (tarea nada menor). Desde este punto de vista, cuando la teoría transgrede su contexto de asesoría, de mirar de lejos; para mirar en perspectiva, permite verse como una forma de intervención. Es de intervención, porque los sujetos en la actividad no están alejados de la realidad para ir a la

teoría sino que la dinámica es una suerte de dialogismo, en la medida que distintas voces, de experiencia del investigador o la investigadora.

b. Es una polifonía discursiva que no proviene de una perspectiva positivista de la metodología de investigación en las Ciencias Sociales y Humanas, pues ésta supone que en la relación sujeto-objeto, la condición de posibilidad está en el segundo. Desde esta lógica, el fenómeno u objeto de estudio hasta ahora planteado no existe en cuanto tal, pero es como se dijo siguiendo a Sánchez Puentes (1995), un constructo que se problematiza de la realidad inmediata, material y positiva de los social. Tampoco es una relación hermenéutica en el sentido de la interpretación intersubjetiva del que investiga con lo investigado. Y finalmente este tipo de investigación no es dialéctica en términos de la oposición marxiana entre sujeto-objeto. Estas tres formas de plantear un proceso de producción de conocimiento educativo, parten de una perspectiva que dicotomiza el proceso de construcción de conocimiento (S-O), para sustentar su rigurosidad, nivel de neutralidad y con ello su fuerza de legitimidad, en su trasfondo la polémica por el estatus epistemológico del conocimiento científico social (Mardones, 1991).

c. La investigación dialógica, supone que cuando el sujeto en situación construye desde la intervención un problema teórico, se involucra como investigador en su problema de estudio, pero en el momento en que se establece como problema hay una distancia que no necesariamente hace que la experiencia se transforme en objeto positivo. Ricoeur (2006) lo explica cómo ser testigo del YO, esto es, las formas en que el investigador se distancia y asume un doble papel: ser hablado y hablar.

d. “Actualmente, se está abriendo un nuevo debate sobre el manejo de la subjetividad cuando el investigador es parte del grupo que estudia, por ejemplo un director de una primaria haciendo estudios de directores de escuelas primarias. Si bien es cierto que la cercanía y la convivencia cotidiana involucran afectivamente al sujeto y se juegan desde tendencias políticas institucionales hasta sentimientos personales, no por eso vamos a dejar de trabajar en la investigación social a ese nivel, y a ese respecto planteo aquí algunas

preguntas: ¿pertener al mismo grupo que se estudia le quita la cientificidad al estudio?, ¿la distancia del objeto de estudio garantiza la objetividad?, o ¿Hasta dónde el sujeto puede estar implicado en su propio objeto de estudio?, ¿Hay grados de implicación aceptados?” (Bustos, 2008).

Sin agotar la discusión, este tipo de investigación plantea una doble vigilancia epistemológica que intenta desplazar los términos de las preguntas arriba citadas. Y es que éstas siguen en la tentación de la legitimidad del método como garante del progreso científico social (Feyerabend, 2007).

La primera vigilancia, implica el acto de distanciamiento entre experiencia y sujeto. Ricoeur (2006) plantea siguiendo a Derrida (1989) que este ejercicio es el de la narración, porque pone en circulación, mediante el lenguaje, lo individual en lo social, de ahí su engarce con la idea de polifonía de Bajtín. Hablar y escribir de la experiencia es la distancia que construye el relato, la narración para analizar contextual e ideológicamente como señala el dialogismo bajtiano.

La segunda, involucra, más allá de la implicación del investigador, el carácter y manejo del corpus de la investigación, es decir no son relatos como recursos anecdóticos, sino piezas discursivas a problematizar. La reconstrucción y recopilación de los fragmentos discursivos autobiográficos y el uso de estos en la investigación tienen la finalidad de mostrar las relaciones político culturales de la reforma, por eso el corpus es un vehículo para situar histórica, política y culturalmente al objeto de estudio y reflexionar sobre él.

Corpus de la investigación

Llevar a cabo la reflexión arriba propuesta, supone en primer lugar, definir qué se entiende por espacios o condiciones de posibilidad donde se organiza el corpus de la investigación, para después señalarlos.

En este sentido, se retoma la conceptualización de Gómez Sollano (2003: 102) al complejizar dicha categoría en el marco de la investigación educativa. Espacio además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de

sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido. En este caso los procesos de reforma a la educación básica son momentos que condensan los significados, en este caso, sobre el racismo estructural que es lo que interesa indagar.

De esta manera el espacio se configura como una construcción histórico-social compleja, cuyos límites y posibilidades están dados por el tipo de articulaciones que se producen entre los elementos discretos, que lo configuran. En ella el intento por trazar fronteras claramente discernibles fracasa, en tanto los elementos que la constituyen no tienen una identidad fija o predeterminada, sino que están definidos por la relación que guardan entre ellos y con otros que amenazan su identidad. Lo anterior conlleva entonces a situar los procesos de reforma 2006, la asignatura de lengua y cultura indígena, así como la RIEB 2011 como construcciones históricas sociales que son contingentes, esto es, no son procesos acabados o dados, sino que la dinámica inherente a la puesta en marcha de las políticas educativas, evidentemente es azarosa y arbitraria.

De ahí que estos tres procesos, entendido como espacios en los que se articulan, de manera particular, procesos, saberes, discursos, actores, condiciones de producción/circulación, etcétera, configuren el objeto de estudio de la investigación.

Con este marco, los espacios donde la experiencia de intervención tiene lugar son:

- a. Reforma de la educación secundaria 2004-2006.
- b. Implementación de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria 2004-2011.
- c. Reforma Integral de la Educación Básica 2011.

En estos espacios han acontecido histórica e ideológicamente los diversos géneros discursivos que van dando materialidad al objeto de estudio, así el corpus de la

investigación lo componen:

- a. Reforma de la educación secundaria 2004-2006: Oficios gubernamentales, informes de trabajo de la CGEIB, fragmentos discursivos

autobiográficos.

b. Implementación de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria 2004-2011: Oficios gubernamentales, informes internos de trabajo de la CGEIB, fragmentos discursivos autobiográficos de la experiencia vivida en el proceso.

c. Reforma Integral de la Educación Básica 2011: Entrevistas a directiva y operadora de la reforma, informes internos de trabajo de la CGEIB, análisis del Acuerdo 592 por el que se reforma la educación básica: Principios, perfil de egreso, mapa curricular, Plan de estudios, marcos y parámetros curriculares para la educación indígena, programas de estudio de las asignaturas de español, historia y formación cívica y ética, así como sus correspondientes libros de texto para los alumnos de los grados 3o de preescolar, 3o de primaria, 6o de primaria y 3o de telesecundaria²⁴.

Organización y sistematización de la información

Como puede advertirse, la información o corpus de la investigación se organiza con base en los espacios ya mencionados, haciendo una descripción o relato del proceso referenciando las piezas discursivas sobre dicho proceso, al tiempo que se entreteje el análisis cultural del *currículum*, recuperando los análisis cultural y político del discurso.

Análisis

Con la organización antes señalada, en el capítulo 2 se presenta el análisis consistente en ir situando, genealógicamente -si es que ello es posible-, la historia del sistema educativo, en las etapas descritas por Puiggrós (1995) en diálogo con la conformación de la ideología del mestizaje.

En el capítulo 3, mediante el corpus presentado líneas arriba, se realiza el análisis del horizonte ideológico del sistema, a través de las categorías de *currículum* intercultural, sujeto pedagógico, referente cultural-mestizaje y

²⁴ Las otras modalidades de este nivel trabajan con libros que elaboran las empresas editoriales basadas en los programas oficiales emitidos por la SEP, como el objeto de análisis de este trabajo es el sistema educativo en tanto estancia estatal, se incluye la telesecundaria porque esos libros los diseña la Secretaría de Educación Pública, junto con los de preescolar y primaria.

justicia curricular; para ir mostrando las relaciones político identitarias del referente cultural que constituye al sistema educativo mexicano, a través del análisis de la reforma de la educación básica y detectar sus efectos racistas. El propósito es 'observar' las tensiones, fisuras, síntomas que apunten a la configuración identitaria del sistema educativo mexicano contemporáneo.

Al respecto cabe puntualizar para el caso de la reforma de la secundaria 2006 y de la reforma de la educación básica 2011, cuando se analizan los documentos como acuerdos, planes y programas de estudio o libros de texto, las categorías de análisis antes señaladas se concretan en tres herramientas para la revisión de los discursos escritos:

a. La dimensión epistemológica sirve para analizar la asignatura de biología cuando se aborda de manera explícita o implícita la relación saber-poder (Foucault, 2002) respecto de las lógicas de construcción de conocimiento entre los pueblos indígenas y la ciencia occidental tradicional o positivista; esto es, la manera en que estos conocimientos se jerarquizan y sus implicaciones.

b. La dimensión ético-política sirve para analizar las asignaturas de Historia y de Formación Cívica y Ética, cuando se aborda directa o indirectamente las relaciones de poder entre las culturas respecto de la historia nacional y la conformación de relaciones en la sociedad. En estas materias se aprecia con mayor claridad la forma en que se narra la conformación de la nación, así como los valores que configuran el discurso de la mexicanidad.

c. La dimensión lingüística, sirve para analizar la asignatura de español, en el sentido de identificar las relaciones de poder entre éste y las lenguas indígenas.

Cómo se jerarquiza y organiza las lenguas en el *currículum*, se relaciona con la cultura que predomina o sobredetermina un proyecto educativo porque la lengua es el medio, por excelencia, con el que la cosmovisión o forma de vida se expresa.

Finalmente, es necesario aclarar que se seleccionaron estas asignaturas porque la capacidad para mostrar las relaciones de poder que se han mencionado en las dimensiones, es significativamente más fuerte que en otras. Lo significativo se establece en función de la capacidad de edificar relaciones

entre la información que otorga el referente empírico con las categorías de análisis; esto es, las relaciones de sentido entre la información y el objeto de estudio (Orozco, 2003). Aunado a lo anterior, la capacidad significativa en el caso de historia también está referida al intento genealógico histórico que se desarrolla en el siguiente capítulo. Dicho intento reporta que desde los comienzos del mestizaje en el siglo XIX los contenidos de la asignatura de historia fueron centrales para la formación identitaria del discurso de la mexicanidad (Llinás, 1978). En el caso de biología, la capacidad significativa se complementa con la experiencia de quien esto investiga, puesto que se fue responsable del proceso de diálogo e intercambio con los equipos diseñadores de esta asignatura.

Aunque se reconoce que todas las asignaturas podrían analizarse, su capacidad significativa tendría que completarse con otros referentes, como entrevistas a diseñadores de contenidos que hayan participado en 2006 u otros discursos, para mostrar las decisiones o los procesos de sobredeterminación respecto del referente cultural, cuestión difícil de realizar en el marco de esta investigación.

Con estas coordenadas, conviene comenzar su desarrollo, avanzando primero en el intento genealógico del referente político cultural del sistema educativo mexicano y después en los procesos de reforma de la educación básica nacional.

CAPÍTULO II. EN TORNO A LA CONFORMACIÓN DEL REFERENTE CULTURAL DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

No amo mi patria. Su fulgor abstracto es inasible. Pero (aunque suene mal) daría la vida por diez lugares suyos, cierta gente, puertos, bosques de pinos, fortalezas, una ciudad deshecha, gris, monstruosa, varias figuras de su historia, montañas -y tres o cuatro ríos.

Alta traición, José Emilio Pacheco

Como se ha anticipado, en este capítulo se intenta analizar la forma en que históricamente se constituye el referente cultural identitario del sistema educativo mexicano, para ello se recupera la noción de ideología en el sentido de acción identitaria del Estado en tanto formador del sujeto pedagógico a través del *currículum*. También es preciso recordar que esta acción identitaria no es totalizante, ni completa, por lo que también se analizarán algunas formas de resistencia o bien las formas de exclusión que el sistema admite para no reorganizarse en términos de las relaciones interétnicas. Además de esta noción en mente, será preciso ir apuntando a lo largo del recorrido los momentos que Puiggrós propone (1995) como de constitución, ritualización y desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos, pues se considera que tales momentos son condensaciones de la acción ideológica y con ello marcan la pista sobre el referente cultural en la producción de sujetos pedagógicos. Finalmente, hay que aclarar que no es la intención de este capítulo, hacer un recorrido histórico exhaustivo sino señalar históricamente las huellas o pistas del referente cultural del sistema educativo mexicano.

La invención del Indio

Si bien la cultura mesoamericana²⁵ tenía espacios educativos formales donde

²⁵ Por cultura mesoamericana se entiende a las sociedades establecidas desde la región occidente de México hasta Centro América antes de la llegada de los españoles en el siglo XV.

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

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

El proceso de conversión religiosa no resultó, sin embargo, totalmente exitoso. A pesar de que los frailes, los virreyes y las autoridades coloniales lucharon contra la vigencia de los cultos antiguos y las que entonces denominaron prácticas de idolatría, incluidas la superstición, la adivinación y el degüello de criaturas y consumo de su carne, habiendo sugerido someter a los practicantes a la autoridad de la Inquisición, los indígenas de las regiones montañosas y

alejadas simulaban su conversión al catolicismo, manteniendo vivos sus cultos antiguos (de la Fuente, 1977). Simular la conversión religiosa, a través del sometimiento al bautizo en los nuevos templos católicos, ayudó a los pueblos indios a negociar y a mantener el control comunal sobre sus tierras en las Haciendas Coloniales, en los Repartimientos y en las posteriores Intendencias (Cruz, 1990). La autonomía relativa de los pueblos indios se veía también favorecida por la prohibición de la mezcla de castas, reportándose concepciones culturales distintas a las de los colonizadores acerca del uso y la distribución de la riqueza, o el significado atribuido al trabajo, al ocio, la embriaguez, los bailes y las fiestas comunitarias (Bertely, 1996).

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

Aunque no escapaba a los integrantes de la República Restaurada la importancia de educar al indígena²⁶ su ambición era “arrancarlos de las garras de la Iglesia”, para lo cual la escuela marcaba el camino hacia su liberación y a la vez a su inclusión en el progreso liberal. Rafael Ramírez señalaba: “nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con el presente; sus costumbres son humildes; sus necesidades escasas, sus idiomas producen aislamiento... para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres...” (Díaz

²⁶ Muchos de ellos pertenecientes a este grupo social, entre éstos el presidente Benito Juárez, liberal mexicano que consolidó el proyecto de Reforma en el país.

Covarrubias, 1857:141)

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

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

Es decir que las huellas sobre el racismo son vía la etnia y la suposición colonizadora sobre la inferioridad de lo "otro" mantiene su visión occidental sobre otras formas de construir la realidad. Se puede afirmar que las relaciones de dominación, el Nosotros criollo y el naciente mestizo se comienzan a posicionar como fórmulas identitarias diferenciadas de lo español y lo indio como referente cultural en la Independencia. Esta oposición recupera lo expuesto por Bartolomé de las Casas en referencia a la igualdad de los indios con los españoles como sujetos de evangelización.

La invención del indio, se puede entender como un doble ejercicio identitario, por un lado es la diferenciación de lo español y por otro es homogeneizado como una sola identidad, pero el mundo prehispánico distaba mucho de ser homogéneo: el pueblo mexica ejercía el dominio militar y económico sobre una región bastante amplia del territorio actual mexicano; sin embargo los pueblos tributarios diferían culturalmente de los mexica, en mayor o menor grado, en aspectos tan importantes como el idioma, la relación con la naturaleza, el avance tecnológico y las manifestaciones artísticas. Además existían muchos grupos que habían escapado a la hegemonía mexica. Es así, que Navarrete (2013) considera a los tlaxcaltecas como el pueblo conquistador vía su alianza con los españoles para derroca al imperio que los oprimía.

La invención del indio con estas características: menor de edad, inferior ante el español, sujeto en potencia y unificado en una sola forma de ser indio emerge como referente cultural del incipiente sistema educativo mexicano, ya que pertenece al imaginario que conforma el programa de la modernidad de occidente para los países colonizados, sin advertir el lugar que a éstos les toca

jugar respecto del centro. Siguiendo a Navarrete (2013) la invención del indio, la violación original del “trauma de la conquista” que Octavio Paz acuñó en su *Laberinto de la Soledad* se fundó en la cadena de significantes español-vencedor-varón-futuro en contraposición a indio- vencido-mujer-pasado.

Como puede observarse esta diferenciación basada en la teoría de razas del siglo XVI sentó las bases de la organización por castas, designando significados culturales a los diversos colectivos. Es importante tener en cuenta esta categoría de indio porque en torno a ella y su superación se organiza el origen del sistema educativo mexicano modernos, en tanto subsidiario del nacimiento del Estado-Nación mexicano.

El mito de la igualdad

Triunfante, el proyecto liberal se definió como asimilativo porque pretendió simbolizar la diversidad lingüística y cultural en el significante de la ciudadanía ilustrada, haciendo desaparecer el término *indio* de los documentos oficiales de 1824 a 1917. La metáfora de la pedagogía moderna había sido planteada como la eliminación simbólica de las comunidades indígenas. José María Luis Mora, uno de los principales ideólogos liberales de la Reforma, apunta la lucha del progreso, a partir de combatir a las corporaciones, refiriéndose tanto a la Iglesia como a la figura de Comunidad indígena²⁷ e insistió en que sólo se reconocieran en la sociedad mexicana diferencias económicas y que se desterrara la palabra indio del lenguaje oficial, por tanto, que se declarara por ley la inexistencia de los indios²⁸. El estado nacional entonces, se funda en la igualdad de todos sus ciudadanos, sin considerar por supuesto, otros tipos de ciudadanía.

La particular articulación que se produjo entre la burguesía liberal y las masas indígenas y mestizas desposeídas de tierra, se proyectó en un bloque

²⁷ El pensamiento liberal se opuso frontalmente a la orientación comunal de la propiedad, porque el concepto de la tierra en la cultura indígena no ha sido el mismo que en occidente, para los pueblos indios la tierra es un ser vivo y se es parte de ella, por ello hay una horizontalidad en las relaciones, el agradecimiento y reciprocidad es la correlación de fuerzas y por ello la naturaleza no es recurso.

²⁸ Para congraciarse con Mora, otros destacados liberales cuando tenían que referirse a esos pueblos empleaban la frase “los antes llamados indios”.

ideológico político que en la Guerra de la Reforma quebró las bases del poder económico del bloque conservador eclesiástico. La *asimilación* como capacidad articuladora del discurso criollo, mestizo e indígena es una dimensión que contribuyó en dicho quiebre.

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

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

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

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

Así, en 1861, el nuevo plan de estudios introduce las cátedras de instrucción cívica e historia patria para el nivel elemental debido a la necesidad

evidenciada por la guerra de formar ciudadanos leales a la patria y ello implica entonces la legislación del sistema en tanto que la ley fija y condensa un discurso educativo a partir de la hegemonía de la pedagogía liberal como práctica que margina otros discursos, en este caso el indígena, el cual, a su vez, posibilita su propia existencia. La eliminación del término indio es la operación de inclusión y exclusión de la diversidad étnica del país, puesto que la primicia sobre la igualdad alude al desdibujamiento de otros sectores sociales del control y definición de los currícula, entendidos como se explicó en el capítulo 1. En suma, el mito de la igualdad desdibuja la diversidad cultural para intentar hegemonizar, vía la libre enseñanza, el carácter nacional de la educación.

Esta coyuntura es de suma importancia porque los ilustrados de la Reforma con la instauración de contenidos nacionales a través de las cátedras mencionadas ponen en circulación la marcha del sujeto educativo del sistema, aquél opuesto al indio y en franca identificación con lo criollo y sobre todo con lo mestizo como mejoría o evolución del indio.

La operación curricular que sucede en este periodo histórico es señala la potencia que tienen el *currículum* en la conformación de la identidades nacionales, es decir como vehículo de la conformación identitaria de los estudiantes. Este referente cultural se finca entonces en la desindianización, cuestión que el discurso de la pedagogía liberal intentó simbolizar vía el significante de la igualdad y ello, como se verá más adelante, contribuye al reacomodo que supone el mito del mestizaje como inclusión del indio en la historia de la educación mexicana de la Revolución de 1910 y por lo tanto en el programa de la modernidad, vía el sistema educativo.

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

extranjeras e interno.

Es en este momento que las teorías racistas comienzan a hacer efecto en las políticas públicas en su dimensión biológica, la categorización de las castas coloniales adquiere un estatus científico con el positivismo de la época. Aunque como se sabe, en Europa cobra mucha mayor fuerza con el advenimiento del nazismo en las primeras décadas del siglo XX.

El violento aumento de la demanda mundial de bienes primarios, y el aumento de los capitales a nivel internacional, determinaron la presencia de capital extranjero en la economía mexicana desde los inicios del porfiriato. Empresarios europeos y norteamericanos invierten en nuestro país para impulsar el sector que produce estos bienes y crear facilidades para el transporte. De esta forma se articula la economía mexicana con el mercado mundial (Martínez Della Rocca, 1983).

Aunque la intensificación de las relaciones económicas supuso la emergencia de nuevas actividades especializadas y el desarrollo de mecanismos de acumulación diferencial al interior de los pueblos indígenas, sus habitantes continuaron utilizando el arado egipcio para sembrar el maíz suficiente para cubrir sus necesidades alimenticias inmediatas, mantuvieron pequeñas pastorías de ganado y, en consecuencia, conservaron sus patrones tradicionales de vida, de consumo y de mercadería; reportándose mayor estabilidad política en los pueblos indígenas en comparación con el período de la Reforma (Bertely, 1998).

Además de que la industrialización porfiriana no modificó de manera radical los mecanismos económicos de autorreproducción de las sociedades rurales tradicionales, en algunas entidades de la república se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases. Como ejemplo, en una entidad con alta composición indígena como Oaxaca, los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, mientras las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas (Bertely, 1998).

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

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

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

De tal suerte, los procesos de ritualización del sistema (Puiggrós, 1995) si bien

mostraban una ampliación en la atención educativa, a su vez iban restringiendo la capacidad de inclusión de otros grupos sociales, y al mismo tiempo prevalece la metáfora de la educación nacionalista, para la unidad y consolidación del Estado. Como puede observarse este doble movimiento va configurando la normalización del sistema educativo mexicano hacia la asimilación de los sectores o grupos diferenciados de estas élites, esto es, los pobres, las mujeres, los indígenas, etc., son incluidos en la metáfora de la unidad nacional, pero no desde su diversidad sino desde su desdibujamiento vía la elitización del sistema, hecho que marcará fuertemente la situación actual del mismo.

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

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

aniquilar a su vez, sus propias fuerzas. Burguesía que a diferencia de la occidental en su etapa de desarrollo, no puede apoyarse en ese “dejar hacer, dejar pasar”, porque es una burguesía que ha sido formada a pesar de la realidad. La revolución como narrativa ve esta situación en contrapartida pues el “único obstáculo lo representaba la propia realidad mexicana hecha en moldes sociales, políticos y económicos que venían a ser la antípoda de los modernos que habían construido las nacionalidades” (Zea, 1983:19) La fuerzas revolucionarias lucharían así, por cambiar la “naturaleza propia del país, hacer de él algo distinto, algo nuevo” (Zea, 1983:21).

Si México sólo podía llegar a este ideal de plenitud, venciendo su propia naturaleza, negando su propia forma de ser, se advertía entonces la necesidad de actuar en el campo educativo como se actuaba en otros campos: mediante el control del Estado. Así la Revolución Mexicana se preocupó por llevar instrucción, adecuada al progreso anhelado, a las clases que lo podían hacer posible con su trabajo. La instrucción no podía ser ya prerrogativa de determinada clase si se aspiraba a incorporar a todos los nacionales en una tarea común independientemente de la tarea concreta que cada individuo tendría que desempeñar, por ello la categoría de clase se sobrepone a la que involucraría otra forma de construcción de la realidad y ello enmascara la cuestión ontológica-cultural como ir contra la propia realidad del país. Si era menester ofrecer a todos los mexicanos las mismas oportunidades de instrucción, de preparación, de tal forma que se pudiesen multiplicar los elementos activos de la nación, se aprecia entonces cómo la narrativa de la Revolución como el advenimiento de plenitud del progreso va conformando el discurso educativo en dos sentidos. El primero tiene que ver con la inclusión de la diferencia en aras de dicho progreso y el segundo con el combate del viejo orden colonial que no había destruido el porfirismo a pesar de su ideario progresista. El orden o jerarquía establecida por la cuestión racial dejaría de operar. Esta jerarquía se equipara entonces con la noción de clase y no con la identidad en términos de otras conformaciones discursivas o cosmovisiones. El contacto cultural que supuso el mestizaje arroja luz sobre este proceso mítico.

El mito del mestizaje

El proceso de mestizaje en México es una parte fundamental en la historia de dominación, tanto en el periodo colonial como en los siglos XIX y XX. Incluye dos aspectos inseparables: la miscegenación entre españoles, indígenas y africanos²⁹ y la mezcla de culturas. Desde un principio los distintos grupos humanos que llegaron a lo que hoy es México se mezclaron biológicamente con los que ya estaban aquí. Esto se debió en primer lugar, a que los inmigrantes españoles y africanos eran en su mayoría hombres, por lo que buscaron a las mujeres indígenas (Navarrete, 2005). Las formas en que esas uniones tuvieron lugar son tan diversas como casos se pueden encontrar. Desde mujeres dadas en prenda a españoles por los mismo gobernantes mexicas, hasta uniones formales como la de Gonzalo Guerrero con una mujer maya (sin confirmación histórica certera, se asegura que fue la primera familia mestiza) o la del propio Cortés con Malintzin o la Malinche.

Y es que en México, los conquistadores pronto se dieron cuenta que necesitaban la mano de obra de los indígenas, y el exterminio cesó. Otros países del continente no corrieron la misma suerte. Pero al exterminio siguió la explotación, que también es una manera de mostrar temor a la diferencia. La explotación supone poder sobre otros, que los contiene y les resta capacidad de amenaza.

La explotación también forma parte de los factores que generaron el mestizaje, especialmente notable en México, donde en tres siglos la población se transformó en 80% mestiza, a diferencia de en otros países del continente, como es el caso de Perú, Ecuador y Bolivia que en el mismo tiempo no rebasó el 30% o Guatemala que es inferior al 20% (Schmelkes, 2005).

Además de las relaciones de explotación, se puede afirmar que el mestizaje en este país fue muy efectivo debido al tejido social que conformaba a la Mesoamérica prehispánica. Navarrete (2005) señala que los españoles vieron en las entidades político-sociales de los indígenas un medio ideal para gobernar las nuevas tierras bajo su dominio, pues no tenían ni los hombres, ni los recursos, ni la voluntad para gobernar directamente a la población indígena.

²⁹ Traídos como esclavos por los españoles.

Por esa razón reconocieron los *altépetl* o señoríos indígenas convirtiéndolos en aliados. También se reconoció la propiedad de las tierras comunitarias con leyes para protegerlas, incluso se recuperaron tierras despojadas por los mexicas. Esta continuidad en la reproducción social del México en plena conquista, es al tiempo que traumático recreador de la identidad étnica que los pueblos indígenas habían mantenido antes, de ahí que el mestizaje en este país sea tan complejo.

La dimensión que interesa resaltar de los procesos de miscegenación es la fuerza simbólica de la mezcla, esto es cómo lo que primero fue biológico se fue transformando en cultural. Esto es, lo simbólico en tanto límite de lo fisiológico es de doble vía pues hay una relación genética pero que en su trasfondo es una mezcla simbólica. Lo cultural y lo natural, en este sentido no tendrían una separación explícita. Es bien sabido que durante la colonia la muerte de la mayoría de la población indígena hacía imposible una miscegenación amplia y sin embargo la mezcla cultural tanto de occidente como la de Mesoamérica origina esta metáfora del mestizaje y se resignifica en las prácticas de la sociedad mexicana actual.

Las castas conformaron un grupo aparte en la estructura colonial, pues no eran españoles, ni indios, ni negros esclavos, ni tenían un papel claramente definido en las relaciones interétnicas. Así por ejemplo, tenían que pagar tributo como los indios, pero no tenían los mismos derechos legales que ellos. Por esta razón, las castas migraron a las grandes ciudades, las minas, las haciendas, y el comercio pues en esos ámbitos podían vivir al margen de los grupos constituidos (Navarrete, 2009).

Navarrete señala que “lo que definía a estas castas, como lo que define a los mestizos en el México actual, no era el hecho biológico de ser hijos de padres de distintos grupos humanos, sino su identidad cultural étnica y diferente” (2005:53).

En este sentido, el sector mestizo colonial conservaba muchos rasgos culturales del mundo indígena y al mismo tiempo trataba de imitar lo más posible a la cultura española dominante o aculturación. Este fenómeno social es muy importante para el naciente sistema educativo moderno, pues señala

las bases desde las cuales la acción estatal conformará la identidad mexicana por primera vez. Al respecto Llinás señala (1978) que la identidad nacional como referente cultural del sistema se nutre de dos corrientes del pensamiento educativo mexicano, la primera corresponde a una tendencia hispanizante que con mayor fuerza y significación abarcó el periodo colonial y parte de la Independencia.

La segunda corriente es la americano-europeizante, tomando como ejemplo central a Francisco Clavijero³⁰ pues, afirma que él, como ningún otro pensador, comienza el rechazo a España porque es la causante de los males de América, acusaba con sobrada razón, la inferior educación con que la se había proveído a la Nueva España y propugnaba la búsqueda de un nuevo modelo educativo cuyas enseñanzas “eviten la vergüenza de ser calificados de ignorantes”. Clavijero escribe su historia para responder a alemanes, franceses e italianos que, sin mayor conocimiento de América, se atreven a llamarla país bárbaro. “Si tenemos visos de inferioridad ahora”, argüía Clavijero, no siempre fue así, como puede atestiguarlo la historia del pueblo mexicana, que él presenta como un ejemplo de antigüedad clásica a la manera de la historia griega o romana (Llinás, 1978).

Se pensaba entonces, que si también los mexicanos tenían una antigüedad clásica como los europeos, entonces no se era realmente inferiores a ellos, y así comienza una corriente que toma a la América por modelo de lo que ella misma quiere ser, mientras rechaza a España y toda su labor de conquista y colonización.

Con Clavijero, mejor que con ningún otro pensador de la Colonia, se puede decir que comienza la corriente educativa europeizante y que para el siglo XIX se hace ya americano-europeizante ante los éxitos de Estados Unidos. Sin embargo, hay un aspecto de la filosofía de este grupo modernizante que se afina tardíamente, pero que adquiere en la historia educativa de México una significación particular: su carácter ecléctico.

³⁰ Fraile jesuita, que se asumía como novohispano en oposición a los españoles e indios, cuyas aportaciones a la filosofía mexicana son muy importantes, entre ellos sus relatos e historización del México antiguo. En este sentido, se resalta aquellos elementos del pensamiento del filósofo que permiten explicar el mestizaje, sin dejar de reconocer su importancia en el pensamiento filosófico mexicano.

Este carácter ecléctico o de mezcla es, a decir de Llinás, la fuente de la que deriva el mestizaje. Pues con la entrada de las ideas ilustradas y en ellas aquellas relacionadas a la ciencia como nueva forma de construcción de conocimiento, se comenzaron a incorporar a los discursos educativos la necesidad de instruir en las artes y las ciencias, las cuales aportaban elementos para re-definir a la sociedad primero novohispana y después mexicana:

“Este eclecticismo fue el que enfatizó Díaz de Gamarra a finales del siglo XVIII y desde entonces se convierte en un *substratum* permanente de la vida educativa mexicana que a ratos se va a llamar "mestizaje" como en Andrés Molina Enríquez y a ratos "raza cósmica" o "todología" o "síntesis universal" como en José Vasconcelos” (Llinás, 1978:35).

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

Esa flotación de significantes de lo mestizo se vio fijada como significativo vacío, cuando se convirtió en el mito nacionalista, es decir, un conjunto de categorías, creencias y símbolos articulados en una narrativa coherente que explicaba el origen y el destino ineluctable de la nación. Esta narrativa se constituyó primero como un “nuevo canon historiográfico” que pretendía definir

una trayectoria original y única del pueblo mexicano, trazada desde el surgimiento de los primeros señoríos prehispánicos hasta el triunfo de la república liberal: una “historia patria”³¹.

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

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

Entonces, si el vigor de los mitos se deriva de su inscripción inconsciente en la imaginación colectiva de una sociedad, el mestizaje se convirtió, al menos para las élites políticas y muchos sectores urbanos, en una categoría “natural” para pensar el futuro del país y evaluar su presente (de la Peña, 2002). Se podría reconocer a este momento como fundante del enmascaramiento del racismo en la educación mexicana vía el mestizaje, erigiéndose como referente cultural del futuro sistema educativo mexicano moderno.

La necesidad de unificar el sistema educativo se convirtió así, en una tarea primordial. Para salvaguardar el poder educativo de la escuela, se incluirían dos materias de particular importancia, la instrucción cívica y las clases de moral práctica. La instrucción cívica no se limitaba a dar el conocimiento básico de la organización política y administrativa del país sino que tendría además un fin ideal: formar ciudadanos patriotas a la vez que hombres ilustrados.

³¹ Planteado por historiadores como José María Vigil, el canon se consolidó en los ensayos políticos de Ignacio Ramírez, en la novelística de Ignacio Manuel Altamirano y Vicente Riva Palacio y sobre todo en la magna obra historiográfica dirigida por este último: México a través de los siglos, publicada en cinco volúmenes entre 1882 y 1887. Así, la narrativa vino a descansar en un axioma evolucionista darwiniano, que puede formularse de la siguiente manera: “la raza mestiza es, en el suelo y entorno mexicanos, la mejor adaptada y por tanto la que mejor puede sobrevivir” (Ortega y Medina, 1996).

Las clases de moral práctica serían conversaciones sobre los deberes para con la humanidad, que versarían sobre la justicia, la filantropía, la tolerancia, la fraternidad, el sacrificio de los intereses particulares por atender a los generales, el reconocimiento de los bienes recibidos por los trabajos anteriores de la humanidad buscando la unión de todos los hombres y el dominio de la razón sobre la fuerza (Carillo, 1907).

En lo concerniente a los Otros, excluidos del mestizaje que a su vez se constituyen como amenaza a su plena identidad, se definió la escuela rural como modelo a seguir para “compensar” su falta de civilidad. El periodo escolar obligatorio para tales escuelas sería de seis años con los dos primeros consagrados especialmente a ejercicios educativos preparatorios y a la enseñanza práctica del idioma español.

El control del Estado sobre la educación cobró un significado ontológico cultural sin precedentes. Moisés Sáenz, cuarto ministro de educación, fue pieza nodal en esta consolidación y desarrollo del sistema educativo mexicano posrevolucionario. Fue quien se encargó de integrar los diferentes programas que atendía la secretaría en una gran estructura cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana: la eliminación del “mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México”, es decir puso a circular el mito del mestizaje como meta final del sistema educativo mexicano, la fuerza de este punto nodal conllevaba al advenimiento de los ideales de la modernidad en educación.

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

comunitaria por medio de la educación. Estos significantes no aparecían como intrusos de la dinámica cultural de las comunidades indígenas; sin embargo el comunitarismo no alcanza a entender el sentido de solidaridad y reciprocidad de las culturas indígenas, pues en occidente comunidad es definida como suplementariedad, para Mesoamérica la unidad es la complementariedad.

La Casa del Estudiante Indígena fundada en 1888, por Sáenz en la capital de la república, puso en operación esta inclusión de lo indio en el mito de la revolución mostrando cómo éstos, no obstante sus diferencias raciales con los europeos, podían superar la distancia evolutiva que los separaba de la civilización occidental, vía su tránsito y experiencia al interior de un dispositivo de tipo pedagógico. Los pocos internos que soportaron las precarias condiciones institucionales y superaron el conflicto que les implicó asistir a las escuelas destinadas a la población mestiza y criolla, terminaron por aculturarse, integrarse a la vida citadina, sin duda de que regresar a su comunidad era el más grave de los errores.

Para Sáenz pues, el problema más grave de México era la ausencia de una unidad social y cultural. Así la integración del indígena y en general del medio rural fue la tarea principal a la que encaminó sus esfuerzos, nótese entonces cómo opera un desplazamiento de imponer lo europeo y al mismo tiempo se recrea el pasado indígena al crear las escuelas rurales.

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

En el primer Congreso indigenista Interamericano, celebrado en 1940, en Pátzcuaro, el presidente Lázaro Cárdenas acuñó la frase que se convertiría en

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

Con métodos más sofisticados que los liberales del XIX, el indigenismo buscaba igualmente poner en práctica la narrativa del mito del mestizaje, pero tuvo que enfrentar la resistencia de los indios a quienes tenía que redimir. En muchos casos la resistencia era pasiva: la gente no enviaba a los niños a la escuela, no hacía caso de las convocatorias de los funcionarios o no cambiaban sus sistemas de organización por el sistema municipal republicano. La suerte que corrió la educación en el programa educativo del presidente Cárdenas, tomó forma en la narrativa de la educación socialista, la cual siguió consolidando el desarrollo del sistema educativo moderno mexicano. La escuela socialista, aprobada al inicio de la presidencia cardenista instauró un discurso político donde el Estado aparecía como única instancia de control del proyecto nacional, actitud ya medianamente consolidada en la época revolucionaria. Este proyecto alteró la vida de las comunidades al incorporar una estructura burocrática para dicho control, lo anterior representaba la institucionalización del proyecto revolucionario.

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

las zonas de supervisión, entre otros, que aseguraba el cumplimiento de las directrices que a nivel nacional se designaban.

El proyecto de Vasconcelos desde sus inicios hasta ya entrado el siglo XX mantiene la fuerza del significativo vacío mestizaje, así como en la contienda política se mantenía como significativo vacío de la cohesión social el de la Revolución Mexicana (Buenfil, 2002). El éxito ideológico del mestizaje no radica en su capacidad totalizante sino en su capacidad articuladora. Es decir en la identificación con el ser mestizo como superación del trauma de la conquista, de ahí su éxito. Esta necesidad logró invertir la teoría de razas en la cual se ostentaba como mala e improductiva la mezcla y esa reconversión o subversión hizo posible una salida identitaria para el Estado Nación mexicano, ¿será entonces necesario un nuevo significativo vacío para reemplazar el mestizaje?

La crisis del mito del mestizaje

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

Al mismo tiempo los maestros y promotores organizados argumentaron la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara a los indígenas la educación básica normal y universitaria. Este momento de desarrollo y articulación del mito del mestizaje que cubre al sistema educativo, comienza a advertir la necesidad de responder a los grupos culturales excluidos desde su diversidad, incluidos en la unidad, por la política educativa

liberal y revolucionaria; su función mítica se vio a prueba, no sólo con este tipo de demandas sino con la inclusión del discurso de las mujeres, la tecnología, entre otros. El sistema educativo entonces, empezaba a plantear reformas para agregar subsistemas, modalidades, etc., que respondieran a las demandas de los sectores excluidos.

Y es que con la creación de la DGEI en 1978, como respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación, se legitimó el modelo Bilingüe Bicultural.

Este modelo en su dimensión bilingüe destacó la necesidad de:

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

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

En contraste con la dimensión bilingüe, las corrientes pedagógicas, sociológicas y antropológicas que intervinieron en la definición del modelo bicultural configuraron un discurso que, en aras de asegurar aprendizajes escolares significativos, promovían la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificados como occidentalizantes y mestizos. La educación bicultural de la DGEI se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica (Bourdieu, 1977), como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado (Althusser, 1988). Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a que se habían visto

sometidos, desde siempre, los pueblos indígenas en nuestro país .

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

Ambas visiones, la de la igualdad (modernidad) y la de la etnicidad (pueblos originarios) han esencializado el papel del contacto cultural en tanto proceso de identificación, en aras de una pureza inexistente. Sin embargo, es ineludible la explicitación que esta tensión trae a cuenta, pues los procesos de dominación como parte de las relaciones interétnicas no aluden al carácter determinista de una cultura u otra, sino a las relaciones de poder entre los miembros de una sociedad multicultural como la mexicana. Cuando se habla de un impasse para el sistema educativo mexicano desde lo cultural, se alude pues al contacto cultural en el contexto mexicano (de Alba, 2002:81): desigual (relaciones de dominación), conflictivo (procesos múltiples de identificación) y productivo (conformación de identidades).

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

Salinas propone un sistema económico controlando la relación flotación-devaluación del peso mexicano frente al dólar y con una política de control de

salarios muy estricta, lo cual sienta las bases para la puesta en marcha del liberalismo social como política rectora de su sexenio.

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

Tal vez lo más relevante de este nuevo liberalismo sea el de hacer un análisis economicista sobre la educación, señalar que el sistema educativo mexicano no está siendo eficiente, ni eficaz y por ello el desplazamiento de la educación como un derecho a un bien se introduce con relativa facilidad. Que el sistema educativo mexicano no estuviera respondiendo a la exigencias del modelo neoliberal era el trasfondo de dicho análisis, sin embargo, para nosotros este fracaso del sistema estriba en la centralidad discursiva de lo cultural, de ahí su distante posición frente a este modelo neoliberal en educación.

Los cambios neoliberales en educación respecto de los indígenas plantearon programas asistencialistas y de compensación, tal es el caso del Programa para el Rezago Educativo (PARE) el cual mostró las precarias condiciones en que trabajaban las escuelas ubicadas en las comunidades campesinas e indígenas de nuestro país a finales del siglo XX (Ezpeleta, 2000). A mediados de los noventa, a pesar del carácter sistemático de la educación para los indígenas y los estudios derivados, sólo dos quintas partes de los niños que hablaban una lengua indígena sabían leer y escribir a los siete años y, de ellos, solo el 70% en edad escolar cursaba la primaria en comparación con el 87% a nivel nacional. Además, de cada cien hablantes en lengua indígena, aproximadamente 24 eran los que egresaban de este nivel educativo

(Manrique, 1994).

El resultado de las políticas educativas para los indígenas en el siglo XX fue desigual y combinado. Por un lado se avanzó en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen aún a inicios del siglo XXI los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionalizó una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borró las diferencias entre los pueblos e ignoró su diversidad en cuanto a los antecedentes, las representaciones culturales y las expectativas que tenían en torno a la escuela, agudizando la inequidad educativa.

Se puede afirmar, que la educación para los pueblos originarios y su relación con el resto de la sociedad mexicana, ha enmascarado, desde la invención del indio, y después con el mito de la igualdad y del mestizaje, la segregación y el racismo fundante en las relaciones interétnicas del país. El racismo se traduce en la creación de un subsistema que tiene como referente cultural la desindianización. La escuela indígena según Hamel (2000) ha contribuido de manera determinante en la extinción de las lenguas, sobre todo en los momentos de castellanización, pero esa inercia no ha sido remontada por la educación indígena primero bilingüe bicultural, después intercultural y ahora inclusiva. De ahí que la capacidad del referente del mestizaje aunque se asuma en crisis, en erosión o desgaste, su capacidad o efecto racista sigue perviviendo en los subsistemas que se generan, en los programas compensatorios, así como en las finalidades que persigue la educación para todos, la cual sigue reproduciendo la historia patria, la historia nacional mestiza como destino ineluctable de la nación. Hay pues un impasse entre la conformación identitaria histórica basada en la diversidad y la ideología homogenizante que se aprende en la escuela.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DEL REFERENTE CULTURAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL EN EL SIGLO XXI, ¿NUEVAS FORMAS DE RACISMO?

...pero no hay competencia: sólo existe la lucha por recobrar lo perdido y encontrado y perdido una vez y otra vez y ahora en condiciones que parecen adversas. Pero quizá no hay ganancia ni pérdida: para nosotros sólo existe el intento. Lo demás no es asunto nuestro...

Fragmento de Cuatro cuartetos de T.S. Eliot, traducido por José Emilio Pacheco

Después de señalar los tres momentos del referente cultural del sistema educativo: la invención del indio, el mito de la igualdad y el mito del mestizaje; en la marcha de su origen, ritualización y desarrollo, es preciso ahora, profundizar en la cuestión de la crisis que también se ha apuntalado en el capítulo anterior.

Para ello se dibuja un breve panorama sobre los grandes problemas del sistema educativo mexicano, situando tales problemas como estructurales en tanto síntoma del problema fundacional referido a la crisis del referente cultural del mestizaje en las últimas décadas, debido - entre otros factores-, a la irrupción del movimiento indígena zapatista en la última década del siglo XX, articulado a la tendencia internacional de reconocimiento de la diferencias identitarias conocido como multiculturalismo.

En el gozne de estas condiciones de posibilidad, emerge para el caso mexicano el discurso de la educación intercultural como discurso de política educativa entre los años 2000-2006 que después se va desdibujando y desplazando hacia el discurso de la inclusión en el proceso de reforma de la educación básica que aquí se analiza, aproximadamente entre 2007-2011. De ahí que se describan estos procesos de manera general como parte del contexto discursivo de las reformas por analizar, pues es la arena de la contienda del objeto de estudio de esta investigación.

En este sentido, después de semblantar el panorama contextual del sistema educativo de cara a la reformas de la educación básica, se revisan los tres momentos o espacios de posibilidad de análisis de las relaciones político identitarias del referente cultural que constituyen al sistema educativo mexicano, para detectar sus efectos racistas. Tales momentos están referidos a la Reforma de la Educación Secundaria (RES) de 2003-2006, a la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES) de 2003 a 2011 y al proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009-2011.

Breve panorama sobre la situación del sistema educativo mexicano en el siglo XXI: inequidad y exclusión

El siglo pasado estuvo marcado por la extensión de oportunidades educativas a niños y niñas así como jóvenes e incluso adultos de todos los sectores sociales en México, se promovió la educación pública como función sustancial del Estado, particularmente de 1950 a 1990. Se dedicaron recursos para ampliar el acceso, la cobertura y permanencia al menos de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria se incrementaron, los tramos de preescolar y media superior se volvieron obligatorios, en otros adelantos, apenas en esta segunda década del siglo XXI (Torres, 2001).

De acuerdo a la Organización de Estados Iberoamericanos (SITEAL, 2005), los niveles de escolaridad en el nivel primario para todas las edades aumentaron logrando casi la cobertura total, y aumentaron en los niveles de secundaria, media y superior. En la literatura economicista de la educación, este logro se asume como parte de la agenda de combate a la exclusión, se puede entonces identificar cobertura como equivalente de equidad.

La feminización del sistema es una muestra de esta postura. Mediante medidas compensatorias, las niñas y mujeres han llegado a ocupar la mayor parte de la matrícula escolar, de acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), desde 1970, las tasas de

matrícula han crecido en ambos sexos, pero las niñas lo han hecho con más rapidez que los niños, tanto en primaria como en secundaria.

Estos avances, al tiempo que muestran el combate a la inequidad (cobertura) y a la exclusión (género), abrieron la puerta para que los economistas de la educación, advirtieran que otra cara de la exclusión e inequidad educativa era la mala calidad de la oferta. Es decir no basta con tener a todos en la escuela sino que lo que aprenden debe corresponder con el contexto económico y social para el que se forman, es decir, la globalización económica³².

En este sentido, las dos décadas que lleva el siglo XXI, están abarrotadas de discursos sobre la calidad, en palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), la UNESCO (2011), la Organización de Estados Iberoamericanos (2008), entre otros organismos internacionales, la calidad de los aprendizajes que reciben los alumnos, debe ser el centro de las preocupaciones de política educativa, ¿pero de dónde viene esta preocupación?

Entre otras discusiones, lo nodal es que el notable crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo mexicano, así como la paridad de sexos en primaria o las políticas de educación intercultural bilingüe, no mejoran los resultados de aprendizaje y sobre todo, no logran que la educación sea un factor de movilidad social³³. En este contexto, se afirma que los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento del sistema educativo, son opacados por los grandes problemas estructurales (Schmelkes, 2009; Bracho, 2010; Torres, 2001), éstos aluden a la inequidad y exclusión como significantes que condensan diversas problemáticas:

³² Al respecto, se puede situar a la globalización-neoliberalismo como significantes vacíos que intentan organizar de manera hegemónica a las sociedades actuales. Esta tarea es imposible, como señala de De Alba (2007:104) porque tales discursos están en constante tensión con la Crisis Estructural Generalizada, esto es, la desestructuración de las creencias básicas que daban sentido a la modernidad, han mostrado sus límites y en este sentido, existen nuevos contornos sociales que contienden por dicha hegemonía y apuntan hacia la construcción de nuevas figuras de mundo distintas a la globalización económica.

³³ Cabe señalar que esta ligazón entre educación y mercado laboral como movilidad social también corresponde a la lógica de la economía de la educación, Latapí señala (1999) que esta no es la relación más importante, la educación en su relación con el proyecto social es construir tejido, es conformar identidad. Este sentido humanista se refuerza con la aseveración de Schmelkes (2011) cuando señala que la finalidad de un proyecto educativo en las condiciones actuales, es formar para la indignación, para analizar la realidad y no para la inserción al mercado laboral como movilidad social.

Cobertura

La educación básica de 12 grados para el país sigue sin cubrirse, además de que reproduce las desigualdades sociales: las escuelas pobres son para los pobres y las de mayores recursos para las clases sociales medias y altas. Este fenómeno comprueba que el sistema educativo reproduce la inequidad social como subsidiario del modelo de desarrollo neoliberal en el que se desarrolla y por esa causa, este problema se vuelve una paradoja.

Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1997) señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda completar el ciclo secundario o cursar por lo menos 12 años de estudios. En México, alcanzar ese umbral educativo se traduce, en la percepción de un ingreso que permita situarse fuera de la pobreza y con ello, reafirmar que el nivel de escolaridad es un factor de movilidad social.

En su análisis “La brecha de la equidad”, la CEPAL (1997) señala que cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, los pocos o nulos años de escolarización obtenidos, no influirán mayormente en la remuneración percibida, pues en la mayoría de los casos, de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio, el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad. Sin embargo, y ahí está la paradoja, también es cierto que obtener mayores grados de escolaridad no garantiza un mejor ingreso o mayor movilidad social, lo anterior, debido al lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto a los niveles educativos alcanzados por la mayoría (Urzúa, 1996). Esto es, la sobreoferta de capital humano aumenta los requisitos de acceso a muchas ocupaciones que antes no los requerían, por lo que las personas que no logran acceder a trabajos de acuerdo a su escolaridad, tienen que subemplearse.

En México como en casi todos los países de América Latina, las tasas de desocupación se han incrementado en 20 años. Casos importantes los de Argentina en 2003, que debido a la crisis económica, implicó que las personas

con secundaria incompleta y completa, alcanzaran tasas de desempleo de 17% en promedio. En contraparte, Costa Rica y El Salvador remontaron esta tendencia y lograron reducir en dos décadas la tasa de desempleo para las personas que terminan la enseñanza superior, lo anterior supondría una pequeña confirmación de que a mayor escolaridad mejor empleo, pero en el resto, se identifica lo contrario. El caso extremo es México, donde el porcentaje de la tasa de desempleo es prácticamente igual para el nivel secundario (4.2%), el nivel medio (4%) y el nivel superior (3.9%), ello quiere decir que en México conseguir un empleo no depende de tener mayor escolaridad (SITEAL, 2005a).

Analfabetismo

El analfabetismo continúa siendo un problema en crecimiento, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas con respecto de la distribución del resto de la sociedad se agiganta. Tanto el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos como el Consejo Nacional de Fomento Educativo, no han logrado combatir el analfabetismo. Para fines de la década del 2000, según el SITEAL (2013) de la OEI, el porcentaje de analfabetismo en el país se concentra en la población menor de 25 años. Lo anterior echa por tierra la idea de que el analfabetismo es una consecuencia del funcionamiento deficitario del sistema educativo en el pasado, de ser así, el analfabetismo se concentraría en las edades más avanzadas y estaría superado en los jóvenes. Sumado a lo anterior y de manera más compleja, está el analfabetismo cibernético y computacional que constituye un problema educativo tan o más drástico de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo veinte. Según el INEGI (2010), 8 de cada 10 personas en el país no tiene acceso a internet o computadora, por tanto los programas de inclusión o combate a la brecha digital no alcanzan a avanzar prácticamente en nada, como fue el caso de Enciclomedia y después con el programa Habilidades Digitales para Todos.

Curriculum

Las cuestiones de política curricular para promover la formación científica y

humanista de la población enfrentan desafíos inusitados con los avances tecnológicos y la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado y segmentado por clases, distinciones raciales y de género. Las reformas curriculares, según de Alba (2007), se debaten entre dos horizontes de intelección: formar para la globalización o formar para la integración latinoamericana como contorno social, asumiendo la tensión entre dicha globalización y la crisis estructural generalizada actual. Pero ante las exigencias de la sociedad capitalista, las propuestas curriculares pueden alejarse poco de la globalización económica como tendencia hegemónica, cuya noción de capital humano pesa de manera definitiva en la conformación del *currículum*. Esta lógica está datada desde los sesenta en la tradición estadounidense, a través de paradigmas como la tecnología educativa. En las dos décadas de este siglo, se presenta en nuevas y renovadas versiones como el discurso de las competencias, la flexibilidad curricular y la sociedad del conocimiento (Frigotto, 2004; Orozco, 2007 y 2008).

Como se anticipó en el capítulo 1, la disputa por los contenidos de la educación básica siempre es una contienda, al tiempo que política es cultural pues supone la lucha por la formación identitaria de las generaciones jóvenes que la cursan. Esta impronta alerta sobre los colectivos o sujetos que están representados en el *currículum*, la historia de quién se cuenta, desde quién se cuenta. Los conocimientos sobre la naturaleza legitimados o soterrados son elementos de discusión que en el ámbito del *currículum* han estado fuera en los últimos 20 años, debido a la necesidad de situar lo básico como los aprendizajes mínimos que necesitan los estudiantes para incorporarse al mercado

de trabajo y para convivir en la sociedad, el punto candente es quiénes han determinado esos mínimos, en tanto parte del referente cultural.

Educación indígena

La educación bilingüe, si bien avanzó en las últimas tres décadas, no necesariamente atiende a las necesidades de las poblaciones indígenas. Hasta hoy, no siempre lo que el Estado ofrece o entrega es lo que los indígenas

demandan, de ahí que actualmente la atención se dirija ya no sólo a la forma en la que se imparte la educación ni se discuta únicamente sobre la lengua o lenguas que deben mediarla; al finalizar la primera década del siglo XXI, la discusión también parece centrarse en la ontología del conocimiento escolar y en las formas convencionales de aprender y enseñar (Dietz y Bertely, 2013).

De este modo, las demandas de pertinencia cultural y relevancia social en la educación se extienden hacia la dimensión epistemológica, en un momento histórico en el cual los propios indígenas quieren tomar las riendas de su educación (López y Sichra 2008). De igual modo, plantean la necesidad de que la Educación Intercultural Bilingüe se extienda hacia toda la población nacional. Pareciera por ello darse una coincidencia con el Estado, el cual también plantea la interculturalidad para todos desde la educación (Moya 1998, Sichra 2007, Granda 2007); empero, en la mayoría de los casos no se ha logrado implementar esta política y cuesta traducirla en acciones concretas, esta dificultad es la que detona el análisis sobre las reformas en estudio.

Pareciera entonces que la mejora de la educación indígena en el país sigue reproduciendo el racismo como se ha explicado en el capítulo anterior, es decir que los indios siguen sin incorporarse al mestizaje como referente y es que en las escuelas indígenas la combinación pobreza-indio sigue siendo vigente. De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) el sistema educativo está obligado a ofrecer como asignatura la lengua nativa de los alumnos indígenas en escuelas de educación preescolar y primaria indígena y de manera estatal para el primero de secundaria, pero aún no puede garantizar que los docentes de escuelas indígenas hablen la lengua materna de los niños que atienden. De acuerdo con la estadística educativa, al inicio del ciclo 2012-2013, en 9.3% y 7.3% de las escuelas preescolares y primarias indígenas los docentes no hablan la lengua de la comunidad. El problema se agrava en entidades como Chiapas, donde 19.9% de las escuelas de preescolar y 12.9% de las escuelas primarias no tienen profesores que hablen la lengua de origen de la comunidad (INEE, 2013).

Casi todas las escuelas indígenas se encuentran en zonas de alta marginación, la tesis de la no incorporación al mestizaje cobra sentido, pues para el sistema

siempre es un gran reto equiparlas con recursos humanos y materiales adecuados. Alrededor de 94.1% del total de los alumnos de escuelas preescolares y primarias indígenas, se ubicaron en localidades de alta y muy alta marginación de acuerdo con los datos del ciclo educativo 2012-2013 (INEE, 2013). Esta no incorporación es compleja pues al tiempo que la escuela significa para las comunidades indígenas el acceso a la modernidad, a lo blanco, al mismo tiempo no logran integrarse en razón del “español mocho” o “no quitarse lo moreno.” Aunque por supuesto que existen comunidades para las cuales, la escuela es la herramienta de la comunidad para empoderarse como sucede con los proyectos autonómicos, como se explicará en el capítulo 4.

Otro ejemplo del binomio indio-pobreza, refiere a que las escuelas indígenas tienen un menor acceso a computadoras e Internet para uso educativo que las escuelas generales. Sólo 22% de las escuelas primarias indígenas contaron con al menos una computadora para uso educativo; entre las generales el porcentaje fue de 56%. El acceso a Internet también es menor: sólo 30 de cada 100 escuelas primarias indígenas cuentan con computadoras para uso educativo con acceso a Internet; entre las generales el indicador fue de 59% (INEE, 2013). Como puede observarse, a mayor distancia del referente cultural, mayor es la marginación de los beneficios del sistema.

Finalmente, la formación docente, y especialmente el salario del magisterio, continúan siendo uno de los nudos gordianos de la política educativa, mucho más acuciante frente a las transformaciones de la política estatal neoliberal. Además de que en nuestro país sea un asunto candente en este momento, el debate teórico que subyace en esta confrontación, es entender la equidad e inclusión como evaluación desde un contexto diverso ligado al carácter público de la educación. Estas dos cadenas de significación: equidad-evaluación equidad-diversidad marcan tendencias o lógicas de razonamiento que aparecen como antagónicas tanto para la educación como campo de conocimiento a la vez que acción política en un contexto neoliberal.

Sin ahondar más en un fenómeno tan reciente, baste como muestra lo que la OCDE (2010) señala al respecto... “reforzar la importancia del papel que juegan

los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas"... Además de no haber ninguna distancia con las reformas educativas actuales en México, la OCDE centra la idea de evaluación como mecanismo de equidad e inclusión, esta lógica detona, el debate por la perspectiva epistémico-política que sustenta el tipo de reformas curriculares que se realizaron en la primera década del siglo XXI en los niveles básico y medio superior.

Siguiendo esta última idea, se puede inferir que la inequidad y exclusión como categorías que condensan los fenómenos educativos antes descritos, tienen una trayectoria epistémico teórica, cuya génesis se ubica en el campo de la filosofía jurídica y política, básicamente con las discusiones que sitúan temáticamente en la justicia social, la distribución de bienes y el equilibrio o igualdad de oportunidades que supone su distribución, así como los obstáculos para que cada quien tenga lo que necesita o distribución equitativa (Rawls, 2003; Bracho, 2010). Como se ha mencionado en el capítulo 1 de este trabajo, las teorías sobre la justicia hasta aquí esbozadas contienen de origen la polémica irresoluble de la igualdad en la distribución de un bien vs el reconocimiento de las diferencias (Fraser, 1997), de ahí que los discursos sobre la equidad en el campo educativo refieran a la compensación en la distribución del bien, se podría afirmar que hace falta incorporar la polémica que Fraser (1997) aporta al situar la paradoja del reconocimiento diferencial frente a la igualdad en la distribución de un bien. Como está planteada la discusión hasta ahora, es lo que ya Connell (1993) anticipaba: el qué de la educación, es decir la pertinencia de los contenidos: a quién van dirigidos, si son significativos o interpelan a los agentes educativos en el sentido de su constitución como sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1992), forma parte de la distribución equitativa, por tanto está incluido en la justicia educativa.

Hasta aquí se han mostrado algunos elementos de los problemas estructurales del sistema educativo mexicano que ayudan a situar la crisis actual sobre todo

en la relación calidad-pertinencia de la educación. Esta relación subordina la discusión sobre la cobertura o distribución del bien educativo y ello implica que más allá de la compensación, no se está logrando mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Lo anterior instala la discusión en dos sentidos importantes para este trabajo:

a. Los problemas arriba descritos se asumen como síntoma de incompletud y contingencia del referente cultural actual, son la muestra de la falla o crisis del mito del mestizaje y es muy probable que no se resuelvan sin que dicho referente se reorganice. Es decir, los problemas de pertinencia y atención a la diversidad muestran la incapacidad del sistema para seguir interpelando a los sujetos, más allá de que todos tengan acceso a la escuela. Lo anterior debido a que la fuerza ideológica del mestizaje pierde sentido y se erosiona, esto puede advertirse en el planteamiento que sobre esta discusión hace la RIEB:

“La extensión de la cobertura en Educación Básica ha sido un logro importante para el sistema educativo nacional; sin embargo, aún se enfrentan enormes desafíos asociados a la *diversidad social, cultural y lingüística* (las cursivas son nuestras) que caracteriza a la población; si bien el acceso a la escuela debe ser garantizado, no basta con ofrecer el servicio y que los alumnos accedan a él, porque se trata de ofrecer un servicio de calidad para todos, y ello implica buscar los mecanismos para garantizar no sólo el acceso sino la permanencia en la escuela, para evitar la deserción, la reprobación y el fracaso escolar; esto significa, en los hechos, crear las condiciones que hagan posible el ejercicio del derecho que todos tenemos a la educación” (SEP,2011:23)

Como puede observarse, el planteamiento si bien mantiene la dicotomía calidad- cobertura, pareciera también que hay una admisión sobre el referente cultural como eje del problema de la deserción y el rezago. Más adelante la RIEB planteará como solución, el discurso de la inclusión educativa y sus implicaciones. Esta situación se analizará en apartados posteriores dentro de este capítulo.

Regresando a la intención de la reforma antes descrita, es que se propone situar una centralidad distinta frente a estos problemas-síntomas, enclavada primero, en la cobertura del servicio educativo y después en la calidad de la educación. Se trata de una centralidad cultural: referida a *la falta de pertinencia*

étnica, cultural y lingüística de la educación en tanto problema del cual derivan la mala calidad, los altos índices de reprobación y deserción, el analfabetismo, la brecha digital en educación, la formación docente, entre otros que se consideran estructurales o sistémicos (Schmelkes, 2009).

Se afirma que es un problema central y prioritario, porque la mala calidad, los índices de reprobación y deserción ponen de manifiesto que hay grupos que necesitan “compensar” sus diferencias para poder acceder a los beneficios del sistema. Las mujeres, los pobres, los indígenas, los afroamericanos, las escuelas multigrado; todos aquellos grupos que no encajan en el referente identitario o sujeto pedagógico del mestizaje, que como se ha planteado, funciona desde tiempos de la Independencia hasta el México posrevolucionario del siglo XX y en cuyo discurso se hace referencia a los Otros fuera del mestizaje, como aquellos “vulnerables al sistema”, se asume aquí que en realidad son los grupos excluidos por dicho referente y que al anquilosarse en los últimos años, ocasiona la deserción, la reprobación, porque no responde a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

b. Si la centralidad de los problemas estructurales es cultural, puede desplazarse la discusión sobre la representatividad de los colectivos que conforman el referente en este caso de la educación básica a través de los contenidos del *currículum*. Esta discusión no es nueva, ya las tendencias sociocríticas del *currículum* (Torres, 1993)

ancladas a la Escuela de Frankfurt y principalmente con el aporte de Jackson (1980, 1991) y su categoría de *currículum* oculto, ponen el acento en la relación entre modo de producción y sistema educativo, en tanto aparato que reproduce las desigualdades sociales. Conviene de este análisis resaltar los mecanismos de resistencia de los colectivos o minorías que no están incorporadas al sistema, y cómo dicha resistencia a primera vista puede aparecer como alternativa o contestataria. Sin obviar ese componente, los límites de la resistencia señala Giroux (1990), aluden a la capacidad del sistema de subvertir tal resistencia. Por ejemplo, un proyecto autónomo educativo, si bien contiene toda la potencia alternativa, al no contender por el referente de las relaciones de poder, del referente ideológico del sistema,

contribuye a mantener esa hegemonía y con ello, reproducir su condición marginal respecto del núcleo ideológico de la educación básica que es el mestizaje.

De ahí, que la investigación tome como espacio de análisis el *currículum* de la educación básica, tal como se ha indicado en el capítulo 1, esto es como síntesis de elementos culturales (De Alba, 1991).

En el marco de la discusión hasta ahora hilvanada, corre una ruta contextual y de política educativa que es preciso situar en tanto condición de posibilidad de la investigación que aquí se desarrolla y es que el sistema educativo mexicano, reporta movimientos importantes respecto a la discusión sobre su referente cultural en las dos últimas décadas. En concreto, se hace referencia a la incursión del discurso de la educación intercultural como política educativa que se deriva de las discusiones en el campo de la educación indígena y que como se ha apuntado en el apartado anterior de este capítulo, hay giros teóricos importantes que señalar, pues contribuyen al desarrollo de este trabajo.

Educación intercultural en México

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

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

En el análisis de este cambio en la política educativa, se afirma que hay dos vertientes o tendencias que influyen de manera decisiva en su origen y en la

operación de dichas políticas. La primera tiene que ver con el discurso multicultural, proveniente del circuito anglosajón, en el que vía el reconocimiento de los movimientos sociales como el feminismo, ambientalismo, y el movimiento indígena reclaman reconocimiento a sus diferencias y con ello se generan políticas de diferenciación o reconocimiento, conocidas también como políticas de acción afirmativa (Dietz, 2007; Antolinez, 2011). Esta tendencia tiene su influencia en el contexto de los organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En contraparte, se afirma que la tendencia originaria sobre la educación intercultural en el país está ligada a los movimientos indígenas del continente, es decir que han pugnado por el reconocimiento de la diferencia pero no sólo como minorías o colectivos sino como reconocimiento de las relaciones interétnicas .

Autores como Luis Enrique López y Fidel Tubino, plantean que "...la noción de interculturalidad apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa (...) aunque como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes" (López, 2004: 247). Para el caso europeo, ésta estaría vinculada con la presencia de minorías migrantes relativamente recién llegadas mientras que para el caso latinoamericano ésta nació en los primeros proyectos de educación en los que los estudiantes indígenas entraban en contacto con la cultura oficial hegemónica surgiendo así, de alguna manera, un rechazo a la imposición cultural y una conciencia de que los estados nacionales modernos son incapaces de gestionar los conflictos de las identidades (Tubino, 2001: 186).

En la misma línea Pérez (2009) señala que la educación intercultural surgió de manera simultánea en ambos contextos a partir del análisis de los movimientos sociales que se encuentran en la base de su desarrollo. Según la autora, los movimientos indígenas no caben dentro del análisis de los movimientos sociales asociados al multiculturalismo norteamericano ya que, por una parte, estaríamos hablando de un conjunto de actores muy definidos, esto es, pueblos indígenas y otros grupos de apoyo, con fuerte sentido anticolonial, que exigen transformar todo el sistema social y el Estado, a diferencia de los

movimientos multiculturalistas los cuales eran heterogéneos, multclasistas y sin mantener un proyecto de transformación social. En segundo lugar, plantea Pérez, la interculturalidad no busca sólo el reconocimiento cultural y el diálogo para lograr mayores cuotas de poder y/o acciones de discriminación positiva, sino que la interculturalidad desde los movimientos indígenas exige una nueva sociedad justa, diversa, democrática e incluyente (Antolinez, 2007).

Estas dos vertientes, desde este punto de vista se han ido mezclando y refuncionalizando en el discurso mexicano tanto de política educativa como de acción de la sociedad civil. Más adelante se volverá sobre esta pista por ahora sirva para ubicar el contexto de discusión del momento actual del sistema educativo, respecto al referente cultural.

Con este telón de fondo los gobiernos panistas, invirtieron en proyectos sociales, lingüísticos pero también productivos, y en estructuras gubernamentales, como la conversión del Instituto Nacional Indigenista en Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2003, así como la creación de instituciones educativas posteriores a la Dirección General de Educación Indígena, como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2001 y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2003. De ese modo, la noción de integración, entendida como asimilación en el indigenismo, pareció comenzar a ceder paso al concepto y a la posibilidad de un pluralismo cultural crítico (López, 2011).

En ese contexto, la educación bilingüe-bicultural, defendida por los intelectuales indígenas en la décadas de los setenta y ochenta, va dando un giro o cambio de paradigma. De una orientación de uso transitorio de las lenguas indígenas pasó a otra de mantenimiento y desarrollo de las mismas (López y Sichra, 2008). Poco después en la década de los noventa, se acuñó la noción de interculturalidad (Mosonyi y González, 1974), y la educación para indígenas se volvió intercultural y bilingüe, modelo que intentaría impactar la acción del Estado (López, 2011).

Así, la política educativa del 2001 al 2006 se definió como intercultural: “Por primera vez en la historia de la política educativa del país, en México se habla de una educación intercultural *para todos los mexicanos*. Así, y como ejemplo

de los múltiples lugares en que se hace referencia, el Programa Nacional de Educación señala que: ‘se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica’. El objetivo particular 4, del subprograma de educación básica plantea: ‘Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación’ (Secretaría de Educación Pública, 2001:136, citado en Schmelkes, 2004:12).

Este posicionamiento de política educativa se operó directamente por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, entidad dependiente de la oficina del secretario en turno, ello avizoraba la posibilidad de afectar al sistema educativo en su conjunto.

Las atribuciones de esta institución son:

“**ARTÍCULO 16.**-Corresponde a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- II. Promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como la de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en la realización de iniciativas orientadas a propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos;
- III. Recomendar medidas de acción para procurar el mejoramiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en los distintos tipos, niveles y modalidades de la educación y, en su caso, proponer las correcciones necesarias;
- IV. Informar a la sociedad sobre la situación de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el campo educativo, así como sobre las recomendaciones que haya formulado y los resultados obtenidos;
- V. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;
- VI. Promover y asesorar, con el concurso de las unidades administrativas de la Secretaría y entidades competentes en la materia, la formulación, implantación y evaluación de programas para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el ámbito educativo, en particular para:
 - a) Desarrollar modelos curriculares que atiendan la diversidad;

- b) Formar al personal docente, técnico y directivo especializado en esta materia;
- c) Desarrollar y difundir las lenguas indígenas;
- d) Producir materiales educativos en lenguas indígenas;
- e) Realizar investigaciones educativas, y
- f) Desarrollar formas alternativas de gestión escolar educativa con la participación de la comunidad.

VII. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que los servicios educativos para toda la población, reconozcan la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, se eduque para el desarrollo intercultural, se fomenten los valores vinculados con la equidad y se propicie la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos, y

VIII. Asesorar y proponer, en coordinación con la Unidad de Planeación y Evaluación de políticas Educativas y demás unidades administrativas competentes, los proyectos de normas y criterios para la evaluación y certificación de estudios realizados en el marco de programas educativos orientados al fortalecimiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social". (SEP, 2005).

Con estas coordenadas, es preciso entrar de lleno en el análisis del referente empírico de la investigación para indagar en las reformas de 2006 y 2011 las relaciones político- culturales sobre el referente cultural de la educación básica, ahora que se ha establecido la arena de la discusión.

Primer espacio de análisis: La Reforma de la Educación Secundaria (RES)

En 2002 comenzó el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria, mejor conocida como RIES y en 2004 se dio a conocer públicamente por la SEP. Este proceso reorganizó la educación básica y tuvo la intención de consolidar el federalismo educativo; se establecieron cambios a la Ley General de Educación (LGE) y se reformó el Artículo Tercero Constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, convirtiéndola en el último tramo de la educación básica.

El objetivo central de la reforma era el de mejorar la pertinencia, equidad y calidad de la educación secundaria que respondiera al compromiso social del

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

Estado mexicano de garantizar cobertura, permanencia y buenos resultados educativos a la población mexicana. De acuerdo al Programa Nacional de Educación del sexenio 2001-2006, se propuso como meta en la Política de Articulación de la Educación Básica: “en 2004, contar con una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria, incluyendo la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria” (SEP, 2001).

Como se mencionó en los antecedentes de la investigación, los objetivos de la reforma se centraron en:

1. El desarrollo de un amplio programa de información, capacitación y asesoría técnico- pedagógica para docentes y directivos.
2. El funcionamiento efectivo de un Sistema Nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional a corto, mediano y largo plazos sobre los diversos temas
3. El mejoramiento del plan y los programas de estudio propuestos, para avanzar hacia la articulación de la educación básica.
4. La inclusión de tecnología como asignatura del currículo nacional, considerando las particularidades de cada modalidad y los campos tecnológicos que se imparten.
5. Renovar el modelo pedagógico de la telesecundaria atendiendo las necesidades de actualización de materiales, formación inicial y continua de docentes y renovación de la infraestructura y el equipamiento.
6. Mejorar los modelos de gestión escolar y del sistema para apoyar los procesos de planeación, evaluación y acreditación. Especialmente, se revisará el Acuerdo 200 sobre la evaluación del aprendizaje. Se implantará el servicio de asesoría académica a las escuelas para fortalecer el trabajo de asesoría técnico-pedagógica y de supervisión escolar.
7. Actualizar el marco normativo que regula el funcionamiento y gobierno de las escuelas considerando, entre otros aspectos, el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo colegiado, la congruencia entre los perfiles de los maestros y la función que se les asigne, la ubicación gradual de los maestros en un solo centro de trabajo y la reducción paulatina del número de alumnos por grupo.
8. Fortalecer la infraestructura escolar y dotar a los centros escolares del equipo y materiales de apoyo necesarios para que respondan a las exigencias de la reforma.
9. Constituir consejos consultivos interinstitucionales para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio.
10. Impulsar estrategias para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de otras actividades educativas de los docentes para atender las nuevas demandas de la

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

escuela secundaria.

11. Asegurar los fondos financieros necesarios para la reforma, su seguimiento y evaluación.

12. Garantizar que los cambios que implique cualquier proceso de reforma no afecten los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación. (SEP, 2006).

Con la publicación del Acuerdo Secretarial 384 por el cual se reforma la educación secundaria en el país. Dicho proceso arrancó vía la negociación³⁴ entre las titulares de la entonces Dirección General de Contenidos y Métodos Educativos (DGMME)³⁵ perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica; y la titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)³⁶.

Los inicios del proceso, se enfocaron en la revisión del: “Documento base sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria (versión para discusión)”. A través de una consultoría³⁷ se hizo el seguimiento a este documento, para luego discutirlo en una serie de 6 reuniones³⁸ entre octubre de 2002 y junio de 2003. En tales reuniones, la discusión versaba sobre la necesidad de reconocer la diversidad de alumnos, de capacidades y de aprendizajes. La preocupación de la DGMME giraba en torno a no “cerrar la diversidad a la cuestión cultural, étnica y lingüística porque ello dejaba de lado la diversidad de capacidades [en referencia a las personas con discapacidad] y la diversidad social [en referencia a las clases sociales], se argumentaba entonces por parte de la CGEIB, que si bien existían distintos tipos de diversidad, una “más abarcativa” se refería a la que constituía el país y ella

³⁴ Oficio de colaboración CGEIB/octubre/2002. Archivo documental de la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural (DDCI).

³⁵ Desde 2005, con la reestructuración de la SEP, esta área se llama Dirección General de Desarrollo Curricular.

³⁶ También con la reestructuración de la SEP en 2005, esta dependencia adopta el nombre de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, por tanto, de acuerdo a la temporalidad que se aborde en el análisis se anotará el nombre correspondiente.

³⁷ Documento con la evaluación curricular y propuesta de cambio con el enfoque de la educación intercultural bilingüe al Documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Archivo documental de la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural (DDCI).

³⁸ Informe anual 2002, Informe semestral 2003. Archivo documental de la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural (DDCI).

direccionaba a la de capacidades, género, edad, entre otras “diversidades”. Esta discusión pareciera apuntar a lo que ahora, en esta investigación se llama referente cultural del sistema educativo, es decir que la diversidad cultural, étnica y lingüística como núcleo ontológico de lo mexicano estaba cambiando al asumirse, según el Artículo 2o Constitucional, como una nación pluricultural. Plantearlo como una diversidad más amplia, carecía de la fuerza y desconocimiento de las relaciones interétnicas en el *currículum*, de ahí que el planteamiento se hiciera como un matiz o complemento a lo que la reforma ya planteaba.

Con estos claroscuros, la discusión se tradujo en la incorporación del concepto de interculturalidad en cuatro espacios generales del Acuerdo 384:

“I. LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los lineamientos establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 concretan el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca al desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos. En dichos documentos se encuentran los propósitos generales y se describen las características de una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos.

México es un país que se reconoce como multicultural y diverso (artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional” (SEP, 2006).

Cabe señalar que el carácter intercultural de la educación secundaria se sitúa en el mismo nivel que la obligatoriedad y la laicidad, de ahí que si forma parte de las finalidades pudiera apuntar a un cuestionamiento del referente cultural, aunque como se verá, esa concreción no sucedió.

Por su parte, en el Perfil de Egreso del último tramo de la educación básica, se consigna como rasgo:

“Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística” (SEP, 2006).

En ese mismo apartado, en la sección Competencias, se aborda la cuestión de la diversidad en las competencias para la convivencia:

“Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país” (SEP, 2006).

Y en las características del plan de estudios se señala:

“d) Interculturalidad. Cada asignatura de la secundaria incorpora temas, contenidos o aspectos particulares relativos a esta diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

Cabe mencionar que el tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular; por el contrario, las distintas asignaturas buscan que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. En este sentido, se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos.

Con ello se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo. Además, es conveniente aclarar que los ejemplos que se citan no limitan el tratamiento de temas sobre la diversidad de México, sino ofrecen pautas para incluirlos en el aula de la escuela secundaria e invitan al ejercicio de la interculturalidad” (SEP, 2006).

Como puede observarse, el discurso de la reforma de la educación secundaria vía los significantes diversidad cultural y lingüística, así como la categoría interculturalidad a la que se hace alusión en el contexto de la reforma, marca el

sentido del reconocimiento constitucional de México como multicultural y plurilingüe. Puede aseverarse que la tendencia del discurso intercultural se posiciona en lo que López (2011) llama un cambio de paradigma en dos sentidos: cambio en el enfoque bilingüe bicultural de atención a la población indígena y el más interesante para este trabajo, ampliar el espectro hacia toda la población.

Una segunda veta de trabajo, como ya se mostró en el Acuerdo 384, fue trabajar en todas las asignaturas la incorporación de temas, contenidos, actividades, entre otros elementos curriculares, recordando que esta tarea concretaría el trabajo realizado en los documentos analizados párrafos arriba. La primera parte fue el trabajo con las fundamentaciones³⁹ de las 13 asignaturas, para esta tarea se generaron tesis centrales o ideas fuerza para cada una de ellas, así como un par de documentos: "Orientaciones para la Construcción Curricular desde el enfoque de la educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2005) y "La transversalización del enfoque de la educación intercultural en la educación secundaria" (CGEIB, 2003).

En ellos se propuso como punto de partida la transversalidad en tanto estrategia metodológica para permear la fundamentación curricular, los contenidos, métodos y actividades didácticas de cada asignatura. Se partió de reconocer los etnocentrismos en las propuestas de las asignaturas, advirtiendo

³⁹ Consultorías de la Dirección de Desarrollo del Currículum intercultural 2003-2004: Análisis de la propuesta curricular enviada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la asignatura de Biología. Enfoque de la Biología en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Secundaria. Comentarios a la propuesta curricular de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). Fundamentación de la Física y Química desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe. Fundamentación de la materia de Historia desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe. Comentarios a la propuesta de renovación curricular enviada por la Subsecretaría de Educación Básica (sic), en la asignatura de Historia para Secundaria Comentarios a la "Propuesta de renovación curricular para asignatura de Geografía" de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). Fundamentación de la asignatura de Geografía desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe Comentarios a la propuesta curricular Artes (para la propuesta curricular con el enfoque de la educación intercultural en el nivel de educación secundaria). Fundamentación epistemológica del campo de la educación artística, para el impulso de la educación intercultural bilingüe: nivel medio básico. Comentarios y propuestas al programa de Español Secundaria 2003, desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe. Fundamentación para la educación bilingüe en la educación básica en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación para secundaria Propuesta de Incorporación del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe al Programa de la Asignatura de Educación Tecnológica de la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Asesorar el desarrollo de la propuesta de enfoque intercultural del el área de Ciencias Naturales del Currículo de Educación Secundaria.

los sesgos en cuanto al no reconocimiento de la diversidad cultural y en especial el no conocimiento de diferentes formas de construir conocimiento sobre la realidad.

De ahí se propuso: a) articular saberes compartidos por distintas culturas, b) matizar aquellos contenidos para que se pudiera reflexionar sobre la construcción del conocimiento científico (en todas las áreas), así como las consecuencias de considerarlo como única fuente de legitimidad del conocimiento y c) incorporar contenidos, saberes de otras culturas; en particular los conocimientos y saberes indígenas como válidos y susceptibles de aprender por todos los jóvenes (hombres y mujeres, indígenas y no indígenas) que cursarían el nivel educativo (CGEIB, 2003b).

En este marco, se recuperan a continuación las tesis de trabajo de las consultorías, en articulación con los fragmentos discursivos de la experiencia para realizar el análisis a las asignaturas de español, historia, biología y formación cívica y ética, que como se ha indicado en la metodología de la investigación, son las de mayor capacidad significativa:

Español

- Motivar en alumnos y maestros, la reflexión sobre la discriminación existente de las lenguas indígenas, al ser excluidas en ámbitos de uso público y privado como: interacción personal, medios de comunicación masiva, impartición de justicia, administración pública, relaciones comerciales, etc.
- Promover acciones que favorezcan el reconocimiento y valoración de expresiones culturales en las diversas lenguas indígenas del país. En este aspecto se considera la inclusión de versiones bilingües de obras procedentes de la tradición oral, de textos de autores indígenas antiguos y contemporáneos y la investigación sobre el movimiento literario en lenguas indígenas en los contenidos de la asignatura.

Área de ciencia y tecnología

- Contrastar y enriquecer el concepto de formación científica y tecnológica,

a partir de los conocimientos, definiciones y conceptos provenientes de las culturas indígenas, que pudieron articularse a la llamada ciencia moderna. Es el caso de la herbolaria, la astronomía, los tipos de suelo, los ciclos lunares y sus relaciones con el trabajo humano, la milpa, las clasificaciones de la biodiversidad, etc.

- Ampliar el horizonte de las posibilidades lógicas y de rutas alternas para conocer el mundo en que se habita, esto es, ofrecer una mirada distinta de la relación ser humano-sociedad-naturaleza.

Área de ciencias sociales

Historia

- Reconocer la multiculturalidad en el México contemporáneo partiendo de una mirada procesual de la historia, que involucra distintas visiones sobre los mismos hechos, vinculando la historia como parte del desarrollo de las sociedades
- Situar a la historia como construcción de la memoria de un pueblo, a partir de la historia propia: local, comunitaria, etc.; para construir una realidad crítica, informada, que permita el reconocimiento de otras formas de construir la realidad y que conlleve la valoración de la diversidad, como base de las identidades étnicas y la nacional. Por ello la enseñanza de la historia representa para los pueblos indígenas y para la sociedad mexicana, la reflexión profunda sobre la constitución de la nación.

Formación cívica y ética

- Conocer las diversas ideas sociales y creencias sobre los jóvenes, el respeto y la valoración de la diversidad. Aprender a identificar prejuicios y estereotipos, así como acciones que favorezcan un trato digno y respetuoso. Como puede observarse, las tesis de trabajo para la fundamentación de cada asignatura pueden agruparse en: aquellas donde lo intercultural tiene un efecto epistemológico en los campos de conocimiento como el caso de Ciencia y Tecnología, como complemento de lo que ya dado en la reforma, es decir complementar los contenidos como es el caso de Español, y un tercer grupo en donde las asignaturas como Historia o Formación Cívica y Ética donde se

apuntaba a la reflexión sobre el referente cultural de la identidad de los mexicanos.

Se decía en las cerca de 15 reuniones de trabajo⁴⁰ que había materias “mas porosas” a lo intercultural, en el sentido de complementar lo ya establecido. Ello se traducía en incorporar a nivel de temas la historia de los pueblos indígenas o la herbolaria mesoamericana, pero la lógica científica positivista de las ciencias tanto naturales como sociales quedó intacta. Se puede inferir que las ciencias sociales y naturales del *currículum* de la secundaria 2006 corresponden a este ideal positivista de la educación mexicana encarnada por Gabino Barrera en plena construcción del mito del mestizaje en el siglo XX mexicano.

Con cierta ansiedad, se manifestaba la necesidad de no incluir contenidos que fueran contrarios a las normas o estándares de las ciencias, por ejemplo se decía que la herbolaria estaba bien “en lo que llegaban al doctor” o que en todo caso se siguiera la norma de la Organización Mundial de la Salud⁴¹, como referente de legitimidad del conocimiento. La relación saber poder encuentra en estos ejemplos la fuerza ideológica de una sola cultura y una sola lengua, la cual se articula a la homogeneidad que supone el mestizaje. Ante la insistencia de reestructurar la lógica epistémica y ético-política de las asignaturas, se sugirió por parte de la DGMME que tales contenidos fueran trabajados como contenidos locales o contextualizados, es decir sólo para el modelo de telesecundaria o para zonas indígenas, se asumía que el resto del país es homogéneo y que por tanto todos debían saber lo mismo, la duda ante esta postura era: ¿qué es lo nacional entonces?

Con estas discusiones de fondo, se avanzó en la incorporación del enfoque intercultural en los programas de estudio, la cual fue desigual y combinada. De acuerdo a los informes de la Dirección de Desarrollo del Currículum

⁴⁰ Informe del área de Desarrollo del Currículum Intercultural. Enero-Junio 2004

⁴¹ Cabe señalar que ya en 2002 la OMS había asentado como inocua a la medicina tradicional en Pautas generales para las metodologías de investigación y evaluación de la medicina tradicional.

Intercultural de la CGEIB⁴²⁴³ y la revisión de los programas de las asignaturas de la reforma de 2006, el balance de la incorporación fue:

En español, de las sugerencias que se realizaron sólo quedó un tema en el primer año, sobre la diversidad lingüística de México, a través del análisis de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2014), así como actividades ligadas a la investigación del número de lenguas que se hablan en el país. Cabe señalar en particular que se plantea una comparación entre el español y alguna lengua indígena para ver sus diferencias. No se indica si tal comparación alude a la relación de dominación del español o si el análisis es gramatical (Programa de Español 2006, SEP, 2006a).

En el caso de Biología, se incorporaron contenidos sobre la diversidad cultural en torno a la biodiversidad, también se incluyeron contenidos referidos a la clasificación de los seres vivos en otras culturas, señalando en las orientaciones didácticas del programa que “Es fundamental que los alumnos reconozcan que los sistemas de clasificación han cambiado de acuerdo con las necesidades y el contexto histórico y social” (Programa de ciencias ,sep, 2006).

Ciencias I. (énfasis en biología). Bloque 2. Diversas explicaciones del mundo vivo, Subtema 2.1. Valoración de distintas formas de construir el saber. El conocimiento indígena.

Aprendizajes esperados

*Compara diversas lógicas de construcción del conocimiento acerca de los seres vivos.

*Aprecia la importancia de contar con distintas formas de conocer a los seres vivos.

*Reconoce distintas manifestaciones culturales en México que hacen referencia al conocimiento de los seres vivos.

Comentarios y sugerencias

Considerar la herbolaria como un conocimiento heredado de las culturas prehispánicas que ha tenido impacto en los avances de la ciencia y la medicina modernas.

Enfatizar la identificación de semejanzas y diferencias en la forma de obtener conocimientos, promoviendo el respeto a los seres vivos.

Fuente: Programa Ciencias, SEP, 2006

Fuente: Programa Ciencias, SEP, 2006

En la revisión realizada, se puede apreciar que es el único contenido que

⁴² Documento “Difusión del enfoque”. Archivo documental de la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural de la CGEIB

centra de manera directa las relaciones de poder en el conocimiento. Cabe adelantar que en la reforma 2011 este contenido se transformó en el tema de la herbolaria como aporte del conocimiento indígena, el registro político de la comparación propuesta en este contenido se diluyó, pasando a una aparente armonía entre unas y otras epistemes.

En el caso de Historia, de acuerdo a los informes de la CGEIB, la intención con esta asignatura era que las nuevas tendencias de reflexión sobre el valor del reconocimiento a la diversidad cultural se incorporaran a los contenidos, así como la historia de los diversos pueblos que “han sido parte constitutiva de la nación contrario a la creencia de que son inexistentes”. Finalmente, se sugería identificar en diversos momentos de la historia del país “las características esenciales de la presencia de los pueblos indígenas y de sus culturas y no sólo acumulen [en referencia a los alumnos] vagas referencias de los pueblos aniquilados con la conquista” (CGEIB, 2004).

En la revisión del programa se puede advertir la secuencia lineal de la historia con algunas referencias a los pueblos indígenas, en una suerte de ambigüedad sobre el proceso de colonización. Por ejemplo en el Bloque I., se señala no como tema pero sí como sugerencia didáctica, “comparar crónicas indígenas y españolas para analizar distintas interpretaciones de la *expansión* [las cursivas son nuestras] europea. Como puede advertirse a la colonización se le llama expansión, lo cual denota la posición ideológica sobre el suceso histórico; en este sentido la comparación de las crónicas ya tiene un referente de análisis, porque si las crónicas indígenas señalan un genocidio - por ejemplo-, la categoría de expansión no admitiría una postura así, tendiendo que adecuar el genocidio a la expansión, cuestión que de suyo es imposible de articular. Otro ejemplo importante sobre el referente cultural alude, en el mismo Bloque I. al eje 3. “Formación de una conciencia histórica para la convivencia”, donde se señala que es importante realizar actividades de empatía sobre los procesos históricos estudiados; por ejemplo, “hacia los indígenas per los de los conquistadores en la colonización”. Además de la ambigüedad señalada en el sentido de la expansión o la colonización, es necesario situar el discurso de la empatía como forma de relación armoniosa entre culturas, que subvierte o

forcluye el conflicto interétnico base de la identidad mexicana, de ahí que se pueda plantear como meta ingenua, que los estudiantes sean empáticos con los conquistados o los conquistadores.

Sin embargo, en el programa existen dos contenidos que aluden a los pueblos indígenas contemporáneos a través de la identificación en un mapa de la diversidad de culturas y el estudio del México contemporáneo y la “reivindicación indígena”, aunque no se profundiza en el programa sobre la posición del tema (Programa de Historia, SEP, 2006c).

En lo tocante a la materia de Formación Cívica y Ética, se puede apreciar que las recomendaciones que realizó la CGEIB fueron tomadas en cuenta, toda vez que de manera explícita se aborda el tema de la interculturalidad y la diversidad, que la dependencia sugirió (CGEIB, 2004:20-22). En este sentido, interesa señalar que la dimensión ético política de tales incorporaciones muestra que las relaciones interétnicas en el planteamiento de los contenidos sigue reproduciendo la visión del mestizaje. Lo anterior puede verse con claridad en el programa de estudios, en el Bloque 3. de segundo grado. El título del bloque es “identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática” y a lo largo de los temas, aprendizajes esperados y orientaciones didácticas se advierte la manutención del referente cultural del mestizaje a través de la identidad nacional. El siguiente propósito del bloque lo refleja: “Valorarán la diversidad cultural como elemento que enriquece el sentido de identidad nacional y de pertenencia a la humanidad” (Programa de Estudios Formación Cívica y Ética, SEP, 2006d). La diversidad, la diferencia cultural se subordina a lo nacional como unidad, ello es así porque el componente “enriquece”, no apunta al análisis de las relaciones interétnicas que conforman la nación, sino se plantea como una relación armónica. También es sintomático que en todo el programa se utilicen las categorías de interculturalidad, diversidad; pero no hay referencia a los indígenas o pueblos originarios, lo cual remite a la forclusión como mecanismo de invisibilización del conflicto interétnico en la conformación de la nación.

Con el análisis desarrollado, cabe recuperar tres ideas fuerza para este trabajo:

a. En la revisión de la reforma 2006, el mecanismo de forclusión es muy

fuerte en el diseño de los programas de estudio analizados. Tal forclusión puede advertirse en la invisibilización de colectivos del referente del mestizaje o puestos como complementos para los temas. Los complementos en este sentido, se ubican en las orientaciones o sugerencias, no así en los temas o subtemas, en tanto espacios de legitimidad de objetos de aprendizaje a desarrollar por los docentes. Finalmente, lo que queda en un tema como contenido, en tanto carácter de nacional, este tema detenta entonces, en la relación saber-poder, el dominio sobre la transmisión de cierta ideología, afortunadamente de manera residual e inacabada (Zizek, 2003), de ahí que en los docentes pueda estar la posibilidad de reorganizar la lógica de los contenidos como margen y periferia del *currículum* nacional, dada la situación antes descrita.

b. Los temas centrados o dotados de poder sobre la diversidad cultural no aluden directamente a las relaciones interétnicas que conforman al país, la resolución de estas relaciones es propuesta desde la armonía o el enriquecimiento. Hay una especie de *telos* que supone una resolución final de unidad o complemento, como sucede con el conocimiento de la herbolaria en biología o la identidad nacional como suma de las riquezas culturales, obviando los conflictos en la conformación de esa identidad.

c. El mestizaje en este sentido, se presenta como armonía de las relaciones interétnicas, puede afirmarse que tal convivencia o armonía es al tiempo que forclusión, sobredeterminación de la ideología del mestizaje que oculta las relaciones de poder y por ello es una forma de racismo, de discriminación, en este caso de los pueblos indígenas del país.

Segundo espacio de análisis: Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES)

Desde el año 2004, y en paralelo con el entonces proceso de Reforma Integral de la Educación Secundaria, la CGEIB comenzó a diseñar la Asignatura de

Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES), según lo señalaba el Programa Nacional de Educación “Diseñar, para 2003, una propuesta de educación secundaria (incluyendo de manera muy importante la telesecundaria) que incorpore una orientación intercultural y la enseñanza de la lengua indígena de la región, e implantarla para el 2006 en la totalidad de las escuelas secundarias que atienden a población de las 20 etnias numéricamente más importantes del país” (SEP, 2001:134- 135).

Con esta meta por delante. La CGEIB a través de su Dirección de Desarrollo del Curriculum Intercultural, diseñó un estudio de factibilidad (CGEIB, 2004a) que señalaba cerca de 5000 escuelas secundarias como universo de aplicación de la asignatura, de las cuales el 85% eran telesecundarias, el 8% en la modalidad de técnicas y el restante 7% en la modalidad de generales. Si bien la mayor cantidad de escuelas son telesecundarias, éstas concentraban sólo el 50% de la matrícula, el resto se ubicaba en las otras dos modalidades.

Con lo anterior definido, se hizo el análisis estadístico para determinar las etnias numéricamente más importantes. Se organizaron en dos grupos de 8 cada uno. En el primero se ubicaron: náhuatl, hñahñu, maya, zapoteco, mixteco, tseltal, tsotsil y chol. En el segundo grupo se ubicaron: mazateco, mixe, totonaco, mazahua, rarámuri, tének, chinanteco y purépecha (CGEIB, 2004b). Las cuatro lenguas restantes que señalaba el estudio se descartaron porque el estado de Guerrero solicitó que se atendieran las lenguas de la región Montaña Alta: náhuatl, mixteco y mephaa.

Lo anterior admite varias aclaraciones. Por un lado, el primer grupo de ocho lenguas se constituyó en una primera etapa de trabajo para el desarrollo curricular intercultural y avanzado el proceso se comenzó con el segundo grupo en tanto segunda etapa, incluyendo las lenguas de Guerrero.

Por otro lado, si bien las etnias estaban definidas no así las variantes de esas lenguas- pueblos en cuestión, de tal manera que se implementó una política lingüística para el desarrollo curricular que consistía, de acuerdo a la CGEIB (2005) en:

“Generalización. Considera el diseño de programas y materiales de determinada lengua en la totalidad del grupo etnolingüístico, ya que la variante en la que se elaboraron los materiales tiene pertinencia cultural y es funcional para todos los

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

hablantes de esa lengua. Esto es posible, puesto que el asentamiento histórico de estos grupos mantiene la cohesión de la lengua, aun cuando se encuentren en diversas entidades federativas, como es el caso de los mayas de la península o los choles que se encuentran principalmente en Chiapas y Tabasco.

Extensión Regional. Considera la variante dialectal con la que están elaborados los materiales y su alcance en las diversas regiones que comparten prácticas culturales y un alto grado de inteligibilidad con esta variante dialectal, por lo que es posible utilizar los mismos materiales en estas regiones, pero no en otras. Un ejemplo de esto, son los Nahuas de la Huasteca, Zapotecos de la Sierra y Mixtecos de la Mixteca Baja.

Rediseño. Al considerar que existen variantes dialectales de una misma lengua, se asume entonces que los programas de esas variantes son diferentes y comunes al mismo tiempo. Esto es, que alude a lo específico de la variante y a la vez a lo común del pueblo y de la lengua, implica entonces un trabajo de reflexión y análisis para recuperar las cuestiones comunes de la cultura y lengua correspondientes y con ello diseñar de manera pertinente de acuerdo con el contexto cultural y lingüístico específicos, de tal manera que dichos materiales puedan ser funcionales para los alumnos del grupo etnolingüístico respectivo. Un ejemplo de esta situación, son la asignatura de Lengua y Cultura Zapoteca o Mixteca. Esto significa que cuando se implementa la Extensión regional, necesariamente se requiere el trabajo de rediseño en otras regiones donde se habla la misma lengua”.

En este sentido, las variantes de las lenguas organizadas en dos etapas fueron:

Primera etapa (2004)	Segunda etapa (2005-2007)
Náhuatl Huasteca	Mazateco.Oaxaca
Mixteco. Mixteca baja de Oaxaca	Mixe.Oaxaca
Zapoteco. Sierra Juárez, Oaxaca	Chinanteco. Oaxaca.
Tsotsil. Chiapas	Totonaco Veracruz
Tzeltal. Chiapas	Rarámuri.Chihuahua.
Maya. Yucatán	Tének. SLP
Chol. Chiapas	Mazahua. Edomex
Hñahñu.Hidalgo	Purépecha . Michoacán
	Mephaa. Montaña Gro.
	Nahutl Montaña Gro.
	Mixteco. Montaña Gro.

Fuente: CGEIB (2013)

Al mismo tiempo, se organizaba a los equipos de diseño que habían de desarrollar: los programas de estudio para los tres grados, así como las guías para el alumno y el maestro de esos mismos grados.

Los equipos de diseñadores fueron docentes indígenas, algunos frente a grupo, otros asesores técnico pedagógicos, a los cuales les resultó “novedoso” que se les llamara a diseñar los programas, dado que “eso siempre se hace en México”, decían los maestros pertenecientes al subsistema de educación indígena, que como se sabe, sólo atiende preescolar y primaria. Para los diseñadores significaba el reto de incursionar en el último tramo de la básica y con ello poder cumplir el mandato legal de una educación básica en la lengua indígena de las comunidades.

Siguió entonces, la tarea de desarrollo curricular. Para ir analizando este proceso, se retoman las dimensiones de consulta, instrumentación técnica, implementación y transferencia, sobre las cuales ha organizado la revisión de la asignatura en años recientes la CGEIB (2013).

Dimensión de la consulta

Este proceso utilizó algunas preguntas detonadoras que permitieran el análisis conjunto de distintos ámbitos de la vida de los pueblos y al mismo tiempo ofreció valiosas enseñanzas sobre el potencial de dichos análisis. Quizá la más importante de todas fue: ¿qué de su cultura quisieran ustedes que todos los mexicanos conocieran? Las respuestas, complejas claro está, a esta pregunta central han constituido la base para la propuesta de un *currículum* intercultural para toda la población, tanto en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) como en la media superior y superior.

Además, dicha Consulta permitió obtener valiosa información para la educación intracultural, la de los propios pueblos indígenas, ya que aportó elementos para distintos temas sobre el particular:

¿Qué tipo de escuelas necesitan los pueblos?, ¿cuáles son esos valores y conocimientos que tanto ellos como el resto de la población necesitamos para construir

una educación intercultural?, ¿Cuáles son las historias que no se estudian en la escuela? ¿Qué pasa con la enseñanza del español y la enseñanza de las lenguas indígenas? Éstas fueron algunas de las preguntas que se reflexionaron a la luz de la cosmovisión de cerca de 51 pueblos originarios del país y las cuales son la base de esta propuesta curricular” (CGEIB, 2013:8).

Si bien el trabajo de consulta no fue ex profeso para la ALCIES, cabe señalar un elemento importante para este trabajo: por un lado, la metodología de los foros le dio la vuelta a una fragmentación de temas sobre los cuales se debía platicar: la cosmovisión, historia local, entre otros temas que se retomaron de un proceso previo llamado Convocatoria Nacional, donde a partir de este listado de temas se invitaba a los especialistas y público en general a enviar sus aportaciones para impulsar una educación intercultural en el país (CGEIB, 2002). En los foros, se advirtió que seguir con esa lista contravenía la lógica epistemológica de los pueblos en dos sentidos: el conocimiento se construye de 1) manera colectiva e 2) integrada. De ahí que se pensaran las preguntas más bien desde esta lógica a través de elementos significativos como la milpa, la fiesta, entre otras⁴³. En el transcurso de esos foros lo que pudo concluirse más allá de la metodología, era que los conocimientos y valores que podrían servir como material para el diseño de contenidos educativos, no podían resignificarse curricularmente a la lógica de las asignaturas de las ciencias naturales o sociales. Ubicar la lógica epistémica y ético política de las aportaciones de los foros sirvió de base para situar el tipo de diseño de los programas de estudio de la ALCIES y se reconoce que también influyó en el proceso de reforma 2006 que se ha explicado en el apartado anterior.

Dimensión de la instrumentación técnica

Con los equipos de trabajo armados, se puso en marcha la fase de instrumentación técnica o diseño. Esta fase supuso desarrollar y capacitar al equipo en una determinada metodología de diseño de programas y materiales. El punto de partida fue la advertencia que sobre el sentido de las prácticas

⁴³ Se reconoce en este sentido, la influencia que la metodología de “La Flor Comunal” de Juan José Rendón (2003) tuvo en el trabajo de los foros, aunque no de manera determinante, contribuyó al giro metodológico señalado.

culturales se identificó en los foros, para la confección de los contenidos.

La construcción de la metodología se realizó por un equipo base, tomando la noción de *curriculum* como síntesis de elementos culturales (De Alba, 1991), lo cual suponía pensar desde la cultura indígena qué involucraba tal síntesis. Este ejercicio puso sobre la mesa el diálogo epistemológico y de intelección que direccionaron el diseño.

Se comenzó por discutir distintas áreas culturales de los pueblos, para retomar desde la cosmovisión indígena, las dimensiones o temas que habrían de trabajarse como contenidos desde la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena. Estas áreas culturales versaron sobre el trabajo comunitario, la milpa la salud entre otras; quedando como un área central la relación del ser humano con la naturaleza. Este punto nodal intentaba dar cuenta de la cosmovisión, sin embargo para algunos miembros del equipo base, la cuestión tenía que ir más allá, si la apuesta política de este equipo era proponer un espacio curricular para que los jóvenes de secundaria puedan conocer su/otras culturas, la cuestión candente se centró en que: “aparentemente estos distintos temas están separados en nuestra discusión, pudiera ser que sí, si lo vemos como cosas bonitas que se hacen sólo en el plano folclorista o que nada tiene que ver con la realidad” pero si se pensara desde cada una de las lenguas indígenas representadas en el equipo base, ¿qué sucedería?” (Carrasco, 2005:10).

Así, los elaboradores indígenas comenzaron a pensar en esta área central “la relación del ser humano con la naturaleza y el cosmos” desde su lengua ¿tenía algún significado? ¿Qué función, sentido tenía la frase para la cultura?

Resultó ser un momento de interpelación en el sentido de Althusser (1988) para los elaboradores indígenas, en tanto que su conocimiento pedagógico especializado, se vio trastocado por el polo identitario indígena de cada uno de ellos, lo cual puso en tensión su propia identidad, pues se advirtió en esta discusión, un cierto recelo a emprender el ejercicio, desconfianza que podría llegarse a algo importante para la propuesta base, etc. Para los mestizos del equipo, supuso un descentramiento de lo que daban por sentado respecto de sus colegas, y por otro lado la incomprensión inicial del sentido y

direccionalidad de lo que la relación del ser humano con la naturaleza y el cosmos implicaba para cada lengua y cultura.

Como puede advertirse, esta discusión de trabajo se tejió tanto con los saberes especializados de los elaboradores, pero sobre todo se vio fuertemente enriquecida con los conocimientos propios de cada diseñador indígena en diálogo con el resto del equipo para comunicar el sentido del significante que anudaba la cosmovisión de su cultura.

De esta manera, la relación del ser humano con la naturaleza y el cosmos, se vio resignificada para cada lengua y a partir de esa resignificación se propuso analizar en qué prácticas culturales se veía esa relación, es decir el sentido en espacios de concreción de la vida cotidiana de los pueblos, a ese análisis se sobrepuso la reflexión pedagógica, es decir qué intención pedagógica tendrían esas prácticas con miras a transformarse en contenidos de la asignatura. Tal reflexión llevó al diseño de los propósitos del programa en cuestión, así como el diseño de situaciones comunicativas (como unidad mínima de contenidos) así como los indicadores de desempeño.

Con la metodología aquí hilvanada, el equipo base procedió a capacitar a los 19 diseñadores para el diseño de los programas (véase nuevamente el cuadro de variantes de las dos etapas de trabajo). Cabe señalar que en tal proceso de capacitación, se manifestaron experiencias similares de interpelación y descentramiento que sucedieron en el equipo base.

Además de los 19 programas de estudio diseñados, se elaboraron las guías del alumno y del maestro y con este paquete de materiales se comenzó el proceso de implementación.

La Dimensión de la implementación

La implementación de la ALCIES supuso como primer paso, un piloteo de los programas y materiales diseñados. La gestión de dichos pilotesos corrió a cargo de los mismos diseñadores. Esta acción supuso la confrontación de los docentes del subsistema de educación indígena con el nivel de secundaria, en el sentido de encontrar escuelas donde pilotear así como docentes dispuestos a enseñar esta nueva asignatura, sin ningún respaldo institucional, sólo su

reconocimiento en las comunidades de influencia. La situación aquí descrita es relevante para este trabajo porque enunciaba de manera concreta la imposibilidad de permear al nivel, en el sentido de no haber secundarias indígenas como tales, de ahí que los estados involucrados, dirigieran la mirada de la asignatura a las instancias de educación indígena y no a las de secundaria. La “inercia del sistema” como entonces se interpretaba este escenario, señalaba el efecto de marginalidad y producción de apéndices del sistema educativo mexicano para atender la diferencia, impactar al nivel de secundaria fue una tarea titánica, pero no imposible para los diseñadores y se agudizó en la medida que se les pidió a ellos que intervinieran en la generalización de la aplicación de los programas.

Con el paso del tiempo, los diseñadores volvieron a sus espacios en el subsistema indígena, algunos más lograron incorporarse al nivel de secundaria como responsables de la asignatura, padeciendo esta marginación en dos sentidos: por un lado, la nula reacción de los estados en el sentido de otorgar financiamiento para la generación de horas docente para operar la asignatura y por otros, la poca importancia de la asignatura frente a lo que ellos mismos identificaban como las “asignaturas nacionales” esto es, español, matemáticas, etc., que obtenían todos los recursos para implementar los nuevos programas.

Es interesante recordar que en paralelo a este proceso, se publicaba el Acuerdo 384 por el que se reformaba la secundaria, en agosto de 2006. La CGEIB negoció la entrada de la asignatura en la reforma, pero se reiteró su carácter marginal al nivel, al quedar asentada como asignatura estatal⁴⁴ y sólo para el primer grado: “Por las finalidades y la naturaleza de la Asignatura estatal, la Secretaría de Educación Pública, emitirá los lineamientos que orienten a las autoridades educativas locales y a las escuelas para el diseño y la selección de los programas de estudio correspondientes. En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena con base en los lineamientos que establezca la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2006).

⁴⁴ La asignatura estatal, es el espacio de flexibilidad curricular, donde los gobiernos de las entidades adoptan de manera autónoma, una materia como parte del mapa curricular.

Esta negociación a nivel federal puso nuevamente sobre la mesa, la impermeabilidad del sistema educativo y el lugar de la diferencia, es decir que se refuerza el referente cultural del mestizaje; esta acción es pues una muestra del racismo estructural evidente a simple vista. Lo que conviene detenerse a observar es que de manera paradójica, tras este Acuerdo, los estados que habían también marginado la implementación de la asignatura, generaron en el Consejo de Nacional de Autoridades Educativas ⁴⁵ dos acuerdos para contravenir las acciones que ellos mismo no llevaban a cabo, una especie de autorecomendación:

“Acuerdo R.7a.7 del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Se aprueba que se publique un addendum al Acuerdo Secretarial 384, mediante el cual se estipule que el horario de 2o y 3o grados de las secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de habitantes de lengua indígena será de 38 horas semanales, a fin de permitir el desarrollo de la asignatura en lengua y cultura indígena. Los estados implicados en la impartición de esta asignatura analizarán las opciones para valorar de mejor manera este asunto.

Acuerdo R.14a.23 Se aprueba la implementación del Primer Grado de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena en su vertiente de Generalización de las lenguas maya, tzeltal, tsotsil, chol y mephaa, así como en su vertiente de Aplicación Regional de las lenguas náhuatl, mixteca, zapoteca y hñahñu para el ciclo escolar 2008-2009. Para tal efecto, es fundamental el apoyo de los Secretarios de Educación de los Estados de Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Chiapas, Tabasco, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Querétaro, San Luis Potosí y Guerrero” (CONAEDU, 2006, 2008).

Esta paradoja, como en el caso del análisis de los programas de la reforma 2006, señala la manera de forcluir la diferencia y con ello el efecto racista que se produce, es decir que el racismo en esta dimensión de la ALCIES adquiere su carácter estructural al ser acción del Estado mexicano.

⁴⁵ Recuérdese su definición en el capítulo 1 de este trabajo.

La Dimensión de la transferencia

Como ya se ha señalado, la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena caminó de manera paralela con el proceso de Reforma de la Educación Secundaria, hasta 2008, ya entrado el proceso de reforma de la educación básica que culminó en 2011.

Este paralelismo también es una forma de racismo estructural, toda vez que la instancia encargada de operar la reforma de 2006 volteó a ver el trabajo de esta asignatura hasta 2008. Básicamente porque priorizaron la implementación de las asignaturas “nacionales”. Lo anterior muestra nuevamente, bajo un argumento de sentido común⁴⁶, el tipo de racismo estructural del sistema. Se decía entonces que eran prioritarias estas asignaturas porque implicaba que todos las cursaban, que es lo básico común e igual para todos, no hacerlo así implicaba faltar al derecho de los niños de recibir la misma educación y pondría en desventaja a “los diferentes” porque con que vieran lo propio no era suficiente.

Esta paradoja entre lo nacional y lo local ha sido un argumento recurrente para marginalizar lo local por no tener validez para todos, cuando ya se ha visto lo que supone esta validez: un referente homogéneo que se identifica con el referente cultural del mestizaje.

La CGEIB habla de un proceso de transferencia, porque conlleva que “las instancias encargadas de operar el *currículum* nacional operen lo que en 2004, esta dependencia inició. Desde este punto de vista, el ejercicio pareciera posicionar un elemento curricular marginal en el núcleo del sistema, con magros resultados.

Y es que según los reportes de la Dirección de Desarrollo del Currículum Intercultural, la ahora Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Subsecretaría de básica, admitió revisar el diseño de los programas de estudio para incorporarlos a su oferta de asignatura estatal, junto con otros cuatro

⁴⁶ Torres (2008) llama a lo anterior la invisibilización o naturalización del referente hegemónico o como lo define Barthes (1999) al referirse a la conformación de los mitos, vía la despolitización de un discurso, éste se normaliza y aparece como dado sin tiempo ni espacio. De ahí que nadie cuestionaba que las materias nacionales eran más importantes que las ALCIES.

campos o asignaturas estatales, en un ambiente de hostilidad⁴⁷.

Así, en 2008 se integraron los programas de primer grado diseñados por la CGEIB, los cuales se revisaron por personal de la DGDC, para “alinearlos” a la normatividad de diseño curricular que tenían las otras asignaturas estatales. La metodología de diseño de contenidos fue analizada por diversos grupos de trabajo que la catalogaron como “heterodoxia curricular poco rigurosa”, debido a que las prácticas culturales de los pueblos no eran “suficiente” como contenidos, se señala que en todo caso era preciso alinearlas al discurso de las prácticas sociales del lenguaje para que fueran las del español pero buscando su contraparte o traducción en las lenguas indígenas. Por ejemplo, las prácticas asociadas a la escritura de recetas, se decía que es la misma para todas las culturas; sin embargo la receta en las comunidades no pertenece al formato de instrucciones, como en el español. Las recetas en las comunidades están más bien en las prácticas asociadas a la observación y a la experimentación del que aprende pero no de instrucción con una serie de pasos.

Con muchas dificultades, se aprobaron los 19 programas de manera transitoria para gradualmente cambiar la estructura curricular de los mismos. En 2009 con la colaboración de las dos dependencias, se emitieron los “Lineamientos Nacionales para el Diseño de Programas de Asignatura Estatal” (SEP, 2009). En ellos se eliminó el diseño planteado originalmente por la CGEIB para la asignatura de lengua y cultura indígena, aunque se admitió que el diseño de contenidos en este caso, no podía ser como el del resto de los campos. Con estos nuevos lineamientos se hicieron nuevas versiones de los programas para 16 de las 19 lenguas que originalmente habían entrado porque los diseñadores se retiraban o el estado no apoyaba la labor de los docentes elaboradores.

Estas nuevas versiones fueron revisadas para 2010 y todas fueron rechazadas por no cumplir con los lineamientos, al respecto, la CGEIB envió un oficio de extrañamiento⁴⁸ sobre el particular, generándose una serie de tres reuniones de trabajo en las que se discutieron las bases curriculares de la asignatura, logrando que los programas se re-trabajaran bajo los acuerdos de esas

⁴⁷ “Informe ALCIES, octubre 2012”, archivo documental de la DDCI-CGEIB.

⁴⁸ Oficio CGEIB 115-3/1039/10.

reuniones y se aprobaron los programas.

Durante este periodo se preparó el texto que más adelante se oficializaría como Acuerdo 592, y aunque el siguiente apartado está dedicado a él, para el caso de la asignatura es necesario apuntar que su publicación en 2011 significó la eliminación del Artículo 10o transitorio por el cual la asignatura era obligatoria en las localidades con 30% o más de población indígena. Lo anterior fue un revés para los estados que implementaban la asignatura, pues supuso en algunos casos como Veracruz, que los supervisores elaboraran oficios para “ampararse” y no implementar la asignatura, o en el caso de Hidalgo que los pocos presupuestos para capacitar a los maestros de esta materia se retiraran, dado que no era obligatoria. Por tanto, creció su marginalidad y lugar periférico.

En paralelo, se creó una mesa de trabajo interinstitucional en la que participan la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI); para avanzar en la operación de la ALCIES. Esta creación marca para la dimensión de la transferencia, un avance significativo en la suma de esfuerzos que supone esta dimensión, con las tensiones ya mencionadas, pero que han sostenido a los 19 programas originales y aumentados otros 9 programas al catálogo de asignatura estatal.

Los procesos anteriormente descritos, indican que la contienda político curricular, cuando alude a las relaciones interétnicas entre el Estado y los pueblos indígenas está atravesada por el racismo estructural en el sentido de aplicar la “normatividad” a la autorización de los programas. Y es que a pesar de que los diseñadores se apegaran a los lineamientos en turno, las indicaciones para elaborar los programas, más bien dependían del encargado en turno de la DGDC. En 3 años hubo tres coordinadores de la asignatura que en poco o casi nada se alineaban a los lineamientos nacionales, poniendo en situaciones muy difíciles a los equipos estatales de diseño. Este doble discurso de la normatividad, señalaba que los programas no podían ser distintos a los

de las otras asignaturas porque iban a ser respaldados por la federación (lo nacional). Un ejemplo sintomático fue el diseño de las portadas de los programas, originalmente los autores incorporaron fotografías de sus pueblos y comunidades, pero se señaló que todas debían ser iguales y sin fotos porque si se diferenciaban entonces se corría el riesgo de que a los programas se “les hiciera menos” por no estar como el de las asignaturas nacionales. Como puede observarse, el referente de la igualdad sigue operando en la conformación del referente cultural del sistema educativo, en este caso en el diseño e implementación de un espacio curricular marginal en el mapa curricular como efecto racista de esta aparente igualdad en el diseño de contenidos.

Como última parte de este análisis, es necesario articular la entrevista realizada a una maestra maya asesora técnico-pedagógica de una Dirección de Telesecundaria estatal, quien tiene a su cargo la implementación de la ALCIES para las lenguas maya y chol. Es relevante porque ofrece una muestra de lo hasta ahora expuesto como realidad cotidiana de esta propuesta curricular.

La entrevista se realizó en 2013, por tanto actualiza el análisis hasta aquí elaborado, dado que la información obtenida tiene como contexto la RIEB de 2011, de ahí que aporte nuevos datos a la discusión.

En este sentido, resalta la forma de resignificación de la diversidad cultural, plateada en el Acuerdo 592 y cómo adquiere concreción en las políticas educativas, por supuesto sin que esto sea una generalización, llama la atención que justo la encargada de la asignatura, en tanto especialista de estos temas tenga este opinión:

“...este... sí se tocó ese tema en cuanto a la diversidad, hubo un espacio en donde yo, más que nada por la asignatura que tengo a mi cargo, trabajé mucho lo que es ese espacio, porque en el acuerdo 592 hay un apartadito, que sí no me acuerdo, me puse a leer al igual que en el plan 2011, también hay un apartado, el cual nos habla acerca de las asignaturas estatales, en donde se toma en cuenta la diversidad, y de ahí fuimos retomando algunos puntos para trabajar con los directores, supervisores... y más en lo que es la cuestión de los supervisores que tienen la asignatura...”.

Otro elemento en el marco del Acuerdo 592, es la necesidad del segundo y

tercer grado de la asignatura, pues no ha salido del imaginario de los diseñadores. Al respecto se argumenta su necesidad:

“...ENTREVISTADORA: Y tú ¿a qué crees que se deba, que digamos, en el caso de preescolar y primaria los compañeros de educación indígena tengan como que ya una ruta más armada, más fuerte?, por decirlo así.

ENTREVISTADA: Yo creo, bueno no creo, sino que más que nada, es por la formación y porque ellos han recibido también capacitación, y que desde que entras a formar parte de la educación indígena ya te haces a la idea de que vas con una formación intercultural bilingüe, y ya sabes como docente qué es lo que vas a hacer, en tanto pues que en la comunidad no se habla la lengua, [hay que] enseñarla, y si se habla la lengua, también enseñar la otra lengua, por eso le llama orientación intercultural bilingüe, pues con nosotros [secundaria] es muy difícil, a pesar de que ahora yo veo que se están facilitando las cosas en telesecundaria, porque los alumnos vienen de escuelas primarias bilingües, y el trabajo que estamos haciendo es como si se les estuviera dando seguimiento a la primaria en la secundaria, y pues como me dicen los maestros: ‘a mí me parece muy bonita la asignatura respetando esa diversidad cultural, respetamos culturas, tradiciones y costumbres y todo esto, pero sí, necesitamos que no sólo sea en primer grado’, ya para que esto también tuviera ahora sí resultados (...) necesitamos que [sea] hasta tercer grado, y ahora podemos decirlo, sí trabajamos al 100% la asignatura, pues yo siento que como dicen ellos, en primer año no se logra pues, lo que uno quiere hacer, es poco el tiempo que se tiene.

Un registro que interesa de manera central a la investigación, es indagar sobre los mecanismos racistas en el ámbito de la ALCIES como indicador de estas nuevas o viejas formas de racismo en educación, pues además de las señaladas a nivel nacional, se ubican también en la entidad a través de las figuras directivas.

Los supervisores y directores con sus actitudes, definen en muchos de los casos la implementación, ello admite entonces que el racismo sigue siendo estructural a través de ellos por ser funcionarios del Estado, con esta complejidad analizada en Navarrete (2005), respecto al racismo mexicano, porque en el caso que se analiza, los supervisores y directores al igual que la entrevistada son mayas, la advertencia sobre la negativa a implementar resume más de 500 años de colonización donde el mito del mestizaje sigue teniendo efecto.

“...pero en el caso de nosotros sólo es telesecundaria, no de manera general todas las secundarias, yo cuanto he luchado, ¿no?, para que me dieran algunas [secundarias] técnicas para trabajar en la asignatura de Maya, hasta la fecha nada, porque cada supervisor se encarga de decir esto se va a trabajar y no te permiten, a pesar de que el secretario tomara en cuenta esta petición, de que esta asignatura no sólo es para telesecundaria que es para las tres modalidades...”.

En esta misma línea de análisis, el siguiente fragmento devela la forma en que se teje el racismo en las actitudes de los maestros, directores y supervisores. Dicha trama se aprecia en la argumentación pedagógica de los docentes como forma de resistencia a impartir la asignatura en dos sentidos: por un lado, cuando se dice que esta asignatura sólo la puede impartir un docente maya hablante, pareciera entonces que el docente es el único poseedor de conocimiento o que es imposible que aprenda maya, lengua que en este caso, los docentes al menos entienden. En un segundo plano, la justificación de la entrevistada con los docentes al decirles que esta asignatura no “atenta” contra las materias nacionales, al contrario las complementa; advierte la forma en que contiene la diferencia con el núcleo nacional de la secundaria. Esta lucha, como se verá en el fragmento, no favoreció a la ALCIES.

“...ENTREVISTADORA: ...sobre la asignatura, tú como ¿qué crees que sea lo que impide? o como cuáles son esas cosas que...”

ENTREVISTADA: Yo, la primera, o sean el primer encuentro y en la primera visita que tuve, una de las [secundaria] técnicas que es acá en Calkiní, platicué con el director, el subdirector y cuando ellos escucharon qué era, con el título nomás y me dijeron: no, pues esto es maya y mis maestros no hablan maya, entonces yo les dije: no, está el programa de la asignatura maya,¹³⁰ pero el maestro no necesariamente deben de saber necesariamente maya, sí los alumnos que están acá son más de dos, entonces (...) hay que apoyarse en los alumnos en esa parte del aprendizaje y el maestro va a ser ahora sí, que recíproco: el maestro aprende del alumno, y también el alumno va a aprender del maestro, de los contenidos de los cuales se van a hablar que se trata de respetar la cultura, eso es nada más, - sí pero eso nadie lo va a querer trabajar, y yo digo: pero por qué, y yo quisiera que me diga por qué dice usted que no, -no, pues porque es maya, entonces -yo quisiera que revisáramos el programa para que usted vea y que se de cuenta de que no hay nada de lo que usted me está diciendo, y sí mucho con otras asignaturas, la transversalidad que tienen los contenidos del programa con otras asignaturas, de español, de geografía, de historia, de inglés, y que esto pudiera más que nada reforzar o fortalecer las otras asignaturas, -este... no pues

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

ya sería cuestión de ver quién está trabajando Asignatura Estatal y pues yo hablo con el supervisor y yo le digo, ok dije, como usted quiera; visite Calkiní, que también hay una técnica y que es cien por ciento *mayera*, el maestro estaba en las mejores condiciones de trabajar la asignatura, porque estaban trabajando educación ambiental, y él me decía: no pues de educación ambiental nomás nos dieron el programa, ni nos visitan ni nos capacitan ni nos dicen si está bien lo que hacemos sí está mal, y yo veo que usted me está hablando, me esta diciendo, y ya me explico cómo está, y a mí sí, sí me gustaría trabajar esta asignatura; pero vino lo del relajo en la reforma educativa y se tomó la escuela, y no se trabajaron 15 días, y los maestros andaban allá, y eso impidió que se pudiera trabajar...”.

Hasta aquí, se han identificado las formas en que el racismo opera en una propuesta curricular como la ALCIES, es preciso ahora continuar con la RIEB en tanto tercer espacio donde estas nuevas y renovadas formas de racismo tienen lugar.

Tercer espacio de análisis: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Como se ha comentado a lo largo de este trabajo, el referente cultural del sistema educativo en la educación básica, aunque en crisis, sigue siendo el del mestizaje. Con la reforma de secundaria y en específico la implementación de la ALCIES, se ha mostrado la capacidad del sistema para forcluir la diferencia y mantener el referente. En este sentido, siguen manteniéndose injusticias curriculares (Torres, 2011) vía el discurso de la equidad o la atención a la diversidad pero como fuera del sistema.

Con este telón de fondo, es preciso revisar la RIEB.

“es una propuesta educativa para los maestros y escuelas en territorios indígenas que trata la revaloración del espacio geográfico que habitan. Para los indios, el territorio es una porción de espacio en la que los hombres viven y mueren en comunidad, y comparten su vida con potencias y seres sobrenaturales que viven también allí. La elaboración de mapas de los lugares sagrados es un conocimiento marginado de los programas oficiales, pero no por ello menos importante” (Maldonado, 2002).

Por tanto, el análisis del proceso se centra en la estructuración formal del *currículum* (De Alba, 1991), organizado en tres rutas: la primera es la revisión de los documentos normativos, la segunda complementa a la primera, al incorporar una entrevista realizada a una alta funcionaria de la Subsecretaría de Educación Pública involucrada en el proceso de la RIEB.

La tercera ruta aborda el análisis de los programas de estudio de las asignaturas de español, ciencias, historia y formación cívica y ética; en articulación con los libros de texto elaborados por la SEP.

En este sentido, se realizó una selección de programas y libros de los tres niveles educativos que conforman a la educación básica: preescolar, primaria y telesecundaria, a partir de la identificación de la capacidad significativa de los temas de los programas

y su correspondencia con los libros de texto. En el caso de telesecundaria, hay que aclarar que se seleccionaron porque son los únicos libros del nivel que realiza el Estado mexicano, los de las otras modalidades (técnica y general), son diseñados por las editoriales privadas, aunque dictaminados por el Estado. Mapeado el referente, se enlistan los documentos a analizar:

Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica nacional:

o Considerandos

o Plan de estudios 2011:

- Principios
- Perfil de egreso
- Marcos curriculares para la educación indígena y migrante primaria

o Programas de estudio

- Guía de la educadora de preescolar. Educación básica preescolar
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica 3o de primaria.
- Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica 6

primaria

- Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. español
- Libros de texto gratuito

- Juego y Aprendo con mi material de Preescolar. Tercer grado.
- Formación Cívica y ética. Tercer grado. Primaria
- Historia. Sexto grado.
- Primaria Ciencias Vol. I. Telesecundaria. Primer grado
- Español Vol. I. Telesecundaria. Primer grado⁴⁹

Acuerdo 592. Finalidades Principios, perfil de egreso y plan de estudios

La Reforma Integral de la Educación Básica 2011, pretende articular curricularmente hablando, los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, y asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. El plan de estudios está organizado por cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

La reforma se puso en marcha en 2008 a partir de una prueba piloto con 5000 escuelas siguiendo el nuevo plan de estudios, los programas, así como los nuevos libros de texto (Villa Lever, 2011). La prueba fue realizada a medias porque los libros de texto no llegaron a tiempo o no estaban diseñados en su totalidad, al tiempo que se avanzaba en la hechura de los libros, varios de los programas de estudio volvieron a cambiar, de ahí que del ciclo escolar 2008-2009 al 2011-2012 los libros no necesariamente coincidieron con los programas de estudio. Por su parte los libros de texto de la telesecundaria

⁴⁹ Inicialmente, se propuso trabajar con el análisis del tercer grado, pero al realizarlo se advirtió que la capacidad significativa no era suficiente para realizar tal análisis, de ahí que se haya trabajado con el primer grado.

fueron diseñados entre 2004-2007, como parte de la reforma de la secundaria de esos años y no se actualizaron durante la RIEB. A la fecha, los libros de español, matemáticas, ciencias, historia y geografía han sufrido cambios poco significativos, alineándose a los programas de 2006, aunque también se han diseñado libros alineados al plan 2011 de formación cívica y ética, así como artes y educación física en ese nivel.

Con este panorama, es preciso analizar los distintos componentes del Acuerdo 592:

El plan de estudios (SEP, 2011a) plantea como finalidad:

“...la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. en las escuelas, *la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social⁵⁰, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa* . También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo” (SEP, 2011a:25).

En el análisis sobre la noción de diversidad es necesario observar la cadena de significación señalada en cursivas de la cita anterior, la secuencia “cultural [coma], de capacidades” desactiva el registro interétnico, el componente que evidencia las relaciones de poder entre las culturas que conforman la nación y se resemantiza por el discurso psicologizante-social del discurso de la discapacidad, sin ignorar la evolución del término y sus debates en la ciencias sociales, no puede obviarse esta relación, porque es la que abre paso a la relación diversidad-inclusión.

⁵⁰ Las cursivas son nuestras.

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, *la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad*, así como una ética basada en los principios del estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero Constitucional” (SEP, 2011a:25).

Las cursivas del párrafo anterior señalan la cadena de significación en tanto perfil de la educación básica mexicana, la desaparición del término interculturalidad de 2006 es de vital importancia porque su sentido, el de la atención a la diversidad es el que ahora ocupará la inclusión. Esta noción será trabajada a lo largo de este análisis, por ahora se plantea su discusión.

Respecto al apartado de Considerandos, se señala que “la Articulación de la Educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje donde todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales” (SEP, 2011). Lo que puede advertirse es una suerte de tensión entre la diferencia y lo común, ello supone una línea interesante de análisis para este trabajo porque la unidad de la nación basa justamente su riesgo de fragmentación en la noción diversidad, de ahí que lo mexicano siga hegemonizando el referente cultural del *curriculum* de 2011.

Por su parte, en la sección de Principios se localiza el siguiente:

“1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos” (SEP, 2011:27).

Aquí se puede advertir el giro paradigmático de la inclusión entendida en este trabajo como las teorías provenientes de la discusión sobre la inequidad y exclusión educativa. En este sentido la inclusión en México, es un concepto teórico de la pedagogía específicamente que nace en el ámbito de la educación para personas con discapacidad que se amplió al campo de la educación indígena y al de la educación intercultural. Hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad y es un término que surgió en los años 90 en la conferencia de Jomtien de Educación para Todos y se ha desarrollado primeramente en Europa y después en América Latina en países como Colombia.

Pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

“La educación inclusiva se presenta como un derecho de toda la niñez, y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuelas. La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales , etc.” (SEP, 2011)

Sobre esta tendencia se puede aseverar que si bien es un intento renovador para escapar de la hegemonía biologicista en el abordaje de la educación para personas con discapacidad, ya de origen nace con la impronta de la anormalidad como referente que intenta reposicionarse.

Sin que ello afecte su planteamiento central, la inclusión en el contexto mexicano, implica por ejemplo que los alumnos indígenas sean atendidos por los orientadores o psicólogos porque “presentan problemas de aprendizaje” porque “no entienden lo que dice su maestro” y deben ser aceptados con su diferencia y atendidos para manejarla. El problema de fondo es la dominación del español sobre las lenguas indígenas nacionales: la política lingüística del sistema no admite el reconocimiento, uso y desarrollo de otra lengua que no sea el español como lengua materna. También implica en el ámbito del Nosotros, que los contenidos nacionales no se modifiquen en lo absoluto. Como puede advertirse, la inclusión en nuestro país puede tomarse como continuación del racismo que impone a la condición biológica de las personas atributos o estereotipos, sociales o de comportamiento que no tienen relación con dicha condición.

Por otro lado, el sentido de la categoría inclusión en México, ha supuesto la aculturación y eminente mestizaje de las diferencias étnicas en el sistema, aunque se reconoce que no necesariamente es su origen teórico o político, la versión de la RIEB sí. Es importante entonces, ubicar el contexto teórico de las teorías que se importan y adaptan a la realidad nacional porque en nuestro país, la discusión sobre la diversidad está fuertemente ligada a las relaciones interétnicas, a la representación del poder en el *currículum* nacional y no sólo a las necesidades educativas.

En este tenor, es pertinente articular esta discusión con la segunda ruta de análisis, respecto a la entrevista realizada a una maestra, quien fue alta funcionaria de la Subsecretaría de Educación Básica y tomadora de decisiones durante la RIEB.

Para ello, se recurre al análisis de los fragmentos discursivos con capacidad significativa para el objeto de estudio, de acuerdo a la metodología de esta investigación y con ello ir señalando insumos para la reflexión. Conviene entonces, ubicar varios temas importantes para el análisis que aquí se presenta. El primero de ellos alude a las condiciones de los diseñadores de contenidos, en el marco de una política de educación inclusiva como la que se plantea en la RIEB, al respecto se señaló:

“Cuando nosotros nos dimos a la tarea de construir todo esto también estaban las historias de cada una de nosotras no te puedes despojar de los lentes con los que miras una realidad y de acciones que vienes haciendo con tiempo atrás, en mi caso por ejemplo yo tenía desde mi práctica o desde mis primeras prácticas como maestra esa mirada de... los niños son distintos todos, y por más que fui formada con esta visión homogénea y de la aplicación de pruebas estandarizadas y de sacar medias y medianas y todo lo que la sicometría de decía para clasificar, yo estaba convencida de que eso no sucedía, no sucedía, y de ahí fue una búsqueda constante y más cuando llego a esta escuela Normal de Especialización⁵¹ y se me hace evidente y todavía me complica más...”.

Evidentemente, este párrafo señala la inextricable relación entre ideología e intervención profesional, no sólo como una cuestión personal o menor, al contrario, las posiciones de quien señala el rumbo de la RIEB, ayudan a ubicar un factor importante, aunque por si solo no definitorio, del desplazamiento del discurso de la diversidad cultural de 2006 a través de lo intercultural, al ahora posicionamiento de la educación inclusiva.

Un segundo elemento, alude al posicionamiento de la educación inclusiva vía las influencias del discurso internacional y con ello la manera en que se introduce como discurso dominante de la RIEB:”

⁵¹La entrevista se realizó en la Normal de Especialización, donde se forma a los docentes para la atención al alumnado con discapacidad.

...las discusiones, como tú bien sabes, los equipos interinstitucionales fuimos alimentados por todos los que habíamos estado en varios de esos procesos, entonces justamente la categoría que más nos funcionaba para el momento de la RIEB era lo que se estaba acuñando a nivel internacional, que era la atención a la diversidad en contextos inclusivos, entonces eso ya decíamos nosotros, nos llevaba a nosotros a no tener que hacer tantos cajoncitos: el de especial, el de indígena, el de niño en situación de calle, y todos los que te quisieras inventar....

En este fragmento discursivo, se pueden observar tres registros importantes:

- a. La influencia del discurso internacional en los asuntos educativos, más allá del lugar común: “no importar discursos”, pone a la educación inclusiva como un discurso histórico y situado. Hasta ahora, se ha dicho aquí que esta característica del discurso es vital para su constitución en tanto su condición de posibilidad o emergencia. Con esta base, cabe preguntarse por el sentido que este discurso internacional adquiere en la reforma, por ahora conviene dejarlo anotado, para regresar a él en el análisis del resto del referente empírico.
- b. En segundo lugar, este fragmento remite al recurrente desdibujamiento de la diversidad cultural en su registro étnico. Lo anterior se aprecia al equiparar las diversidades en una misma cadena equivalencial: “diversidad cultural, social, de capacidades, etc.”. Este ejercicio que se observa desde 2006, es una estrategia recurrente que permite la forclusión o encubrimiento de las relaciones de saber poder en el *currículum*, eliminando lo indígena como parte central de la conformación identitaria del país.
- c. Finalmente, el fragmento remite a la discusión sobre lo nacional-local, en el sentido de “los cajoncitos”. Esta discusión como se ha visto en el capítulo 2, lleva en el caso de México a observar el mito de la igualdad como forma de lo común con las implicaciones que ello tiene. Es decir que las diferencias sólo pueden convivir bajo una forma igualitaria, aunque no homogénea como en la modernidad decimonónica mexicana, pero sí como un *telos* que supone una resolución universal a las diferencias: la convivencia.

En esta misma perspectiva, se encuentra la siguiente afirmación, en la cual se

discute esta tensión entre lo común y lo específico:

Entrevistada. "...La idea de borrarlos el querer seguir encontrando cajitas, sino de recuperar, y por eso decimos: finalmente una características, y está puesto así, por eso a nivel discursivo, por eso se refleja en un principio pedagógico, por eso en cada momento se habla justamente de las formas en que se manifiesta la diversidad, en los distintos planos: social, lingüístico, en ritmos, en estilos de aprendizaje, y que no es, a ver sólo el que tiene una discapacidad intelectual tiene un ritmo de aprendizaje diferente y sólo el que es indígena habla una lengua diferente, sino todo eso que nos llevaba a esas dos categorías básicas que son: la atención a la diversidad y con un enfoque inclusivo, reteniendo sociedades inclusivas y el otro punto que decíamos el derecho a la educación, dos puntos que siempre discutimos: *una propuesta curricular que realmente tratara de quitar esa visión de homogeneidad* y esa visión de que lo diferente es un problema, sino lo que nosotros queríamos que quedará en ese momento, porque ya estábamos en función de las políticas que también se habían dado en esa idea de un Plan de Estudios de Educación Básica, o sea no queríamos caer en varios, ni por niveles, ni por, Un Plan de Estudios, Dijimos: *lo que puede cohesionar justamente el significar que nuestra sociedad es rica, es diversa y se manifiesta justamente en culturas, en lenguas, en contextos, en creencias, en todo es y que eso darle la vuelta, no es qué problema, es una característica que nos debe enorgullecer, pero que necesitamos también educativamente favorecer eso, porque son muchos años de contarnos la historia diferente...*

ENTREVISTADORA. ¿Cómo contarnos la historia diferente?

ENTREVISTADA: pues de hacernos creer que hay una homogeneidad y que hay unos que valen más y que unos que valen menos y que esos que valen menos les tienes que enseñar así porque valen menos. ENTREVISTADORA: Hay que compensar...

ENTREVISTADA: claro, porque casi siempre se ve así, no. Y entonces cuando tú haces que tus estudiantes desde los 3 años o desde donde se vaya dando esa idea, identifiquen lo valioso de ser diferente, como se enriquece un niño con el otro niño cuando tiene una lengua distinta, tiene otro, ese era nuestro punto de partida..."

En este amplio fragmento se puede apreciar que la educación inclusiva como discurso dominante, asume que las políticas compensatorias no resuelven los problemas educativos, el matiz, desde este punto de vista, es la tentación de la unidad en la diversidad, es decir que la unidad es una superación de las diferencias cuando todos son aceptados o incluidos. Si se acude nuevamente a la noción de discurso en el capítulo 1, se podrá advertir que tales intentos por buscar una cohesión basada en la aceptación de la diferencias no es posible,

porque ellas nunca desaparecen, al contrario siempre amenazan la constitución de la “unidad”. En este sentido, la “cohesión social” a la que se hace alusión, no se logra con una entidad superior que trasciende las diferencias, pues dicha trascendencia supone esencializarlas en tanto significantes estáticos, cuando no lo son. En contraparte, la articulación de acuerdo a Laclau (1993), funcionaría como ejercicio identitario que logra equivalenciar las diferencias. Unidad y articulación, son en este sentido, ejercicios ontológicos distintos.

Lo anterior también se puede apreciar cuando se pregunta por el papel del subsistema de educación indígena en la reforma, debido a que sus posturas se ubican en el ámbito de la educación primero bilingüe bicultural y después intercultural con la impronta latinoamericanista, señalada en el breve panorama que encabeza este capítulo, al respecto se dijo:

“...ok, sí principio pedagógico, atención a la diversidad en contextos inclusivos, pero que haya un apartado específico donde se hable respecto a la lengua, la lengua no sólo como elemento que permite la comunicación, sino como objeto de estudio, y que tenga una intencionalidad muy clara.. pero también... y por qué no ponemos ahí lo de lengua de señas, no fue posible, o sea hay, hubo, una capa de estar todos de acuerdo, y yo creo que si entrevistas a todos y cada uno de nosotros, vamos a coincidir en esta mirada de la riqueza de la diversidad, de que queremos evitar discriminación... pero en el momento ya, de qué tan visible lo haces, en dónde le pones el acento: debe aparecer lengua indígena como tal y entonces en dónde pones el cuadrado que diga lengua de señas y en dónde el braille, ¿no?, pero en dónde el inglés, entonces hubo serias discusiones, la salida que se dio es vamos a sacar el plan de estudios con los componentes generales como vienen expuestos ahí...”.

Por otro lado, un siguiente indicador del posicionamiento del discurso de la educación inclusiva en la RIEB, lo aporta la visión que sobre la relación entre el español y las lenguas indígenas, sucede en el plan de estudios:

“...si tú recuerdas en las, porque están publicadas, en las versiones anteriores a la que ya fue la oficial, no decía así literalmente segunda lengua, decía segundas lenguas, y el discurso todavía hablaba y ponía ejemplos que pueden ser cualquiera, pero también fue ahí una, ¿Qué diría? Una situación del modelo finalmente que se toma que habla, habrás visto a lo mejor unas presentaciones un modelo... que ponemos con cuatro

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

cuadrantes, en donde se discutió, a ver el lenguaje- comunicación, no podemos quedarnos lejanos a que en este mundo globalizado el lenguaje de los negocios y lo que te da la visión universal y todo eso es el inglés, estemos o no de acuerdo con ello o no, y entonces por eso en la última versión lo que se acuerda es, a nivel de discurso otra vez, decir que se a favorecer el aprendizaje de la lengua materna, el aprendizaje de las lenguas nacionales, el aprendizaje de otras lenguas, pero que queda con carácter obligatorio, comillas obligatorio, desde tercer año de preescolar el ingles, en esa mirada de formar al estudiante con esas competencias para movilizarse en el mundo globalizado...”.

Aparece en este fragmento, la preocupación por mantener esta igualdad-equivalencia entre las lenguas en el *currículum*, sin explicitar las relaciones de poder entre ellas y de alguna manera favoreciendo el inglés como lengua que conecta con el mundo globalizado. Cabe aclarar que en este análisis no se está en desacuerdo con que la educación básica prepare para lo “ajeno”, lo que se cuestiona es el estatus, la legitimidad que se le da a lo ajeno en la RIEB, como es el caso de este fragmento.

Un indicador más en este análisis, es el que refiere a las formas en que el mestizaje tergiversa (Torres, 2008) las relaciones interétnicas y es que en el siguiente fragmento, se aprecian las actitudes folclorizantes de la sociedad mestiza hacia los pueblos indígenas:

“...cuando trabajamos la de Intercultural Bilingüe que había papás, yo me acuerdo de un señor que, un testimonio, cuando dijo: No, para que le enseñan aquí en la escuela mi lengua, esa se la enseño yo, yo lo traigo aquí para que me le quiten lo burro, me acuerdo y dije: no, no puede ser como ese señor diciendo del burro que es bilingüe que habla tan bien, que tan precioso, o sea que le hemos hecho que le hacemos pensar eso, que te duele ¿no?, así, pero que es la concepción, entonces yo creo que ese tipo de concepciones también están en los maestros, en todo, que lejos de ver como un invasión o algo , ¡ah pues un plus! ¿Sí me explico?...”.

Como señala Navarrete (2009), el racismo en México se reconoce, entre otras actitudes, por compadecer a los indios. Cuando se dice qué “precioso” porque habla una lengua indígena, al tiempo que es innegable una postura empática, se encubre la condescendencia por quien se supone inferior, pero como el mestizo es el evolucionado, es su deber “ilustrar” al indio, develarle su propia

“riqueza”. Puede inferirse que el referente se mantiene de manera muy sofisticada, dado el proceso de tergiversación y forclusión que da como resultado la folclorización, en este caso de las lenguas indígenas.

También es importante decir, que este tipo de racismo es muy común en los diseñadores tanto de la reforma de 2006 como la de 2011, lo cual apunta a la conformación étnica de los diseñadores y por tanto de los colectivos representados en el *currículum* nacional.

Regresando al análisis de los documentos oficiales en la misma sintonía del discurso de la educación inclusiva o discurso de la inclusión, se puede señalar que en el apartado “VII. Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la educación indígena” del Acuerdo 592 se señala que:

“...los Marcos Curriculares detonan:

- Las acciones para incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades sociales y culturales, y revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.
- La inclusión de conocimientos particulares de la cultura indígena y la cultura migrante.
- El desarrollo curricular y el enriquecimiento del Plan y los programas de estudio nacionales.
- El trabajo fructífero en aulas multigrado y unigrado...” (SEP, 2011:53).

Tal incorporación e inclusión a partir de estos marcos supone que estos conocimientos particulares de la cultura indígena no contienden como nacionales. A la adaptación se le ha agregado un piso más sofisticado encarnado en estos marcos, pero que finalmente opera como apéndice del plan 2011.

El último apartado que de manera explícita aborda el tema de la diversidad en el citado Acuerdo, es el punto “VIII. Parámetros curriculares para la educación indígena”, del cual es interesante destacar:

“...El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna” (SEP, 2011:54).

Este apartado se refiere en particular a la inclusión de una asignatura de lengua indígena para esa población, al respecto, establece una relación unívoca entre población indígena con hablante de una lengua indígena. Y es que no se reflejan los cambios migratorios actuales que han ido mermando el número de hablantes de una lengua indígena, más no así la filiación étnica. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010), señala que en el país habitan cerca de 17 millones de indígenas y que de esos, cerca de 7 millones son hablantes. En este sentido, los parámetros curriculares están pensados para enseñar a los alumnos indígenas hablantes rurales, aquellos que los antropólogos de los años cuarenta del siglo XX como Gonzalo Aguirre Beltrán, estudiaban en sus “regiones de refugio”. El mismo Censo 2010, señala que el 40% de la población indígena es urbana y pobre.

Los marcos curriculares enuncian un nivel de incorporación didáctico de la diversidad, de acuerdo a la categoría de justicia curricular descrita. Esto es, como estrategia de trabajo docente ante la diversidad del aula, no como conflicto identitario en la conformación del sistema educativo. Por lo anterior, las relaciones sociales en la selección de los contenidos y trazado de las finalidades de la reforma, se siguen inclinando hacia la mirada occidental y monolingüe del sistema, puesto que se constriñen a la población indígena como diferencia en el plan de estudios.

Esta relación diferencia-referencia señalaría un elemento constitutivo de nuevas formas de discriminación y exclusión educativa:

a. Por un lado la dimensión cultural en la reforma, señala como referente en su registro étnico, a la clase media mestiza urbana como parámetro para organizar la propuesta. Lo anterior puede advertirse, al describirse las “contextualizaciones” que deben hacerse al *currículum* nacional para: los indígenas, migrantes, capacidades especiales, escuelas multigrado. Estos

últimos forman pues, los “diferentes” de la educación básica nacional.

b. Señalado quién es el referente y quiénes son los diferentes en el plan de estudios 2011, puede afirmarse como señala Derrida (1972), que al momento de establecer un referente, cualquier otro elemento en la cadena de significación se convierte en la periferia del sistema, es decir se establece una relación de centralidad para el mestizaje y marginación para lo que no es el mestizaje. De ahí que cobra sentido la categoría de inclusión como manera de “integrar desde su diferencia” a los “otros”. Este planteamiento de la inclusión en la reforma, advierten la relación de clase y étnica en la conformación de la nueva educación básica, pues aunque en el discurso formal estén consideradas las diferencias, esta postura es una forclusión en la concreción de giros conceptuales y curriculares inherentes al reconocimiento justo y equitativo de la diversidad.

c. La alternativa teórica de la inclusión como postura que reemplaza al discurso intercultural en concordancia con lo hasta ahora dicho sobre la exclusión y la equidad, podría aportar pistas para aseverar que el discurso de la igualdad representa las nuevas formas de racismo del sistema. A partir del siguiente esquema, se intenta ser más clara en esta explicación:

IGUALDAD

JUSTICIA



El esquema explica que la categoría de justicia es mejor que la de igualdad porque se le da a cada niño lo que necesita: uno o dos escalones. La clave

está en observar que la justicia curricular como aquí se ha descrito es radicalizada, apuntando al cuestionamiento de la necesidad y finalidades de que los tres niños miren un partido de beisbol detrás de la barda. En esta línea, el esquema sería válido si se respeta la estructuralidad del juego de beisbol, en este caso lo que se intenta es participar en el cambio del juego, sus reglas y finalidades. Este ejemplo es lo que sucede con el discurso de la inclusión en la RIEB, por lo que puede afirmarse entonces, que en la reforma, la discriminación y el racismo son inherentes, debido a las formas de exclusión con las que se incluye la diversidad cultural del país. Esta exclusión se advierte en el sostenimiento de las “contextualizaciones, adaptaciones” o metodologías específicas.

La inequidad se aprecia en que los contenidos de la reforma no contemplan la representación política y epistemológica de la diversidad cultural del país. Por lo tanto, combatir la discriminación y el racismo encontrado, se relaciona con las nuevas formas de inequidad y desigualdad que centran su atención en la distribución de la misma cantidad de un bien estándar. Estas nuevas formas no terminan de replantear el núcleo consensual (Villoro, 1994) del subsistema de educación básica, donde los acuerdos entre aquellos que participan de las prácticas y procesos educativos: mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes, personas con discapacidad y todos aquellos que continúan en la periferia de dicho subsistema, puedan reorganizar las relaciones de poder en los contenidos curriculares y descentrar el sujeto pedagógico que da sentido a dicha reforma, para plantear la negociación educativa como ejercicio de representación, como ejercicio democrático.

Los programas de estudio y los libros de texto de la RIEB

En este apartado se pretende profundizar en el análisis del referente cultural del sistema educativo mexicano, a través de la revisión articulada de programas de estudio y libros de texto de las asignaturas con mayor capacidad significativa (véase metodología de estudio en el capítulo 1). En este sentido, también se anota que la significatividad para esta revisión recupera como

momentos de gozne, los ciclos de formación que señala la RIEB: 3o preescolar, 3o de primaria, 6o primaria y 3o de secundaria. De ahí que se retomen fragmentos discursivos de los programas y los libros para mostrar el objeto de estudio⁵².

Para realizar el análisis de los libros, se retoma la doble categorización de Torres (1989, 2008), porque concreta las nociones de relaciones de poder en la construcción del referente cultural, como aquí se ha desarrollado, al establecer que:

“Los libros de texto, al igual que cualquier otro recurso didáctico son productos políticos, y pretenden establecer actitudes hacia el mundo en el que estamos insertos, proporcionándonos para ello unas determinadas concepciones y teorías sobre cómo y por qué la realidad es como es. Esto es lo que explica que podamos constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones prejuicios, etc. Que defienden los grupos que controlan el poder y/o las editoriales” (Torres, 1989:4).

Esta aseveración se ancla a la noción de ideología en Zizek (2003) y el efecto de ésta en los libros de texto como productos políticos, en tanto parte de un proyecto curricular, pues los libros son mediadores por excelencia de las síntesis de conocimiento, saberes, valores, entre otros registros; que quedan asentados como referente en un *curriculum*.

En este tenor, la primera categorización está referida al tipo de libros en su perfil general, de ahí que varias categorías puedan aplicar a un mismo libro o elementos de éstas. (Torres, 1989:3-4)

Libros sexistas: donde la mujer no aparece o lo hace de la mano de los roles más tradicionales y conservadores.

Libros clasistas: detentadores de los valores de una clase o grupo social determinado. Únicamente refieren aquellas dimensiones culturales que tal clase valora y explicaciones de la realidad social y del mundo del trabajo desde óptica e intereses de esa clase.

Libros racistas: se enmarca aquel grupo de manuales que ignoran la realidad de razas como los negros indios o gitanos, tanto en texto como en ilustraciones; no es frecuente toparnos con detalles acerca de sus formas de vida y su cultura, y la opresión y marginación a la que están sometidos.

⁵² Es importante aclarar que se reconoce a la revisión de los libros de texto como una tarea de investigación en sí misma. En este trabajo la intención es poner el acento en el referente cultural, no en los libros de texto como objeto de estudio, de ahí que se asuma como una tarea pendiente para complementar esta investigación.

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

Libros urbanos: que constatan exclusivamente la formas de vida de las ciudades y que cuando refieren al mundo rural y marino lo hacen con notable grado de desfiguración.

Libros centralistas: difunden la historia de una cultura, un idioma y una forma de vida, trabajo y gobierno que concuerdan más con una concepción de nación y no de las nacionalidades y regiones⁵³, en todo caso, son tratadas con atención desigual, con grandes omisiones deformaciones y falsedades.

La segunda categorización se retoma como gozne de la primera, en lo concerniente a los tipos de intervenciones curriculares incorrectas que acuña Torres (2008) y que ubica, desde este punto de vista, el sentido de los contenidos, tanto de libros como de programas, en su dimensión ideológica. Se recuperan, en este tenor, cuatro de las nueve categorías: (Torres, 2008:90-91, 95, 107-108):

Exclusión

Intervenciones curriculares favorecedoras de exclusión son aquéllas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc.

No obstante, en algunos casos, es muy difícil eliminar la presencia de algunos colectivos sociales no bien considerados, por lo que se opta por una táctica más suave de exclusión: no dar la palabra a los miembros de estos colectivos. Contabilicemos la enorme cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, sobre «ellos», presentes en las librerías españolas o en las columnas de opinión de los medios de comunicación, y comparémosla con los de autoría árabe. El resultado es obvio, quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los «otros» son los «nuestros».

Tergiversación

Esta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis

⁵³ El autor hace referencia al Estado español, para el caso de México, se entienden los pueblos y comunidades indígenas originarios como contraparte de las relaciones interétnicas del país.

crítico.

En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas, es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad o, incluso, convertirlo en algo esperpéntico. Esta estrategia caracterizó las explicaciones racistas, sexistas, clasistas y homófobas a lo largo de la historia de las instituciones escolares.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el «sentido común» de la mayoría de la población. Tal “sentido común” es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e impremeditados, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que los poderes dominantes marcan la dirección.

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan, especialmente, por ser de corte dicotómico⁵⁴: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.

Culturas silenciadas

Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad monocultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

La inmensa mayoría de los libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas. Difícilmente en los contenidos de tales materiales curriculares podremos encontrar información sobre temas como la historia y la vida cotidiana de las mujeres, sus ámbitos de discriminación (el trabajo doméstico, la maternidad y el cuidado de la prole, la violencia contra las mujeres, la precarización laboral, el «techo de cristal», la prostitución), o el análisis de la historia de la infancia, y de lo que significa en nuestro mundo ser niñas, niños y adolescentes. Tampoco se presta atención a las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, o a las personas ancianas y enfermas, y menos aún a las culturas gays, lesbianas y transexual, o a quienes viven en estructuras familiares diferentes a la tradicional. Asimismo no acostumbran a reflejar las condiciones de vida de las personas en situación de desempleo y en estado de pobreza, de las personas asalariadas con bajos salarios y soportando pésimas condiciones de trabajo.

⁵⁴ Para esta investigación, es conveniente radicalizar esta categoría porque en el caso mexicano, como se ha mostrado a lo largo del trabajo, las formas en que se tergiversa tienen que ver con idealizar las culturas indígenas como buenas o folclorizarlas, o lo que también Torres (2008:103) llama “tratamiento Benetton”, aunque no en el sentido de la comercialización del discurso indígena, en este caso

No se analizan las situaciones de la gente que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas, así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas. Las concepciones dominantes acerca del ser humano y del mundo son las derivadas de la religión católica o coherentes con esta cosmovisión.

Presentismo/Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva, se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy recientes, a las mujeres cristianas para entrar en las iglesias, asistir a los oficios religiosos o manifestar situaciones de luto o duelo.

No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es el defecto o la estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de la realidad. Es como mostrar un fotograma de una película, omitiendo todos los anteriores, que son los que permiten captar su significado real.

No se hace hincapié en la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento. Se silencian sus biografías, con lo cual se dificulta que el alumnado tome conciencia de la gran variedad de situaciones que influyen y explican tal construcción.

En esta modalidad de tratamiento de la información, no se incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. " (Torres,2008)

Con este marco de referencia, se presenta el siguiente análisis

Preescolar

La guía de la educadora, organiza los contenidos de los tres grados de preescolar. La primera parte contiene el programa de estudios y la segunda una guía de sugerencias didácticas. En el programa, se señalan los propósitos y estándares curriculares que debe desarrollar la niñez en el último grado de este nivel (5-6 años). Los estándares se desglosan en aprendizajes esperados y se dividen en los campos formativos de la reforma. En este sentido, la guía señala entre sus propósitos:

“Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género” (SEP, 2011b:18).

Como puede observarse, en los propósitos se mantiene la noción de diversidad, de manera implícita o indirecta con las relaciones interétnicas al no mezclarse con las diversidades, desde un punto de vista psicopedagógico. En el apartado “Bases para el trabajo en preescolar”, se consigan el eje Diversidad y equidad”, el cual señala que:

“...4. la educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos. educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. En este sentido, la educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva...”

Puede apreciarse en la cita anterior la mezcla entre una postura que subordina las relaciones interétnicas al discurso de la inclusión, como manutención del discurso psicopedagógico por el étnico-político al que se ha referido el análisis cultural en este trabajo.

Lo anterior se refuerza en el apartado de “Características del enfoque” inciso D. Inclusiva:

“...porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. México es un país multi valores, formas de relación social, usos y costumbres, y formas de expresión que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico; también pueden vincularse con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los pueblos originarios, una característica central es una lengua materna propia, con distintos grados de preservación y coexistencia con el español. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y, en especial, los de las niñas y los niños. Es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas” (SEP,

2011b:125).

La inclusión en este caso, se advierte al señalar:

a) el marco de convivencia de las culturas como *telos* o esencialismo redentor de las relaciones interétnicas.

b) La etnicidad se entiende sólo como el Otro, esto es, cuando se asocia a las culturas con los grupos étnicos no se advierte que el grupo mayoritario dominante para el sistema: los mestizos, también es un grupo étnico. Este posicionamiento, explicita el referente implícito en la asociación: grupos étnicos con pueblos indígenas como si fueran los únicos Otros.

Ya en el desarrollo de los Campos formativos, se puede advertir este mismo posicionamiento, en el Campo Lenguaje y comunicación, uno de los aprendizajes señala que se espera de los pequeños estudiantes que “aprecien la diversidad lingüística de su región y su cultura” y en la explicación de este aprendizaje se hace referencia a que:

“... a partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura...(sep, 2º11:126)

En la segunda parte de la Guía de la educadora, donde se redactan los compromisos de éstas con sus alumnos, se dedica un apartado a:

“...Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: todos los niños y las niñas tienen las mismas posibilidades de aprender y comparten pautas típicas de desarrollo, pero poseen características individuales derivadas de sus condiciones socioeconómicas y culturales y de las capacidades y oportunidades que se les han brindado.

Seleccionar cuentos, películas o incluso retomar algún incidente o situación cotidiana que permitan tratar valores culturales, sociales, de capacidades...” (SEP, 2011b:155).

La inflexión “pero poseen características individuales” señala entonces que no se aceptan a los niños tal como son, el “pero” representa que es un problema

la diversidad y que hay que aceptarlos aunque no cumplan con el referente cultural de lo común.

En el ámbito de revisión del libro de preescolar de tercer grado “Juego y Aprendo con mi material de Preescolar 3er. Grado” (DGMIE, 2012a), se mantienen los discursos que articulan la diversidad con lo psicologizante-inclusión vs lo étnico político, lo anterior se demuestra en varias de las secuencias de actividades (DGMIEa, 2012:41-42, 70-71). Por un lado, como señala Torres (1989), es un libro que presenta como referente del sujeto al que va dirigido, entornos o contextos urbanos en su mayoría, los fenotipos de los niños-referentes son blancos y se alternan con algunos pelirrojos y pocos morenos, hay que aclarar que no sólo en esto radica lo racista, sino en que los morenos, los indígenas, sin decirlo explícitamente aparecen en dos lecciones reveladoras de este sentido: la primera ¿Cómo celebras el día de muertos? Y la segunda, ¿Cómo cantarías el corrido?”; muestran ilustraciones similares y se muestra la ruralidad como espacio donde los pueblos indígenas y los campesinos son parecidos, esto es: el México de los corridos de la revolución es el mismo México del día de muertos actual. De ahí que la idea iconográfica transmita la ideología del mestizaje, vía la tergiversación (Torres, 2008) de los pueblos, colocándolos en un pasado revolucionario, como el indio muerto Navarrete (2005).

Primaria

En este nivel, se analiza en primer lugar el Programa de estudios-Guía del maestro de la asignatura de Formación Cívica y Ética del tercer grado. El documento desarrolla los contenidos subordinados a los estándares curriculares diseñados en el Acuerdo 592, así como las sugerencias didácticas para el docente.

El programa contiene de manera directa alusiones a la diversidad cultural y lingüística, aunque es interesante mencionar que en todo el programa no se mencione explícitamente a la población indígena, sino a la “diversidad” de culturas del alumnado.

En este sentido, una de las competencias a lograr en la materia señala:

“...Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, crear, vivir y convivir. La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua y valores personales y culturales.

También implica tener la posibilidad de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos para el beneficio colectivo. Abarca la habilidad para dialogar con la disposición de trascender el propio punto de vista para conocer y valorar los de otras personas y culturas. A su vez implica equidad, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros, así como poder cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos...” (SEP, 2011c: 137).

La categoría de diversidad, así descrita, es la más compleja que se ha detectado en el análisis hasta ahora realizado, alude a la diversidad como condición humana, pero como riqueza esencialista de la realidad, sin apuntar las relaciones de poder que dichas diversidades implican en su perenne interacción. Y es que Torres (2008) afirma, siguiendo a Bourdieu que:

“...las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que estas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación..” (Torres, 2008:87).

Esto quiere decir, que si bien hay una referencia puntual a la diversidad, la salida a las interacciones sociales es una suerte de paraíso armónico que se “salta” el análisis crítico, la resistencia y denuncia. O en palabras de Schmelkes, el papel de un *currículum* intercultural es “formar para la indignidad” (2011) ante la discriminación, el racismo, la marginación, etc. No se niega el registro utópico de todo *currículum*, sus finalidades y carácter deontológico, son inherentes, lo que se cuestiona es este *telos* como una sociedad transparente que no existe, ni ha existido en el caso de la

conformación identitaria de este país.

Otro ejemplo de esta situación, se advierte en un contenidos del Bloque III. del programa:

Las diferencias nos enriquecen: cuándo me han rechazado por ser diferente a los demás. Cuándo he rechazado a alguien por ser diferente. De qué formas se expresa el rechazo a personas y grupos. Qué puedo hacer cuando observo que las personas son rechazadas por su edad, aspecto físico, etnia, lengua, género, estrato socioeconómico o lugar de origen (SEP, 2011c:157).

Por otra parte, en el mismo Bloque III. otro contenido señala:

“Nuestra aportación a la diversidad: qué costumbres y tradiciones existen en el lugar donde vivo y en otros lugares de mi entidad. Conozco a personas que pertenecen a un grupo étnico o que hayan nacido en otro lugar de la entidad, del país o del mundo. Por qué es importante la convivencia entre personas y grupos distintos” (SEP, 2011c:157).

Nuevamente, en este contenido se pone en circulación la relación nosotros-mestizaje/ellos-pueblos indígenas-grupos étnicos; predeterminando el referente de la relación y excluyendo a los pueblos indígenas de éste. En el fondo, excluyendo al alumnado indígena que dicho contenido también debe interpelar. En lo correspondiente al análisis del libro de texto “Formación Cívica y Ética. Tercer grado” (DGMIE, 2012b), se observa un esfuerzo importante por mostrar la diversidad cultural en términos representativos o de reorganización del referente cultural o de la diversidad de alumnos, aunque se mantiene la representación de lo indígena como rural, junto con los alumnos con discapacidad (DGMIE, 2012b:48). En el Bloque III Cuidado del ambiente y aprecio por *nuestra*⁵⁵ diversidad cultural, se puede advertir en el “nuestra diversidad” oculta vía la convivencia o la armonía las relaciones interétnicas.

Por otro lado, en los textos informativos de este bloque, en la sección “Platiquemos” , se hace alusión a la dinámica de cambio o transformación de

⁵⁵ Las cursivas son nuestras.

las “costumbres” haciendo referencia de manera implícita a algunas prácticas culturales de los pueblos indígenas: “...puede ser costumbre, por ejemplo, que vender las niñas para el matrimonio...” (DGMIE, 2012b:53), no se problematiza o analiza el contexto y condiciones de posibilidad de dicha práctica por lo que de manera predeterminada se asigna un juicio de valor. Cabe señalar que en este análisis no se asume que dicha práctica sea buena o mala, lo que se señala es la falta de contextualización y análisis de la misma.

Por otro lado, cuando en ese mismo texto informativo se habla de los prejuicios y estereotipos (DGMIE, 2012b:54), la forma abstracta de abordarlos diluye la oportunidad de evidenciar con ejemplos y su problematización, las relaciones de discriminación y racismo “a la mexicana” como ya se ha explicado a lo largo de este trabajo, de ahí que dicha abstracción tergiverse (Torres, 2008) la situación del mestizaje en el país.

El siguiente grado a analizar es el sexto y último del nivel de primaria, a través de la asignatura de historia. En este grado, la asignatura se destina “...al estudio de la vida del ser humano, desde la prehistoria hasta los inicios del siglo XVI, es decir, desde su aparición hasta el *encuentro* de América y Europa. Comprende acontecimientos y procesos históricos de Europa, Asia, África y América...” (SEP, 2011d:157).

Para afectos de este trabajo conviene detenerse en el ámbito de análisis denominado “Cultural. Contempla la manera en que los seres humanos han representado, explicado, transformado e interpretado el mundo que les rodea. Se ha procurado seleccionar algunos aspectos relacionados con la vida cotidiana, creencias y manifestaciones populares y religiosas, la producción artística, científica y tecnológica de una época determinada” (SEP, 2011d:155). Lo anterior se traduce, en los “temas para analizar y reflexionar”, que funcionan como opcionales o sugerencias generales en el programa. En el caso del Bloque III. “Las civilizaciones mesoamericanas y andinas”, se sugiere estudiar como “tema para analizar y reflexionar”, “un día en el mercado de Tlatelolco” o “La educación de los incas”. Como puede advertirse, el ámbito cultural del estudio de la historia en la educación básica, se ubica como los aspectos accesorios respecto del ámbito del tiempo histórico o los procesos específicos:

esto es, aprenderse los periodos preclásico, clásico y post clásico en Mesoamérica, o la organización social y política de los incas, entre otros (SEP, 2011d:160). Esta posición excluye el estudio de las manifestaciones culturales como elementos centrales de los contenidos, además de negar el registro interétnico en ellas.

Como ya se anticipó, el Bloque III. “Las civilizaciones mesoamericanas y andinas”, desglosa como contenido y aprendizaje esperado con capacidad significativa para la investigación, lo siguiente:

Temas para comprender el periodo: ¿Cuáles son las principales características de las civilizaciones americanas? Subtema. Mesoamérica, espacio cultural. Las civilizaciones mesoamericanas: Preclásico: Olmecas. Clásico: Mayas, teotihuacanos y zapotecos. Posclásico: Toltecas y mexicas.

Aprendizaje esperado: reconoce la importancia del espacio geográfico para el desarrollo de las culturas mesoamericanas e identifica las características de los periodos (SEP, 2011d:160).

De lo anterior se advierte, que el registro histórico excluye en el sentido de Torres (2008) la referencia a los pueblos indígenas en términos de las relaciones interétnicas como parte de la dinámica cultural mesoamericana que explica en muchos casos, la condiciones de posibilidad de la conquista. Que dicho sea de paso, llama poderosamente la atención (sin poder inferir alguna aseveración por falta de mayores elementos en el documento analizado) que la llegada de los españoles se nombre en el programa como “encuentro de América y Europa”, como lo señala el apartado de descripción del curso (SEP, 2011d:157).

La correspondencia de lo analizado en el programa, con el libro de texto de Historia es bastante lineal, ya que tiende a señalar las referencias a las culturas en análisis como sociedades que no existen más, incluidos los incas; a diferencia de los griegos de los cuales se ensalza su herencia para la humanidad. Las actividades del libro indican la comparación entre el mercado prehispánico y los actuales, sin considerar que tales mercados actuales, están conformados tanto por aquellos que siguen existiendo desde antes de la llegada de los españoles con sus respectivos cambios, como los posteriores

que heredan de manera significativa la mirada prehispánica. Nuevamente la desaparición del indio después de la conquista, se manifiesta en esta secuencia de actividades (DGMIE,2012c:94).

Secundaria

Ya en el nivel de secundaria, se analiza el programa de estudios-guía del maestro de Ciencias, en específico del primer grado, cuyo énfasis radica en el campo de la Biología (SEP, 2011e).

En este programa, cabe resaltar un propósito de toda el área de Ciencias que conviene analizar a la luz del objeto de estudio de esta investigación.

“Valoren la ciencia como una manera de buscar explicaciones, en estrecha relación con el desarrollo tecnológico y como resultado de un proceso histórico, cultural y social en constante transformación” (SEP, 2011e:13) .

El centro de este propósito, alude a identificar la historia y contexto de la ciencia. Como se recordará, ésta es una parte de las tesis centrales que se discutían, como parte del proceso de interculturalización de las asignaturas de la reforma de la secundaria en 2006, llevada a cabo por la CGEIB. La segunda parte de esta tesis implicaba que si la ciencia es el resultado de un proceso histórico y cultural, existen por tanto, otras lógicas o formas de construir conocimiento, en este caso específico, los conocimientos de los pueblos originarios del país. Por lo que puede advertirse, esta segunda parte de la tesis mencionada quedó eliminada. Lo anterior también se aprecia en otros componentes del programa de estudios, así como en el libro de texto de telesecundaria de primer grado.

Esta exclusión (Torres, 2008) de las lógicas de construcción de conocimiento de los pueblos indígenas, pone sobre la mesa de discusión, las relaciones de saber-poder que se establecen entre los conocimientos de distintas matrices cultural. Lo anterior también se constata en la competencia:

“Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. Implica que los alumnos reconozcan y valoren la construcción y el desarrollo de la ciencia y, de esta manera, se apropien de su visión contemporánea,

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

entendida como un proceso social en constante actualización, con impactos positivos y negativos, que toma como punto de contraste otras perspectivas explicativas, y cuyos resultados son aprovechados según la cultura y las necesidades de la sociedad.

Implica estimular en los alumnos la valoración crítica de las repercusiones de la ciencia y la tecnología en el ambiente natural, social y cultural; asimismo, que relacionen los conocimientos científicos con los de otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y aplicarlos en contextos y situaciones de relevancia social y ambiental... (SEP, 2011e:27).

La única relación explícita en términos epistémicos, es con otros campos científicos, de ahí la exclusión advertida. En el apartado de los contenidos, en el bloque I., es interesante anotar que esta exclusión no es una eliminación simple, sino que se combina con la tergiversación (Torres, 2008) y es que el bloque señala que se destacan los aportes de las culturas indígenas al conocimiento de la diversidad biológica, al tiempo que se estudia el desarrollo histórico del microscopio y -llama la atención que esté en el mismo “paquete” de contenidos-, la “estimulación del escepticismo informado con base en el cuestionamiento de ideas falsas acerca del origen de algunas enfermedades causadas por microorganismos”(SEP, 2011e:27), aunque el programa no especifica cuál es la relación entre ellos, funciona en este momento para sentar un precedente del manejo de este tema en el libro de texto de telesecundaria, pues como se verá más adelante, este escepticismo tendrá que ver con la prevención de no tomar como ciertos o verdaderos los conocimientos que no sean científicos, ello permite ubicar el tipo de exclusión y las relaciones de saber poder que hasta ahora se han señalado, por lo que más adelante se volverá sobre este registro analítico.

Ya en el desarrollo de los contenidos, la intención por mostrar los aportes de los pueblos indígenas se concreta a través de tema “Reconocimiento de las aportaciones de la herbolaria de México a la ciencia y a la medicina del mundo” (SEP, 2011e:38), el aprendizaje esperado al respecto consigna: “Identifica la importancia de la herbolaria como aportación del conocimiento de los pueblos indígenas a la ciencia” (SEP, 2011e:38). Esta concreción se articula, junto con lo dicho en el párrafo anterior al análisis de la secuencia 6 del libro de primer grado de telesecundaria (ILCE, 2007a). El nombre de la secuencia de

actividades didácticas se llama “¿Cómo utilizamos el conocimiento?”, en ella se comienza preguntando al estudiantado a manera de aprendizajes previos “¿Cómo han aprendido los conocimientos tradicionales de su región?, para después introducir el texto “El conocimiento tradicional”, en el cual se consiga:

“...los pueblos conservan conocimientos de la naturaleza, que les han permitido sobrevivir y utilizar los recursos para alimentarse, vestirse y curarse. Por ejemplo, en las culturas *prehispánicas* de nuestro país, se desarrolló un *amplio* conocimiento sobre las plantas medicinales lo que fue posible gracias a un *profundo* conocimiento de las plantas y de los animales que habitaban la región...” (ILCE, 2007a:67)⁵⁶.

La referencia al pasado prehispánico como valioso en este texto, indica la refuncionalización del mito del mestizaje, en el sentido de retomar la invención del indio como ser inferior que se redime en la mezcla cósmica vasconcelista. Lo indígena acude al mestizaje mexicano en forma de pasado glorioso que contribuye a la creación de una raza mejorada. En este sentido, el conocimiento prehispánico es “profundo y amplio” como se señala en el texto. El actual es un conocimiento previo como se imprime en la pregunta de arranque de la secuencia y por tanto, como lo implica la psicología constructivista, es un conocimiento menor que irá sofisticándose de acuerdo a las diferentes etapas de desarrollo cognitivo.

En el desarrollo de actividades de la secuencia, aparece un texto sobre el conocimiento científico, no necesariamente en contraposición al del tradicional, sino desde su aparente reconocimiento. Después de su lectura, transcurren actividades de reconocimiento de las plantas medicinales en donde viven los alumnos, así como sus métodos de uso. Sin embargo, al final de la secuencia se señalan actividades para resolver un problema, el cual alude a las soluciones que darían para sanar a alguien con recursos de la localidad, terminando el planteamiento del problema con la pregunta: “¿Qué podemos hacer para reducir el dolor estomacal de tu compañero *mientras*⁵⁷ *consulta a un médico* ?” (ILCE, 2007 a:70). Como es de suponerse la pregunta desfasa el intento de las actividades de recuperación anteriores, al tiempo que refuerza lo

⁵⁶ Las cursivas en *prehispánicas*, *amplio* y *profundo* son nuestras.

⁵⁷ Las cursivas son nuestras.

dicho en el texto de conocimiento tradicional: el conocimiento actual de la herbolaria y la medicina tradicional es un paliativo, no tiene valor y efectividad en sí mismo, por lo que es clara la relación saber poder, respecto a la dimensión epistemológica de secuencia didáctica del libro. Lo anterior cobra sentido con el aprendizaje esperado que señala la necesidad de un “escepticismo informado” respecto de conocimiento no científicos que se comentó anteriormente, pues al final, el conocimiento indígena no es legítimo en sí mismo, sino mientras llega el científico.

Por otro lado, como ya se ha indicado, los libros de telesecundaria se elaboraron en 2006 y se corrigieron y aumentaron en 2007 y su uso sigue vigente para el ciclo escolar 2013-2014, por lo que no han sido del todo actualizados a los programas de estudio de la RIEB. Como se vio en el ejemplo anterior, en la reforma 2006 se habla del conocimiento indígena a través de la medicina tradicional y en 2011 se concreta en la herbolaria, que no son lo mismo pero se admite su cercanía temática.

Lo anterior sirve de aclaración porque la siguiente secuencia del libro que se analiza se eliminó del programa de estudios 2011, pero sí aparece en el libro de texto: Secuencia 2. “¿Para qué clasificar a los seres vivos?” De esta secuencia, es relevante observar el siguiente fragmento del texto introductorio:

“En el zoológico regional hay una gran variedad de animales. Para hacer que la visita a este lugar sea más interesante y provechosa, te encargaron ordenarlos de acuerdo a una clasificación que pueda ser comprendida por todos los visitantes ¿Qué sistema de clasificación propones? (ILCE, 2007a :29).

Como señala Torres (2008) esta secuencia advierte una tendencia urbana en la medida que los zoológicos generalmente se ubican en las ciudades, los del campo generalmente son parques temáticos que con conceptos más actuales, continúan la visión de los antiguos zoológicos. Lo anterior cobra sentido porque el modelo de telesecundaria, tiene por objetivo atender a las poblaciones rurales e indígenas, de ahí que la referencia a un zoológico no sea significativa. Lo anterior acarrea una discusión importante para este trabajo, pues cuando se critica que el libro sea urbano en el sentido antes desarrollado, se puede responder que los alumnos rurales e indígenas, tienen el derecho de saber de

las ciudades para no caer en una especie de autosegregación. Un sustrato importante de este argumento devela una especie de miedo académico a que no aprendan lo nacional, lo científico; en su trasfondo, se puede afirmar un miedo a que no sepan ser mestizos. Porque los procesos de migración en los pueblos indígenas han indicado que la escuela de poco ha servido para evitar la explotación o violación de sus derechos, en contraparte, las comunidades desarrollan estrategias para establecer territorios circulatorios (Tarrus, 2000), los cuales les permiten generar sentidos de pertenencia, solidaridad y apoyo, ya sea que estén en el pueblo de origen o en otro lugar. Por ejemplo, es del sentido común escuchar en los campos agrícolas del norte del país, la referencia a que ahora el estado de Baja California se llama “Oaxacalifornia”, en alusión a la migración de personas de ese estado. Ahora bien, cabe aclarar que no se niega el papel de la escuela en el sentido de otorgar espacios para conocer lo no cercano o familiar, lo que se cuestiona es la manera en que se establece la relación entre lo que los diseñadores del libro piensan que es lo propio y lo ajeno, así como el estatus que le dan a cada una de las partes de la ecuación. Aparece entonces la pregunta por el referente de los libros de telesecundaria, por sus usuarios. Hasta este momento, el referente de los diseñadores es el mestizo urbano, con las implicaciones ideológicas que se han explicado en esta investigación.

Por otra parte, en esta misma secuencia se pide a los alumnos que elaboren un cuadro sobre distintas formas de clasificar a los seres vivos; las columnas indican desarrollar: “Primeras clasificaciones”, “Mayas”, “Aristóteles”, “Clasificación actual” (ILCE, 2007a:30), de ahí que se sostenga el análisis planteado líneas arriba sobre la referencia al indio muerto, dada la recurrencia en el manejo de estos elementos.

Finalmente, tocaría el análisis al tercer grado en la asignatura de español, para abarcar el tramo completo de la educación básica en la revisión. Sin embargo, debido a las necesidades del objeto de estudio de esta investigación, se observó que analizar el grado mencionado no tiene la misma capacidad significativa que el primero. Después de revisar el programa y el libro de 3o, se advirtió como contenido relacionado “la diversidad de culturas en el mundo”,

pero no aporta relacionalidad al análisis porque el contenido referido a la diversidad en México se aborda en primer grado. De ahí que se considere más significativo para esta investigación, revisar el primer grado de español, en aras de aumentar la capacidad significativa del referente empírico.

Hecha la aclaración anterior, es preciso ubicar en el programa de estudios-guía del maestro 2011, varios componentes curriculares relacionados con el objeto de estudio de esta investigación:

Propósitos de la asignatura de Español para toda la educación básica: Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica (SEP, 2011f: 14). Estándares curriculares para el primer grado: reconoce y valora la existencia de *otras*⁵⁸ lenguas que se hablan en México (SEP, 2011f: 18).

Competencia: valorar la diversidad lingüística y cultural de México. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano (SEP, 2011f:23).

Como puede observarse, en estos tres elementos del programa, al igual que en la asignatura de Formación Cívica y Ética (analizada en párrafos anteriores) la referencia a la diversidad lingüística y cultural encubre o forcluye a las lenguas indígenas, lo anterior se observa cuando en el estándar curricular se habla de “otras” lenguas. En automático, se implica que el español es el referente lingüístico. Esta referenciación es casi imperceptible, en términos de la función de los mitos (Barthes, 1999), es decir, en los diseñadores del programa está naturalizado que el español es LA lengua, sin poner en tensión la relación de poder entre el castellano y las lenguas indígenas del país. Se puede apreciar entonces, la fuerza normalizadora del mito del mestizaje.

Por otra parte, el Bloque III. del programa se dedica, como parte del ámbito de participación ciudadana, al tema de la diversidad lingüística y cultural.

La práctica social del lenguaje es “difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español de México” y se señala como producto final la

⁵⁸ Las cursivas son nuestras.

realización de un periódico mural que presente o de cuenta de la discusión sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español, los préstamos de las lenguas originarias al castellano, así como sus correspondientes aspectos culturales (SEP, 2011f: 57).

Como no hay un desarrollo mayor sobre el posicionamiento étnico-político de estos contenidos, hay que acudir al libro de texto para analizar, de manera central, cómo se traduce en actividades didácticas el tema de la influencia de las lenguas indígenas y con ello rastrear la direccionalidad ideológica de dichos contenidos.

Antes de presentar la indagación realizada en el libro de Español Vol. I de Telesecundaria, Primer grado, es preciso recordar que la concordancia entre el programa y el libro es opaca porque el libro se hizo y modificó en 2007, por lo que no está actualizado a la RIEB 2011. Lo anterior antes que una desventaja, para este análisis resulta una posibilidad inédita en toda la revisión de programas y materiales que hasta ahora se ha hecho: lo que podría ser un error formal en la estructuración formal del *currículum*, se vuelve productivo en la puesta en marcha o vida cotidiana del *currículum* (De Alba, 2007).

Y es que en el programa de estudios 2006, bajo el cual está hecho el libro de telesecundaria, se consigna este tema en el Bloque III. y no en el V. como está en el programa 2011. Como es sabido, una práctica habitual en las escuelas ante la carga excesiva de contenidos, es no terminar el programa, ello siempre va en detrimento del último bloque, es decir el V. Otra observación inmediata tiene que ver con que el programa 2006 y en consecuencia el libro, desarrollan como producto final del bloque una investigación, cuestión mucho más profunda y analítica que la realización de un periódico mural planteado por el programa 2011, por lo que ya se ha dicho de los riesgos de la folclorización.

En el libro (ILCE, 2007b) se desarrolla en la secuencia 8 “todas las voces” una serie de actividades de sensibilización y conocimiento de las lenguas por medio de audios y poemas, para después abordar a través de dos textos de discusión crítica, las cuestiones de pobreza y marginación de los pueblos indígenas en la actualidad. El segundo texto aborda la situación de las lenguas indígenas en el marco de las “políticas integracionistas” (ILCE, 2007b:165).

Las preguntas sobre estas dos lecturas instalan, desde las categorías de análisis que se proponen en esta investigación, la discusión sobre las relaciones interétnicas entre el español y las lenguas indígenas, a diferencia del tibio programa 2011. Por ejemplo: “Señala cuáles son los propósitos de las políticas integracionistas...” (ILCE, 2007b: 165), entre otras que aluden justamente a las relaciones de poder.

Después de pedirle a los estudiantes alguna propuesta para ayudar a que las lenguas indígenas se desarrollen o revitalicen, la secuencia presenta una batería de actividades sobre los préstamos de las lenguas indígenas al español, primero a través de los topónimos, luego ejercitando la escritura del náhuatl para saber el significado de las toponimias y finalmente investigando otros préstamos.

Luego en la sección “palabras indispensables” se anota a manera de glosario las categorías como “dialecto” para hacer la aclaración de que las lenguas indígenas son idiomas, también se “define deterioro de lenguas” entre otros conceptos étnico- lingüísticos que dan cause al análisis sociocrítico de los alumnos. Cabe señalar que este glosario precisa actualizarse de manera inmediata, dado que señala a las lenguas indígenas como no nacionales u oficiales. Ello cambió con la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos en 2003, de ahí que aunque la lógica de la secuencia no se vea alterada, es impreciso el dato y puede poner en riesgo el planteamiento didáctico logrado, porque las preguntas sobre este glosario están en la misma tónica que las de los reportajes analizados.

La secuencia continúa con actividades para que los alumnos desarrollen su investigación sobre la importancia de las lenguas indígenas, para después proponer actividades relativas al formato textual del reporte de investigación, a la reflexión sobre la estructura gramatical del castellano y finalmente a la exposición de la investigación (ILCE, 2007b:166-169).

Como puede apreciarse, esta secuencia de actividades en el libro ha sido el único hallazgo en la revisión de la RIEB que podría interpretarse como un contenido que

contiene por la discusión del referente cultural del sistema educativo, esto es

el español como lengua dominante.

Hasta aquí, se ha realizado el análisis de referente empírico de la investigación; los hallazgos respecto a los programas y libros de texto apuntan que:

- a. Existe continuidad en los grados, niveles y asignaturas analizados, respecto de la competencia “conocer y apreciar la diversidad cultural y lingüística”, tal continuidad, como se ha indicado en otros apartados implica, en primer lugar la eliminación de la diversidad étnica como señalamiento de las relaciones de poder entre las culturas, en particular entre las que conforman las identidades mexicanas. Esta eliminación “neutraliza” la diversidad, de ahí que en segundo lugar, vía esta neutralización, se abra paso al discurso de la convivencia armónica de la sociedad. Esta situación encubre un ejercicio de esencialización de las relaciones interétnicas en las conformación del referente cultural. Dicha esencialización tiene como efecto la vuelta al metarrelato del mestizaje dado que es el significante vacío que esencializa la identidad mexicana, por ello es una forma de racismo muy sofisticada.
- b. Los libros de texto en tanto productos políticos (Torres, 1989) transmiten esta forma de racismo, a través de actividades y/o ilustraciones que muestran la convivencia armónica de las diferencias, bajo el discurso de la convivencia y silencian las culturas indígenas por el significante diversidad. En general, despolitizan los contenidos y en consecuencia las actividades didácticas, esta acción tiene por efecto otra forma de racismo, porque conlleva la reproducción del referente actual como algo natural o dado. Lo anterior quiere decir, que el efecto mítico del mestizaje en el caso de México, tiende a generar nuevas formas de discriminación y racismo.
- c. También transmiten mensajes contradictorios respecto de las relaciones

de saber poder en la construcción del conocimiento, pues al tiempo que se abre epistemológicamente un campo de conocimiento, se cierra la posibilidad de legitimación para los saberes soterrados que se han admitido como objetos de aprendizaje.

d. A pesar de lo anterior, puede advertirse en los libros de texto de Formación Cívica y Ética y en el de telesecundaria de Ciencias, un grado de avance en la formación sociocrítica de los estudiantes, al mostrar de manera explícita las relaciones de saber poder.

Para finalizar este capítulo, es importante reiterar que con el análisis de los tres espacios o condiciones de posibilidad, de las relaciones político culturales del referente cultural, se advierte la configuración de nuevas formas de discriminación y racismo que conservan y refuncionalizan el mito del mestizaje, el mito de la igualdad y la invención del indio como puntos nodales en el origen, marcha, desarrollo y crisis (Puiggrós, 1995) del sistema educativo mexicano.

CAPÍTULO IV. CLAVES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN Y EL RACISMO ESTRUCTURAL EDUCATIVO EN MÉXICO

El presente capítulo tiene como propósito hacer un cierre a la investigación y, al mismo tiempo, marcar algunos puntos de apertura, que permitan continuar con ulteriores estudios sobre la discriminación y el racismo en el sistema educativo mexicano.

El primer elemento de este cierre-apertura alude a los hallazgos de la investigación, que en su conjunto apuntan a una serie de discusiones no acabadas, que ayudan a identificar los mecanismos racistas del sistema educativo mexicano, a partir del análisis de su referente cultural. Después de desarrollar este elemento, se considera pertinente exponer la tesis central de la investigación, para finalmente advertir algunos rasgos importantes a seguir indagando sobre la relación racismo- sistema educativo.

Sobre la injusticia educativa-curricular: líneas de discusión e identificación

A partir de la revisión de los tres espacios de análisis que conformaron el corpus de la investigación, destacan las siguientes claves de análisis sobre el sistema:

Invisibilidad y forclusión: la amenaza de lo negado

Como se ha mencionado en el capítulo 1, en este trabajo se entiende por forclusión, siguiendo a Lacan (1987), al mecanismo por el cual un sujeto rechaza un significante privilegiado y no lo inscribe en sus registros imaginario y simbólico por lo que su estructuración identitaria, constantemente se ve trastocada en relación con ese significante privilegiado-negado pero no eliminado.

Esta forclusión en el caso del sistema educativo nacional, es un efecto del contexto social amplio en el que se conforma la identidad de lo mexicano. Dicha estructuración identitaria del sujeto social, ha ignorado el significante de lo indígena en la conformación del referente cultural del mestizaje, mediante su cosificación como pasado glorioso o indio muerto. Esta operación se trasluce en el proyecto político-curricular que representan las reformas analizadas y en ese sentido organizan lo negado como la diversidad, sin mencionar lo indio como significante que condensa tal rechazo. Este mecanismo de forclusión sigue vigente. Su refuncionalización básicamente opera en el ya mencionado intercambio del significante indígena por el de diversidad que invisibiliza las relaciones interétnicas nacidas de la colonización, equiparando la diversidad con indígena, discapacidad, entre otros significantes; volviendo dicha invisibilización más inasible de lo que ya era.

De ahí que la capacidad del referente del mestizaje aunque se asuma en crisis, en erosión o desgaste, para producir efectos racistas sigue perviviendo ya sea generando subsistemas o programas compensatorios, ya sea admitiendo como un principio la diversidad cultural y lingüística y después no concretarla en la estructuración formal del *currículum* y los materiales didácticos. Esta aparente simulación en tanto injusticias educativas y curriculares del sistema, están ancladas en la constitución identitaria de lo mexicano que *negó*, en el sentido de Bonfil Batalla (1989), la diferencia. Lo mexicano es un principio organizador de la sociedad nacional por eso lo indio-pobre-femenino- pasivo-pasado, amenazan al sistema educativo, por eso no puede reconocerse la diversidad étnica, cultural y lingüística porque es atentar contra dicho principio organizador.

Tensión nacional-local

Esta clave está referida a la amenaza-miedo constante que supone el abandono de los referentes que conforman al sistema educativo. Lo anterior se advierte en expresiones como “todos deben saber lo básico” o “no podemos dejar que los niños indígenas no sepan español, es discriminarlos”. Más allá de estar de acuerdo o no con estas aseveraciones, interesa identificar en ellas, lo que se trasluce en las revisiones de los procesos de reforma: saber lo propio, lo contextual, lo local es menor. Esta previsión plasmada con mucha claridad en la RIEB respecto a la escuela indígena, vuelve a poner el acento sobre la manutención del referente del mestizaje como ideología que conforma al sistema. En contraposición, lo nacional es lo mexicano, lo legítimo, en sus formas más monolíticas y anquilosadas.

Otro ejemplo importante es la relación entre el español y las lenguas indígenas nacionales: la política lingüística del sistema no admite el reconocimiento, uso y desarrollo de otra lengua que no sea el español como lengua materna. También implica en el ámbito del Nosotros, que los contenidos nacionales no se modifiquen, aunque existan algunas excepciones, como se detectó en la revisión.

Pero esta tensión en su trasfondo es una falsa dicotomía que perpetúa la relación hegemónica de lo nacional con lo local. Como se ha discutido en el capítulo 1, al referirse a la categoría de discurso, un significante en sí mismo no es esencial o tiene un significado unívoco y cerrado, por tanto es construido y contingente. Entonces, lo nacional es un significante que intenta hegemonizar pero que no deja de ser un significante contingente. Lo nacional en este sentido es una función, no una definición.

Si lo anterior es así, quiere decir que lo nacional puede constituirse desde otras bases, evidentemente deconstruyendo el mito del mestizaje a través del *currículum*, problematizando los conocimientos de distinto cuño, entre otras prácticas sociocríticas (Torres, 1989).

Las relaciones saber poder del conocimiento

Este indicador está referido a la dimensión epistemológica que detenta una propuesta curricular y los riesgos que conlleva. Como se ha observado, la ciencia tanto natural como social que se dispone en el *currículum* de la educación básica nacional, dista mucho de lo que sucede en los campos de conocimiento de origen. Este reflejo, implica una pálida versión de los procesos de construcción del conocimiento científico actual.

Al respecto Foucault señala que "...si una práctica científica en su desenvolvimiento cotidiano, en sus reglas de construcción, en los conceptos utilizados y aun antes de plantearse la cuestión de la analogía formal y estructural como discurso científico; ¿podría plantearse la cuestión, interrogarse sobre la ambición de poder que acarrea consigo la pretensión de ser una ciencia?..." (Foucault, 2002:32).

Es decir que conocimiento y poder no están desligados y en la medida que los contenidos admitan este registro ineludible en su construcción, se podrá avanzar en revertir la posición de los *saberes* locales vs los *conocimientos* científicos (Villoro, 2004).

Decirle sí a la inclusión, no es decirle no al poder

De acuerdo a lo dicho en la primera injusticia curricular, la negación fundante que origina el mestizaje, desmarca -vía su densidad identitaria-, a la categoría *diversidad étnica, cultural y lingüística*, de la categoría *diversidad cultural, lingüística, de capacidades, social y de aprendizajes*; propuesta en el discurso de la RIEB respaldada en la educación inclusiva.

La alternativa teórica de la inclusión como postura que reemplaza al discurso intercultural en los procesos de reforma analizados, implica una utopía moderna en el sentido de buscar un proyecto social amplio que hegemonice, así como lo hizo en su momento el mestizaje, al sistema educativo.

Puede estarse de acuerdo con el reconocimiento de las diferencias en el alumnado y que en este sentido, el referente cultural sea más flexible, como lo plantea la inclusión educativa, pero al tiempo que se reconoce a cada quien por su diferencia y se atiende a todos sin estigmatizarla, hay que admitir que no se contiene en términos étnico- políticos por el núcleo que da sentido al sujeto

pedagógico en relación con el referente cultural. En aras de que la diferencia enriquece, se desdibuja el primer paso que es desmontar la aparente igualdad por la cual todos deben incluirse.

El contexto epistémico del sistema educativo mexicano: riesgos en los discursos de la equidad y la inclusión

Otro indicador importante en la lectura del racismo educativo, en el caso del sistema educativo mexicano, alude al horizonte epistémico desde el cual se comprende la realidad educativa actual. Como es posible advertir, este horizonte no es pleno sino que se constituye en las múltiples luchas que los paradigmas del campo educativo establecen entre sí, por ello es importante detenerse a observar cómo en determinado contexto epistémico del sistema educativo se configuran sus problemas y retos, pues ello alude a ciertas articulaciones paradigmáticas que además de desencadenar la producción del conocimiento sobre el sistema, señala sus posibles transformaciones.

En el momento actual, la lógica neoliberal de la economía de la educación, se puede afirmar que es la dominante. Sitúa los problemas educativos en la lógica interna del mismo modelo de desarrollo neoliberal, sin posibilidad de crítica sobre sí misma.

Lo anterior no es inmediato, tiene como telón de fondo, la polémica sobre el estatuto científico del conocimiento educativo ligado a la metódica positivista y neopositivista (de Alba, 1990) para constituir la unidad disciplinar de las distintas expresiones de las ciencias que “acuden” al fenómeno educativo. Es en este trance o momento epistemológico del campo educativo que lo económico comienza a ganar fuerza, apoyado en la sociología funcionalista y la psicología conductista como fundamento y método de una nueva unidad disciplinar.

El efecto que estas fórmulas trajeron para el campo, fue extraer la dimensión educativa de los campos originarios de conocimiento, en una suerte de aplicación, así se crearon las ciencias de la educación del siglo XX como la historia de la educación, la psicología de la educación, entre ellas la economía

de la educación. El efecto de la preposición “de” a decir de Follari (1990), generó un alejamiento teórico, epistemológico y metodológico de los campos originarios. Dicho de otro modo, no se puede considerar a la economía o a la antropología como siendo “para la educación” puesto que el desarrollo de sus campos son autónomos al de ésta. Este alejamiento de las ciencias de la educación implicó el empobrecimiento del campo educativo; “escindir a las ciencias de la educación de su tronco teórico conceptual, ha llevado a la aparición de pálidas versiones de los avances y niveles de rigor que se dan en las disciplinas originales” (Follari,1990).

Un segundo efecto lo aporta Weiss (1990) al señalar que las ciencias de la educación como perspectiva epistémica, relegó el elemento deontológico como componente que comprometía la neutralidad y veracidad de los hechos, abandonando la inherente dimensión política de todo conocimiento. Es decir, como Habermas planteó (1982), las ciencias positivistas en tanto producto histórico cultural, ubican su finalidades políticas en la dominación y control de la naturaleza o de la sociedad y los individuos, elementos propios del desarrollo capitalista.

Al respecto, Frigotto (2004) señala que la avalancha de conceptos y categorías de la economía neoliberal de la educación, como los que aquí se han apuntado, se metamorfosean o resignifican en el campo ideológico y con ello se dificulta la comprensión de la profundidad y perversidad de la crisis económico social y ética política del capitalismo de este nuevo siglo, en aras de una aparente neutralidad científica. Señala que convendría comenzar la deconstrucción, situando la disputa teórica perdida por las tendencias posmarxistas en manos de las visiones neoconservadoras que aprovecharon las ambigüedades de la discusión, acaparando el significado de posmodernidad y lo posmoderno⁵⁹. Al momento de caer el socialismo real, parecía que sólo quedaba el camino del neoliberalismo o la posmodernidad neoconservadora como único paradigma, pero el fin de la historia (Fukuyama,

⁵⁹ Sánchez Vázquez señala que esta confusión implica pensar que la posmodernidad no existe en tanto realidad material, y que es sólo una actitud, sin embargo “...aunque no existiera la realidad posmoderna, o aunque ésta –de existir- apareciera distorsionada en la visión posmodernista, el posmodernismo con todas sus vaguedades y variantes es un hecho. Y los hechos –como decía Lenin- son muy testarudos...” (Sánchez Vázquez,1997: 319).

1992) hay que advertirlo, es sólo parte de este programa neoconservador (Arriarán, 2000).

En este sentido, la economía neoliberal, al plantear al mercado como eje de las regulaciones económicas y sociales, afirma que éste será el único elemento que podrá traer mejores oportunidades para aquellos que se eduquen y las diferencias o exclusiones que se produzcan se paliarán mediante acciones de “equidad” como los programas compensatorios y de acción afirmativa, pero en realidad sólo mantendrán la inequidad y la exclusión original, encubierta de esta igualdad ideologizada, pues las relaciones de poder en el sistema educativo no se cuestionan (Connell, 1993).

La aparente neutralidad de los procesos educativos aprehendidos desde la economía neoliberal de la educación, incluso la admisión de los grandes problemas estructurales, ocultan la lógica economicista de bases neopositivistas. Lo anterior implica al menos dos cosas: por un lado se está ante la dominación de una ciencia neopositivista empobrecida (Follari, 1990) y lo más peligroso, con una lógica de causa efecto que desechará cualquier intento por complejizar la comprensión de los sistemas educativos.

Así, el estado neoliberal, sigue partiendo de la máxima que el factor capital humano, es la clave en la riqueza de las naciones, lo anterior supondría que las naciones subdesarrolladas que inviertan fuertemente en su capital humano, a través de la educación iniciarán su desarrollo y crecerán (Frigotto,2004). Los individuos que a su vez, inviertan en mayor educación y entrenamiento, tendrán mayor movilidad social o mejorarán de clase social. La debilidad, además de la teoría de la dependencia que señala Puiggrós (1995), es que esta tesis parte de una lógica causa-efecto o lineal, sin considerar la materialidad histórica de las relaciones económicas que son relaciones históricas de poder y de fuerza y no una ecuación matemática. Como señala Foucault (1996:14) “los discursos generan dominios de saber que hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto o más claramente, la verdad tiene una historia”.

Con lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que la inequidad y la exclusión

educativa en México, hay que analizarlas fuera de la lógica neoliberal economicista⁶⁰ de la educación, de otra manera no hay un análisis de las condiciones de producción de dicha inequidad y exclusión, al contrario -como se dijo líneas arriba- si se perpetúa esta lógica, se seguirán reproduciendo tales fenómenos.

Por lo anterior, puede plantearse el supuesto respecto a que la economía neoliberal de la educación, como lógica de comprensión de los fenómenos educativos actuales, enmascara y contribuye a generar nuevas formas de racismo, dado que reproduce el referente cultural fundacional del sistema educativo mexicano, de ahí que las tendencias sobre la equidad y la inclusión hereden dicho referente, generando soluciones compensatorias o de acción afirmativa que ahora cohabitan con soluciones desde los planeamientos de la educación inclusiva.

Es decir, la particular forma en que los discursos sobre la equidad y la inclusión circulan en las políticas educativas, esto es, en la reformas educativas analizadas, contribuyen a conservar el referente cultural del mestizaje en el núcleo del sistema educativo nacional, por ello los grupos diferenciados, los Otros, aunque amenacen la completud del sistema, al mantener esta relación de subordinación, de subsistema, de programa compensatorio o de inclusión como riqueza, no se altera tal referente cultural que se ha erigido como identidad nacional.

Racismo estructural: entre lo público y lo privado

Esta clave sostiene que el tipo de racismo que genera el sistema educativo, en tanto subsidiario del racismo que define al país, es estructural.

En el ámbito de estudio del racismo, se asocia como en este trabajo, la noción de discriminación en tanto práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona, y cuando la discriminación rebasa el ámbito de las prácticas cotidianas individuales o colectivas, es decir, el ámbito privado, e impacta a las instituciones, como los sistemas de: salud, económico o educativo, se habla de discriminación

⁶⁰ Lo anterior, implica subordinar la capacidad descriptivo-estadística que ese campo aporta a la comprensión de la realidad educativa pero en un marco de interpretación complejo y no sólo de causa-efecto.

estructural (Gallardo, 2013).

Y aunque a nivel jurídico la categoría de discriminación tiene un reconocimiento para ser hasta cierto grado punible (CONAPRED, 2013), se asume que dicha noción es un avance en el reconocimiento de la exclusión, pero corre el riesgo de encubrir las relaciones interétnicas en la conformación de las diferencias.

De ahí que el término de racismo cobre fuerza en dos sentidos:

Por un lado, como práctica del ámbito privado, que como señala Navarrete (2005) azuzan los medios de comunicación, recreando estereotipos fincados en la ideología del mestizaje y que consecuentemente afectan el ámbito escolar.

Y por otro, como aquí se ha asentado, alude a que el racismo, cuando se refuncionaliza en el sistema y genera nuevos o reproduce viejos mecanismos constituye en ese momento una acción del Estado y por ello es estructural en tanto fuerza de ley (Derrida, 1972) que el sistema ejerce como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988). Como puede advertirse, interesa deslindar lo jurídico de lo instituyente o estructurante en el ámbito de las normas sociales. Es decir, situar que lo estructural está tanto en el tejido social, pero sobre todo en este caso, en la acción gubernamental.

Nuevas formas de discriminación y racismo. A manera de tesis central

Con las claves anteriormente señaladas, y retomando el análisis realizado, se puede afirmar que:

La ideología del mestizaje, conforma el referente cultural con el que fue forjado el sistema educativo mexicano, en la marcha de su constitución, ritualización, desarrollo y crisis actual. Dicho referente cultural interpela y sobredetermina la identidad de los mexicanos en formación que cursan la educación básica mexicana, de acuerdo con los contenidos curriculares y libros de texto que vehiculizan dicha ideología. En este sentido, el mestizaje, ha tenido la función de significativo vacío, al borrar las diferencias étnicas, en la representación de los grupos que contienden en los procesos de reforma analizados. Tales reformas señalan nuevas maneras de resignificar el mestizaje como

mecanismos de racismo estructural, no sólo porque su lugar de acción son las políticas educativas, sino porque el tejido social que conforma al sistema educativo nacional genera y reproduce estas nuevas formas de racismo.

Resistencia y hegemonía en el referente cultural del sistema educativo. Puntos para continuar

Dadas las claves y tesis central de la investigación, resta situar tres puntos que en esta investigación no se abordan y que se aprecian como continuidad importante para este trabajo.

El primero de ellos tiene que ver con que si bien, en esta investigación se ha analizado al sistema educativo, es pertinente estudiar ahora las tensiones que establece con los proyectos autonómicos, en tanto alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1992) que resisten los efectos racistas de dicho sistema.

Esta indagación partiría, de acuerdo a González Apodaca (2013), del análisis de las iniciativas generadas de “abajo hacia arriba”, esto es, desde los actores indígenas individuales y colectivos que participan en una estructura históricamente desigual de relaciones de poder y hegemonía. Este locus de enunciación de los proyectos, conllevaría revisar el tipo de relaciones que establecen con la propuesta escolar intercultural y ahora inclusiva del Estado, y establecer los límites y alcances de su relación.

En este sentido, se señala en el mismo estudio (González Apodaca, 2013), que los proyectos autonómicos⁶¹ incluyen tanto proyectos escolares reconocidos oficialmente, aunque reconfigurados de acuerdo a los contextos, intereses, expectativas y formas locales, hasta iniciativas educativas no reconocidas por el Estado y desarrolladas al margen de sus instituciones y recursos.

Y luego se afirma que “se ubican como ejercicios autonómicos explícitos o de

⁶¹ Los que se mencionan en el estudio son: Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) de Chiapas, Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Foro Latinoamericano de Universidades Interculturales de los Pueblos y Naciones Originarias y Afrodescendientes, Universidad Autónoma de los Pueblos del Sur (UNISUR), Universidad de la Tierra en Chiapas, Coalición de Maestros y Profesionistas Indígenas de Oaxaca (CMPIO), Servicios del Pueblo Mixe (SER) y Colegio Superior para la Educación Intercultural de Oaxaca.

facto, que asumen el carácter conflictivo y desigual de las relaciones interculturales históricas y generan propuestas dirigidas hacia el empoderamiento y la resistencia indígena, la ciudadanía étnica o la ciudadanía intercultural” (González Apodaca, 2013:274).

Con esta somera revisión, se puede afirmar que las posiciones entre tales proyectos autonómicos y el sistema educativo no son unívocas y revelan un campo polarizado y tensionado y su movilidad en los márgenes va desde estrategias de resistencia para mantener la autonomía, ya sea de recursos o ideológica hasta el apoyo directo del sistema educativo.

Este espectro apuntaría a un supuesto de trabajo por desarrollar, en el sentido de observar las tensiones y mecanismos de resistencia. Por ahora, el hilo de investigación advierte que resaltar los mecanismos de resistencia de los colectivos o minorías que no están incorporadas al sistema, y cómo dicha resistencia a primera vista puede aparecer como alternativa o contestataria, es arriesgado, a menos que se busque un afán redentor y romántico de los proyectos autonómicos.

Sin obviar ese componente, los límites de la resistencia, señala Giroux (1990), aluden a la capacidad del sistema para subvertirla y con ello la contribución de la resistencia a la manutención del núcleo hegemónico. Por ejemplo, un proyecto autonómico educativo, si bien contiene toda la potencia alternativa, al no contender por el referente de las relaciones de poder, del referente ideológico del sistema, contribuye a mantener esa hegemonía y con ello, reproducir su condición marginal respecto del núcleo ideológico de la educación básica que es el mestizaje.

Este riesgo no es advertido en el campo de tales proyectos, porque sus actores al tiempo que ejercen acción político-educativa reflexionan sobre ésta. Esta condición resulta una especie de endogamia político-educativa, que lleva incluso a aseveraciones maniqueas como “hay una interculturalidad buena y una mala” como lo criticó Schmelkes recientemente⁶².

El segundo punto para dar continuidad a esta investigación, alude a la

⁶² Se hace referencia al comentario en torno al *Estado del conocimiento área 12 multiculturalismo y educación*, presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guanajuato, México, durante noviembre de 2013.

necesidad de invertir las bases de la hegemonía ideológica del mestizaje, en aras de su reorganización. Al respecto es importante advertir los riesgos de esta inversión. Por ejemplo, cuando se admite la eficacia cultural de la ideología del mestizaje como referente del sistema que permitió la empresa político-educativa más importante del México posrevolucionario, también se admite que buscar en este momento un significativo vacío como el mestizaje es poco probable y efectivo. En primer lugar porque como se ha visto, un discurso está sobredeterminado por su tiempo y su espacio, es contingente es contingente en su momento constitutivo. En este tenor, el mestizaje y con él la empresa vasconcelista, tuvieron tal impacto por sus condiciones de posibilidad; en contraparte, se podría pensar que la efectividad de Vasconcelos es replicable pero impulsando una direccionalidad político-educativa distinta. Lo anterior también es poco probable, porque la función y el contenido del proyecto del mestizaje no pueden ser separados. Función y contenido son la base de la relación a la vez necesaria y contingente, que le da sentido.

En el fondo, pareciera una búsqueda similar a la del discurso de la inclusión, que esencializa desde una visión moderna, un proyecto utópico hegemónico que se considera bueno, lo cual no se cuestiona. Sin embargo, el discurso de la educación inclusiva, más allá de sus orígenes⁶³, más que ser un momento o estado previo a la reorganización de las relaciones de poder en el sistema educativo, es un intento modernista y por ello, dado el contexto actual del sistema, es poco probable que ayude a desmontar el racismo estructural actual. Aunque se asume que aporta elementos importantes a la discusión, puesto que incluir de entrada es un paso hacia la visibilización, no necesariamente está conectado con la ruta de eliminación del racismo educativo como aquí se ha planteado.

Como puede advertirse, las ideas expuestas sobre este segundo tópico, son puntos de partida que precisan ser desarrollados con mayor amplitud y

⁶³ Cuando se hacer referencia al origen de la educación inclusiva, se alude a que es necesario complejizar este paradigma en el contexto de la educación indígena del país, pues aparece de inmediato la referencia a la relación entre inclusión-integración-indigenismo, propia de la historia educativa mexicana; aunque esta relación no es lineal, es cierto que la política indigenista se tradujo en la desaparición de la diversidad étnica, cultural y lingüística; a partir de la igualdad e integración del indio a la modernidad, de ahí que se advierta otro riesgo en el uso de estas tendencias internacionales.

profundidad, pues apuntan a las propuestas que se puedan derivar del análisis aquí desarrollado.

Finalmente, el tercer punto alude al análisis de los libros de texto en tanto productos político-ideológicos (Torres, 1989), en lo que emerge como otros registros étnico- culturales, interesa principalmente el análisis desde la perspectiva de género y medio ambiente, que junto con la diversidad cultural y lingüística, conforman gran parte de los retos que enfrenta el sistema educativo mexicano.

REFERENCIAS

Aguirre Beltrán, G. (1992). "Conferencia con motivo del primer aniversario de la muerte de Lázaro Cárdenas", en Aguirre Beltrán. *Obra antropológica XI: obra polémica*. México, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica.

Alonso, G.; De Alba, A., (et. al) (2005). *Protocolo: modelo pedagógico para la telesecundaria en Centroamérica*. México, Mimeo.

Althusser, L. (1988) *Los aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, consultado en:
http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf, el día 30 de enero de 2014.

Álvarez-Cienfuegos, J. (2010) *La cuestión del indio: Bartolomé de las Casas frente a Ginés de Sepúlveda*, México, UNAM-UASLP.

----- (2011) "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina", en *Papeles del CEIC*, no. 73, Septiembre 2011.

Arriarán, S. (2000). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México, Dirección General de Apoyo al Personal Académico- Universidad Nacional Autónoma de México.

Ávila, F. (2007) “El concepto de poder en Michael Foucault”, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, No. 53. Septiembre.

Ávila, M. (2008) *El concepto de forclusión*, publicado el miércoles 9 julio, consultado el 5 de febrero de 2014, en <http://aqueos.wordpress.com/2008/07/09/el-concepto-de-forclusion/>

Bajtín, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.

----- (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.

Barthes, R. (1999) *Mitologías*, México, Siglo XXI Editores Bell, D. (1998). “El mapa que surgió del río”, en *El País*, 28 de marzo de 1998.

Bertely, M. (1996) “Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana” en *Avances de Investigación*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, No. 5, pp. 11-36

----- (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Latapí, Pablo. *Un siglo de Educación en México*. México, Biblioteca Mexicana. Centro Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica. pp. 74-110.

Bertely, M. ; Dietz, G. y Díaz, G. (coords.) (2013) *Estado del conocimiento área 12 multiculturalismo y educación*, México, documento de trabajo.

Besalú, X. (2010) *La educación intercultural y el currículo escolar*, Primer

Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, internet, 1-21 de marzo de 2010, 43p.

Beuchot, M. (2010) "Prefacio", en Juan Álvarez-Cienfuegos, *La cuestión del indio: Bartolomé de Las Casas frente a Ginés de Sepúlveda*, México. UNAM-FFYL.

Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México, Grijalbo.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Lara.

Bracho, T. y J. Hernández (2010) *Equidad educativa: avances en la concepción*, Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Buenfil, R. (1993) *Análisis de discurso y educación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV .

----- (2002) "Revolución mexicana, mística y educación". En Remedi, E. (Coord). *Encuentros de Investigación Educativa 1995-1998*, Vol. II, México: DIE-CINVESTAV- Plaza y Valdés, Pp. 93-120.

Bustos, G. (2008). "Las polémicas por la cientificidad en las ciencias sociales. De la neutralidad ideológica a la objetividad científica", en *Sincronía current issue*, Universidad de Guadalajara, consultado el <http://ssincronia.cucsh.udg.mx/bustosfall08.html> 30 de enero de 2014, en Carrasco, A. (2005) *Guía para la elaboración de los programas de Lengua y Cultura Indígena*, México, CGEIB, documento de trabajo.

Castellanos, A. (coord.) (2003), *Imágenes del racismo en México*, UAM/Plaza y

Valdés, México.

Castro Orellana, J. (2000) “La guerra de baja intensidad y la militarización de Centroamérica”, en *Iztapalapa*, vol 2, número. 20, pp.13-32.

CGEIB, (2002) *Convocatoria nacional para la educación intercultural*, México, Póster de divulgación

----- (2003) *La transversalización del enfoque de la educación intercultural en la educación secundaria*, México, documento de trabajo

----- (2004) *Difusión del enfoque. Informe de avance de la incorporación del enfoque de la EIB en la reforma de la educación secundaria*, México, documento de trabajo.

----- (2004) *Estudio de factibilidad para la implementación de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria*, México, documento de trabajo.

----- (2005) *Ideas centrales que orientan la elaboración de los programas de la asignatura de lengua y cultura indígena*, México, documento de trabajo.

----- (2007) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

----- (2013) *Balance sexenal de la Dirección de Desarrollo del Currículum Intercultural*, México, documento de trabajo.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (2013) *Definición de discriminación*, consultado en www.conapred.org.mx, el día 28 de abril de 2013.

Connell, R. (1993) *Schools and social justice*, Toronto, Our schools/Ourselves education foundation.

----- (2004) "Pobreza y educación", en Gentili, p. (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Consejo Nacional de Autoridades Educativas (2006) *Acuerdos de la VII sesión ordinaria*, disponible en <http://basica.sep.gob.mx/conaedu/>

----- (2010) *Acuerdos de la XXIII sesión ordinaria*, disponible en <http://vbasica.sep.gob.mx/conaedu/>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013) *Artículos 2o y 3o constitucional*, consultado en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf , el día 16 de febrero de 2014.

Cruz, D. (1990) *Ta nraka ben gula. Lo que dicen los viejos*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Cuadernos de la Cultura Pedagógica.

De Alba, A. (1990) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, CESU-UNAM.

----- (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, México, UNAM.

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

----- (2007) *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM.

----- (2014). *Archivo conceptual, entrada: cierre ontológico*, México,

Mimeo.

De la Fuente, J. (1977) *Yalalag, una villa zapoteca serrana*. México, Instituto Nacional Indigenista.

Derrida, J. (1972) *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra

----- (1989) *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Athropos.

----- (1997) “El tiempo de una tesis” y “Carta al amigo japonés” en *el Tiempo de una tesis. Desconstrucción (sic) e implicaciones conceptuales*. Barcelona, proyecto a ediciones, pp. 11-22 y 23-27.

Deveraux, G. (1977) *De la ansiedad el método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

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

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

Dietz, G., 2007, La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista: no 12*. Interculturalidad, Madrid.

Dirección General de Materiales e Informática Educativa, (2012a) *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Tercer grado*, México, DGMIE.

Dirección General de Materiales e Informática Educativa, (2012b) *Formación Cívica y Ética. Tercer grado*, México, DGMIE. Dirección General de Materiales e Informática Educativa, (2012b) *Historia. Sexto grado*, México, DGMIE.

Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1986) *Michael Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*, Brighton, Harvester.

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

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

Feyerabend, P. (1985) *Contra el método*, Madrid, Tecnos.

Follari, R. (1990) "Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación", en De Alba, A. (coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM.

Foucault, M. (1996) *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.

----- (1999a) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI editores.

----- (1999b) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI editores.

----- (1999c) *Estrategias de poder*. Buenos Aires, Paidós.

----- (2000) *Defender la sociedad. Curso en el collège de France (1975-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2002) *Historia de la locura en la época clásica. Tomo I*. México, Fondo de Cultura Económica

Fraser, N. (1997) *Lustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Capítulo I, Bogotá, Siglo de Hombres Editores.

Frigotto, G. (2004) "Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo", en Pablo Gentili (coord.) *Pedagogía de la Exclusión*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. pp. 113-160

Fukuyama, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta.

Gallardo, A. (2013) "Discriminación y educación", en Salmerón, A. (coord.) *Diccionario de Filosofía de la Educación*, México, en prensa. Gimeno, J. y Á. Pérez

Gómez (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid,

Morata. Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Buenos Ares, Paidós.

Gómez Izquierdo, R. y R. Pérez (2000). "Invitación", en *Desacatos. Revista de Antropología Social. No. 4. Racismos*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Verano, p.10.

Gómez Sollano, M. (2003) "La noción de espacio: concepción y potencialidad", en De Alba, A. (coord.) "Capítulo 1. Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad", *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales*, México, COMIE, pp. 123-126.

González Apodaca, E. y A. Rojas (2013) "Capítulo 11. Proyectos loc educativa y resistencia indígena", en Bertely, M. ; Dietz, G. y Díaz, G. (coords.) *Estado del conocimiento área 12 multiculturalismo y educación*, México, documento de trabajo.

Granda, S., C. Álvarez, G. Chávez y M. Arcos. 2007. "Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Ecuador", en *Cuadernos de investigación*, No. 4. Cochabamba, PROEIB Andes.

Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

Hamel, E. (2000) "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, IEEPO, 130-167.

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

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

Hindess, B. and Hirst, P. (1977) *Mode of production and social formation*, Londres, MacMillan.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, (2007a) *Ciencias I. Énfasis en Biología. Volumen I. Telesecundaria. Primer grado*, México, ILCE-SEP.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, (2007b) *Español I. Volumen I. Telesecundaria. Primer grado*, México, ILCE-SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México, INEE.

INEGI, (2010) *Censo de población y vivienda 2010. Indicadores básicos*, México, disponible en www.inegi.gob.mx

Jackson, W. (1980) "Curriculum and its discontents", en *Curriculum Inquiry*, vol. 1, no. 1, pp. 28-43.

----- (1991) *La vida en las escuelas*, Madrid, Morata Fundación Paideia.
Juárez, B. (1859) *Manifiesto a la nación*. Veracruz, julio 7.

Lacan, J. (1987) *Escritos I y II*, México, Siglo XXI editores. Laclau, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

----- (1996) *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.

----- (2003) "Prólogo", en Zizek (2003) *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI Editores.

Laclau, E. y C. Mouffe (1985) *Hegemony and socialist strategy*, Londres, Verso Press

----- (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI. Latapí, P. (1999) *La moral regresa a la escuela*, México, CESU-UNAM.

Latour, P. (1993) *Nunca hemos sido modernos: ensayo de antropología simétrica*, Madrid, Debate.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, (2013). Consultada en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf, el día 16 de febrero de 2014.

Ley General de Educación (2013). Consultada en www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha.../2013, el día 16 de

febrero de 2014.

Llinás, E. (1978) *Revolución, educación y mexicanidad*, México, UNAM.

López, L. (2004) “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”, en Samaniego, M. Y Garbarini, G.C. 2004 *Rostros y fronteras de la identidad*. Chile, Universidad Católica de Temuco.

----- (2011) “Capítulo II. Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina”, en *Atlas sociolingüístico*.

---- y I. Sichra (2008) “Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America” en J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.) *Bilingual Education, Vol 5. Encyclopedia of Language and Education*, Second Edition, Nueva York, Springer, pp. 295-309.

Lyotard, J. (1987) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.

Maldonado, B. (2002) *Geografía simbólica. Una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca*, México, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

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

Mardones, J. (1991) *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*, Barcelona, Anthropos.

Martínez Della Rocca, S. (1983) *Estado, educación y hegemonía en México*. México, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Zacatecas, Editorial Línea.

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

Marx, K. (1999) *El capital*, vol. 1, México, Fondo de Cultura Económica. Marzal, M. (1993) *Historia de la antropología indigenista. México y Perú*, Barcelona,

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

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

Mosonyi, E. y O. González (1974) "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela, en *Varios. Lingüística e indigenismo moderno en América Latina*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314.

Mora, J.M. (1994) *Obras completas 1, Obra política I*, prólogo de Andrés Lira, investigación, recopilación y notas de Lilian Briseño, Laura Solares y Laura Suárez, México, CONACULTA/Instituto Mora.

Morin, E. (1998) *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.

Moya, R. (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17, pp. 105-187. Navarrete, F. (2005) *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM-Programa Universitario México Nación Multicultural.

----- (2009) "La construcción histórica de la discriminación étnica", en E. Di Castro (coord.) *Justicia, desigualdad y exclusión 3*. México, México,

Secretaría de Desarrollo Institucional -UNAM.

----- (2013) *¿Quiénes conquistaron México?*, Ciclo de Conferencias Arte Español del Centro de Enseñanza para Extranjeros, México, UNAM, 10 de abril de 2013.

OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación. Consideraciones para México*, México, OCDE.

OEI (2008) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, OEI.

OMS, (2002) *Pautas generales para las metodologías de investigación y evaluación de la medicina tradicional*, disponible en archives.who.int/tbs/trm/s4930s.pdf

Oroval, E. (1996) *Economía de la Educación*, Madrid, Encuentro Ediciones. Orozco,

B. (1997) *Notas del seminario: epistemología de la educación*, México, Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

----- (2003) “Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo”, en De Alba, A. (coord.) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México, COMIE, pp. 123-126.

----- (2007) “Origen de la flexibilidad y su llegada al campo del currículum: más allá de la visión de economía informacional”, en Bertha Orzoco (coord.) *Currículum, experiencias y configuraciones conceptuales*, México, IISUE-UNAM.

----- (2008) *La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada*, ponencia presentada en el Seminario: “Saberes territorios y sujetos. La importancia de los Saberes Socialmente Productivos en las nuevas configuraciones sociales latinoamericanas”, proyecto APPEAL. “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” México – Argentina (1981-2008). IICE – UBA. XIV, Buenos Aires, 21 - 22 de agosto 2008.

Ortega y Medina, J. y Camelo, R. (eds.) (1996). *En busca de un discurso integrador de la nación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Panikkar, R. (1995). *Filosofía y cultura: una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1o congreso internacional sobre educación intercultural. UNAM,

Paoli, A. (2003) *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México UAM-X.

Pérez, L., 2009, “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”, en Pérez, M.L. y Valladares de la Cruz, L.R. (eds.) *Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia*. México, UAM, 251-288.

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

Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori/bolsillo.

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

Prado, C. ; S. Ferreira y A. Prado (2013) "Evaluar: entre la equidad y la igualdad", en A. De Alba y A. Casimiro (coord.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México, IISUE, en prensa.

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

----- (2006) *Historia de la educación argentina. Tomo I: sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. y M. Gómez (coords.) (1992) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México, UNAM.

Ralws, J. (1995) *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2003) "Justicia como equidad", en *Revista Española de Control Externo*, v. 5, No 13.

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

Ricoeur, (2006) *Teoría de la interpretación discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI Editores.

Sánchez Puentes, R. (1995) *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, ANUIES/UNAM.

Sánchez Vázquez, A. (1997). "Radiografía del posmodernismo" en Sánchez

Vázquez, A. (comp.) *Filosofía y Circunstancias*. México, Anthropos/UNAM.

Sichra, I., S. Guzmán, C. Terán e I. García. (2007) "Logros y retos de la

Educación Intercultural para Todos. El caso de Bolivia”, en *Cuadernos de investigación*, No. 5. Cochabamba, PROEIB Andes.

Schmelkes, S. (2004) “La educación intercultural: un campo e consolidación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ene-Mar-2004, Vol. 9, Núm. 20, pp. 9-13

----- (2005) *La interculturalidad en la educación básica*, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

----- (2009) *Características Clave y retos del sistema educativo mexicano*, Universidad Iberoamericana, consultado el 19 de abril de 2013, en <http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf>

SEP, (2006a) *Programa de Español. Secundaria 2006*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2006b) *Programa de Ciencias. Secundaria 2006*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2006c) *Programa de Historia. Secundaria 2006*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2006d) *Programa de Formación Cívica y Ética. Secundaria 2006*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2009) *Lineamientos nacionales para el diseño de programas de asignatura estatal*, México, Subsecretaría de educación básica-Dirección General de Desarrollo Curricular.

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS

SEP, (2011) *Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica nacional*, México, Diario Oficial de la Federación 19 de agosto de 2011.

SEP, (2011a) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2011b) *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2011c) *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2011d) *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2011e) *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP, (2011f) *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SITEAL (2005) *Equidad en el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo*, Serie Debates no. 1, UNESCO-OEI-IIPE Buenos Aires.

----- (2005a) *Tendencias en la relación entre educación y desempleo en América Latina*, consultado el 19 de abril de 2013 en <http://www.ssiteal.iipe-oei.org>

----- (2012) *La brecha digital en América Latina*, Serie Datos Destacados No. 25, consultado el 19 de abril de 2013 en <http://www.ssiteal.iipe-oei.org>

----- (2013) *El analfabetismo en América Latina*. Serie Datos Destacados No. 27, consultado el 19 de abril de 2013 en <http://www.ssiteal.iipe-oei.org>

Sperber, D. (1985) "Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations", en *Man*, vol. 20, 1985, pp. 73-89.

Stavenhagen, R. (1971) *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, México, Siglo XXI.

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

Tarrius, A. (2000) "Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de 'territorio circulatorio'. Los nuevos hábitos de la identidad", en *Relaciones* , no. 83, verano 2000, vol. XXI.

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

Torres, A. (2001) "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte", en Carlos Torres (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO. pp. 23-52

Torres, J. (1989) "Libros de texto y control del currículum", en *Cuadernos de Pedagogía*, No 168 (Marzo 1989) págs. 50 – 55.

----- (1993) "El poder y los valores en las aulas. Rastreado la perspectiva sociocrítica del currículum", en *Signos. Teoría y Práctica de la*

Educación, No. 8-9 (Enero-Junio 1993), págs. 28-41.

----- (2008) “Diversidad cultural y contenidos escolares”, en *Revista de Educación*, no. 345. Enero-Abril 2008

----- (2011) *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.

Tubino, F., 2001, “Interculturalizando el multiculturalismo”. En *Intercultural. Balance y perspectivas. Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, Fundación CIDOB, Barcelona, disponible en <http://www.cidob.es/castellan/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf>

UNESCO (2010) *Panorama educativo 2010. Desafíos pendientes*, México, UNESCO- SEP-OEI

----- (2012) *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, París, UNESCO.

Urzúa, R. (1996) “Educación y movilidad social”, en *Formas y Reformas de la Educación. PREAL*, no 2. Trimestre 4. Santiago de Chile.

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

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

Villa Lever, L. (2011) “Reformas educativas y libros de texto gratuito”, en Barriga, R. (editora) *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México- SEP/CONALITEG, pp. 159-178.

REFORMA EDUCATIVA, DISCRIMINACIÓN Y PUEBLOS INDIGENAS

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

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

----- (2004) *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI Editores Weiss, E.
(1990) "Pedagogía y filosofía hoy", en De Alba, A. (1990) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM. P. 53 -65

Wittgenstein, L. (1973) *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM/Alianza.

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

Zemelman, H. (1987) *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas-el Colegio de México. 229 p.

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

----- (2003) *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.