



**UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLÁS DE  
HIDALGO**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS**

***DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD: UN  
DIAGNOSTICO SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA DE LAS  
SECUNDARIAS DE MORELIA.***

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**PRESENTA:  
MARTIN GONZÁLEZ RUBIO**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA**

**MORELIA, MICH. FEBRERO 2012.**



## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. <i>La multiculturalidad e interculturalidad: diferencia y reconocimiento en la mirada del “otro”.....</i></b>	<b>8</b>
1.- Diversidad, Multiculturalidad e Interculturalidad: Significantes flotantes.....	8
2.- Estados plurales: retos, estrategias y políticas entorno a la diversidad y la multiculturalidad.....	13
3- Diálogos entorno a la multiculturalidad; Un estado de la cuestión y de reflexión.....	27
4.- Educación Intercultural y Multicultural. Una educación para la ciudadanía.....	43
<b>Capítulo II. <i>La diversidad como problema: la construcción de una identidad.....</i></b>	<b>54</b>
1.- La diversidad en la historia de México.....	54
2 - Diversidad, educación indígena o educación intercultural en México.....	65
3.- Una realidad más cercana. La educación intercultural en Michoacán.....	71
<b>Capítulo III. <i>Diversidad e interculturalidad en las Secundarias de Morelia.....</i></b>	<b>81</b>
1.-Diversidad y el contexto socioeconómico de la Secundaria.....	81
2.-Diversidad y curriculum.....	86
3.-Diversidad en el aula: materiales didácticos.....	95
4.-Diversidad en el aula: la gestión del espacio.....	99
5.-Diversidad en el aula: los maestros.....	101
6.-Diversidad en el aula: los alumnos.....	110
Conclusiones.....	116
Bibliografía.....	123

## INTRODUCCIÓN

*Bakunin, Mijail: "La uniformidad es la muerte; la diversidad es la vida."*

En cualquier ciudad del mundo se puede observar gentes de distinta nacionalidad, lengua, color, ideología y clase social habitando un mismo espacio. Más allá de constituir una imagen folclórica, esta representación nos invita a reflexionar sobre los modos de estar y de participar en la vida ciudadana. La ciudadanía, desde su origen en la polis griega, ha venido articulándose a través del binomio exclusión/inclusión constituyéndose, en la mayoría de ocasiones, en una noción excluyente que evidencia los privilegios, los derechos y los límites de unos frente a otros. Hoy en día esas visiones excluyentes y homogéneas deben abandonarse. En este sentido la diversidad es un tema cada vez más presente en nuestra sociedad y en consecuencia en las instituciones escolares de cualquier nivel. Existe diversidad entre centros educativos de una misma zona, entre el profesorado de un mismo centro, etc. Todos estos y otros muchos son aspectos importantes de la diversidad, que merecen atención y estudio profundo, aunque en la escuela la preocupación fundamental sea la diversidad entre el alumnado. Es en este sentido que la situación social que vive actualmente México ha contribuido al desarrollo de nuevos retos educativos. La atención a este problema es algo que han tenido que enfrentar todos los países, puesto que es resultado de la situación multicultural que caracteriza a la sociedad contemporánea. Esta realidad social ha provocado que las sociedades cambien y que estas se vuelvan más diversas y complejas culturalmente, situación que se puede observar a diario, por lo cual, lo que antes se consideraba normal ahora se ha convertido en diverso. La diversidad constituye actualmente la norma por la cual los centros educativos deben partir con el fin de proponer un planteamiento educativo realista. Por esta razón las autoridades educativas han pretendido atender la diversidad por medio de una nueva Reforma educativa la cual fue publicada en el diario oficial de la federación en 2006.

Sin embargo el tema sobre la diversidad no es algo nuevo, forma parte de la historia de México, nada más que ésta siempre ha sido concebida desde los grupos indígenas. Teniendo en cuenta esto, la investigación está centrada en análisis de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, para posteriormente hacer un análisis histórico de como se ha concebido la diversidad en México, para después examinar el cómo la historia ha atendido los temas de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad. Para posteriormente analizar el cómo atienden las autoridades educativas el problema de la diversidad en

la reforma educativa actual; por otra parte la investigación tendrá en cuenta los factores de diversidad que existen en la secundarias de Morelia, nos interesa analizar los libros de texto de historia, y el cómo los profesores atienden la diversidad en sus aulas y si estos integran al curriculum temas referente a la interculturalidad y a la diversidad, la forma en la que comprende los profesores y dan sentido al concepto de interculturalidad.

El interés de este proyecto radica en los planteamientos sobre interculturalidad planteados en la reforma educativa 2006.

Por otra parte este tema se encuentra presenta en la cotidianidad de todas la sociedades, sin embargo, a pesar de esto en el caso de México, la interculturalidad se ha puesto en la educación como un elemento de convivencia pacífica entre los grupos indígenas y los grupos mestizos, sin embargo la interculturalidad parece que solo tiene que ser practicada por los estudiantes indígenas, por lo cual se hará un análisis del discurso de dicha reforma.

La investigación pretende analizar en un primer momento como se han utilizado los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad

La diversidad y la interculturalidad son temas presentes en el ámbito educativo nacional. Sin embargo en el curriculum de historia, como en el de otras materias, la diversidad y la interculturalidad solo se abocan en un sentido étnico dejando de lado, aquella otra diversidad que no responde a una diversidad no étnica, en este sentido, la presente investigación pretende analizar la práctica educativa de los profesores. Por lo cual nos interesa conocer si el profesor es consciente de la diversidad que impera en sus aulas y si esto lo relaciona con su experiencia educativa, por lo cual en la presente investigación se analizara la reforma educativa de 2006 y se hará un contraste con los libros de texto de historia, para saber que visión queda presente sobre los temas de diversidad e interculturalidad sobre todo es analizar que relación da al profesor al concepto de educación intercultural con la enseñanza de la historia. Por otra parte nos interesa conocer si los alumnos son conscientes de su propia diversidad.

La presente investigación pretende realizar un análisis cuantitativo y un análisis de tipo cualitativo, a partir de la confección de encuestas que serán presentadas tanto a los profesores de como a sus alumnos, del primer año de las escuelas secundarias seleccionadas.

En cuanto al análisis cuantitativo, elaboraremos encuestas para que sean presentadas a docentes y alumnos, y a partir de las respuestas podamos reconocer problemas generales.

El análisis cualitativo tiene como propósito construir un entramado social a partir de lo que las personas expresan desde su realidad, dándole importancia a sus comentarios, a sus puntos de vista, a los

pensamientos y reflexiones, tanto de docentes como de alumnos. Se pretenderá conocer detalladamente la vivencia de los estudiantes en relación con factores individuales como habilidades para el aprendizaje escolar, autoconcepto y autoestima, destrezas básicas de comunicación, el modo en que fueron desarrolladas, sus fortalezas internas y los recursos externos que les permitieron obtenerlos. Para esto conversaremos con docentes y alumnos del nivel medio, a través de la realización de entrevistas; haremos, en la medida de nuestras posibilidades, observaciones de clases para obtener una idea más acabada acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje de la secundaria seleccionada.

Para el desarrollo de la siguiente investigación ofrecemos la descripción de algunos conceptos que serán esenciales para el desarrollo de la investigación, los cuales son básicos para dejar perfilado nuestro ámbito de estudio.

**Diversidad cultural:** La diversidad cultural se refiere al grado de diversidad y variación tanto a nivel mundial como en ciertas áreas, en las que existe interacción de diferentes culturas coexistentes. Muchos estados y organizaciones consideran que la diversidad cultural es parte del patrimonio común de la humanidad y tienen políticas o actitudes favorables a ella. Las acciones en favor de la diversidad cultural usualmente comprenden la preservación y promoción de culturas existentes.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> García Castaño Francisco Javier, Pulido Moyano Rafael A. “La educación multicultural y el concepto de cultura”. México, Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural, enero- abril 1997, núm. 13, 1997, 13

## ***Capítulo I. La multiculturalidad e interculturalidad: diferencia y reconocimiento en la mirada del “otro”.***

*“...no soy no hay yo siempre somos nosotros...  
muestra tu rostro al fin para que  
vea mi cara verdadera  
la del otro  
mi cara de nosotros...”*

**Octavio Paz. Piedra de sol.**

### **1.- Diversidad, Multiculturalidad e Interculturalidad: Significantes flotantes.**

En cualquier ciudad del mundo se puede observar gentes de distinta nacionalidad, lengua, color, ideología y clase social habitando un mismo espacio. Más allá de constituir una imagen folclórica, esta representación nos invita a reflexionar sobre los modos de estar y de participar en la vida ciudadana. La ciudadanía, desde su origen en la polis griega, ha venido articulándose a través del binomio exclusión/inclusión constituyéndose, en la mayoría de ocasiones, en una noción excluyente que evidencia los privilegios, los derechos y los límites de unos frente a otros. Hoy en día esas visiones excluyentes y homogéneas deben abandonarse. En este sentido la diversidad cultural es un tema cada vez más presente en nuestra sociedad y en consecuencia en las instituciones escolares de cualquier nivel. Existe diversidad entre países, entre zonas de un mismo país, entre centros educativos de una misma zona, entre el profesorado de un mismo centro, etc.

Todos estos y otros muchos son aspectos importantes de la diversidad, que merecen atención y estudio profundo. La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana. Es así como a lo largo de la historia de la humanidad, las sociedades se han caracterizado por su multiculturalidad a razón de las migraciones, sin embargo la pluriculturalidad y la diversidad cultural no solo está definida por este fenómeno, la migración es tan solo una de las múltiples formas en la que se establecen nuevos contactos entre grupos socioculturales diferenciados.

Las sociedades son cada vez más complejas y heterogéneas, caracterizadas, precisamente por una diversidad amplia y presente en la realidad cotidiana, pues toda sociedad es en sí misma plural y diversa.

A través de la diversidad cultural, podemos entender que toda identidad social y cultural está conformada por múltiples pertenencias y diferencias. La pluralidad es inherente y característica de toda sociedad, tenga o no tenga población de distintas tradiciones culturales. Las diferencias por lo tanto no solo deben considerar el aspecto étnico, sino se debe tener en cuenta que ninguna sociedad es homogénea y uniforme, por lo cual no solo las diferencias culturales forman parte de una misma sociedad, sino que se encuentra articulada sobre diferencias de clase, género, sexualidad, etc.<sup>2</sup>

En el desarrollo de una investigación, el antropólogo, el historiador o el sociólogo construyen o toman conceptos para validar el desarrollo de su investigación, los cuales pasan a crear y sostener la identidad de un terreno ideológico determinado de la ciencia, construyendo así su propia estructura epistemológica. Desde esta perspectiva los conceptos de diversidad, interculturalidad y multiculturalidad no están fuera de esto. Tomando a Zizek podemos señalar que estos conceptos constituyen “significantes flotantes”, los cuales se constituyen en un espacio ideológico que está formado de elementos sin ligar, por lo cual reciben la connotación de significantes flotantes, significantes cuya identidad está abierta, sobredeterminada por la articulación de los mismos en una cadena con otros elementos, por lo cual su significación “literal” depende de su plus de significación metafórico.<sup>3</sup>

En la actualidad discutir de multiculturalidad, es hablar de la vida cotidiana de la sociedad actual, sin embargo, el sentido se transforma desde el ámbito académico desde el que abordemos estos conceptos, pues no es lo mismo para el sociólogo, el historiador o el antropólogo hablar de multiculturalidad, interculturalidad o diversidad, pues su significación se transforma de acuerdo a la disciplina, pues estos están constituidos como “significantes flotantes”, los cuales se estructuran mediante la intervención de un determinado “punto nodal”, que los acolcha, lo cual detiene su deslizamiento y fija su significado.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Garrido del Saz Eva y Yera Moreno Sainz Esquerria (Et, al). *El dialogo intercultural a través del arte*. Madrid, Cruz Roja Española, 2001, p. 12.

<sup>3</sup> Slavoj, Zizek. *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, 2008, p. 125.

<sup>4</sup> Señala Zizek que el “acolchamiento” realiza la totalización mediante la cual está libre flotación de elementos ideológicos se detiene, se fija, es decir mediante la cual estos elementos se convierten en partes de la red estructurada de significado. Señala Zizek que lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los “puntos nodales”, totalizara o incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes. *Ibid.* pp. 125-126.

Sin embargo se ha dado una gran producción bibliográfica y hemerografica entorno a estos conceptos, ¿Pero que entendemos por Multiculturalidad?, teniendo en cuenta que es un término polisémico que está sujeto a diversas y a veces contradictorias interpretaciones. En su sentido meramente descriptivo, puede simplemente designar la coexistencia de diferentes culturas en el seno de una misma entidad política territorial.<sup>5</sup> Puede tener, asimismo, un sentido prescriptivo o normativo y designar diferentes políticas voluntaristas. Surgió en el mundo angloamericano como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización, las trazas del concepto se remontan a las corrientes neomarxistas inglesas fuertemente influenciadas por el relativismo de Michel Foucault y las ideas de la postmodernidad de activación de las diferencias y los islotes culturales de Jean François Lyotard.

Como adjetivo lo *multicultural* se suele aludir a la variedad que presentan las culturas en la sociedad humana para resolver las mismas necesidades individuales, cuando todas ellas deberían poseer igualdad de posibilidades para desarrollarse social, económica y políticamente con armonía según sus tradiciones étnicas, religiosas e ideológicas. De acuerdo con el multiculturalismo, los Estados deberían articularse institucionalmente de manera que reflejen la pluralidad de culturas existentes. Sin embargo el multiculturalismo es también una teoría que busca comprender los fundamentos culturales de cada una de las naciones caracterizadas por su gran diversidad cultural. En este sentido, la multiculturalidad apunta a la configuración de sociedades en las que las dinámicas de la economía y la cultura movilizan no sólo la heterogeneidad de los grupos y su readecuación a las presiones de lo global, sino la coexistencia al interior de una misma sociedad de códigos y narrativas muy diversas, conmocionando, así, la experiencia que hasta ahora teníamos de la identidad.<sup>6</sup> A partir de la multiculturalidad, el individuo puede asimilar con facilidad los instrumentos tecnológicos y revestir las imágenes de la modernización, pero sólo muy lenta y dolorosamente recompone su sistema de valores.<sup>7</sup> Por lo cual debe tener en cuenta que la multiculturalidad debe ser un movimiento

---

<sup>5</sup> Bajo el descriptivismo cada palabra es primer lugar portadora de un cierto significado o sea significa un cumulo de características descriptivas y subsiguientemente se refiere a objetos en la realidad en la medida en que estos poseen propiedades que el cumulo de descripciones designa. En este sentido multiculturalidad e interculturalidad tienen sentido en la medida que estas poseen propiedades comprendidas en el significado de la palabra, la intención de estas palabras está determinada por las propiedades comprendidas en su significado. Zizek, *Op. Cit.*, p. 128.

<sup>6</sup> Kymlicka, Will: *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996. P. 19.

<sup>7</sup> Barbero Jesús Martín. “Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad”, Barcelona, *Analisi: quaderns de comunicació i cultura*, Universitat Autònoma de Barcelona, núm. 29, 2002, p. 45.

social que conlleva una parte de identidad de cada miembro que participa y por otra parte surge debido a la necesidad de las minorías para ser reconocidas como sociedad.<sup>8</sup>

En cuanto a la *interculturalidad* esta se refiere a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas. En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo no es un proceso exento de conflictos, estos se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación y la sinergia. Es importante aclarar que la interculturalidad no se ocupa tan solo de la interacción que ocurre, por ejemplo, entre un chino y un boliviano, sino además la que sucede entre un hombre y una mujer, un niño y un anciano, un rico y un pobre, un marxista y un liberal, etc. A partir de este podemos señalar que se da el reconocimiento de una interculturalidad étnica y una no étnica.

La interculturalidad está sujeta a variables como: diversidad, definición del concepto de cultura y de intercultural, pues en su definición se descubre la complejidad del concepto y por tanto. La dificultad que representa definirlo. Ante este escollo, muchas veces se renuncia al esfuerzo de precisar nuevas expresiones.

Otra variable de la interculturalidad son los obstáculos comunicativos como la lengua, políticas poco integradoras de los Estados, jerarquizaciones sociales marcadas, sistemas económicos exclusionistas, etc. Otras tipo de variables son: inserción e integración, en la primera se asume la presencia física de las personas a un determinado espacio donde prevalece la cultura dominante o mayoritaria, en el segundo caso, no solo se acepta sino que entra en juego la disposición a interactuar de manera intelectual, psicológica, y cultural al no solo dar por aceptada a la nueva cultura, además disponerse a conocerla, respetarla y aprender de ella en interacción mutua entre las mayorías y minorías culturales, dando como resultado un proceso intercultural.

---

<sup>8</sup> A partir de esto, podemos señalar que desde el enfoque expuesto líneas atrás, la multiculturalidad cae en un plano antidescriptivista, en la medida que está conectada con otros objetos tales como diversidad cultural y las políticas multiculturalistas, etc., conexión que se debe a un “bautismo primigenio”, vínculo que se mantiene aun cuando el cumulo de rasgos descriptivos, que fue el que inicialmente determino el significado de la palabra cambie por completo. Por otra parte, considero que la definición de multiculturalidad expuesta líneas atrás cae en la consideración de un vínculo causal externo, la manera en que una palabra se ha transmitido de un sujeto a otro en una cadena de tradición. En el terreno de la discusión entre descriptivismo y antidescriptivismo esta penetrado por una corriente subterránea de economía del deseo. Menciona Zizek que la teoría lacaniana contribuyo a esclarecer los términos de esta controversia, no en el sentido de cualquier “síntesis” quasi-dialectica entre los dos puntos de vista opuestos, sino señalando que ambos yerran el mismo punto crucial, la radical contingencia de la nominación, pues para defender sus soluciones ambas posiciones tienen que recurrir a un mito. Zizek, *Op. Cit.*, pp. 128-131.

La interculturalidad se ha utilizado para la investigación en problemas comunicativos entre personas de diferentes culturas y en la discriminación de etnias, principalmente. Otros ámbitos de los estudios interculturales son aplicados en el ámbito de la educación, los estudios de mercado y su aplicación en el diseño de políticas en Salud., la interculturalidad del siglo XXI tiene referentes precisos en los modelos de comunicación de masas en los Estados Unidos en la década de los cincuentas, (los modelos de comunicación intercultural y migración en España y la integración Europea). Otro elemento presente en los modelos y los procesos de gestión intercultural, son los desarrollados por los pueblos indígenas en Nicaragua de la Costa Atlántica, la lucha de los pueblos Mapuches en Chile y las poblaciones indígenas en Bolivia, que bajo un enfoque intercultural autónomo han sido objeto de diversas investigaciones. Según el sociólogo y antropólogo Tomás R. Austin Millán "La interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferentes cultura. Si a uno o varios de los grupos en interacción mutua se les va a llamar etnias, sociedades, culturas o comunidades, es más bien materia de preferencias de escuelas, de ciencias sociales y en ningún caso se trata de diferencias epistemológicas".<sup>9</sup> La interculturalidad en este sentido pasa a convertirse en una disciplina con un campo de trabajo y estudio definido por los intereses de quienes quieren comunicarse eficazmente en ambientes multiculturales o multiétnicos. Como conocimiento o como disciplina de estudios teóricos y prácticos, la comunicación intercultural es sumamente importante en actividades de conflictos entre culturas, para el desarrollo de la educación, en desarrollo humano, en la expansión de mercados, en el uso de medios de comunicación modernos y dondequiera que deban comunicarse eficaz y competentemente dos o más culturas disímiles. Por lo cual desde esta perspectiva se habla de comunicación entre culturas y no entre individuos, debido a que la comunicación entre estos últimos se hace competente sólo cuando las culturas, es decir, los conglomerados humanos que las forman, son capaces de una buena comunicación.<sup>10</sup>

Desde este enfoque la interculturalidad es un acto de comprensión y debe ser asumido como un compromiso de actos individuales, porque la cultura está en la mente y tiene que ser la mente de alguien, pero es comprensión cultural acerca del *otro* (*los otros*, en realidad), como un ente colectivo,

---

<sup>9</sup> Austin Millán Tomás R. "Comunicación intercultural: Fundamentos y sugerencias". En. *Antología Sobre- Cultura Popular e Indígena I*, Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción, Primera Etapa, Editado por la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, CONACULTA, México DF, México. p. 15.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

sólo cuando es asumido como significación colectiva; es decir, cuando la comprensión del *otro* es parte de los múltiples significados compartidos que dan sentido a lo cotidiano en el grupo.

Una de las posiciones sobre la interculturalidad es planteada desde el seno de las teorías críticas, y es ver a la interculturalidad como movimiento social. Gunter Dietz plantea que los movimientos que inicialmente se llamaron multiculturales pretendían reivindicar derechos, se puede mencionar entre ellos a las movilizaciones de los años 60 de los grupos de chicanos, afroamericanos, gays y feministas de Estados Unidos.<sup>11</sup>

A raíz de lo expuesto la pluriculturalidad y la interculturalidad, deben ser asumidas como componentes esenciales de las nuevas políticas de Estado, deberían garantizar que los más diversos sectores frente al Estado- puedan vincularse a través de lo que los une y los distingue. La mayor crisis de las políticas homogeneizantes y uniformadoras sustentadas durante largas décadas por el Estado se asocia, precisamente, a la incapacidad de responder a las demandas y propuestas de una nación cualitativamente plural. Los cambios sustanciales en las políticas de Estado deben conducir, por ello, al establecimiento de un orden institucional que fomente la interculturalidad, como condición básica de gran parte de los consensos sociales.<sup>12</sup>

A manera de reflexión cabe señalar que pensar la interculturalidad, la diversidad y la multiculturalidad no debe ser un acto de intelectualidad de escritorio, sino un repensar desde la vida cotidiana por la cual atraviesa el trabajo intelectual, lo cual significa para el historiador, el antropólogo, el sociólogo pensar y dar significado a las experiencias, los nuevos arraigos, los cruces interculturales que están en la base de estas reflexiones y él como estas mismas constituyen su diversidad dialogante.

## **1.2.-Estados plurales: retos, estrategias y políticas entorno a la diversidad y la multiculturalidad.**

Si bien como hemos expuesto en líneas anteriores el significado de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad es ambigua, es a partir de estos que se han llevado diversas estrategias y programas para enfrentar la diversidad cultural que los caracteriza. El ejemplo de este

---

<sup>11</sup> Dietz Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, CIESAS, Universidad de Granada, 2003, p. 255,

<sup>12</sup> Bello Álvaro. "Multiculturalismo, ciudadanía y pueblos indígenas. ¿Un debate pendiente en América Latina?". En. Laura R. Valladares de la Cruz. *Estados plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009, p. 81.

tipo de estrategias tiene su referente en Canadá, el cual está caracterizado como un estado binacional debido a la colonización francesa e inglesa llevada a cabo desde el siglo XVIII. Canadá es reconocido oficialmente como un país bilingüe, con el idioma francés ampliamente extendido en las provincias orientales de Quebec y Nuevo Brunswick, en Ontario oriental y en comunidades específicas a lo largo de su parte occidental. El inglés es el idioma más difundido en el resto y mayor parte de la nación.<sup>13</sup>

Cerca de un 34% de la población está formado por personas de origen británico; los habitantes de origen francés suponen un 28% de la población. Los canadienses francófonos mantienen su idioma, cultura y tradiciones, y el gobierno federal sigue una política nacional bilingüe y multicultural. El resto de la población se compone de personas de otros orígenes como alemanes, italianos, ucranianos, holandeses, escandinavos, polacos, húngaros, griegos y los indígenas nativos, quienes son oficialmente denominados 'primera nación', los cuales equivalen al 2% de la población total de Canadá y pertenecen sobre todo al grupo lingüístico algonquino; otros grupos lingüísticos representativos son los iroqueses, los salish, los atabascos y los inuit (esquimales).

En Canadá, a fines del Siglo XIX se instauraron "Reservas" o "Reservaciones" indígenas, comunidades cerradas en las cuales fueron ubicadas las poblaciones originarias. En estos casos, la identidad pudo mantenerse dentro de las mismas.

Los descendientes de quienes ingresaron a América en tiempos de la Conquista y subsecuentemente, han pasado a ser quienes conforman la mayoría en los países "conquistados". Así, la población mayoritaria de Canadá, está formada por descendientes de ingleses, ocupando las poblaciones originales de estos países el lugar de las minorías. Lo mismo sucede en América Latina en relación los descendientes de españoles y nuestros pueblos nativos.

En este contexto puede considerarse entonces que Canadá se encuentra en un constante proceso de transculturación, entendido este proceso como el resultado de contactos continuos entre grupos humanos y étnicos diferentes, cuyo resultado subsecuente es el cambio en los patrones de comportamiento, en los patrones culturales y modificaciones en el sistema de valores, proceso que se produce tanto a mediano como a largo plazo.

Canadá se define como un país multicultural a partir de la década del 60 del siglo XX como parte de una búsqueda de una "unidad nacional" frente a problemas regionales, de idioma y etnicidad

---

<sup>13</sup> Helly Denise. "Primacía de los derechos o cohesión social: los límites del multiculturalismo canadiense". En. Laura R. Valladares de la Cruz. (Et, al). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, D.F, Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, 2008, p. 118.

que se habían manifestado en Québec. En consecuencia, en 1971 nacieron las políticas multiculturales, se adoptaron las Actas de Multiculturalismo. Y en 1988 el Gobierno de Canadá estableció la Ley de Multiculturalismo, para preservar y realzar el carácter multicultural del país.

Al declararse Canadá como una nación multicultural se desarrolla un importante conflicto que marca su vida política interna y también externa. Nos referimos al problemático asunto de la convivencia multiétnica en dicho país, a la conflictiva cuestión de garantizar los derechos y preservar las identidades de unos ciudadanos sin faltar o afectar a los de los otros. Existen ejemplos como la declaración de un académico blanco y anglosajón, en un evento de este tipo, quien dijo que él se sentía afectado por las políticas de empleo multiculturales, pues aspiró a una plaza para la cual no calificó debido a que se exigían determinados requisitos étnicos que buscaban favorecer a las minorías en el país. Y aquí aparece la problematización de las políticas multiculturales, que buscan dar oportunidades teóricamente iguales a personas que son diferentes. En este caso, privilegiar para el empleo a personas de minorías nacionales, implicó “afectar” los derechos de personas que se sienten con plenos derechos como ciudadanos del país, debido a que el nacimiento del Canadá aparece vinculado al predominio de un grupo étnico nacional, los de origen anglosajón, en la conocida pugna con otro bastante equivalente, el francófono, dando la apariencia de cierta homogeneidad étnica y cultural, si no anglosajona, al menos en términos de la cultura occidental.<sup>14</sup>

Esta nación siguió asimilando inmigrantes provenientes de diversas regiones del mundo. Los cambios importantes que ocurrían en el mundo, como la Revolución Rusa, las guerras mundiales, el fascismo, la descolonización, así como otros conflictos de orden nacional en diferentes regiones del mundo dieron lugar a flujos migratorios que incrementaron la población del país, sin lograr cubrir sus inmensos espacios, pero originando en lo étnico, lo social y cultural una enorme diversidad, un incremento de la diversidad, que no tenía expresión ni representación en lo político.

El sistema político y social canadiense no estaba diseñado para esa diversidad de grupos étnicos y nacionales que al llegar al país, dadas las peculiaridades de su identidad, no se asimilan culturalmente, prevaleciendo la tendencia a la conservación de los rasgos nacionales y costumbres e incluso a agruparse efectivamente por grupos nacionales, de tal suerte que una de las visiones que existen de Canadá es la de un país formado por muchas naciones. Otra de las visiones es la de la diversidad de rostros y culturas. Ello no niega un proceso básico que ha sido necesariamente el de la asimilación de los valores de la nueva nación, en una simultaneidad de identidades. Esto ha dado

---

<sup>14</sup> *Ibíd.* p. 122

lugar, a la larga, pese a la reconocida tolerancia de los canadienses y de su gobierno, a una situación de conflictividad que gira en torno, al modo en que pueden ser garantizados los derechos y libertades de personas diferentes, sobre todo culturalmente, el reacomodo de las políticas sociales en torno a la diversidad del país, en su carácter siempre cambiante, la conservación y promoción de una identidad canadiense basada en la diversidad, la preservación y desarrollo de una cultura que en el todo pueda denominarse canadiense.<sup>15</sup>

Como hemos señalado con anterioridad, Canadá se ha vuelto un Estado Multicultural debido a las migraciones que han llegado al país, cuestión que ha generado diversos problemas debido a la migración. La población inmigrante, en una porción considerable procede de países del tercer mundo y llegan en condiciones que de partida resultan en desventaja para afrontar una sociedad muy competitiva para el acceso al empleo; cuando estas personas no tienen una adecuada calificación e incluso no dominan los idiomas oficiales del país, no están preparados para enfrentar el mercado laboral en igualdad de condiciones, lo cual es una de las razones que ha obligado al estado a implementar políticas de capacitación y de protección para estas personas y que se han denominado multiculturales, aún cuando solo responden al tradicional enfoque del estado benefactor y no tanto al enfoque propiamente multicultural. Paradójicamente si se trata de profesionales, entonces son virtuales competidores en el empleo para personas ya establecidas. Señala Ciro Miguel Silva como una parte de la población tiende a ver con reservas los “privilegios” que se conceden a estos inmigrantes y hasta se debate públicamente la conveniencia de las políticas. Puesto que no se trata de la multiculturalidad solo como reconocimiento a las identidades culturales, sino también el conjunto de los derechos económicos, políticos y sociales que reconoce el estado, entre los que se ubican en primera instancia los derechos laborales y de inserción política.<sup>16</sup>

Si bien la provisión de servicios sociales, (que implica a la diversidad cultural del país) es atribución de los gobiernos provinciales, el carácter generalizado de la problemática de atender a estos diversos grupos implica de modo creciente al gobierno federal más allá de la concesión de ayudas, al imponer la necesidad de trazar las políticas al respecto.

Algunos ejemplos de Políticas Multiculturales en Canadá:<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Helly, *Op. Cit.*, p.123.

<sup>16</sup> Labrada Silva, Ciro Miguel. Canadá. “¿Estado binacional o multicultural?”. Cuba, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, 2003, p. 6.

<sup>17</sup> Helly, *Op. Cit.*, p.129.

- Acuerdos de Cooperación entre Canadá y los Territorios Indígenas para la conservación, promoción y revitalización de las lenguas autóctonas. Incluye la idea de utilizar lenguas originarias en las escuelas en las comunidades. Abarca territorios de Yukon, Nunavut y territorios del N.O. Propuesto por los Gobiernos de Yukon, Nunavut y Territorios del N.O.

- Acuerdos sobre programas y políticas para el Derecho de Autor, y principios directivos para las inversiones extranjeras en las industrias culturales que favorezcan la expresión de la cultura canadiense. Promovido por el Gobierno Federal.

- Un marco para la perspectiva canadiense de la Diversidad Cultural: comienza señalando el impacto de la Globalización, y que la diversidad cultural de sus familias es un importante recurso que inspira creatividad y estimula innovación.

- Se planea poner en práctica construcción de seguridad social y participación cívica en la sociedad, dar lugar a la expresión de la Diversidad Cultural en la sociedad, crear prosperidad en una sociedad con información global y atender las necesidades particulares del mundo en desarrollo.

- Nuevas Políticas y Fondos para músicos, incluso para grabación.

- Programa de Acceso a Radio y Televisión a los Pueblos Nativos del Norte: El objetivo es proveer de financiamiento y asistencia en la producción de programas de radio y televisión en lenguas aborígenes, que reflejen la cultura aborígen, los temas de sus comunidades, sus preocupaciones y sus asuntos actuales.

- Promoción de la Dualidad Lingüística, a través del Programa para Lenguas Oficiales.

- Centro Multipropósito de Jóvenes Aborígenes: su objetivo es crear una red urbana y de multipropósito, para desarrollar programas para la juventud. El programa provee de servicios, proyectos, counselling, etc. A la juventud aborígen urbana, basados en su cultura, sus comunidades y facilita su participación en programas preexistentes, para mejorar su desarrollo personal, social y económico.

- Programas en Salud Intercultural, tanto en las reservaciones indígenas como en los centros urbanos.<sup>18</sup>

En abril 2004 el Comité Internacional de Educación Pública organizó un Programa Multicultural denominado "Sirviendo la Población Multicultural de Canadá: Gobierno que trabaja en confección de políticas y desarrollo e implementación de programas, una serie de herramientas en

---

<sup>18</sup> Helly, *Op. Cit.*, pp.134-135.

relación a la población multicultural de Canadá. Se trabajó acerca de la realidad multicultural étnica, religiosa y racial de Canadá, en aumento, información necesaria para incorporar el multiculturalismo en el desarrollo e implementación de programas y políticas del estado, así como acerca de los recursos que los funcionarios pueden emplear para mejorar los servicios a la población multicultural. A pesar de estos programas, todavía existen conflictos, lo cual demuestra ciertos límites de estas políticas multiculturales, pues se dan casos de violencia, caracterizados por un estado de belicismo y de vigilancia, listas de no vuelo diseñadas en características étnicas, manifestaciones de patriotismo, nacionalismo y xenofobia. Se ha buscado dar solución a esta problemática desde la interculturalidad.

Es así como la nación canadiense da una mayor importancia al entendimiento de la Diversidad y al Multiculturalismo en las siguientes áreas: Asuntos Indígenas, Anti-racismo, Derechos Humanos, Multiculturalismo, Idiomas Oficiales, la Mujer. Estos ejemplos muestran el enlace de la Diversidad Cultural con los Derechos Humanos básicos. El Multiculturalismo aparece así no sólo como una respuesta a la composición pluricultural de Canadá, sino como un elemento del respeto humano.

Al igual que Canadá, Europa se ha convertido en una sociedad multiétnica y multicultural. Incluso en España, un país de inmigración reciente, y según el Observatorio Permanente de la Inmigración, se contabilizaron, a día 31 de marzo de 2008, un total de 4.192.835 extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia. La procedencia de estos extranjeros es muy diversa: 1.658.468 proceden de la Europa comunitaria; 119.582, del resto de Europa; 873.998, de África; 1.269.053, de Iberoamérica; 19.328, de América del Norte; 249.643, de Asia, y 11.632, de Oceanía. Así pues, extranjeros de los cinco continentes, procedentes de muchos países, habitan las ciudades y pueblos europeos, aportando una diversidad cultural hasta hace poco impensable. Todos ellos, al desplazarse físicamente, llegan con su cultura portando lenguas, religiones, modos de vida, visiones del mundo, valores sociales, costumbres y tradiciones que se distinguen, en mayor o menor medida, de las pautas culturales vigentes en la sociedad receptora. A partir de ese momento, la homogeneidad étnica y cultural puede convertirse en un objeto del deseo, pero, en cualquier caso, ha dejado de ser una realidad.<sup>19</sup>

En el caso de España su multiculturalidad no solo se constituye debido a la migración, sino también a los grupos autóctonos asentados en distintas regiones de la península, lo cual lo hace un

---

<sup>19</sup> Bericat Alastuey, Eduardo. “La valoración social del multiculturalismo y del monoculturalismo en Europa”, Barcelona, *Papers: Revista de Sociología*, Universitat de Barcelona, núm. 94, 2009, p. 80.

Estado plurinacional, debido las diferencias lingüísticas y culturales que lo caracterizan. A pesar de esto, la inmigración ha transformado la realidad, pues ha modificado el histórico saldo migratorio de la sociedad española.

Los inmigrantes que llegan a España provienen de América Latina, Magreb y África Subsahariana. En los años noventa, España situado como un país con un saldo migratorio positivo, los datos no reflejan un tipo de sociedad “multicultural”. Los residentes extranjeros en España se calculan en torno a los 600.000, de los que 250.000 forman parte de la población activa. Estos inmigrantes representan sólo el 1,6% de la población española y el 2% de la población activa, cifras todavía escasas en comparación con los países de Europa occidental.

Las políticas y estrategias para responder a una sociedad multicultural se han incorporado en el léxico académico y político español, no como reflejo de una nueva realidad social y cultural, sino para caracterizar un tipo de tendencia que es común y compartida en los países de Europa. Este es un ejemplo de ‘imagen del centro’, característica de los países semiperiféricos: el término sociedad multicultural denota el rasgo de sociedad, próspera, cosmopolita y receptora de inmigrantes, características de las sociedades occidentales. La ‘imagen del centro’ supone la adopción de un espejo en el que reflejarse, una tendencia hacia la adopción de un lenguaje y un proceso de imitación de políticas. El *policy taking* parece ser por lo tanto un mecanismo que actúa también en el terreno multicultural, especialmente como recurso de legitimación de la acción gubernamental.<sup>20</sup>

La adopción tardía de la multiculturalidad por parte del Estado español en los discursos políticos y educativos, se debe a los distintos procesos históricos por los que ha pasado esta nación, tales como la dictadura franquista que a lo largo de cuarenta años trato de eliminar cualquier rasgo de diversidad identitaria que amenazara la unidad española, por lo cual se organizaron las llamadas Comisiones Depuradoras, las cuales llevaron una labor de aniquilación de cualquier rasgo de identidad lingüística y cultural tal como y como sucedió en Cataluña. Se buscaba homogeneizar a la sociedad, por medio de la enseñanza buscando asegurar el adoctrinamiento por medio de la religión católica, del patriotismo español. Por medio de estos mecanismos se busco formar una ciudadanía sumisa al régimen, lo cual eliminaba cualquier elemento de diversidad.<sup>21</sup>

Otro de los aspectos que sirvieron para la tardía adopción de la multiculturalidad se debe de la inmigración española de sur a norte, aunque nos señala Xavier Bonal que en el discurso oficial esta

---

<sup>20</sup> Bonal Xavier. “El multiculturalismo interno y externo en España: funciones de legitimación y recontextualización educativa”. Barcelona, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, p. 3.

<sup>21</sup> *Ibíd.*

no fue vista como tal, esto trajo consigo un fuerte impacto cultural y económico. Este choque cultural entre norte y sur fue desatendido políticamente y solo resuelto por medio de una integración social espontánea que llevó a distintos conflictos.

Un aspecto importante fue la emigración de trabajadores españoles a países europeos la cual alcanzó grandes dimensiones en los años sesenta. El régimen siempre trató de ocultar esta realidad y aprovecharse del equilibrio de la balanza de pagos conseguidos gracias a las remesas de emigrantes. Nos señala Bonal que a partir de esta realidad nunca se reivindicó desde España una defensa identitaria.

En cuanto educación habría de destacar la función ideológica del sistema de enseñanza en los cuales la ciudadanía española tenía como ejes la iglesia y el caudillaje. Cualquier diferencia cultural o étnica era ignorada o explícitamente discriminada. En los años 60 la apertura económica y la influencia de organismos internacionales trajo consigo mayor flexibilidad en el terreno político ideológico. En el ámbito educativo, la penetración, aunque solamente retórica, de la teoría del capital humano, redujo el significado del concepto de cultura a sinónimo de acceso a un conocimiento y a un estilo de vida propio de la “modernización” pretendida, eliminando cualquier posibilidad de pluralidad cultural y de derechos culturales de las minorías. La técnica, de algún modo, pasó a sustituir a la retórica moralista y al control ideológico ejercido por la institución escolar.

En el terreno académico, incluso la investigación crítica rehusó un análisis propio de la realidad cultural española. Se adoptaron las teorías dominantes en la sociología de la educación europea, especialmente las procedentes de Francia y de Inglaterra. A modo de ejemplo, todavía en los años ochenta se seguía estudiando la realidad educativa española a partir de una aplicación incuestionada de la obra de Bourdieu. La figura de Carlos Lerena, y su perspectiva culturalista, jugó sin duda un papel significativo en este sentido. Se adoptaron formas de análisis prácticamente tomadas de la teoría de la reproducción para interpretar una forma de dominación simbólica del sistema educativo fundamentada en el capital cultural de una clase social inexistente. Las formas de reproducción social no fueron las mismas en todo el territorio del Estado: en función del distinto grado de desarrollo económico la naturaleza de la reproducción se fundamentaba más en el capital político y social o en el capital cultural. Estas circunstancias nos muestran la ocultación de la realidad plurilingüística y plurinacional de discurso oficial del estado español.

Sin embargo ante la transición del régimen franquista a una democracia no se llegó a considerar la pluriculturalidad de la sociedad y mucho menos a considerar los conceptos de sociedad

multicultural o de educación multicultural. Las cuestiones lingüísticas o los conflictos por el control del curriculum en el ámbito interno disocian del uso de concepto de educación y sociedad multicultural, reservando para caracterizar los cambios producidos por las migraciones provenientes de países en vías de desarrollo, y en el caso español provenientes del norte de África. Desde esta realidad, se ha intentado diseñar un sistema educativo que sea uniforme, y que al mismo tiempo atienda las diferencias culturales, como dar respuesta a los derechos lingüísticos, así como responder pedagógicamente a las diferencias culturales de las aulas.

Las formas de responder a las necesidades del multiculturalismo interno y externo, corresponde al como las administraciones publicas responden retorica y políticamente de forma dispar a ambos problemas. Se adaptan estrategias propias a las peculiaridades culturales de España para atender a los conflictos de identidad nacional, cultural y lingüística internos. De la mimas forma se adoptan procesos y estrategias europeas para responder al fenómeno de la multiculturalidad. Menciona Bonal que el camino emprendido hacia la “modernización” europea no solo ha afectado a las políticas de convergencia económica y monetaria del tratado de Maastricht. Lo que ha supuesto la adopción de un discurso y una política específica en el terreno de la extranjería y la multiculturalidad que se han caracterizado por su mirada hacia el norte y su olvido hacia el sur y específicamente del Mediterráneo. Ejemplo de esto lo encontramos en una nota del diario el *País* en la cual el candidato a la alcaldía Madrid Jaime Lissavetzky señala que para el actual alcalde de la capital española, la inmigración no era una prioridad, Lissavetzky critico su política de inmigración, afirma que el refuerzo de los servicios sociales y específicos han disminuido desde 2008 a 2011 en un 22.7%, lo cual entorpece la integracion de los inmigrantes, lo mismo sucede en cooperación al desarrollo, donde han descendido los recursos de un 0,33% a un 0,02% desde 2008.

Como candidato a la alcaldía, Lissavetzky propone favorecer el acceso a los recursos para todos, refiere que Madrid en los últimos 25 años ha tenido un crecimiento considerable, pues el 16,9% de los residentes son inmigrantes.

Las propuestas del candidato socialista pasan por fomentar y ampliar el Foro de Madrid del diálogo y la convivencia, reforzar las acciones de acogida y de acompañamiento a las personas recién llegadas, ampliar la red de servicios sociales, apoyar los procesos de inserción y autoempleo... Lissavetzky ha propuesto también dar formación a los funcionarios municipales en temas ligados a la multiculturalidad y fortalecer las relaciones con las embajadas. El mismo recuerda su pasado

señalando que su padre es de origen ucraniano y en síntesis un inmigrante mas, por esta razón sus propuestas incluyen transformar las políticas públicas de los ciudadanos de Madrid.<sup>22</sup>

Sin embargo la segunda generación de inmigrantes se encuentra ante un difícil reto, la desmotivación con la que los jóvenes afrontan su futuro. Menciona el periodista Bruno García que los hijos de los inmigrantes constituyen un reto político importante, pues se tiene que conocer quiénes son, que desean y que posibilidades tienen de lograrlo; y saber con qué ayuda familiar cuentan, esto es indispensable para definir que carencias podrá cubrir la administración. Este panorama surge a raíz del estudio llamado *La segunda generación en Madrid*, llevado a cabo por Alejandro Portes de la Universidad de Princeton y Rosa Aparicio de la Pontificia Universidad de Comillas. Dicho trabajo se realizó mediante la aplicación de una encuesta a 7000 jóvenes de Madrid y Barcelona nacidos en España o llegados antes de los 12 años; con al menos un padre extranjero (provenientes de 63 países), y que lleven 14 años en España.

Los resultados del estudio mostraban que las expectativas de los jóvenes eran muy modestas (solo una minoría esperaba lograr un título universitario o un trabajo cualificado); sus aspiraciones volaban más alto, pero veían un techo que es difícil de superar.<sup>23</sup>

Respecto al idioma, otro factor fundamental de integración, alrededor del 98% dice entenderlo bien, y el 95% hablarlo bien. Esto no se debe solo al predominio de latinoamericanos en la muestra (el 60%). El 77,5% afirma usar el castellano en casa, con la particularidad de que, mientras en los hogares marroquíes llega casi hasta el 50%, en los rumanos, por ejemplo, no pasa del 20%. En cualquier caso, el estudio destaca los esfuerzos de estas familias por integrarse. Y eso pese a que más de un tercio dice haberse sentido alguna vez discriminado.

La investigación señala, que los padres hacen todo lo que está en su mano para que sus hijos puedan situarse mejor que ellos en el país de acogida, pese a que el entorno familiar no invita a pensar que eso vaya a suceder. Sus expectativas son muy altas (sobre todo en el caso de las madres): tres de cada cuatro quieren que terminen la universidad, aunque menos de la mitad creen que lo lograrán. Esta diferencia entre aspiraciones y expectativas se explica por las condiciones socioeconómicas, por la falta de motivación que perciben en sus hijos. Frente a ese 77% de padres

---

<sup>22</sup> Sevillano, E.G. Lissavetzky: “Para Gallardón la inmigración no ha sido una prioridad”. *El País*, España, 11 de junio, 2011.

[http://www.elpais.com/articulo/espana/Lissavetzky/Gallardon/inmigracion/ha/sido/prioridad/elpepuesp/20110511elpepunac\\_39/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Lissavetzky/Gallardon/inmigracion/ha/sido/prioridad/elpepuesp/20110511elpepunac_39/Tes)

<sup>23</sup> García Gallo, Bruno. “El difícil reto de la segunda generación de inmigrantes”. *El País*, España, 26 de mayo de 2011. [http://www.elpais.com/articulo/madrid/dificil/segunda/generacion/inmigrantes/elpepiespmad/20110526elpmad\\_9/Tes](http://www.elpais.com/articulo/madrid/dificil/segunda/generacion/inmigrantes/elpepiespmad/20110526elpmad_9/Tes).

que quieren verlos en la universidad, solo un 55% de los jóvenes comparte ese deseo. Y sus expectativas son aún más sombrías.

Para revertir el desánimo, los padres se implican a fondo, hablando con sus hijos sobre el día a día en la escuela y sus planes de futuro a nivel educativo, y acudiendo a las reuniones escolares. Muchos se muestran satisfechos de la educación que reciben sus hijos y querrían que se quedaran a vivir en España, donde creen que tendrán las mismas posibilidades que el resto.

Ante esta situación las políticas multiculturales se sitúan en el terreno de compensación de unos derechos políticos y culturales colectivos, sino en garantizar la integración de unos individuos que llegan en condiciones de marginalidad social cuya integración depende de la adquisición de ciertos derechos básicos de ciudadanía. En el caso de otras ciudades europeas esto no ha sido diferente, cabe recordar que la inmigración a Europa fue un efecto que se produjo después de la Segunda Guerra Mundial, constituyéndose así en una de las mayores migraciones en la historia de la humanidad. Es a mediados de los años 60 que la mayor parte de los migrantes regresaron a sus lugares de origen, mientras que otros se asentaron en ciudades europeas.

Actualmente, la segunda o tercera generación a pesar de mantener vínculos sociales con sus lugares de origen, se han convertido en residentes permanentes con legítimas necesidades y demandas, derechos y deberes respecto a las “sociedades huéspedes”. Menciona Steven Vortovec que no obstante, el grado en que los inmigrantes y las minorías étnicas han logrado acceder a las áreas y procesos públicos de adopción de decisiones sobre cuestiones que les afectan, varían mucho dentro de Europa e incluso dentro de una misma ciudad o país. Lo cual se debe a que muchos de ellos no gozan de una situación legal respecto a la ciudadanía, incluso en los estados en los que se ha extendido una forma de ciudadanía formal o social por medio de la asistencia social o a otros recursos públicos. Sin embargo hay factores sociales o políticos que piden la plena participación de los inmigrantes y de las minorías étnicas en los procesos públicos de adopción de decisiones (educación, programas de vivienda etc.).

Esta situación de marginación y exclusión política de los residentes que contribuyen social y económicamente pone en tela de juicio los valores democráticos liberales y los procesos institucionales tan valorados en las democracias multipartidistas, lo que significa que los gobiernos

representativos han dejado de serlo, pues esta exclusión social y política de los inmigrantes y de las minorías étnicas da lugar a situaciones que ponen en peligro los logros democráticos mínimos.<sup>24</sup>

Muchos políticos europeos en los últimos años han expresado claramente la necesidad de una nueva valoración y formulación de la política referente al aumento de formas de participación de las minorías inmigrantes o étnicas, cuestiones que han sido integradas en el proyecto Unesco-Most, la cual señala, que los marcos de participación o los modelos de organización de intereses que surgen en los contextos urbanos tienen una enorme repercusión en los inmigrantes y miembros de los grupos étnicos minoritarios, los cuales desarrollan formas de participación o formas de ciudadanía, las cuales abarcan identidades colectivas, demandas, modelos de institucionalización y formas de demanda.<sup>25</sup>

Los debates actuales en Holanda, se han dividido entre los que abogan por la integración y los defensores del multiculturalismo, los cuales argumentan que mientras la integración era un objetivo, el multiculturalismo era la palabra de moda y el principio explícito del enfoque del Gobierno desde mediados de los ochenta en adelante. Sin embargo, las definiciones más recientes tanto de multiculturalismo como de integración sugieren que los inmigrantes y las personas de origen inmigrante (no holandés) deben integrarse en, y entender las normas y valores de, una comunidad holandesa en general tolerante. Este avance hacia lo que se podría llamar un “modelo de asimilación cívica” se supone que debe funcionar con el telón de fondo de un 18% de la población residente de origen no holandés y al menos la mitad de ellos de origen no occidental.

En el Reino Unido, el multiculturalismo sigue siendo el principal modelo social y político. Sin embargo, la necesidad de revisar y evaluar las políticas relacionadas con la inmigración se hizo evidente a finales de los noventa y el Runnymede Trust presentó varios informes sobre islamofobia y sobre el futuro de un Reino Unido multiétnico. Se ha reiterado la idea de que el Reino Unido es una “comunidad de comunidades”, esforzándose por constatar no sólo los derechos y libertades individuales sino también reconociendo las culturas de los grupos y los derechos colectivos.<sup>26</sup>

Más recientemente, se ha reabierto el debate sobre el multiculturalismo con respecto al papel y la política del Estado ante los matrimonios concertados entre menores y el establecimiento de escuelas religiosas. Obviamente, las respuestas a estos asuntos y la aplicación de las políticas

---

<sup>24</sup> Vertovec, Steven. “Políticas Multiculturales y formas de ciudadanía en las ciudades europeas”. Toluca, *Papeles de población*, Universidad Autónoma del Estado México, Centro de Investigación y Estudios avanzados de la Población, abril-junio, núm. 28, 2001, p. 222.

<sup>25</sup> *Ibid.* p. 226.

<sup>26</sup> Triandafyllidou Anna. “Nuevos retos para Europa: migración, seguridad y derechos de ciudadanía” Barcelona, *Revista CIDOB d Afers Internacionals*, núm. 69, 2004, p.43.

correspondientes no son tarea fácil. El debate general en el Reino Unido también ha planteado por primera vez el tema de una integración cultural mínima de los inmigrantes en la sociedad británica, considerando, por ejemplo, la cuestión de la fluidez de la lengua.

Durante el mismo período, en Francia se han desarrollado debates similares sobre la base de la integración de los inmigrantes. Estos debates llevan produciéndose desde hace al menos una década y se desencadenaron inicialmente por el famoso “caso del velo”.<sup>27</sup> Más recientemente, el debate se ha vuelto particularmente crispado tras la aprobación de una ley que prohíbe el uso de símbolos religiosos ostentosos en lugares públicos (escuelas públicas, en particular) en febrero de 2004, así como el establecimiento del Conseil Français du Culte Musulman (CFCM), en abril de 2003, como vía para dar legitimidad institucional a los musulmanes franceses.

En Alemania, por su parte, aunque el multiculturalismo no es una opción para la integración de los inmigrantes, en los últimos años se han tomado medidas para fomentar la integración sociopolítica de los inmigrantes de larga duración, se han suavizado los requisitos para la obtención de la ciudadanía, y se ha reconocido que Alemania es, al fin y al cabo, un país de inmigración. Estos cambios se iniciaron en el año 2000 con la nueva ley sobre ciudadanía y continuaron con un nuevo proyecto de ley sobre la migración que fue votado en 2002, pero que posteriormente fue anulado por el Tribunal Constitucional al considerarlo inconstitucional. Los estudios recientes sobre la aplicación de las políticas de nacionalización muestran que los turcos son el grupo con más aspiraciones a obtener la ciudadanía, en comparación con otros grandes grupos de inmigrantes, como los italianos o los originarios de la antigua Yugoslavia. Sin embargo, manifiestan que las autoridades nacionales ejercen un alto nivel de discreción excluyendo de la ciudadanía a las personas que han participado activamente en organizaciones musulmanas, independientemente de que estas organizaciones fueran legales y moderadas en sus orientaciones políticas.

A pesar de estas medidas hay quien declara que la multiculturalidad ha fenecido en Alemania, tal y como la hizo el canciller Ángela Merkel, quien declaraba en Cumbre de la Integración “que el

---

<sup>27</sup> Desde mediados de los 90, la cuestión del *hijab* (o el "velo", como lo denominan en Francia) ha sido cada vez más tratada políticamente. Esto se debe al incremento de movimientos políticos islamistas que han sido particularmente activos en los barrios de viviendas protegidas donde viven muchos musulmanes. La "guerra del terror" (con el arresto de Zacarías Moussaoui y la detención de varios franco-magrebíes en la Bahía de Guantánamo), nacida gracias a los hechos del 11 de septiembre, ha aumentado la ansiedad pública sobre un fundamentalismo islámico en alza, si es que no se trata de *djihad* o "guerra santa", en el corazón de Francia. Por otro lado, esta imagen se vio reforzada por otros asuntos relacionados con el supuesto crecimiento de antisemitismo y violencia contra las mujeres (sobre todo jovencitas) por parte de hombres musulmanes residentes en la misma zona.

multiculturalismo ha fracasado por completo".<sup>28</sup> A pesar de esta declaración, el objetivo de dicha cumbre fue la confección de un plan nacional de integración. Mencionaba Merkel que las discusiones en Europa no es sobre la crisis financiera o la economía, sino sobre inmigrantes y conflictos de civilizaciones. Por lo cual, se adoptó como medida que los inmigrantes recién llegados tengan que cubrir un curso de lengua y valores alemanes, dicho curso es obligatorio y quienes no lo tomaran se les impondría fuertes sanciones.

El presidente regional Klaus Wowereit señalaba que la cumbre apunta a la contradicción, pues mientras se saca a colación el problema de la integración de los emigrantes, el gobierno está recortando los presupuestos sociales urbanos y de educación, de los que la integración depende en gran parte. Por su parte, el premio Nobel de Literatura Gunter Grass, mencionaba que para el 2011 se iba a llevar a cabo la expulsión de 13.000 gitanos kosovares, entre los que se encuentran niños, los cuales carecen de toda perspectiva de educación, asistencia médica y de integración social.<sup>29</sup>

Hay países europeos en los cuales la inmigración es un proceso reciente como Grecia e Italia, en los cuales el multiculturalismo tiene que arraigarse como enfoque político concreto. Tanto en Italia, como en Grecia, las elites políticas han reconocido que los inmigrantes están para quedarse, por lo cual se necesita integrarlos. En Italia los discursos sobre este tema en los medios de comunicación y entre las elites políticas y religiosas se han concentrado en la concesión o no del derecho al voto a los inmigrantes. Si bien varias regiones italianas permiten votar a los inmigrantes en las elecciones locales y regionales otras no lo permiten, por lo cual el tema del voto a nivel

---

<sup>28</sup> Tiempo después la canciller se retractaría de esta declaración "En realidad lo que quise decir fue que la idea de que la integración se logra automáticamente, simplemente con la convivencia, esa idea ha fracasado, ahora sabemos que la integración exige esfuerzos tanto de los políticos como de los inmigrantes". El esfuerzo se concentrará en la enseñanza del alemán y en la educación. Poch Rafael. "Merkel matiza la defunción de la multiculturalidad". *La vanguardia*, España. 11 de marzo 2010.

<sup>29</sup> Además de las declaraciones de la canciller, aparece el libro xenófobo de Thilo Sarrazin, el ex funcionario socialdemócrata del Bundesbank, "Alemania se disuelve" (por la inmigración), ha vendido más de un millón de ejemplares en un mes. Las afirmaciones de Sarrazin, algunas claramente emparentadas con la eugenesia nazi de los años 30, están llenas de datos dudosos. Por ejemplo, Sarrazin afirmó que el 70% de la población turca de Berlín y el 90% de la de origen árabe, vive de subsidios estatales, lo que no impide que ese colectivo rechace al Estado que lo alimenta, dice, y que al mismo tiempo se dedique a, "producir constantemente nuevas chicas con velo". La realidad es que no hay datos en ese ámbito, lo que convierte toda la afirmación en un salto mortal, de tono grosero.

La ligereza del elocuente y exitoso economista queda ilustrada en afirmaciones como las referidas al destino de los cristianos en Turquía. Sarrazin afirma cosas como que, "en 1914 había en Turquía un 25% de cristianos, y hoy son sólo un 0,02%", una comparación que deja por el camino el hecho de que entre 1914 y hoy, Turquía dejó de ser Imperio Otomano y perdió los territorios que hoy corresponden a: Siria, Líbano, Palestina, Israel, Arabia Saudita, Kuwait, Iraq y parte de Irán, y que en 1915 se produjo el genocidio armenio, de entre 600.000 y un millón y medio de cristianos, así como la también dramática y masiva expulsión de cristianos griegos, entre otros. Las fuerzas conservadoras de Alemania aclaman a este hombre como el valiente adalid del actual debate sobre la "integración".

nacional sigue siendo tabú. Lo mismo ocurre con las políticas de nacionalización las cuales son muy restrictivas, de la misma forma se han abierto debates entorno la diversidad religiosa y a la creación de mezquitas en territorio italiano.

En Grecia, la integración política de los inmigrantes sigue siendo un tema tabú a todos los niveles. El debate se orienta más hacia las relaciones exteriores de Grecia con la región del Mediterráneo oriental y los Balcanes que hacia la idea de ciudadanía multicultural. Sin embargo, las élites políticas cada vez son más favorables a la integración social de los inmigrantes, aunque las políticas correspondientes todavía se encuentran en una fase muy embrionaria

Apunta Triandafyllidou, que a inicios del siglo veintiuno, los debates sobre ciudadanía multicultural parecen experimentar un declive o como mínimo una reorganización teniendo en cuenta que, por un lado, se han puesto claramente de manifiesto los inconvenientes y flaquezas de los modelos establecidos (como el francés, el holandés o el británico) y, por otro lado, los “nuevos países de acogida” todavía son muy reticentes a adoptar un enfoque político multiculturalista. Este alejamiento del multiculturalismo y el acercamiento a los modelos de asimilación cultural y cívica se han visto impulsados no sólo por los factores nacionales (flujos crecientes de inmigrantes y solicitantes de asilo, la consecuente alarma moral en los medios de comunicación, políticas de integración ineficaces, marginización de las poblaciones inmigrantes, auge de los partidos de extrema derecha), sino también por los internacionales, en particular la preocupación generalizada de los países occidentales por la seguridad.<sup>30</sup>

A manera de conclusión podemos señalar, que las políticas multiculturales implementadas en los países Europeos son solo apariencia, en la medida que solo se crean programas compensatorios que parten de la diferencia. Es la visión de los estados dictar políticas multiculturales donde el extranjero es visto como un ente extraño y no como un otro cultural, no como aquel con que se comparten ciertas características y las cuales se reflejan como si uno se observara en un espejo.

### **1.3- Diálogos entorno a la multiculturalidad; Un estado de la cuestión y de reflexión.**

Como he señalado en párrafos anteriores hablar sobre multiculturalidad es entrar en un gran debate situación que se ha visto reflejada en una gran producción bibliográfica; mas que ser una moda o el tema del momento, la multiculturalidad es una realidad tangible y visible para cualquier

---

<sup>30</sup> Triandafyllidou, *Op.Cit.*, p. 44.

persona, así como para distintos investigadores de diversas áreas, aunque también cabe señalar que hay quienes niegan la multiculturalidad o simplemente señalan que esta ha fracasado entre los autores más connotados entorno a esta temática se encuentra Homi K. Bhabha, Charles Taylor, Will Kymlicka, estos autores son el parteaguas de los estudios multiculturales y las influencia que han ejercido se refleja en un gran número de artículos e investigaciones. La preponderancia de estos investigadores se refleja en distintas áreas de conocimiento tales como la filosofía y la antropología. Sin embargo su mayor influencia se puede observar en un contexto más inmediato, la educación, es en el campo educativo donde los temas sobre multiculturalidad e interculturalidad han tenido un mayor desarrollo, tal vez porque la escuela es el microcosmos donde se ve reflejada la sociedad en toda su complejidad. Es por esta razón que el presente apartado pretende analizar las reflexiones entorno a la multiculturalidad, pero sin dejar de lado lo que se ha escrito en México respecto al tema.

Will Kymlicka es sin duda referente para cualquiera persona que se acerque a sus investigaciones, de origen canadiense Kymlicka se ha dado a la tarea de reflexionar sobre la realidad multicultural que caracteriza a nuestra sociedad, es sin duda la propia realidad del filósofo la que lo lleva a analizar el multiculturalismo de distintos países.<sup>31</sup> Expone que “la coexistencia de distintos grupos culturales en una comunidad política plantea un problema de la concepción de la ciudadanía. Para el liberalismo, lo que distingue a la ciudadanía democrática es que trata a las personas como individuos con iguales derechos ante la ley. En cambio, el reconocimiento de las minorías lleva a que los derechos de sus miembros dependan, al menos en parte, de su pertenencia a un grupo”.<sup>32</sup> Es a través de esta primera observación que Kymlicka apunta a una investigación rigurosa y equilibrada de la integración de las minorías culturales en sociedades con una cultura mayoritaria dominante. El análisis se nutre de datos históricos documentados que contribuyen a aumentar los conocimientos de cualquier persona. De modo que esto nos lleva a reflexionar sobre aquellos que exageran el derecho a su cultura y no respetan los derechos de los demás, y la de quienes tienen fobia a las diferencias.

Respecto a los derechos individuales y colectivos, Kymlicka menciona que estos parten de una teoría liberal del Estado, pero a la vez aboga por la identidad cultural de los grupos sociales o de los pueblos. El liberalismo que Kymlicka defiende no es el que hoy se identifica con el neoliberalismo económico. Cuando habla de "principios liberales", el término equivale a defender los derechos civiles individuales, que fueron reclamados por el liberalismo, y que hoy están recogidos en

---

<sup>31</sup> Kymlicka Señala que uno de los principales problemas de las democracias contemporáneas se encuentra en los retos que una sociedad creciente multicultural implica

<sup>32</sup> Kymlicka, Will: *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 1.

la mayoría de las constituciones occidentales. Este liberalismo insiste en que la base de las sociedades democráticas modernas es el respeto a todas las personas consideradas como libres e iguales. Lo que intenta demostrar, es que la teoría política liberal no debe defender sólo los derechos de los individuos, sino también los derechos de los diferentes grupos culturales. Hasta ahora muchos liberales han visto en esto una oposición o una incompatibilidad. En oposición a esta idea, Kymlicka sostiene que "una teoría liberal de los derechos de las minorías debe explicar cómo coexisten los derechos de las minorías con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de libertad individual, democracia y justicia social."<sup>33</sup>

El autor distingue entre Estados "multinacionales" (donde la diversidad cultural surge de la incorporación a un Estado mayor de culturas que anteriormente poseían autogobierno y estaban concentradas en un territorio) y Estados "poliétnicos" (donde la diversidad cultural surge de la inmigración). Y a partir de ahí explica la distinta situación de "minorías nacionales" (en Estados multinacionales) y de "grupos étnicos" (en Estados poliétnicos). Las primeras se caracterizan por ser grupos culturales preexistentes en un territorio concreto, y que son invadidos contra su voluntad, o pasan a formar parte de otra nación con otra cultura mayoritaria, como consecuencia también de un proceso de federalismo o por distintos acuerdos.<sup>34</sup>

En la inmigración, en cambio, un individuo o un grupo familiar deciden libremente trasladarse a un país de cultura diferente. Luego la reclamación de sus derechos culturales es diversa a la del primer caso. Los inmigrantes no tienen derecho a exigir el autogobierno, pero sí a obtener un respeto institucional y legal a la expresión de su propia identidad.

Una aportación importante entorno a la situación multicultural que señala Kymlicka se centra en el tipo de ciudadano que se espera formar y el cual se debe constituir a través de una ciudadanía diferenciada. Kymlicka señala que algunos liberales han sostenido que así como el Estado liberal

---

<sup>33</sup> *Ibíd.* p. 19.

<sup>34</sup> Kymlicka pone en evidencia la polisemia del término multiculturalismo, reservando para este a las dos formas principales de pluralismo cultural: los adjetivos "multinacional" y "poliétnico", pues se centra en el tipo de multiculturalismo derivado de las diferencias nacionales y étnicas: "...es decir como una unidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente que ocupa un territorio o una patria determinada comparte un lenguaje y una historia específica. Por lo tanto un Estado es multicultural bien si sus miembros pertenecen a naciones diferentes (un Estado multinacional) bien si estos han inmigrado de diferentes naciones (un Estado poliétnico), siempre y cuando ello suponga un aspecto importante de la identidad personal y la vida política. Kymlicka, *Op.Cit.*, p. 36.

Esta diferenciación entre Estados multiétnicos y poliétnicos me hace reflexionar sobre la situación indígena de México, y en especial de los grupos indígenas de Michoacán, los cuales durante 500 años han defendido sus propias normas de gobiernos. Sin embargo el estado Mexicano pocas veces respeta dicha situación, pues no concibe la idea de la existencia de un Estado dentro de otro Estado, pues consideran esto como un resquebrajamiento de una unidad nacional ficticia, por lo cual han tratado de desarticular dichas forma de autogobierno mediante políticas violentas que atentan contra sus usos y costumbres.

mantiene la separación entre Estado y religión, del mismo modo debe construirse sin distinguir entre sus ciudadanos por razón de su pertenencia a un determinado grupo cultural. El ciudadano liberal sólo reflejaría su pertenencia cultural en su vida privada. Esto, dirá Kymlicka, es una utopía. Además de los derechos comunes de todos los ciudadanos es posible defender la necesidad de una ciudadanía diferenciada, según la cual el Estado tiene obligación de adoptar "medidas específicas" orientadas a acomodar las diferencias nacionales y étnicas.<sup>35</sup>

Kymlicka nos señala tres formas de derechos diferenciados en función de la pertenencia a un grupo:

1) *Derechos de autogobierno*. La delegación de poderes a las minorías nacionales, a menudo a través de algún tipo de federalismo.

2) *Derechos poliétnicos*. Apoyo financiero y protección legal para determinadas prácticas asociadas con determinados grupos étnicos o religiosos);

3) *Derechos especiales de representación*. Escaños garantizados para grupos étnicos o nacionales en el seno de instituciones centrales del Estado que los engloba.<sup>36</sup>

La demanda del filósofo canadiense es muy clara: a los grupos nacionales o grupos con una etnicidad específica se les debe reconocer una identidad política permanente con un estatus constitucional. Menciona que las teorías tradicionales de los derechos humanos no han dado una solución a esta cuestión. La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU no reconoció ningún derecho relacionado con los grupos étnicos o las minorías nacionales.

La cultura nos dice Kymlicka no es un sobreañadido a los derechos individuales de la persona, sino que está intrínsecamente unida a la libertad del individuo. Si no fuera así, sería más cómodo y muchas veces más barato homogeneizar. Por lo tanto, hay que garantizar la identidad cultural dentro del marco del liberalismo. "Los principios básicos del liberalismo son principios de libertad individual. Los liberales únicamente pueden aprobar los derechos de las minorías en la medida en que éstos sean consistentes con el respeto a la libertad o autonomía de los individuos"<sup>37</sup>. Kymlicka demuestra que los derechos de las minorías no sólo son compatibles con la libertad

---

<sup>35</sup> Como ejemplo señala que la marginación de las mujeres, gays, lesbianas y discapacitados etc., atraviesan las fronteras étnicas y nacionales. Se dan en las culturas mayoritarias y minoritarias, en Estados nación y Estados multinacionales por lo que debe combatirse en todo ámbito. *Ibidem*.

<sup>36</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, p. 20.

<sup>37</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, p. 111.

individual, sino que pueden de hecho promoverla porque la causa de la libertad muchas veces encuentra sus bases en la autonomía de un grupo nacional.

Pretender la separación entre Estado y cultura es absurdo. Hoy más que nunca las sociedades liberales deben responder a cuestiones relacionadas con las minorías culturales, entre las que Kymlicka señala: "¿Qué lenguas deberían aceptarse en los Parlamentos, burocracias y tribunales?, ¿se deberían dedicar fondos públicos para escolarizar en su lengua materna a todos los grupos étnicos o nacionales?, ¿se deberían trazar fronteras internas (distritos legislativos, provincias, Estados) tendentes a lograr que las minorías culturales formen una mayoría dentro de una región local?, ¿debería devolver poderes gubernamentales el nivel central a niveles locales o regionales controlados por minorías concretas, especialmente en temas culturalmente delicados como la inmigración, las comunicaciones y la educación?, ¿deberían distribuirse los organismos políticos de acuerdo con un principio de proporcionalidad nacional o étnica?, ¿se deberían conservar y proteger las zonas y lugares de origen tradicionales de los pueblos indígenas para su exclusivo beneficio, protegiéndoles de la usurpación de los colonos o de los explotadores de recursos?, ¿qué grado de integración cultural puede exigirse de los inmigrantes y los refugiados antes de que adquieran la ciudadanía?"<sup>38</sup>

De acuerdo a Kymlicka, los procedimientos tradicionales vinculados a los derechos humanos no son capaces de resolver estas controvertidas cuestiones. Por lo cual defiende la necesidad de formas de ciudadanía diferenciada en función del grupo.

Muchos liberales temen que los derechos colectivos reivindicados por los grupos étnicos y nacionales vayan en contra de los derechos individuales. Para aclarar la cuestión, Kymlicka distingue entre dos tipos de reivindicaciones que un grupo podría hacer.

Por una parte, un grupo puede reivindicar el derecho a limitar la libertad de sus propios miembros para asegurar la solidaridad del grupo o evitar que abandonen las costumbres tradicionales (son "restricciones internas"); o bien puede pretender limitar el poder ejercido sobre él por la sociedad en la que está englobado, con el fin de asegurar que los recursos y las instituciones de las que depende la minoría no sean vulnerables a las decisiones de la mayoría ("protecciones externas").<sup>39</sup>

Kymlicka piensa que las "protecciones externas" no entran en conflicto con los principios liberales que protegen la libertad individual. Estas protecciones "únicamente son legítimas en la

---

<sup>38</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, pp. 17-18.

<sup>39</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, pp. 60-63.

medida en que fomentan la igualdad entre los grupos, rectificando las situaciones perjudiciales o de vulnerabilidad sufridas por los miembros de un grupo determinado".<sup>40</sup> Sin embargo, no ocurre lo mismo con las "restricciones internas". Por ejemplo, cuando algunos gobiernos indígenas discriminan a aquellos miembros de la tribu que abandonan la religión tradicional del grupo, o cuando algunas culturas minoritarias discriminan a las niñas en materia educativa. ¿Hay que dar por buenas estas decisiones en nombre del respeto a la estructura interna de una comunidad? Un liberal, dice Kymlicka, no puede admitir que se viole la libertad del individuo en aras de salvaguardar la identidad cultural del grupo.

Este límite no supone imponer un tipo de cultura sobre otra, sino respetar los derechos humanos que figuran positivizados en la mayoría de las constituciones del mundo. Los grupos deben garantizar a sus miembros la capacidad crítica de replantearse sus propios valores y metas en la vida, así como la libertad de conciencia, que no puede ser usurpada por la colectividad. Por tanto, Kymlicka rechaza algunas de las propuestas de comunitaristas como Sandel en este punto. Según este último, el individuo pertenece de un modo fijo a una comunidad cultural más allá de cualquier cuestionamiento racional. En síntesis, Kymlicka dice, "una perspectiva liberal exige libertad dentro del grupo minoritario, e igualdad entre los grupos minoritarios y mayoritarios"<sup>41</sup>

El filósofo se cuestiona, Pero ¿qué hacer cuando una minoría nacional autogobernada adopta prácticas iliberales respecto a sus propios miembros? ¿Los Estados liberales deberían imponer el liberalismo a estas minorías? Kymlicka piensa que "tanto los Estados extranjeros como las minorías nacionales constituyen comunidades políticas distintas, con sus propios derechos al autogobierno. En ambos casos los intentos de imponer los principios liberales por la fuerza se perciben como una forma de agresión (...) y acaban en un rotundo fracaso"<sup>42</sup>

Menciona Kymlicka que esto no justifica el conformismo. En una sociedad liberal se puede exigir a quienes se integran desde fuera que asuman la obligación de cumplir con los derechos civiles. En el caso de las minorías con autonomía, no se debe interferir coactivamente, pero se puede tratar de dialogar y utilizar vías racionales. "Una minoría nacional que gobierna de manera iliberal actúa injustamente, y los liberales tienen el derecho, y la responsabilidad, de manifestar su disconformidad ante esta injusticia. Por tanto, los reformistas liberales de estas culturas deberían intentar promover sus valores liberales, mediante las razones o el ejemplo, y los liberales ajenos a

---

<sup>40</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, p. 212.

<sup>41</sup> *Ibidem.*

<sup>42</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, pp. 230-231.

ellas deberían prestar su apoyo a todas las iniciativas del grupo encaminadas a liberalizar su cultura".<sup>43</sup> En el caso de que sean otros países, sólo será posible influir a través de mecanismos internacionales, pero esto nunca justifica la intervención.

Kymlicka analiza muy bien la situación americana, sobre todo de los países receptores de inmigración. Es un buen conocedor de la situación de Canadá, con sus minorías indias y el hecho diferencial de Quebec; de la inmigración en EE.UU. y del autogobierno de los portorriqueños, chicanos, indios americanos, de la problemática de los afroamericanos que merece un tratamiento aparte; de los indígenas en Latinoamérica.

Su actitud es muy respetuosa con la voluntad de los integrantes de los grupos culturales. En este punto hace gala de un liberalismo también coherente. Aporta así un marco conceptual interesante desde el que se podrían examinar dos problemas típicamente europeos y que no se han dado en América. Uno es la confrontación del islamismo con la cultura liberal europea, fenómeno realmente preocupante en el Viejo Continente y que hemos abordado en el apartado anterior. El otro son los nacionalismos que pueden dar lugar a secesiones, no siempre pacíficas.

Kymlicka prudentemente afirma que cada caso merece un tratamiento diferente. Así, insiste en la diferente actitud de los grupos nacionales, que suelen reclamar su autogobierno, y la de los inmigrantes, que persiguen la integración dentro del marco legal del país de acogida, lo que no es obstáculo para que quieran además mantener su identidad cultural.

La actitud de Kymlicka ante la inmigración y la diversidad cultural que ésta genera es altamente positiva. Al contrario de lo que están haciendo muchos liberales en Estados Unidos, no propugna un sincretismo. Deja muy claro que la cultura norteamericana, mal llamada melting pot, es en realidad una cultura anglosajona, no una síntesis de varias. Indudablemente se observa una evolución en la actitud y en la procedencia de los inmigrantes de Estados Unidos a lo largo de este siglo. Los de la primera oleada fueron europeos y se fundieron en la cultura de los primitivos colonos de origen anglosajón. La segunda oleada está formada por orientales e hispanos, con un mayor afán de conservar sus raíces. Otro problema diferente es el de los exiliados y refugiados. En general, estas personas ven su situación como provisional, aunque algunos acaban transformándose en inmigrantes.

Para concluir cabe señalar que Kymlicka hace una reflexión serena que nos introduce con claridad en un debate muchas veces confuso entorno a lo que es la multiculturalidad. Sin embargo hace falta una reflexión a este autor como lo política multicultural se convierte en pedagogía

---

<sup>43</sup> Kymlicka, *Op.Cit.*, pp. 231-232.

multicultural, y el cómo esta permite construir una ciudadanía crítica en contextos tan conflictivos, los cuales reflejan en el salón de clases. Por último en contextos multiculturales el ciudadano vive atravesado por distintas cuestiones, no solo políticas, sino por todas aquellas que atraviesan nuestra cotidianidad. Sin duda estas reflexiones me permitirán construir las propias y aportar en la medida de lo posible nuestro propio análisis.

Sin duda uno de los autores más conocidos entorno a la temática de la multiculturalidad es Charles Taylor quien señala que la política contemporánea gira sobre la necesidad, y a veces la exigencia, de *reconocimiento*. Puede argüirse que dicha necesidad es una .de las fuerzas que impelen a los movimientos nacionalistas en política. Y la exigencia aparece en primer plano, de muchas maneras, en la política actual, formulada en nombre de los grupos minoritarios o "subalternos", en algunas formas de feminismo y en lo que hoy se denomina la política del "multiculturalismo".<sup>44</sup> La exigencia de reconocimiento menciona Taylor se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. "La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el *falso* reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que, lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido".<sup>45</sup>

Taylor se aparta de las controversias políticas sobre el nacionalismo, el feminismo y el multiculturalismo para ofrecernos una perspectiva filosófica históricamente informada sobre lo que está en juego en la exigencia que hacen muchos para que su identidad particular obtenga el

---

<sup>44</sup> Taylor Charles. *El Multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México, FCE, 1993, p. 20.

<sup>45</sup> De acuerdo a lo anterior señala Taylor que algunas feministas han sostenido que las mujeres en las sociedades patriarcales fueron inducidas a adoptar una imagen despectiva de sí mismas. Internalizaron una imagen de su propia inferioridad, de modo que aun cuando se supriman los obstáculos objetivos a su avance, pueden ser incapaces de aprovechar las nuevas oportunidades. Y, por si fuera poco, ellas están condenadas a sufrir el dolor de una pobre autoestima. Se estableció ya un punto análogo en relación con los negros: que la sociedad blanca les proyectó durante generaciones una imagen deprimente de sí mismos, imagen que algunos de ellos no pudieron dejar de adoptar. Según esta idea, su propia autodepreciación se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión. Su primera tarea deberá consistir en liberarse de esta identidad impuesta y destructiva. Hace poco tiempo se elaboró un argumento similar en relación con los indios y con los pueblos colonizados en general. Se sostiene que a partir de 1492 los europeos proyectaron una imagen de tales pueblos como inferiores, "incivilizados" y mediante la fuerza de la conquista lograron imponer esta imagen a los conquistados. La figura de Calibán fue evocada para ejemplificar este aplastante retrato del desprecio a los aborígenes del Nuevo Mundo. *Ibid.* p. 21.

reconocimiento de las instituciones públicas. Menciona que al desplomarse las jerarquías sociales estables se vuelve común la exigencia de reconocimiento público, junto con la idea de la dignidad de todos los individuos. Todos son iguales -un señor, una señorita, una señora- y todos esperamos ser reconocidos como tales.

Taylor pone de relieve las dificultades que hay en el ingenioso intento de Jean-Jacques Rousseau y de sus seguidores por satisfacer la necesidad universal -ya percibida- de reconocimiento público, convirtiendo la igualdad humana en identidad. La política rousseauiana de reconocimiento, como la llama Taylor, desconfía de toda diferenciación social y a la vez es sensible a las tendencias homogeneizantes -en realidad, incluso totalitarias- de una política de *el bien común*, en la que éste refleja la identidad universal de todos los ciudadanos. Según este plan, se puede satisfacer la exigencia de reconocimiento, pero sólo después de que ha sido social y políticamente disciplinada, de modo que las personas puedan jactarse de ser poco más que ciudadanos iguales y por tanto esperen ser públicamente reconocidas *sólo* como tales. Con razón, Taylor arguye que éste es un precio excesivo por la política del reconocimiento.

Las democracias liberales no pueden considerar a la ciudadanía como una identidad universal general, porque: 1) cada persona es única, es un individuo creativo y creador de sí mismo, como lo reconocieron John Stuart Mill y Ralph Waldo Emerson; y 2) las personas también son “transmisoras de la cultura”, y las culturas que transmiten difieren de acuerdo con sus identificaciones pasadas y presentes. La concepción única, autocreadora y creativa de los seres humanos no debe confundirse con un cuadro de individuos “atomistas” que crean su identidad de *novo* y buscan sus propios fines aparte de los demás. Parte de la unicidad de las personas resulta del modo en que integran, reflejan y modifican su propia herencia cultural y la de aquellos con quienes entran en contacto. “La identidad humana se crea; como dice Taylor, *dialógicamente*; en; respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con los demás.” Por tanto, es falsa la dicotomía que plantean algunos teóricos de la política, entre los individuos atomistas y los individuos socialmente conformados.<sup>46</sup> Si la identidad humana se crea y se constituye dialógicamente, entonces el reconocimiento público de nuestra identidad requiere una política que nos dé margen para deliberar públicamente acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos. Una sociedad que reconozca la identidad individual será una sociedad

---

<sup>46</sup> Taylor, *Op.Cit.* p. 26.

deliberadora y democrática, porque la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo.<sup>47</sup>

El que yo descubra mi propia identidad apunta Taylor no significa que, yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. “Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás”.<sup>48</sup> La importancia del reconocimiento es hoy universalmente reconocida en una u otra forma. En un plano íntimo, todos estamos conscientes de cómo la identidad puede ser bien o mal formada en el curso de nuestras relaciones con los otros significantes. En el plano social, contamos con una política ininterrumpida de reconocimiento igualitario. Ambos planos se formaron a partir del creciente ideal de autenticidad, y el reconocimiento desempeña un papel esencial en la cultura que surgió en torno a este ideal.

Taylor señala que el feminismo contemporáneo sino también las, relaciones raciales y las discusiones del multiculturalismo se orientan por la premisa de que no dar este reconocimiento puede constituir una forma de opresión. “Podemos discutir si este factor ha sido exagerado, pero es claro que la interpretación de la identidad y de la autenticidad introdujo una nueva dimensión en la política del reconocimiento igualitario, que hoy actúa con algo parecido a su propio concepto de autenticidad, al menos en lo tocante a la denuncia de las deformaciones que causan los demás”.

Menciona Taylor que en el caso de la política de la diferencia, podríamos decir que se fundamenta en un potencial universal, a saber: el potencial de moldear y definir nuestra propia identidad, como individuos y como cultura. Esta potencialidad debe respetarse en todos por igual. Pero al menos en el contexto intercultural, surgió hace poco una exigencia más poderosa: la de acordar igual respeto a las culturas que de hecho han evolucionado. Las críticas a la dominación europea o de los blancos, en el sentido de que no sólo suprimieron sino que no apreciaron a otras culturas, consideran estos juicios despectivos no sólo como erróneos fácticamente sino de algún modo, moralmente incorrectos.<sup>49</sup> En la medida en que circula este reproche más enérgico, la exigencia de reconocimiento igualitario se extiende, más allá del simple reconocimiento del igual valor potencial de todos los seres humanos y llega a incluir el valor igual de lo que en realidad han hecho con ese potencial. Esto, como veremos más adelante, crea un grave problema.

---

<sup>47</sup> Taylor, *Op.Cit*, p. 28.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> Taylor, *Op.Cit*, p. 35.

Así, estos dos modos de política que comparten el concepto básico de igualdad de respeto entran en conflicto. Para el uno, el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia. La intuición fundamental de que los seres humanos merecen este respeto se centra en lo que es igual en todos. Para el otro, hemos de reconocer y aun fomentar la particularidad. El reproche que el primero hace al segundo es justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo.

Esto ya sería bastante malo dice Taylor, si el molde en sí fuese neutral: si no fuera el molde de nadie en particular. Pero en general la queja va más allá, pues expone que ese conjunto de principios ciegos a la diferencia -supuestamente neutral- de la política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. Así, según resulta, sólo las culturas minoritarias o suprimidas son constreñidas a asumir una forma que les es ajena. Por consiguiente; la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria.<sup>50</sup>

El hecho es que hay formas de este liberalismo de los derechos igualitarios que, en la mente de sus propios partidarios, sólo pueden otorgar un reconocimiento muy limitado a las distintas identidades culturales. La idea de que cualquiera de los conjuntos habituales de derechos puede aplicarse en un contexto cultural de manera diferente que en otro, que sea posible que su aplicación haya de tomar en cuenta las diferentes metas colectivas, se considera totalmente inaceptable. Así, lo que está en juego es saber si esta opinión restrictiva de los derechos igualitarios es la única interpretación posible. Si es así, entonces diríase que la acusación de homogeneización está bien fundada. Pero tal vez no lo esté. Yo creo que no lo está y tal vez el mejor modo de dirimir; la cuestión sea verla en el contexto del caso canadiense, donde, ha desempeñado su papel en el inminente desmembramiento del país. De hecho, son dos concepciones del liberalismo de los derechos las que se han enfrentado, si bien en forma confusa, a través de los largos e inconclusos debates constitucionales de los años recientes.<sup>51</sup>

Hay una forma de la política del respeto igualitario consagrada en el liberalismo de los derechos, que no tolera la diferencia, porque *a)* insiste en una aplicación uniforme de las reglas que definen esos derechos, sin excepción, y *b)* desconfía de las metas colectivas. Desde luego, esto no

---

<sup>50</sup> Taylor, *Op.Cit*, p. 36.

<sup>51</sup> Taylor, *Op.Cit*, p. 44.

significa que esta modalidad del liberalismo trate de abolir las diferencias culturales. Tal acusación sería absurda. Pero he afirmado que es intolerante con la diferencia porque en ella no tiene cabida aquello a lo que aspiran los miembros de las distintas sociedades, que es la supervivencia. Esta es *b*) una meta colectiva, que *a*) casi inevitablemente exige que se modifiquen los tipos de leyes que nos parecen permisibles de un contexto cultural a otro.

Esta forma de liberalismo es culpable de las acusaciones que le dirigen los partidarios de la política de la diferencia. Sin embargo, por fortuna existen otros modelos de sociedad liberal que adoptan una línea diferente ante *a*) y *b*). Estas formas exigen la defensa invariable de ciertos derechos, desde luego. No se trata de que las diferencias culturales determinen la aplicación, por ejemplo, del *habeas corpus*. Pero sí distinguen estos derechos fundamentales de la vasta gama de inmunidades y presuposiciones del trato uniforme que han brotado en las culturas modernas de revisión judicial. Estas modalidades del liberalismo están dispuestas a sopesar la importancia de ciertas formas de trato uniforme contra la importancia de la supervivencia cultural, y optan a veces en favor de esta última. Así, a la postre, no constituyen modelos procesales de liberalismo, pero se fundamentan en buena medida en los juicios acerca de lo que es una vida buena: juicios en que ocupa un lugar importante la integridad de las culturas.

Menciona Taylor que Indiscutiblemente, más y más sociedades de hoy resultan ser multiculturales en el sentido de que incluyen más de una comunidad cultural que desea sobrevivir. Y las rigideces del liberalismo procesal pronto podrían resultar impracticables en el mundo del mañana. Vemos así que la política del respeto igualitario, al menos en esta variante más tolerante, puede quedar libre de la acusación de homogeneizar la diferencia. “Pero hay otra manera de formular la acusación, que es más difícil de rechazar, y, sin embargo, en esta forma tal vez no debiera ser rechazada, o al menos eso es lo que deseo argüir.”<sup>52</sup>

La acusación a la que se refiere Taylor, es provocada por la afirmación, que a veces se hace en nombre de un liberalismo "ciego a la diferencia", de que esta política puede ofrecer un terreno neutral en que podrían unirse y coexistir personas de todas las culturas. Según esta idea, es necesario hacer cierto número de distinciones -entre lo que es público y lo que es privado; o entre la política y la religión, por ejemplo-, y sólo entonces podremos relegar las diferencias contenciosas a una esfera que no intervenga en la política.

---

<sup>52</sup> Taylor, *Op.Cit*, p. 52.

El liberalismo no constituye un posible campo de reunión para todas las culturas, sino que es la expresión política de cierto género de culturas, totalmente incompatible con otros géneros. Equivale a decir que el liberalismo no puede ni debe atribuirse una completa neutralidad cultural. El liberalismo es también un credo combatiente. La variable tolerante que apruebo, así como sus formas más rígidas, tienen que establecer un límite.<sup>53</sup>

El multiculturalismo tal como hoy se le debate menciona Taylor, tiene mucho que ver con la imposición de algunas culturas sobre otras, y con la supuesta superioridad que posibilita esta imposición. Se cree que las sociedades liberales de Occidente son sumamente culpables a este respecto, debido en parte a su pasado colonial y en parte, a la marginación de los sectores de su población que proceden de otras culturas. Y en este contexto; la respuesta "así es como hacemos aquí las cosas" puede parecer burda y brutal. Aun si, según la naturaleza de las cosas, llegar aquí a un acuerdo es casi imposible o bien prohibimos el asesinato o bien lo permitimos la actitud que da a entender la réplica parece de desprecio. A menudo, en realidad, esta suposición es correcta. Y así volvemos a la cuestión del reconocimiento.

El reconocimiento del valor igualitario no era lo que estaba en cuestión -al menos en el sentido fuerte. Se trataba de saber si la supervivencia cultural sería reconocida como meta legítima, si los objetivos colectivos se tolerarían como consideraciones legítimas en la revisión judicial o para otros propósitos de la política social. La exigencia radicaba en permitir que las culturas se defendieran a sí mismas dentro de unos límites razonables. Pero la otra exigencia, que tratamos, aquí es que todos *reconozcamos* el igual valor de las diferentes culturas, que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su *valor*.

La premisa fundamental de estas demandas señala Taylor es que el reconocimiento forja la identidad, particularmente en su aplicación fanonista: los grupos dominantes tienden a afirmar su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados. Por tanto, la lucha por la libertad y la igualdad debe someterse a la revisión de estas imágenes. Los programas escolares multiculturales pretenden ayudar en este proceso revisionista.

---

<sup>53</sup> Sin embargo, la controversia es perturbadora, y lo es por la razón que antes mencioné: que todas las sociedades se tornan cada vez más multiculturales y a la vez se vuelven más porosas. En realidad, estos dos hechos van unidos: su porosidad significa que están más abiertas a la migración multinacional y que un número cada vez mayor de sus miembros lleva la vida de la diáspora, cuyo centro está en otra parte. En estas circunstancias, no es fácil responder simplemente: "Así es como hacemos aquí las cosas." Esta respuesta puede darse en casos como el de la controversia de Rushdie, donde "como hacemos las cosas" incluye cuestiones como el derecho a la vida y a la libertad de expresión. La dificultad surge del hecho de que hay una cantidad considerable de personas que son: ciudadanos y que también pertenecen a la cultura que pone en entredicho nuestras fronteras filosóficas. El desafío consiste en enfrentarse a su sentido de marginación sin comprometer nuestros principios políticos fundamentales. Taylor, *Op. Cit.*, p. 53.

Las exigencias que formula el multiculturalismo aprovechan los principios, ya establecidos, de la política del respeto igualitario. Si sostener esta presunción equivale a negar la igualdad, y si de la ausencia de reconocimiento se derivan consecuencias importantes para la identidad de un pueblo, entonces es posible establecer todo un argumento para insistir en que se universalice esa presunción como una extensión lógica de la política de la dignidad. Y así como todos deben tener derechos civiles iguales e igual derecho al voto, cualesquiera que sean su raza y su cultura, así también todos deben disfrutar de la suposición de que su cultura tradicional tiene un valor. Y esta extensión, por más que parezca fluir lógicamente de las normas aceptadas de la dignidad igualitaria, en realidad no embona fácilmente en ellas, porque desafía la "ceguera a la diferencia" que ocupaba en ellas un lugar central. Y sin embargo parece que sí fluye de ellas, aunque con dificultad.

"A pesar de los multiculturalistas, la opción a la que hoy nos enfrentamos no es entre una cultura occidental "represiva" y un paraíso multicultural, sino entre cultura y barbarie. La civilización no es un don, es un logro: un logro frágil que necesita ser constantemente expurgado y defendido de sus atacantes de dentro y de fuera."

Por último Taylor señala que debe haber algo a medio camino entre la exigencia, inauténtica y homogeneizadora, de reconocimiento de igual valor, por una parte, y el amurallamiento dentro de las normas etnocéntricas, por la otra. "Existen otras culturas, y tenemos que convivir, cada vez más tanto en la escala mundial como en cada sociedad individual. Lo que ya está aquí es la presuposición de igual valor antes descrita, y que consiste en la actitud que adoptamos al emprender el estudio de los otros. Tal vez no es necesario preguntarnos si hay algo que los otros puedan exigirnos como un derecho propio. Simplemente bastaría con preguntar si ésta es la manera como debemos enfocar a los otros. En última instancia, tal vez en todo esto esté involucrada una cuestión moral. Para aceptar esta suposición sólo es necesario que asumamos el sentido de nuestra propia limitada participación en la historia humana. Únicamente la arrogancia, o alguna deficiencia moral análoga; podría impedir que así lo hiciéramos. Pero lo que esa suposición exige de nosotros no son juicios perentorios e inauténticos de valor igualitario, sino la disposición para abrimos al género de estudio cultural comparativo que desplazará nuestros horizontes hasta la fusión resultante. Ante todo, lo que dicha suposición exige es que admitamos que aún nos encontramos muy lejos de ese horizonte último desde el cual el valor relativo de las diversas culturas podrá evidenciarse. Esto significaría romper

con una ilusión que aún embarga a muchos “multiculturalistas”, así como a sus más enconados adversarios.”<sup>54</sup>

Podemos concluir señalando que para Taylor la base de cualquier política multiculturalista, tiene que estar centrada en una política de reconocimiento, en la cual la multiculturalidad no sea lo que nos distingue con ese otro cultural, sino que lo multicultural sea aquello que nos acerca con ese otro, pues en nuestras sociedades las instituciones no reconocen ni respetan la identidad cultural particular de los ciudadanos, todos somos ciudadanos aunque emigremos a otras naciones, es por lo cual debemos propugnar una política de igualdad y así construir una sociedad democrática, tarea no fácil señala Taylor pues no podemos suponer que la multiculturalidad construya una utopía, más bien esta configura una realidad conflictiva caracterizada por la complejidad del ser humano, en la cual la identidad de cada individuo se construye dialógicamente, por lo cual, el reconocimiento público de nuestra identidad requiere una política que nos dé margen para deliberar públicamente acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos. Una sociedad que reconozca la identidad individual será una sociedad deliberadora y democrática, porque la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo.

Un autor de gran importancia es Homi K. Bhabha quien señala que el distanciamiento de las singularidades de "clase" o "género" como categorías conceptuales y organizacionales primarias ha dado por resultado una conciencia de las posiciones del sujeto (posiciones de raza, género, generación, ubicación institucional, localización geopolítica, orientación sexual) que habitan todo reclamo a la identidad en el mundo moderno. Lo que innova en la teoría, y es crucial en la política, es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en [a articulación de las diferencias culturales. Estos espacios "entre-medio" (*in-between*) proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (*selfhood*) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad.<sup>55</sup>

Los términos del compromiso cultural, ya sea antagónico o afiliativo, se producen performativamente. La representación de la diferencia no debe ser leída apresuradamente como el reflejo de rasgos étnicos o culturales ya *dados* en las tablas fijas de la tradición. La articulación social

---

<sup>54</sup> Taylor, *Op.Cit*, p. 61.

<sup>55</sup> Bhabha, K. Homi. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantiales, 1994, p. 18.

de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica. El "derecho" a significar desde la periferia del poder autorizado y el privilegio no depende de la persistencia de la tradición; recurre al poder de la tradición para reinscribirse mediante las condiciones de contingencia y con era dicroriedad que están al servicio de las vidas de los que están" en la minoría". El reconocimiento que otorga la tradición es una forma parcial de identificación. Al reescenificar el pasado introduce en la invención de la tradición otras temporalidades culturales inconmensurables. Este proceso enajena cualquier acceso inmediato a una identidad originaria o una tradición "recibida". Los compromisos fronterizos de la diferencia cultural pueden ser tanto consensuales como conflictuales; pueden confundir nuestras definiciones de la tradición y la modernidad; realinear los límites habituales entre lo privado y lo público, lo alto y lo bajo, y desafiar las expectativas normativas de desarrollo y progreso.<sup>56</sup>

La adquisición de poder político y la ampliación de la causa multiculturalista provienen de proponer cuestiones de solidaridad y comunidad desde la perspectiva intersticial. Las diferencias sociales no son dadas simplemente a la experiencia mediante una tradición cultural ya autenticada; son los signos de la emergencia de la comunidad vista como un proyecto (a la vez una visión y una construcción) que nos lleva "más allá" de nosotros mismos para volver, en un espíritu de revisión y reconstrucción a las *condiciones* políticas del presente.

Bhabha apunta que la naturalidad y la arbitrariedad del Estado-nación, distingue dos temporalidades, un tiempo pedagógico (que es el de la identidad fuerte y estable) y un tiempo performativo. Mientras el primero es un proceso que construye la identidad a partir de la sedimentación histórica e implica una sucesión de momentos históricos que representa una eternidad producida por autogeneración, por ejemplo el considerar que la nación es natural y eterna y no una construcción histórica. El segundo –como proceso en construcción constante- señala una pérdida de la identidad en un proceso de significación e identificación cultural. En la duplicidad y convivencia de estas dos temporalidades se produce una zona intermedia de inestabilidad. Es a partir de esa inestabilidad del significado cultural que la cultura nacional viene a ser articulada como una

---

<sup>56</sup> Bhabha pone como ejemplo a Renée Green, quien reflexiona sobre la necesidad de comprender la diferencia cultural como la producción de identidades minoritarias que "se resquebrajan" (se autoenajenan) en el acto de ser articuladas en un cuerpo colectivo: El multiculturalismo no refleja la complejidad de la situación que yo enfrento diariamente. [...] Se necesita una persona que salga fuera de sí misma para ver realmente lo que está haciendo. No quiero condenar a gente bienintencionada y decir (como esas remeras que se compran en la calle), "Es cosa de negros, ustedes no entenderían". Para mí, eso es esencializar la negritud. *Ibíd.* 19.

dialéctica de temporalidades diversas: moderna, colonial, poscolonial y nativa. Entre ellas no puede producirse un acontecimiento que se establezca en su enunciación. Esa conjugación de temporalidades (un inmigrante ilegal con trabajos miserables que vive en el centro de una metrópoli) implica cambios radicales en las cartografías sociales y urbanas.

La cuestión de la diferencia e inconmensurabilidad cultural, no la noción consensual etnocéntrica de la existencia pluralística de la diversidad cultural: Representa la temporalidad del sentido cultural como "multi-acéntrica", "rearticulada discursivamente. Es un tiempo del signo cultural que altera la ética liberal de la tolerancia y el marco pluralista del multiculturalismo. Cada vez más, el problema de la diferencia cultural emerge en puntos de crisis social, y las cuestiones de identidad que acarrea son agonísticas; la identidad es reclamada ya desde una posición de marginalidad, ya en un intento por ocupar el centro: en ambos sentidos es ex-céntrica.

Bhabha señala, que la cultura es el ámbito del significado provisional, la indeterminación y la incertidumbre, y que es precisamente este énfasis en lo condicionado, contingente y contextual que ofrece ese intermedio donde se forman las identidades, donde se desarrolla la acción social y la pedagogía se manifiesta en la formación ética del yo en la historia. Para Bhabha, la cultura es el terreno de la política, un lugar donde el poder se labora y se lucha por él, se despliega y cuestiona, y se extiende no solamente en términos de dominación sino de negociación, un espacio donde se pone en práctica, un lugar complejo que revela los límites de la teoría.<sup>57</sup>

#### **1.4.-Educación Intercultural y Multicultural. Una educación para la ciudadanía.**

Educar creo es una tarea imposible, no porque esta no se pueda llevar a cabo, sino porque esta se encuentra en constante transformación, situación que no está fuera del contexto multicultural, donde las políticas educativas se han centrado en atender a la diversidad de los centros escolares.

Las instituciones escolares, como cualquier otra institución social, no es posible llegar a entenderlas de manera aislada, sin ponerlas en relación con muchas otras que les rodean. Pensar y actuar en el sistema educativo precisa de un conocimiento en profundidad de la sociedad de la que forman parte y a cuyo servicio se planifican. Vivimos tan acostumbrados a contemplar la realidad de los centros de enseñanza que con facilidad llegamos a olvidar que no siempre existieron y que el

---

<sup>57</sup> Bhabha, K. Bhabha, *Op. Cit.*, p. 181.

acceso a ellos tampoco fue obligatorio para todos los niños y niñas. Las escuelas, como servicio público, son instituciones recientes y fruto de la lucha de muchos colectivos sociales que al no tener acceso a ellas comprendieron la importancia de tales instituciones.

Es así como se fue conformando un sistema educativo peculiar en cada Estado y en el que las nuevas generaciones aprenden a hablar, leer, escribir, aritmética, la historia de su comunidad, sus costumbres e hitos fundamentales y los límites de su territorio. También es en las instituciones escolares donde las nuevas generaciones construyen una visión de los demás países y gentes, pero siempre desde el punto de vista e intereses de los grupos políticos, económicos e, incluso, religiosos instalados en cada momento en el poder.<sup>58</sup>

Sólo en un Estado en el que la participación ciudadana sea posible se pueden afrontar cuestiones tan urgentes como el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la importancia política y moral de este proyecto en la tarea de profundizar en la democracia y asegurar y garantizar la igualdad y justicia social.

Los procesos de globalización de las economías y mercados conllevan y fuerzan, en la mayoría de las ocasiones, la movilidad y emigración de poblaciones. El resultado es que cada vez mayor número de países se encuentran con que en sus territorios existe una importante presencia de diferentes grupos étnicos y o minorías de otras naciones.

Un Estado democrático tiene obligación política y moral de atender también a estos colectivos minoritarios. Trabajo que tiene dos dimensiones, una es la de lograr que los grupos mayoritarios y hegemónicos comprendan a sus nuevos vecinos y pueblos, los acepten, integren y asuman sus deberes de justicia y solidaridad para con ellos. Otra tarea es la de ayudar a estos grupos a no tener que renunciar a su identidad, a no abandonar sus referentes culturales para poder gozar de los mismos derechos y deberes de ciudadanía que los grupos nativos. Estos colectivos inmigrantes necesitan tener garantizado el acceso a todos los servicios educativos de que dispone la sociedad que les acoge; deben asegurárseles los recursos para socializarse y crecer sin perder su identidad como miembros de sus pueblos de origen y, al mismo tiempo, facilitárseles la integración completa en las sociedades de acogida.

Esta tarea es urgente dado que en la sociedad en la que vivimos, a través de la amplia y diversa red de medios de comunicación e información de las que disponemos, continuamente se

---

<sup>58</sup> Torres Santome, Jurjo. “El Mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión”. *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997. P. 77.

crean y reconstruyen imágenes de los grupos sociales y pueblos oprimidos; imágenes que desempeñan una función importante en la formación de estereotipos y prejuicios que funcionan para camuflar las verdaderas causas y efectos de la opresión; se disimulan los factores políticos y económicos que producen esas imágenes distorsionadas y manipuladas de esos colectivos silenciados y marginados y se ocultan los beneficiarios de semejantes imágenes racistas y clasistas.

Es urgente, por lo tanto, demandar un mayor apoyo del Estado a un sistema educativo que asuma una filosofía, una política social y educativa en contra de la exclusión, una apuesta clara contra la discriminación; algo que en los momentos actuales se encuentra con mayores obstáculos, dado el descrédito generalizado que sufren las instituciones públicas.<sup>59</sup>

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la «distancia» entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de «acogida» (o al menos eso es lo que idealmente se pretende). Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.<sup>60</sup>

Sin embargo hablar de educación multicultural es sacar muchos de los conflictos que subyacen en nuestras sociedades vinculados a situaciones que van más allá del propio sistema. Este tipo de educación reconoce que no vivimos en un mundo homogéneo, ni igualitario, lo que nos recuerda que hay diferentes culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder. Ante esta realidad se debe aceptar que hay quienes luchan por lograr una mayor justicia social por medio del reconocimiento de la diversidad, lo cual obliga a elaborar estrategias que contribuyan a contrarrestar y a eliminar las situaciones estructurales y las condiciones que crean la dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre otros etiquetados como diferentes o inferiores. En un sistema de injusticia y desigualdad social también tenemos injusticia curricular en el que algunos grupos sociales ven más atendidas sus demandas que otros.<sup>61</sup> Las instituciones escolares son espacios en los que las generaciones más jóvenes entran en contacto con

---

<sup>59</sup> *Ibíd.* pp. 79-80.

<sup>60</sup> García Castaño, F. Javier (Et, al). “*La Educación Multicultural y el concepto de cultura*”. España, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, 1997, p. 47.

<sup>61</sup> Torres Santome, Jurjo. “La educación escolar en las sociedades multiculturales”. P. 113.

informaciones, adquieren destrezas y valores que los identifican como miembros de una sociedad y cultura; construyen estrategias para interpretar el mundo que les rodea, lo que dará como resultado que las personas que comparten un determinado espacio y participan de las mismas instituciones acaben compartiendo concepciones de la realidad, posibilidades y limitaciones a la hora de intervenir en ella.

La educación multicultural se plantea como reacción a las apuestas en favor del monolitismo cultural. La defensa de la multiculturalidad asume como punto de partida que los territorios en los que habitan razas y etnias diferentes poseen una rica herencia cultural que hay que respetar, mantener y fomentar.

Si la diversidad cultural es un legado valioso, los centros escolares tienen que colaborar en su mantenimiento, por lo cual necesitan incorporar esta pluralidad cultural en los contenidos curriculares que se trabajan en los centros escolares. Sin embargo, un compromiso con la diversidad no implica otorgar el mismo valor a todas las conductas y producciones culturales.<sup>62</sup> A pesar de esta idea nos señala Francisco Javier García Castaño la existencia de distintos modelos de educación multicultural, tales como: *la asimilación cultural, el conocimiento de la diferencia, pluralismo cultural la educación bicultural, educación multicultural y reconstrucción social.*

Lo que pretende desde el primer modelo es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Tal posición surgió ante el fracaso académico continuado de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso. Los supuestos claves que subyacen en este primer enfoque son: 1) los niños culturalmente diferentes a la mayoría experimentarán desventajas de aprendizaje en escuelas sometidas por los valores dominantes; 2) para remediar esta situación, creada por los programas de educación multicultural, se debe aumentar la compatibilidad escuela/hogar; y 3) mediante los programas que promueve este enfoque se aumentará el éxito académico de los alumnos. La educación multicultural, que desde esta perspectiva evita los supuestos de esos programas de compensatoria que niegan las diferencias culturales, asume una patología del ambiente familiar e intercambiar a los niños, su lengua e, incluso, las pautas de sus padres sobre la crianza. Lo que este modelo trata es el tratar de diseñar sistemas de educación compensatoria, en las cuales el alumno distinto pueda lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la

---

<sup>62</sup> *Ibíd.* 115.

escuela la que facilita el tránsito de una cultura a la otra, por lo cual la escuela tiene la misión de evitar todo elemento diversidad tanto cultural como lingüística e imponer la cultura hegemónica.<sup>63</sup>

Las distintas materias en este modelo del curriculum escolar tienen entre sus objetivos ayudar a conformar una cultura común, nos señala Torres que la enseñanza de las matemáticas facilito la imposición del sistema métrico decimal y así se logro la unificación de los distintos sistemas de pesos y medidas. Por su parte la historia contribuyo a la imposición de una única narrativa acerca del presente y pasado de una comunidad. La selección de los eventos del pasado que se proponen como relevantes y de obligado conocimiento sirven a los poderes dominantes del momento para justificar la forma de organización existente en la actualidad, los distintos bloques del contenido de esta materia tratan de argumentar las ventajas de haberse reunido los diferentes pueblos que componen el Estado para con formar un gran y poderoso pueblo. En cuanto a la enseñanza de la lengua esta se convierte en el medio más eficaz de imponer y hacer oficial un mismo idioma, de esta forma se convence al alumno que las lenguas no oficiales son de escaso valor, esto mismo ocurre con todas las materias planteadas en el curriculum.

En el segundo enfoque se apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad sería un contenido curricular. Todos los alumnos -sean de minorías o de la corriente cultural dominante- necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando su curricula, si fuese necesario, para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad.

Este tercer enfoque o manera de entender la educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. Habría que mantener la

---

<sup>63</sup> Señala Torres que los sistemas educativos modernos fueron pensados en gran parte, para promover la unicidad y homogeneidad cultural, lingüística e ideológica, su meta era la de limitar la diversidad, propagar una determinada concepción del conocimiento en todas y cada una de las parcelas del saber, un saber oficial; imponer una pautas conductuales y moralidad homogéneas.

diversidad, y, por ello, la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. Para que pueda crecer el pluralismo cultural han de reunirse cuatro condiciones: 1) existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; 2) interacción inter e intragrupos; 3) los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas, y 4) la sociedad debe valorar la diversidad cultural. Se trata, según algunos, de un antídoto contra el racismo que rechaza la asimilación y el separatismo y que expresa que el pluralismo cultural significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno. Defiende que hay que afrontar la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación. Una primera acción ha de ser reflejar dicha diversidad en la composición del profesorado. El profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos.<sup>64</sup> Bajo este modelo el reconocimiento de la diversidad cae en un *pluralismo superficial*, este puede servir para acrecentar los niveles de marginación y aplazar las medidas de solución más urgentes. Este modelo de integración se ha desarrollado en centros escolares ubicados en el interior de las nuevas autonomías. Llegando a caer en fórmulas de trabajo que se puede denominar como un *currículo de turistas*. En estas propuestas escolares la información sobre comunidades silenciadas, marginadas, oprimidas y sin poder esta presentada de manera deformada, con gran superficialidad, centrada en anécdotas descontextualizadas.

Para el cuarto enfoque la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. Para estos grupos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. La educación bicultural debe conducir, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua, dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante.

En el último modelo la educación multicultural esta caracterizado como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus

---

<sup>64</sup> García Castaño, *Op. Cit.*, p. 55.

padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

Una educación para una sociedad multicultural y comprometida con el desarrollo del Tercer Mundo precisa tomar en consideración aspectos fundamentales como son la cultura y lenguaje de las etnias y/o grupos sociales de procedencia del alumnado. Algo que requiere esfuerzos importantes dado el eurocentrismo y clasismo, que incorporan una gran mayoría de los programas académicos con los que trabajan alumnas y alumnos en las aulas. A ello es preciso añadirle, la enorme presión que ejerce una red cada vez más amplia de medios de comunicación social y que desempeñan un papel importantísimo en la conformación de lo que denominamos como «sentido común" y que no es otra cosa que formas de pensar, procedimientos y contenidos culturales coherentes con los modelos de sociedad y cosmovisiones de los grupos sociales, culturales y económicos, religiosos y militares que controlan estructuras de poder.

Prestar atención a esas otras culturas desfavorecidas y silenciadas en los ámbitos más oficiales y oficialistas pasa irremediabilmente por crear estructuras que lleven a la participación y colaboración de las personas de esas comunidades marginadas. Este aspecto de redefinición de contenidos culturales que no discriminen es siempre más fácil formularlo que ponerlo en práctica. No debemos ignorar los errores cometidos por colectivos sociales y personas pertenecientes a grupos hegemónicos que en su afán por liberar a otras comunidades y grupos sociales marginados lo que solían hacer era colaborar todavía más a desclasarlos y/o colonizarlos; trataban de convertirlos en sus iguales, haciéndoles renegar de su idiosincrasia, de su cultura, modalidades de convivencia, de gobierno, producción, comercialización, etc. O algo que también es frecuente, que sean otras personas y grupos ajenos a ellos quienes definan la cultura y formas de vida de esos colectivos con los que se quiere colaborar.

Muchas personas que pertenecen y viven de los privilegios de los grupos dominantes desean ponerse en situaciones de poder que influyan en los valores, necesidades y deseos de los grupos sociales y etnias desaventajadas; creen que sólo es preciso desearlo, que pasarse al lado de los grupos oprimidos y marginados puede hacerse casi automáticamente. Una postura semejante no acostumbra a reflejar otra cosa que condescendencia, algo que no es auténtica participación, cooperación, solidaridad y justicia.

Es imprescindible ser muy conscientes de la situación de privilegio de la que se participa y de la que se parte, de lo contrario es fácil que en vez de ayudar se colabore en procesos de aculturación y

opresión, aunque disfrazada de buenas intenciones. Procesos incluso puede que más eficaces que los que se imponen por la fuerza a través de los programas clasistas, racistas y sexistas oficiales, dado que ahora la acción se tiñe con mucha mayor dosis de empatía y afectividad.

En el trabajo escolar contra la exclusión y el racismo es imprescindible detenerse a analizar la cultura, los contenidos culturales con los que se trabaja en las aulas. La selección cultural realizada por las autoridades educativas y, de manera especial, la promovida por las editoriales de libros de texto acostumbra a funcionar cual "Caballo de Troya"; ya de partida asume la superioridad de la cultura denominada oficial. Las informaciones visibles tratan de justificar el porqué del éxito de los colectivos y personalidades de los grupos hegemónicos; y además también cuentan con el subterfugio de numerosos implícitos que coadyuvan en la desvalorización de las culturas distintas y/o rivales y, por supuesto, de las marginadas.

Por lo tanto, comprometerse en la defensa de los intereses de los grupos sociales y étnicos marginados y del Tercer Mundo obliga también a llevar adelante una revisión de los contenidos culturales que circulan en las instituciones escolares. Contenidos que desempeñan una función importante en la conformación de la manera de pensar de las nuevas generaciones.<sup>65</sup>

El profesorado ante esta realidad necesita desarrollar una conciencia crítica que le permita analizar, valorar y participar en todo cuanto acontece y tiene que ver con su entorno sociocultural y político. Esta es una condición imprescindible si pretende que sus alumnas y alumnos sean capaces

---

<sup>65</sup> Torres señala, que para caer en la cuenta de la importancia de los contenidos culturales y de las perspectivas que se fomentan no tenemos nada más que realizar una simple tarea con cualquier grupo de estudiantes: proponerles un tema de estudio que aparezca en sus libros de texto y ofrecerles información sobre ese mismo tema a través de artículos de revistas, no muy conocidas, o de otros libros que no sean los que emplean como texto obligatorio y a ser posible de editoriales desconocidas.

Procuremos que las perspectivas de análisis y valoración de las fuentes informativas adicionales sean muy distintas, incluso opuestas a las que se promueven en el libro de texto. Una vez que el alumnado comience a leer estas nuevas fuentes, es fácil que algún chico o chica haga comentarios en el sentido de que los textos adicionales están sesgados ideológicamente, que son informaciones politizadas, que están escritos desde cierta parcialidad, subjetividad, etc.

Comentarios que rara vez se dejan oír cuando se enfrentan con sus libros de texto oficiales. En el fondo lo que una situación semejante viene a constatar es cómo las perspectivas de análisis y valoración en las que fuimos socializados las asumimos con mucha facilidad como objetivas, neutrales, obvias, sin sesgos y, por el contrario, todas las informaciones y valoraciones con las que se tome contacto que las contradigan o cuestionen, pasarán a etiquetarse de sesgadas, ideológicas, subjetivas, manipuladas, etc.

Anécdotas parecidas a ésta sirven para poner de relieve cómo las instituciones escolares y los medios de comunicación de masas desempeñan un papel decisivo en la construcción del sentido común de las personas; alimentan la construcción de significados, valoraciones, formas de pensar que rara vez se perciben como una entre otras varias. Las perspectivas restantes o diferentes pasan a verse como raras y, curiosamente, como si tuviesen fines ocultos y un tanto malvados. Torres Santome, Jurjo, *Op. Cit.*, pp. 128- 129.

de alcanzar ese mismo objetivo. Es preciso que el profesorado caiga en la cuenta de las implicaciones políticas y éticas que atraviesan la mayoría de las tomas de decisiones las que se ve comprometido.

Diseñar y llevar a la práctica propuestas educativas contra la exclusión y antirracistas obliga a incorporar al trabajo curricular cuestiones como la vida cotidiana de las personas de comunidades marginadas y silenciadas; a reflexionar sobre sus realidades diarias, por lo general infravaloradas, penalizadas, y con la sensación de estar aconteciendo al margen de la historia, sin una influencia real en el curso de los acontecimientos de esa sociedad en la que sobreviven. Una educación que reconoce y lucha contra la discriminación, marginación y racismo exige tomar en serio los puntos fuertes, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos. Implica también estimularlos a analizar y comprender las estructuras sociales que les oprimen para aprender a elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de éxito.

Un curriculum antimarginación no les dice a los miembros de los grupos-oprimidos qué, tienen que pensar, cómo tienen que actuar, en qué dirección deben dirigir sus esfuerzos, que es lo correcto. Antes bien, invita a que sean esas mismas personas las que tomen las riendas de sus propias vidas y comunidades. Les empuja a que analicen sus condiciones de vida, a que comparen con otros grupos y lugares, a que investiguen cómo otros colectivos con problemas semejantes lograron transformar sus realidades de marginación. Un trabajo curricular con esta filosofía de fondo favorece que las cuestiones y temas de poder afloren en las reflexiones, valoraciones y actividades que se desarrollan en las aulas y centros escolares.

A pesar de la trascendencia de estas propuestas se debe tomar en cuenta y ser conscientes de las limitaciones del sistema educativo para hacer frente a estas situaciones de marginalidad, la educación multicultural contempla una de las tareas más difíciles, transformar la formas de pensar y de sentir, situación nada fácil cuando la educación y quienes la conforma están en constante cambio.

La formulación de una educación ciudadana reflexiva y crítica, es la base de la educación multicultural, sin embargo en el contexto de la diversidad cultural surge otra propuesta: *la educación intercultural*, la interculturalidad surge del deseo de aportar vías de solución a dificultades que se dan en el campo de las relaciones culturales en la actualidad, como la distancia con el otro, la intolerancia y también el radicalismo de los redentores de la causa indígena.

Aunque si han ocurrido intentos de la puesta en práctica de acciones tendientes al encuentro cultural, en estas experiencias muchas veces ha prevalecido la mirada hacia el "otro", con lo que las

exigencias de cambio se depositan en éste y se deja de mirar al espejo para descubrir en la propia acción elementos necesarios de reflexión y renovación.

La revisión de la historia de los "encuentros" nos dice Touraine hace evidente, que en su mayoría, se ven permeados por prejuicios: si creer al otro diferente, condenar sus valores y sus acciones se establecen estereotipos que impiden reconocer la maleabilidad y flexibilidad de la expresión y acción del otro.<sup>66</sup>

El hecho de ser objeto antes que sujeto en la historia indica que el otro experimenta la interacción intercultural como una dominación cultural, una especie de avasallamiento. Esta forma de encuentro, sin embargo, no permite construir un espacio intercultural, la interculturalidad implica no querer abarcar toda la otra cultura.

Por lo tanto, es indispensable reconocer que en nuestro mundo de intercambios interculturales intensos existe una dominación cultural, para evitar que repitamos una actitud común que tomamos al llegar a una comunidad indígena en calidad de apoyo al cambio. Con frecuencia, nuestra visión, nuestra búsqueda se dirige hacia la detección de necesidades. Es decir descubrimos vacíos; identificamos aquello que falta y reconocemos aquello que brilla por su ausencia, según nuestro criterio, por lo que invariablemente concluimos: "¡cuánto les falta!". Con esta visión, fácilmente nos encaminamos a iniciar y dirigir acciones que intentan llenar esos vacíos. Sin embargo, este abordaje implica imposición, a partir del cual es imposible imaginar un camino distinto de lo que para uno es el desarrollo, nuevas formas de solucionar un problema, y crear algo nuevo y distinto, algo propio. En otras palabras, "la necesidad es un concepto que invalida" el mundo del otro.

En este sentido la educación intercultural pretende una acción transformadora que haga de la relación entre culturas, la construcción de una práctica transformadora que pretenda hacer frente a las tendencias homogeneizantes. Por lo cual la educación intercultural se constituye como un nuevo paradigma, que nos permite generar la construcción de conocimiento crítico con las desigualdades, y un accionar propositivo con el tratamiento a las diferencias.<sup>67</sup> Este paradigma privilegia lo relacional entre culturas, es el que mejor nos permite pensar y accionar en los espacios educativos, construyendo sujetos, que en la medida que afianzan sus identidades se comprometen en la construcción de realidades incluyentes.

---

<sup>66</sup> Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 45.

<sup>67</sup> Viton Antonio, María Jesús. "Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural". Madrid, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 11, 2006, p. 56.

A manera de conclusión podemos señalar que la interculturalidad y la multiculturalidad son temas de gran complejidad, pues me permite reconocerm e insertarme en mi propia realidad tanto individual como social, es considerar la diversidad desde mi, desde ese cultural en el cual me reflejo, es sin duda observar la complejidad del ser humano en toda su extensión y a su vez observarme a mí mismo como un ente intercultural y multicultural, en la cual dichos conceptos alcanzan una significación a través del sentido que pueda darles y en la cual pueda establecer un dialogo con otros sujetos, este es el sentido que puedo darle a la interculturalidad y a la multiculturalidad mas allá de lo haya expuesto líneas atrás.

## Capítulo. II. *La diversidad como problema: la construcción de una identidad.*

### 1.1. La diversidad en la historia de México.

*Lo otro* no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, *uno* y *lo mismo*. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía *en lo otro*, en "La esencial Heterogeneidad del ser", como si dijéramos en la incurable *otredad* que padece *lo uno*.

Antonio Machado.

Abordar la diversidad no es algo sencillo, a pesar de que es uno de los temas en la actualidad y en la cotidianidad de cada individuo y país, el mismo término nos lleva a reflexionar ¿en como la realidad se ha diversificado tanto en temas e investigaciones? ¿Pero por qué hablar de diversidad si es algo cotidiano en nuestra realidad?. Sencillamente porque la diversidad siempre se ha visto como un elemento diferenciador. En el caso de México esto no ha sido distinto, pues la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en 1992, en su artículo 2 definía al país como pluricultural; señala:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Diario Oficial de la Federación, Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión, 29 de julio de 2010, p. 2.

El reconocimiento de esta diversidad cultural por parte del estado mexicano puede ser considerado como una ruptura respecto a la concepción histórica que se había tenido hasta entonces de una sociedad mexicana homogénea. Pues transcurridos cinco siglos desde la conquista española, la sociedad mexicana durante este tiempo tuvo un temor hacia lo diverso, mas sin embargo ocurrida la independencia la sociedad mexicana y sus dirigentes apostaron por la unidad nacional y la soberanía, la cual se lograría por medio de la unidad cultural de la población mexicana.<sup>69</sup>

Hay que señalar que la conquista constituyó la forma más extrema de temor a la diferencia, la cual se tradujo en el exterminio de los grupos indígenas, sin embargo los conquistadores se dieron cuenta que necesitaban su fuerza de trabajo y el exterminio cesó. Desde esta perspectiva el indio es un ser esencial en la economía colonial, por lo cual se creará toda una legislación que los reconoce y los protege, así como parte de sus territorios. Sin embargo estas leyes se transforman en una táctica para incrementar los beneficios de su explotación.<sup>70</sup> Pues el estatuto jurídico les daba la categoría de “menores”, la cual se remitía a una limitación de la razón humana, aunque se les consideraba gente de razón, las leyes durante el siglo XVI los remitía al tutelaje y protección española, en síntesis la concepción jurídico institucional concebía al indígena como persona “rústica”, “miserable” y “menor”, por lo cual las costumbres de estos grupos durante la colonia fueron concebidas como algo negativo.

Ante este panorama algunos grupos indígenas huyeron de la explotación y se refugiaron en zonas alejadas, donde sus tradiciones sobrevivieron junto con ellos; esta autosegregación permitió conservar su diversidad con respecto a los conquistadores.

Ante tal situación podemos entender que la segregación es una manifestación de temor a la diferencia. Esta decisión los condujo al abandono y a la marginación, sin embargo este aislamiento les permitió conservar sus lenguas y tradiciones. Pero el acceso a los servicios básicos y sociales para los indígenas fue durante muchos años muy limitado, y hasta la fecha muy inferior al que tienen los sectores no indígenas.

El abandono a este sector sugiere Schmelkes es una forma más de mostrar el temor a la diferencia, y de legitimarlo. La razón del atraso y de la pobreza, para la cultura dominante, es “la ignorancia”; pareciera que el hecho mismo de ser indígenas explicara su pobreza.

---

<sup>69</sup> Schmelkes, Sylvia. *La interculturalidad en la educación básica*, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005. p.1.

<sup>70</sup> Dosil Mancilla, Francisco Javier. *La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?*, p. 1.

Desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XVIII las culturas indígenas fueron vistas como primitivas, pues los colonizadores reiteraban constantemente la naturaleza bestial de los pueblos sometidos.<sup>71</sup> Señala Beatriz Urias que estas premisas sobre los indígenas son el antecedente que favoreció el desarrollo de las teorías de las razas que se plantearon a finales del siglo XIX.

Fue durante el siglo XVIII que la concepción del mundo indígena se transformó, debido a la reacción de los humanistas novohispanos contra las teorías sobre la inferioridad del hombre americano desarrolladas por Georges Louis Leclerc, conde de Buffon y Cornelio de Pauw.<sup>72</sup> Es a través de la obra de Francisco Javier Clavijero que se reivindica la identidad histórica y cultural de los pueblos indígenas, posteriormente Fray Servando Teresa de Mier argumentará la conformación de una nación con base en las civilizaciones indígenas. Estas ideas no fueron bien acogidas por todos los intelectuales de la época. Lucas Alamán negaba los fundamentos indígenas de la nación mexicana y daba un mayor predominio a las raíces hispánicas; posteriormente José María Luis Mora propuso un proyecto de modernización, basado en la desaparición de los grupos indígenas y en el incremento de la población blanca.

Una vez consumada la independencia, el indígena sigue siendo caracterizado como perezoso y vicioso, idea que fue homogeneizada por las oligarquías debido al levantamiento de distintos grupos indígenas. Al rechazar estas sublevaciones las elites estigmatizaron al indígena como un ser ignorante incapaz de constituirse como sujeto político, estereotipo que estuvo a la par con aquel que representaba al indígena como un ser pasivo y sugestionable.<sup>73</sup> Pero aun ante este panorama se apostó por un proyecto modernizador, tomando como referentes los modelos liberales europeos y negando su pasado, por lo cual se observa a los grupos indígenas como un ancla para la modernización del país: su lengua tradiciones y cultura son elementos de atraso para la nueva nación. La educación sería el elemento que permitiría los fines modernizadores de dichas elites, tal educación estaría dotada de contenidos homogéneos y patrióticos.<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Urias Horcasitas, Beatriz. *Indígena y criminal. Interpretaciones del derecho y la antropología en México 1871-1921*, México, Departamento de Historia, Universidad Iberoamericana, 2000, pp. 102-103.

<sup>72</sup> Cornelio de Pauw sobre los indígenas menciona lo siguiente: "Los animales vulgarmente llamados indios" del Nuevo Mundo son siervos por naturaleza. Por su condición de sub hombres, homúnculos, por su cobardía, sus vicios inmundos y tenebrosas supersticiones, son una barbarie mental... Este continente es, "hablando en términos políticos, el país más desgraciado del mundo: pues siempre está enteramente a discreción de los extranjeros". Se encuentra tan esclavizado a Europa "que su completa independencia es una cosa moralmente imposible...".

Mientras que el conde de Buffon señalaba estar convencido de que en América prevalecía un estado de evolución retardada tanto para las plantas y animales como para los indígenas.

<sup>73</sup> Urias Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México, Tusquets, 2007, p.

<sup>74</sup> Dosil Mancilla, *Op.cit.*, p. 2.

En este sentido, la enseñanza de la historia jugó un papel fundamental en la educación de la nueva nación. En el discurso histórico del siglo XIX, los indígenas dejan de ser la figura central, sin embargo están presentes en las referencias históricas, donde fueron concebidos como elementos de atraso, debido a los tres siglos de dominación española, suceso que había determinado la singularidad de la nación independiente. Por lo cual, los libros de historia que se escribieron tuvieron como común denominador la construcción de una evaluación negativa de las culturas indígenas.<sup>75</sup> Ejemplo de esto puede constatarse en 1835, cuando Carlos María de Bustamante actualizó la teoría novohispana del diabolismo indígena en el contexto de una crítica a los ritos de los sacrificios humanos; pero a partir de los años sesenta los historiadores se interesan por las interpretaciones de carácter fisiológico y moral de las civilizaciones que existieron antes de la llegada de los españoles, y sobre la condición de los indígenas durante el XIX. De esta forma se llegó a plantear que el indígena de la época moderna era un ser degradado que no había podido conservar las virtudes de sus antepasados.<sup>76</sup>

Con el triunfo de los liberales, se dio el interés por reflexionar sobre el asunto indígena, por lo cual se hizo patente la necesidad de construir una nación a partir de la homogeneización de toda la población. Por lo cual se replanteó la interpretación de las raíces prehispánicas de la nación moderna. En este sentido los historiadores valoraron desde una nueva perspectiva las investigaciones arqueológicas sobre los rastros de las culturas indígenas, así como un renovado interés por investigar las lenguas indígenas.

Durante la República Restaurada los historiadores generaron conocimientos que fueron utilizados posteriormente por los primeros estudiosos de las razas, los cuales se preguntaban si se podía incluir a los grupos indígenas a la sociedad moderna, Apunta Urias que la interpretación de estos conocimientos se dio a la luz del pensamiento etnológico monogenético, la teoría lamarekiana, el pensamiento poligenético, las teorías sobre la degeneración racial. Estas influencias llegaron a México con la Misión Científica Francesa que acompañó a la expedición militar al inicio de los años sesenta, así como con algunos viajeros extranjeros que fueron portadores del conocimiento que permitió a los primeros antropólogos y etnólogos dar un nuevo giro al enfoque de los historiadores.

---

<sup>75</sup> Menciona Beatriz Urias que esta línea de interpretación histórica es significativa, pues permite comprender que elementos de la evaluación histórica negativa de las culturas indígenas pudieron ser recuperados poco después por los teóricos de las razas. Urias Horcasitas, Beatriz. *Indígena y Criminal, Op.cit....*, pp.106-108.

<sup>76</sup> *Ibíd.* p. 111.

Posteriormente en el último tercio del siglo XIX los científicos mexicanos entraron en contacto con las teorías evolucionistas y el darwinismo social.<sup>77</sup>

Fue Vicente Riva Palacio quien dio un nuevo giro a las interpretaciones de las razas, partiendo de la antropología, la cual consideraba una realidad histórica y social de la raza desde una perspectiva fisiológica, es decir vinculó la antropología y la filosofía zoológica. Este planteamiento señalaba que el cuerpo de la nación solo podría constituirse a partir de la homogeneización de los cuerpos de los individuos que la integraban.<sup>78</sup>

Después de Riva Palacio, diversos autores se dieron a la tarea de realizar estudios antropológicos y reflexionar sobre la nacionalidad; como ejemplo se encuentra Leopoldo Batres, quien consideraba que los estudios de las razas contribuiría a transformar la condición de la raza indígena. En 1864, Francisco Pimentel, en un artículo titulado «Sistema físico y moral de los indios», argumentaba que si bien los estudios craneométricos comprobaban que el indio mexicano tenía la misma capacidad intelectual que las razas europeas, existían algunos rasgos psicológicos o morales que lo mantenían en el atraso y que era necesario transformar, pues estos rasgos afirmaba Pimentel impedía la integración del indígena a la nación moderna, y mientras esto sucediera sería imposible formar un nuevo pueblo mientras estos no compartieran un espíritu público que les permitiera anteponer el interés general al personal, por lo cual recomendaba solucionar el problema trayendo inmigrantes europeos.<sup>79</sup>

Las instituciones que se interesaron en los estudios sobre las razas fueron: la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la Sociedad Antonio Álzate, así como el Comité Nacional Mexicano de la Alianza Científica Universal, el cual desarrolló diversas líneas de investigación para el estudio de las razas, tales como: la lingüística, la antropología, la psicología, la fisiología, la biología, la estética, la historia y los hechos sociales, las leyes de la herencia y el ambiente, la crítica histórica, la sociología, el derecho, la filosofía, la física, la química, la economía y la política.

Ante estas ideas, en 1871 se promulgó el primer código penal que declaró inexistente cualquier referencia a la condición social, económica o racial de los implicados en un juicio; surge lentamente ese individualismo jurídico que deja de lado la noción de delito, hasta entonces muy

---

<sup>77</sup> Urias Horcasitas, Beatriz, “Fisiología moral en los estudios sobre las razas mexicanas continuidades y rupturas (siglos XIX y XX)”, Madrid, CSIC Instituto de Historia, *Revista de Indias*, Vol. LXV, núm. 234, p. 357.

<sup>78</sup> Urias Horcasitas, Beatriz. *Indígena y Criminal, Op.cit.....*, p. 114.

<sup>79</sup> Este artículo apareció en una de las secciones del libro *Memoria sobre las causas que ha originado la situación actual de la raza indígena de México y medios de remediarla*. Urias Horcasitas, Beatriz, “Fisiología moral”, *Op.cit.....*, p. 358.

superpuesta con la de pecado, la cual intentaba homogeneizar a la población introduciendo categorías universales para erradicar la singularidades históricas, culturales y sociales que caracterizaron durante siglos a una sociedad corporativa del Antiguo Régimen durante el periodo colonial.<sup>80</sup>

Las leyes desde su precepto teórico en México trataron de incluir a toda la población; sin embargo esto fue muy difícil, pues sucedieron hechos curiosos, como la prohibición de la palabra indio en el discurso jurídico, por considerársele denigrante, y se cambia por el de “llamados indios”, en este sentido el indígena es excluido del discurso y marginado por la sociedad.<sup>81</sup> Además de lo ya expuesto se llevaron investigaciones realizadas por médicos, los cuales fueron los primeros en dedicarse a estudiar y medir criminales e indígenas y en comparar sus mediciones con las realizadas en los restos prehistóricos encontrados. Estos médicos buscaban determinar el origen de los rasgos criminales, así como el efecto de la colonización en la degeneración de las razas indígenas y de los estratos inferiores de la sociedad supuestamente tan proclives a la criminalidad.

En este sentido, como hemos analizado en líneas anteriores, la imagen del indígena sufrió transformaciones a lo largo de la historia de México; si en el siglo XVIII se sustituye la representación medieval (animalidad, sexualidad desbordada, diabolismo) por la del “buen salvaje”, libre, inocente; en el XIX aparece en ese ámbito científico una nueva representación, esta vez negativa de lo salvaje, solo se ve grandeza ahí donde el indio real está muerto. Los grupos raciales que no formaban parte del mundo civilizado fueron caracterizados como infantiles o degenerados, al igual que algunos sectores pobres de la sociedad, como los vagos y las prostitutas.<sup>82</sup>

Durante el siglo XIX mejorar la raza fue un punto importante tanto para científicos como para el Estado mexicano, pues concebían a los indígenas sobre todo como la causa de atraso económico y animalidad que se tenían como ejemplo las sociedades europeas que habían acabado con sus indígenas, los cuales podían sublevarse y causar un caos entre la población, por lo cual durante el Porfiriato los científicos se dieron a la tarea de disciplinar y regenerar científicamente a la sociedad. Los científicos sociales empezaron a desarrollar sus teorías positivas impregnadas por el

---

<sup>80</sup> Núñez Fernanda. “La degeneración de la raza a finales del siglo XIX, Un fantasma “científico” recorre el mundo,” en. José Jorge Gómez Izquierdo, (Coord.). *Los caminos del racismo en México*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza Valdés, 2005, p. 69.

<sup>81</sup> Señala Fernanda Núñez que el discurso jurídico pretendía la universalidad de la igualdad, los otros son igual de importantes y se desarrollan de forma paralela formando el contexto científico del positivismo, el de las nacientes sociología y antropología modernas con la rama criminalista, el del médico, el literario y el periodístico. Si bien todos ellos están impregnados de un ideal común crear una nación mexicana moderna “homogeneizando” las diferencias entre sus pobladores, creando, construyendo (al menos simbólicamente) una base de uniformidad jurídico/política, cultural, económica, social y racial.

<sup>82</sup> Urias Horcasitas, Beatriz. *Indígena y Criminal...*, *Op.cit.*, p. 64.

“lamarckismo social” imperante, pues estos veían en los estratos más bajos de la población a criminales y alcohólicos, considerados como elementos que provocarían la degeneración de la raza. Acorde a estas propuestas en 1887 Rafael Zayas Enríquez publicó *La redención de una raza*, en la cual queda sintetizado algunas percepciones sobre el estado moral de los indígenas y la forma en la que esto se podría transformar, Zayas consideraba que las razas inferiores estaban condenadas a desaparecer debido a que estaban afectados por una herencia degenerativa.

Menciona Beatriz Urías que para fundamentar sus propuestas de transformación de las razas indígenas, Rafael de Zayas trazó un amplio panorama histórico y antropológico del problema indígena. Por lo cual realizó una revisión de las principales teorías en las que estaban fundadas las investigaciones sobre las razas mexicanas: el debate en torno al poligenismo y el monogenismo, la cuestión de la unidad de la especie humana, las diferentes clasificaciones de las razas y las explicaciones acerca de los orígenes de los primeros pobladores de América. Hizo suyo el planteamiento de que el origen de la población americana anterior a la conquista era múltiple, ya que en una época remota varias razas habían emigrado de Europa. Concluía que a pesar de no presentar los caracteres de una raza homogénea, “y sí los de una mezcla resultante del cruzamiento de varios tipos diferentes”, las razas indígenas americanas podían ser rehabilitadas en la medida en que procedían del mismo tronco que las razas blancas europeas. Zayas en su estudio sociológico identificó como carencias en los indígenas, la falta de un sentimiento patriótico, así como la formación de un carácter reservado, desconfiado, mentiroso, el cual lo llevaba a la embriaguez y a ser un ser sin amor, lo cual era característica de las razas degeneradas.

Desde esta perspectiva, redimir al indio implicaba reconocer que por sí mismo era incapaz de buscar su transformación, no sólo debido a sus propias limitaciones sino porque además albergaba un odio justificado contra el blanco que le impedía recibir cualquier cosa que viniera de él. Su propuesta era difundir la instrucción pública a través de las escuelas rurales; organizar colonias indígenas bajo las mismas bases con las que se intentó formar colonias de extranjeros; y finalmente, organizar sociedades para la redención del indio, de la misma manera en que se formaban “sociedades protectoras de los animales y sociedades para el fomento de la agricultura, de las artes, de las ciencias”. Dicho esto, para Zayas el indio era “igual que el blanco”, por lo cual decía, “de nuestra sociedad depende que el indio se levante y figure noblemente, a la par de las llamadas razas privilegiadas”.<sup>83</sup> Sin embargo no todos compartieron estas ideas, hubo autores como Toribio Esquivel

---

<sup>83</sup> Urías Horcasitas, Beatriz, “Fisiología moral”, *Op.cit.....*, p. 363.

que afirmaban que la raza blanca era la única capaz gobernar debido a que el indio no podía ser regenerado.

Como parte de estos proyectos, en 1910 se creó la Sociedad Indianista Mexicana, la cual se dio a la tarea de estudiar las razas indígenas, teniendo como fin regenerar y transformar la condición de los indígenas del país. Esta sociedad quedó a cargo del etnólogo Francisco Belmar, por lo cual la institución realizó estudios partiendo de la etnología, estos consideraban que si bien algunos indígenas como Altamirano y Juárez se habían integrado a la civilización moderna, como grupo étnico estos “degeneraban de manera ostensible”, debido a que si bien las leyes promulgaban la igualdad de todos los ciudadanos, la discriminación hacia los indígenas era una realidad innegable, situación que fue percibida por el jurista José Cossío, quien, señalaba la desigualdad social entre los blancos y los indígenas y la opresión que recibían por parte de estos, así como el que siguieran siendo percibidos como seres inferiores, razón por la cual estos eran vejados y maltratados.

Menciona Cossío que la justicia y la equidad para los indígenas no era reconocida por los demás grupos, y que las leyes amparaban teóricamente a los indígenas, pero en la realidad estos seguían siendo atropellados en sus derechos.<sup>84</sup> Para la sociedad indianista, los pueblos pasaban por diferentes etapas evolutivas, idea que sirvió de base para la reflexión en torno a la cuestión indígena y a la cual varios individuos afiliados a esta institución dieron sus propias interpretaciones a las teorías evolucionistas. Ante estas ideas, Francisco Belmar señalaba que el germen de la evolución se encontraba en los grupos indígenas, por lo cual habría que ayudarlos por medio de una adecuada educación, acercándolos a mejores elementos de vida, así como aproximarlos cada vez más a la civilización a que todo hombre tenía derecho aspirar.<sup>85</sup>

Las propuestas de la Sociedad Indianista Mexicana ponen de manifiesto la intersección de dos grandes corrientes que animaron la reflexión de los científicos sociales acerca del indígena en la última parte del Porfiriato y en los años en que se inició la Revolución. Se trata, en primer lugar, de las ideas evolucionistas que marcaron las primeras formulaciones de las ciencias sociales en torno al fenómeno étnico, y por otra parte de los planteamientos de la beneficencia y la filantropía que habían sido desarrolladas durante el siglo XIX, a fin de transformar la condición de las clases menesterosas.

Desde la perspectiva de las nacientes ciencias sociales, el indígena constituyó un objeto de estudio y de investigación etnológica, lingüística, arqueológica y sociológica. Para los filántropos, el

---

<sup>84</sup> Urias Horcasitas, Beatriz, *Indígena y Criminal, Op.cit.....*, p. 133.

<sup>85</sup> *Ibíd.* p. 134.

indígena fue un sujeto sobre el que había que ejercer una acción “regeneradora” a través de instituciones y programas de ayuda que buscaban introducir nuevos hábitos de conducta, de trabajo y de higiene personal. La singularidad de la Sociedad Indianista radica en el entrelazamiento entre la nueva visión acerca del indígena desarrollada en el campo de la etnología y la visión acerca de la “regeneración” de los menesterosos planteada por el pensamiento filantrópico a lo largo del siglo XIX. En contra de los representantes de un evolucionismo más recalcitrante, los llamados indianistas sostuvieron que aunque el indígena se encontraba en un estado de atraso evolutivo en relación al resto de la sociedad, era posible regenerarlo e incluirlo en un proyecto moderno de sociedad.<sup>86</sup>

Posteriormente, los gobiernos post-revolucionarios reconocieron la deuda que tenían con los indígenas, y se propusieron hacerlos partícipes del desarrollo nacional. Sin embargo, estos gobiernos todavía consideraban que la cultura indígena era un obstáculo para esta participación. Por lo mismo, se propusieron asimilar al indígena, integrarlo a la vida nacional. El ejemplo más claro de esta política asimilacionista se encuentra en la educación. La actividad educativa con indígenas después de la revolución se propuso, justamente, castellanizar a los indígenas, a fin de que olvidaran su lengua, y con ella su cultura, y pudieran eliminar los obstáculos para beneficiarse del desarrollo del país. Esta es la última etapa de la manifestación al temor a la diferencia: es necesario que el diferente deje de serlo para poder progresar. En este sentido, los regímenes posrevolucionarios pusieron en marcha un programa de ingeniería social cuyo objetivo fue «mejorar» la calidad de la población para hacer surgir una nueva sociedad física y moralmente «regenerada». Este proyecto tuvo dos vertientes. Por una parte, los antropólogos y etnólogos cercanos a la esfera del poder diseñaron una política «indigenista» dirigida a integrar a los grupos étnicos al resto de la población a través del mestizaje, la españolización y la educación, esto con el fin de llevar a cabo el proyecto moderno de nación que se había hecho patente durante el conflicto armado, cuando los campesinos pasaron a formar parte de la escena política, lo cual llevó a replantear la manera de concebir el mundo indígena.

A partir de los años veinte se desarrollaron corrientes del pensamiento como el indigenista y el vasconceliano, así como las teorías médico higienistas, las cuales lanzaron una nueva propuesta de integración nacional que se articuló en torno al mito de la raza mestiza. La construcción de este mito representa la idea de una sociedad unificada a través de la integración y la depuración racial, los cuales quedaron avalados por la medicina, la antropología, la criminología y la demografía.<sup>87</sup> Como

---

<sup>86</sup> Urias Horcasitas, Beatriz, “Fisiología moral”, *Op.cit....*, p. 364.

<sup>87</sup> Urias Horcasitas, Beatriz. “Degeneracionismo e higiene mental en el México posrevolucionario (1920-1940)”, CSIC, España, Instituto de Historia, *Frenia*, Vol. 4, fascículo 2, 2004, p.39.

parte de este proyecto, en 1925 se creó dentro de la SEP un departamento de Psicopedagogía e Higiene. Las funciones que tenía dicha dependencia era la aplicación de pruebas de inteligencia a los niños en las escuelas primarias y a los indígenas en los internados especializados que fueron creados para ellos, así como la realización de estudios antropométricos y estadísticos de la población escolar; de la misma manera se pretendió educar a la población con temas de sexualidad con el fin de mantener ciertas restricciones en el matrimonio, y para que los alumnos formaran parte de este proyecto homogeneizador de la nación, pues se consideraba que la heterogeneidad racial era el origen de anomalías, por lo cual el mestizaje era concebido como un “núcleo de material atávico a causa de la lucha de razas interna que en él operaba, y a los indígenas por su estado de atraso eran percibidos como muy próximos a la animalidad.”<sup>88</sup>

En 1924, como parte del proyecto uniformador del gobierno, se fundó la Casa del Estudiante Indígena. Dicha institución dependía de la SEP. El fin era la educación de las masas rurales, a las cuales se les capacitaba para el consciente ejercicio de sus derechos, pero el objetivo principal era evitar el aislamiento de los alumnos transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, e integrarlos a la sociedad mexicana. La transformación de la mentalidad indígena empezó a ser vista desde nuevas perspectivas, pues se empieza a descartar el estereotipo del indígena como un ser perezoso y vicioso, para 1929 Calles señalaba en un discurso al indígena como un ser virtuoso, el cual tenía como meta transformar a las comunidades de donde provenían. Por otra parte, en la Casa del Estudiante Indígena se realizaron estudios con el fin de conocer la mentalidad y la capacidad intelectual de los distintos grupos indígenas, los cuales se cotejaron después con los estudios antropométricos y cálculos biométricos, con el fin de establecer la relación existente entre el desarrollo físico y mental.<sup>89</sup>

Sin embargo, este tipo de estudios no solo se llevaron a cabo en comunidades indígenas. Durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas, el investigador José Gómez Robleda llevó a cabo un estudio sobre el impacto físico y mental de la pobreza en una población escolar proletaria, el estudio tenía como propósito evitar el fracaso escolar de los alumnos ofreciendo orientación a los programas educativos de las instituciones escolares.

Tiempo después, en la década de los cuarenta, José Gómez Robleda llevó a cabo un estudio de tipo biotipológico sobre las razas indígenas, esta vez apoyado por el Instituto de Investigaciones

---

<sup>88</sup> *Ibid.*, pp. 64-65.

<sup>89</sup> Urias Horcasitas, Beatriz, “Fisiología moral”, *Op.cit.*, p. 368.

Sociales de la UNAM. Este estudio tenía como propósito analizar las características físicas y psicológicas de los pescadores tarascos. La investigación estuvo centrada en la noción de raza y tuvo como objetivo determinar hasta qué punto los indígenas eran seres degenerados e inferiores, establecer qué atributos les permitirían integrarse a la sociedad mexicana y de esta manera llevar a cabo una correcta política indigenista del Estado, aplicando para ello los test de inteligencia tales como la pruebas Rorschach y de Kohs. Será hasta finales de los años cincuenta que se siguieron realizando estudios de tipo biotipológico sobre la población indígena, en los cuales sobresalía el estado de inferioridad en el que se encontraba el indígena, y que se debía, según los estudios realizados, a la situación de pobreza en la que vivían. En la década de los sesenta los biotipólogos siguieron realizando el mismo tipo de investigaciones y análisis (mediciones antropométricas, de inteligencia) tendientes a buscar el carácter del mexicano, así como integrando al indígena a la sociedad mexicana.

Este tipo de estudios contribuyeron a formar todo un aparato ideológico cuyas medidas se reflejaron en el ámbito educativo, dejando de lado la heterogeneidad y diversidad de la realidad mexicana y sustituyéndolo por un México homogéneo y dotado de una identidad única que reflejaba los principios revolucionarios y de sus dirigentes. Es en el ámbito educativo en el que se puede construir la nación mexicana y la identidad de sus ciudadanos, dejando de lado la diversidad y multiculturalidad inherentes del país. La identidad del mexicano tiende a romper con un sentido étnico y a construirse a partir de la conciencia y voluntad de los hombres, en este caso políticos, científicos e intelectuales que tienen un proyecto de nación, la cual sigue reproduciéndose en la educación que reciben niños y jóvenes y de esta manera construir una identidad homogénea, la cual puede y debe lograrse mediante la educación impartida en la institución escolar, dicha educación se encuentra en los libros de texto y en las lecciones impartidas por el profesor, mediante esta educación se niega la existencia de múltiples identidades o mejor dicho de múltiples identificaciones.

Sobre la identidad mexicana, Octavio Paz señalaba que la mexicanidad no se puede identificar con ninguna forma o tendencia histórica concreta, una oscilación entre varios proyectos universales sucesivamente trasplantados o impuestos y todos hoy inservibles. Apunta Paz que la mexicanidad es una modo de no ser nosotros mismos, una reiterada manera de ser y vivir otra cosa. En suma, a veces una máscara y otras una súbita determinación por buscarnos, un repentino abrirnos el pecho para encontrar nuestra voz más secreta. Lo que nos dice Paz con estas ideas es que la identidad mexicana

es algo que se ha construido históricamente, una pregunta que cada habitante ha tratado responder y en síntesis algo que hoy todavía no es desconocido, pero que sin embargo se trata de imponer.<sup>90</sup>

## **2. Diversidad, educación indígena o educación intercultural en México.**

Hacer de la educación un elemento de transformación social parece algo imposible, no aunque no pueda llevarse a cabo, sino porque esta resulta interminable, pues la dinámica educativa se encuentra en constante transformación. Por lo cual, la educación intercultural viene a ser un paradigma que intenta transformar la realidad de las instituciones educativas, como de la sociedad en su conjunto. En la historia de México la diversidad se ha concebido desde el mundo indígena y transcurridos 500 años los pueblos indígenas han desarrollado los planteamientos *interculturales* ante el resto de la sociedad, y hecho frente a las políticas llevadas a cabo por el Estado Mexicano, situación que se traduce hasta nuestros días en un proyecto de asimilación y homogeneización por parte del gobierno.

Sin embargo, en el campo institucional de la educación, la interculturalidad es algo de lo que apenas se empieza hablar. Si bien se reconoce constitucionalmente, en la última reforma educativa de 2006 esta solo ha quedado planteada en el documento, y el tipo de educación intercultural que plantea solo reconoce una educación etnocéntrica centrada en los indígenas y deja de lado al resto de la población. La visión institucional de la educación intercultural del Estado Mexicano es aparente; el significado de lo intercultural es adoptado de acuerdo a las necesidades de la clase gobernante, constituyéndose así un significado distinto en donde solo la palabra aparece como semblante y como letra muerta en los discursos.

Como hemos observado anteriormente, los gobiernos revolucionarios perfilaron en el nuevo modelo de nación una educación universal, la cual debía responder a la necesidad de encontrar respuestas que atendieran las nuevas metas de bienestar, participación, elevación del pueblo, lo que supuestamente debía de ser promovido por la educación. A pesar de esta idea que resultaba esperanzadora y transformadora, los gobiernos seguían considerando al indígena como un obstáculo, por lo cual se discutió si debía haber segregación y una educación netamente indígena o una educación para todos; respuesta que se tradujo en brindar una educación rural, tanto para campesinos

---

<sup>90</sup> Paz, Octavio. *El laberinto de la soledad, Postdata y Vuelta a El laberinto de la soledad*, México, FCE, 2004, p. 183.

como para indígenas, pero conforme iba transcurriendo el siglo XX se separó la educación indígena de la rural, dándole un carácter propio.<sup>91</sup>

Una figura central en el ámbito educativo mexicano fue sin duda José Vasconcelos. Como primer secretario de educación, va llevar a cabo la más grande labor educativa, y en cierto sentido definió los principios educativos del gobierno revolucionario. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública se busco dar un mayor impulso a la educación, por lo cual se tuvo como objetivo salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir al indígena, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora ya no de una casta, sino de todos los hombres.

Por medio de la educación, Vasconcelos buscaba construir la unidad nacional y crear una nación homogénea, donde cualquier carácter de la diversidad desapareciera, por lo cual entre los estatutos educativos se planteó que en todas la escuelas de indios se enseñara castellano, así como higiene y economía, lecciones de cultivo y aplicación de máquinas a la agricultura.

Señala Ramírez Castañeda que para Vasconcelos la pedagogía era una metafísica puesta en acción, pues se encontraba influenciado por la obra *Civilización y Barbarie* de Sarmiento. Bajo estas ideas Vasconcelos evocaba lo sagrado prehispánico, pues comparaba a Huitzilopochtli con la barbarie de las armas y a Quetzalcóatl con el héroe civilizador. Esta idealización resulta favorable para Vasconcelos, pues desplaza a Huitzilopochtli del mito fundador de la nación Mexica y lo remite solo a su representación bélica, y coloca en su lugar a Quetzalcóatl. La idea resultaba conveniente, pues el mito lo consignaba a una deidad blanca y barbada, que remitía al conquistador que trajo la civilización a México, cosa contraria que resultaba con Huitzilopochtli quien representaba al indígena y la barbarie. Bajo esta idea, Quetzalcóatl representaba el proyecto educativo vasconceliano, ya que consideraba que la unificación del país se lograría a través de la educación y de esta forma encontrar la verdadera esencia de la identidad mexicana, a través de la raza, el idioma, la tradición.

Vasconcelos consideraba que la labor de los profesores era igual que la de los misioneros del siglo XVI, señalaba que habría de construirse una nueva catedral donde se reflejara la luz de la cultura, señala que este evangelio democrático estaba encarnado por la figura de Madero-Quetzalcóatl. Consideraba que la mayor aportación de la conquista española fue el mestizaje, lo cual a su vez constituía el mayor logro de la historia nacional. La conformación de la raza cósmica es lo que permitiría alejarse, según Vasconcelos, del afrancesamiento porfirista y el colonialismo estadounidense. Para él, el mestizaje era la piedra angular de la nueva nación, por lo cual se debía

---

<sup>91</sup> Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. México, UNAM, 2006, pp. 97-98.

poner distancia a la influencia extranjera; la educación era el modelo ideal para salir de dicho servilismo. La modalidad de educación proyectada por Vasconcelos tenía como referencia el proyecto evangelizador del siglo XVI, mediante el cual los profesores imitarían el celo apostólico y la fe de los misioneros y las casas del pueblo se convertirían en la nueva iglesia.

El modelo educativo que pretendía el ministro debía partir de una educación previa. Además de privilegiar lo rural y lo popular a través de programas de higiene y salud, escuelas para adultos, unidades de pequeñas industrias, desayunos escolares, escuelas técnicas e industriales. Cada comunidad tendría un Consejo Local de Educación formado por padres de familia, autoridades locales y miembros del pueblo que participaran en el diseño de los planes escolares.<sup>92</sup>

Respecto a la educación indígena se erigió un departamento temporal encargado de este sector. Los maestros de acuerdo a los ideales de Vasconcelos, imitarían la labor de los misioneros católicos durante la colonia. La primera labor de los profesores sería enseñar el castellano a los indígenas, para que estos posteriormente pudieran integrarse a la escuela común. Vasconcelos siempre se opuso a la separación de las escuelas rurales y las escuelas indígenas. Señalaba que el modelo de educación que proponía se hacía a la española, es decir con la incorporación del indio, el cual debía aceptar que su familia mayor era la nación mexicana, y de esta forma ser partícipes del nuevo pacto nacional, lo cual según Vasconcelos permitiría solucionar sus problemas.

A pesar de esta labor misionera, Vasconcelos señalaba la resistencia de los grupos indígenas, por adoptar la cultura europea, mencionaba que tal resistencia era natural, puesto que se oponían al cambio de cultura, y señala desconocer el motivo de tal resistencia. Ante estas circunstancias menciona: “no sabemos cómo piensa el indio, ignoramos sus verdaderas aspiraciones, los prejuizamos con nuestro criterio, cuando deberíamos compenetrarnos del suyo para comprenderlo y para hacer que nos comprenda”. Señala que esta labor no corresponde ni a los gobernantes, ni a los pedagogos, ni a los sociólogos, sino que estaba destinada exclusivamente al antropólogo y en particular al etnólogo; apuntaba que su labor debía estar acompañada de ilustración y abnegación, así como de un punto no prejuicioso. Este trabajo en cierta medida era llevada a cabo por Manuel Gamio, sin embargo el ministro desconocía la labor de sus investigaciones, pues Gamio señalaba que para educar el indígena, primero había que conocerlo, situación que contrasta cuando Vasconcelos

---

<sup>92</sup> *Ibíd.* p. 118.

señalaba que conocía íntegramente la situación del indígena y que este tipo de investigaciones no eran necesarias.<sup>93</sup>

Señalaba Vasconcelos que había que conocer al indígena, para posteriormente integrarlo a través de la educación. Consideraba que era erróneo considerar a los indígenas un grupo homogéneo, pues estos constituían una gran diversidad. Por lo cual, para sacarlo de dicho atraso, habría que construir una legislatura adecuada, una representación democrática y un desarrollo armónico que les permitiera reorientar sus conocimientos y sus manifestaciones culturales y de esta manera sacarlos de su retraso.

Esta visión de Vasconcelos remite a la teoría asimilacionista, en la cual el indígena tiene que adaptar su cultura a la de los grupos hegemónicos. Nadie puede negar la labor educativa de este personaje; sin embargo, desarrolla su ideal de educación indígena en su propio deseo, en la imposición de una cultura sobre otra, en la transmisión de la imagen del profesor como figura de autoridad y de todo saber, y ante todo niega la posibilidad de que sean las comunidades quienes determinen su proyecto educativo, pues en ellas solo ve atraso y miseria. La labor que percibe este Ulises Criollo es la de redimir a la raza indígena, la de construir una nación homogénea a través del mestizaje, así como en la creación de una identidad mexicana que permitiera dar sentido al proyecto educativo nacional, pero siempre apartándose de ese otro cultural.

La introducción de métodos antropológicos en la Escuela de Altos Estudios, así como el trabajo y los diarios de campo fueron concebidos como el primer paso para entender a los indígenas desde adentro. Lo cual trajo las primeras contradicciones del incipiente indigenismo y el humanismo de Vasconcelos, lo cual dio lugar a distintas disputas. Como ejemplo de esto se encuentra el Departamento de Antropología, el cual antes de llevar cualquier acción sobre el problema indígena creyó, indispensable conocer su número, sus lenguas, su desarrollo etc. Menciona Ramírez Castañeda que el proyecto de Gamio fue menos aculturizante que el de la SEP, pues no dio tanto peso al bilingüismo.

Por otra parte, Vasconcelos insistía que el indio no podía ser sino campesino, por lo cual las misiones culturales trabajaron preferentemente en las comunidades indígenas, teniendo en cuenta esta idea. Para Vasconcelos, el indígena estaba determinado a recibir una educación que le sirviera para explotar sus tierras, y de esta manera dedicarse enteramente a la agricultura. Aquí radica lo perverso del humanismo vasconceliano, pues ante todo antepone sus ideas y deseos en aquellos que pretende

---

<sup>93</sup> *Ibíd.*, p. 128.

redimir; es aquí donde el Ulises criollo determina qué labor debe ejercer el indígena, el cual está predestinado a escuchar al ministro y acallar su deseo, pues al final todo se hace para mejorar su nivel de vida, y en la creación de una nueva nación.

El modelo y estructura educativa diseñada por Vasconcelos va tener una gran influencia en las políticas educativas de las siguientes dos décadas; se ahondan en algunas propuestas y se avanza cuantitativamente en la misma dirección, dando gran impulso a la educación rural. Además de educar, se reconocieron como prioridades culturales, el solidarizarse con el pueblo, la construcción de una ideología nacionalista, definición y construcción de una identidad nacional, así como en la resolución de las relaciones clasistas e interétnicas.

Ante estas ideas, la imagen del maestro rural fue vista como el reflejo de la civilización, pues además de prestar instrucción, debían ser partícipes de la vida de la comunidad, participando como gestores, promotores, defensores y voceros de las demandas campesinas y populares. Un elemento esencial para la construcción de esta identidad fue el arte culto; la poesía, la música y las letras reforzaron dicha misión, se promovió este tipo de arte, por tener un carácter civilizador; de esta manera surgía y se imponía una ética y una estética revolucionaria, en la cual se debe aprender y enseñar a vivir de otra manera, en especial los grupos indígenas.

Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República se echa a andar el proyecto de educación socialista en México; esta propuesta se presenta como parte de un proyecto global destinado a resolver los problemas de México, y encaminarlo en el proceso de modernización bajo la tutela del Estado. La educación, así vista, fue una estrategia corporativista, que tuvo lugar durante el sexenio de Cárdenas. La formación del docente en las escuelas normales sería un elemento esencial en la difusión del nuevo ideal que proponía el Estado. Los principios que establecía la educación socialista planteaban la necesidad de crear nuevas instituciones, para llevar a cabo su labor de agente transformador. Por lo cual surgirá una política indigenista.

La educación socialista se ocupó, igualmente, de eliminar las lenguas indígenas y educar con programas rurales semejantes a todos los niños: la meta era crear una ideología campesina; el indigenismo de Cárdenas –aun en contra del proyecto educativo de Rafael Ramírez o de Narciso Bassols- promueve la educación en lenguas indígenas. La antropología y el indigenismo son convocados para unir esfuerzos en el campo educativo; aunados al jacobinismo imperante en la educación –en su afán por separar a los indios de la Iglesia- abren las comunidades al Instituto Lingüístico de Verano y a los protestantes. Comprender los motivos de su resistencia, desde adentro,

permitiría instruirlos: no se trata de hacerlos entender o hablar una segunda lengua, sino de modificar sus costumbres.

Con Cárdenas se gesta el indigenismo oficial –tras un impasse que coincide con la segunda Guerra Mundial-, y finalmente dará fruto con la fundación del INI. Igualados los programas de educación rural y urbana, el INI habrá de suplir de manera integral las carencias de los indígenas, con trabajo intersectorial. La educación continúa sin cambios cualitativos sustanciales y con enormes avances cuantitativos. El quiebre radical se da solamente al crearse una dirección que se encargará exclusivamente de la educación indígena, planeada y consolidada en las décadas de los setenta y los ochenta del siglo pasado. El surgimiento de una nueva conciencia indianista, las luchas por las reivindicaciones y derechos de los pueblos originarios y el desarrollo de la antropología y las ciencias sociales llevan a la creación de un sistema de educación específicamente dirigido a los indígenas.

Ante estos hechos, podemos señalar que la educación indígena en nuestro país jamás ha sido tal; nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, éstos se limitan a la educación informal de sus miembros, por carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada.

La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación, no de los indios, simplemente anulándolos, devaluándolos o utilizándolos en su afán de homologar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas. Y todo ello con tal insistencia que cuando por fin los indígenas se sientan a la mesa para discutir la educación que les conviene, y para defenderla como un derecho ganado mediante la movilización consciente, sus propuestas distan mucho de aquello que se ha trazado para ellos desde la cultura dominante, o se coloca incluso por debajo de las expectativas de los teóricos o de las propuestas pedagógicas de avanzadas procedentes de la disidencia de la cultura no india.

La educación indígena propuesta por el Estado mexicano ha sido un fracaso, pues las demandas indígenas en las últimas décadas del siglo XX suelen ser por una educación distinta a la que ya reciben, pero de mayor calidad, específicamente relacionada con sus culturas –las cuales no son parte del currículo escolar sino apenas un medio para lograr el mejor aprendizaje de una segunda lengua y de otra cultura.

Por otra parte, la aculturación de los indígenas ilustrados incluye un proceso mediante el cual adoptan como propios los proyectos de avanzada de los indianistas y aliados de sus causas, aun a despecho de los deseos de las comunidades, a quienes deben siempre convencer que la inclusión de

sus culturas en la educación indígena facilita a los niños el aprendizaje de la cultura ajena. Nunca, por otra parte, han mostrado la necesidad de incluir sus propios contenidos en el currículo nacional sino desde ese nicho, como voceros ya aculturados.

En los campos de la educación y del indigenismo, se permiten florilegios demagógicos que no podrían siquiera imaginarse si se tratara de la discusión de la explotación de recursos naturales, la autonomía política o la redefinición de la relación económica entre las diferentes culturas de una democracia. Tras casi quinientos años de convivencia, aún no hay un esquema que permita el libre desarrollo de culturas diferentes –a pesar de las legislaciones que decretan la multiculturalidad y la propaganda que condena la discriminación en cápsulas televisivas- sin menoscabo de la cultura indígena. No se trata de declaratorias de voluntad, sino de distancias irreconciliables. Esta política educativa hacia los indígenas es un juego de espejos; en el cual se atribuyen carencias y virtudes, de acuerdo a la propia visión del mundo, al considerarlo un interlocutor pertinente en un diálogo de sordos.

Leer la historia de la educación indígena o de la educación en general, es leer la historia de la ideología, de las corrientes antropológicas, de las expectativas políticas del país. En ella se encuentra el dibujo tenue de lo que se considera el futuro y el destino de los indios y de la nación entera, puesto que cualquier medida que se tome afecta el proyecto democrático de todos los mexicanos, no sólo el de los indígenas, por lo cual la interculturalidad no debe ser tomada como semblante o como un discurso hueco, sino como una realidad que no solo caracteriza a las comunidades indígenas sino a toda la sociedad. En este sentido, la educación intercultural no debe caer en un precepto etnocéntrico, sino en un análisis de la realidad escolar, sobre lo que pasa en las aulas, en la interacción de los sujetos, en la tensión y conflictos que se generan en estos. La educación intercultural debe permitir la creación de una ciudadanía crítica, la formación de un profesorado distinto y para nuestro caso, una nueva forma de concebir la historia.

### **3. Una realidad más cercana. La educación intercultural en Michoacán.**

En nuestra actualidad, la educación indígena ha cambiado de significante y hoy es denominada educación intercultural, educación que ha sido trazada en la última reforma educativa de 2006. Misma que ha intentado ser implementada en Michoacán sin mucho éxito. A pesar de esto se han definido principios interculturales que quedan solo como semblante y discurso, pues esta educación intercultural termina circunscribiéndose solamente en una visión folklorista del mundo indígena, visión que se pretende inducir en las escuelas no indígenas y donde la interculturalidad

tiene que ser vista como un valor. Mientras que para los indígenas la interculturalidad debe ser no solo un valor sino una forma de relacionarse y asimilar la cultura dominante y formar parte de ese espantapájaros llamado México, en este sentido la interculturalidad se desvirtúa y se aplica asimétricamente. En el sistema educativo mexicano, este tipo de interculturalidad no busca educar, sino aculturar y homogeneizar, situación que hoy es inquietante en las comunidades indígenas.

Teniendo en cuenta este panorama, cabe recordar la reflexión que hacia Octavio Paz sobre la diversidad cultural en México, la cual ha quedado inscrita solo como una obra literaria y no como un análisis complejo de la realidad de nuestro país. Señala Paz “que en nuestro territorio no sólo conviven distintas razas y lenguas, sino varios niveles históricos. Hay quienes viven antes de la historia; como los grupos indígenas, los cuales viven al margen de ella, de la misma forma varias épocas que se enfrentan, se ignoran o se entrededoran sobre una misma tierra o separadas apenas por unos kilómetros. Bajo un mismo cielo, con héroes, costumbres, calendarios y nociones morales diferentes.” Menciona, “las épocas viejas nunca desaparecen completamente y todas las heridas, aun las más antiguas, manan sangre todavía”.

Teniendo en cuenta estas ideas, la unidad nacional y la homogeneidad de una población es solo una ilusión construida por las instituciones del Estado. En este sentido, la diversidad cultural es una característica de nuestra nación, que va mas allá del sentido étnico, tal es el caso de Michoacán, el cual está compuesto por Purépechas, Nahuas, Mazahuas y Otomíes. Sin embargo, a pesar de existir una visión intercultural institucional por parte del Estado, las comunidades han hecho uso de este nuevo significante y lo han adaptado a las necesidades políticas y educativas que requiere cada comunidad, tal y como lo es Santa Fe de la Laguna y otras comunidades.

Las políticas educativas indigenistas que hemos visto en el apartado anterior estuvieron influenciadas por distintas áreas del conocimiento tales como la antropología, la medicina y la psicología y las investigaciones que se llevaron a cabo en las comunidades. En este sentido, Michoacán fue receptor de distintos investigadores, tales como Mauricio Swadesh en el Proyecto Tarasco, el cual tenía como fin la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas, tanto en su idioma como en castellano. Sin embargo, este proyecto pretendía insertar el español como la lengua dominante en dicho sector de la población, mediante el método conocido como “castellanización indirecta”.

En 1940 se llevó a cabo en Patzcuaro el Primer Congreso Indigenista Interamericano, el cual tenía como objetivo la creación de un Instituto Indigenista Interamericano. Con la creación de dicho

instituto se planteó la necesidad de integrar al indígena, por lo cual se recurrió a la participación de pedagogos, lingüistas y antropólogos; como era de esperarse no se convocó a ninguna comunidad o representante indígena para que participara en dicho proyecto educativo, pues la colaboración de estos se limitaba a la de objeto de estudio. Dicha institución buscaba no solo promover la educación en estas comunidades, sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, los modos de organización social y política.<sup>94</sup>

Como podemos observar, las políticas educativas indígenas han tenido como fin homogeneizar, eliminar cualquier tipo de diferencia, postura que ha sido catalogada como “etnocida”, puesto que dichas políticas educativas tienen como objetivo destruir la identidad étnica y cultural, políticas que pretendieron llevarse en las comunidades purépechas.

En la elaboración de las políticas educativas, el indígena nunca ha estado presente, se pensaba en la elaboración de estas medidas educativas para las comunidades indígenas pero fuera de ellas y de su realidad cultural y social. Al ver la imposibilidad de la castellanización en la mayor parte de las comunidades, se da un reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica como una parte importante de la nación mexicana. Desde esta postura se planteó rescatar los valores culturales indígenas y darles el carácter de nacionales, así como conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos; sin embargo, esto ha quedado en un mero discurso y como letra muerta en la constitución, pues el sistema educativo indígena ha sido uno de los menos beneficiados por el sistema educativo mexicano, ante esta realidad las comunidades han señalado que ellos no se educan de discursos y promesas, sino en el reconocimiento, la autonomía, el autogobierno, en la elaboración de sus propios sistemas de enseñanza, en su reconocimiento como sujetos críticos y políticos.

Es a fines de los años noventa que se erige un conjunto de trabajo denominado “Equipo Técnico Regional de Patzcuaro”, quien elaboró un programa de educación indígena, el cual tenía como directrices la Educación Bilingüe Intercultural, la cual consideraba que la educación debía ser bilingüe, en la cual la lengua indígena no debía ser un puente para aprender español, sino una lengua de instrucción intercultural que se entiende como una relación entre culturas, un enriquecimiento mutuo, aprendizaje colectivo e intercambio de experiencia que le proporcionaran al indígena una educación integral y de calidad. La concepción de esta educación intercultural incluye no solo a niños y niñas sujetos a este proceso, sino que tiene el objetivo de penetrar en la comunidad, en las familias

---

<sup>94</sup> Gallardo Ruiz, Juan. (Coord.). *Uantontskorhekuecha. Diálogos sobre educación intercultural*. Patzcuaro, Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, 2005, p. 112.

y en el papel que la lengua y la cultura tienen en ese amplio contexto. Sin embargo, el proyecto ha contado con muy pocos recursos, debido a esto muchas veces los docentes han tenido que absorber los gastos de los materiales que necesitan en sus clases y talleres.<sup>95</sup>

En la actualidad ya no se habla de educación indígena, sino de educación intercultural, modelo que no parte de los grupos indígenas, sino de las conceptualizaciones de la esfera gubernamental y de los organismos nacionales e internacionales y académicos universitarios, las cuales marcan y regulan el desarrollo de las políticas educativas. De esta forma, surge lo que se ha denominado *Educación Indígena Bilingüe Bicultural*, modelo educativo que surge en respuesta a la política indigenista. Sin embargo, ésta sigue reproduciendo las contradicciones del modelo de educación indígena. El planteamiento central de esta nueva política consiste en que el nuevo modelo no solo es para el indígena sino para toda la población escolar, esto debido al reconocimiento de la multietnicidad de la sociedad mexicana. Sin embargo, este tipo de educación no ha sido llevado a cabo o por lo menos su planteamiento no ha sido puesto en práctica en su totalidad, ni siquiera en los niveles básicos. Aunque se plantea en la última reforma educativa, reduce la otredad indígena a una visión folklorista, tan es así que aunque existe un reconocimiento de la diversidad no ha habido un cambio en el currículum escolar.

Ante este panorama, las comunidades purépechas se han encaminado a hacer de la interculturalidad una herramienta, y partiendo de ella se han dado a la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos, y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos. No en vano los medios de comunicación y los deseos de ciertas empresas imponen un modelo cultural, convirtiéndose así en auténticas “fábricas” de asimilación cultural, cuando no de hibridación entre unas y otras. Sin embargo, la reivindicación de la identidad cultural propia y la exigencia de su reconocimiento es mayor que nunca.<sup>96</sup> Es ante esta realidad que comunidades como Zirahuén, Cherán y Santa Fe de la Laguna han dado paso a la defensa de sus comunidades y sus normas culturales y de su propia identidad. Ante esta realidad, Martucelli menciona que:

[...] lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de “lo que uno

---

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p.125.

<sup>96</sup> Bolívar, Antonio. “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, Vol. 9, núm. 20, 2004, p. 15.

es”, pasa a ser una exigencia importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo que “hacen” define cada vez menos lo que los individuos sienten que “son”<sup>97</sup>

Teniendo en cuenta estos principios, las comunidades en los últimos veinte años se han dado a la tarea de defender sus tierras, sus costumbres y tradiciones, tal como lo es el caso de Zirahuén, cuya comunidad lleva siglos de lucha, y en la primera década de este siglo se ha dado a la tarea de defender su lago y sus bosques, esto debido al acoso de diversas empresas turísticas tanto locales como extranjeras, situación que ha hecho que la población salga en defensa de sus recursos naturales y de su comunidad. En el campo educativo, la comunidad cuenta con la única escuela *Caracol* fuera de Chiapas, sin embargo pese que este proyecto educativo funcionó con recursos de la comunidad y pretendía la formación de una ciudadanía crítica que luchara por los derechos de la comunidad, en la actualidad dicha secundaria ha sido asimilada y ha sido integrada a la Secretaria de Educación del Estado de Michoacán, por lo cual el proyecto de la escuela caracol ha quedado descartada y la idea de una educación diferente que responda la necesidades de los jóvenes de la comunidad ha quedado en un solo intento.

En cuanto a Cherán, si bien esta comunidad no ha desarrollado una institución de educación alterna, ha configurado en su población una visión crítica de lo que se vive hoy en día en su comunidad, como lo es la tala clandestina de sus bosques, situación que ha llevado a la confrontación y la muerte de algunos comuneros. Tal sucedió en abril de este año, los jóvenes de la comunidad se organizaron para parar la tala inmoderada; por lo cual Cherán se declaró en “insurrección armada”, por lo cual cerraron los principales accesos a la comunidad, así como algunos tramos carreteros, esto debido a la presencia de grupos delictivos en dicha comunidad. La organización de dicha comunidad no solo pasa por un elemento de conflicto, sino por una educación que tiene sus raíces en sus costumbres, en su cosmogonía, en sus tradiciones, situación que por otra parte causa problemas con los intereses del Estado pues a más de seis meses del conflicto las autoridades estatales han hecho caso omiso a las voces de la comunidad.

Teniendo en cuenta esta realidad, me queda señalar que las escuelas de Michoacán deben formar a los ciudadanos, la cual debe suscitar y nutrir su adhesión a la colectividad. La escuela debe ser la institución que dote a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la

---

<sup>97</sup> Martucelli, D. “¿El problema es social o cultural?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, 2002, pp. 14.

vida pública; en la que se asegure el carácter democrático de lo político.<sup>98</sup> La escuela debe transformar en ciudadanos a los miembros de una pequeña comunidad que pertenecen a un universo reducido. En este sentido, hay que tener en cuenta que realidades como las de Cherán o la de Zirahuén no están fuera de nuestro contexto, que son estas comunidades a las cuales se les concibe como pobres y atrasadas las que están poniendo el ejemplo de cómo ejercer una ciudadanía consciente y crítica, teniendo en cuenta que no están fuera de tensiones y conflictos.

En el caso de Santa Fe de la Laguna, no ha quedado tampoco fuera de conflictos. Su comunidad ha creado la primera Secundaria Técnica Intercultural Indígena en el estado, la cual ha sido resultado de la demanda educativa de la comunidad, la cual durante quince años se dio a la tarea de gestionar ante la Secretaría de Educación en el Estado la creación de una secundaria que se adecuara a las necesidades de la población estudiantil de Santa Fe. La Secretaría de Educación señalaba a las autoridades de la población que el proyecto era inviable, puesto que la comunidad contaba con una Telesecundaria la cual cubría la demanda educativa. Por otra parte, la Secretaría señalaba que los jóvenes podían ir a la Secundaria que se encontraba en el municipio de Quiroga y así cubrir la demanda educativa.<sup>99</sup>

Ante este contexto, la comunidad no veía la telesecundaria como una opción para los jóvenes de la comunidad, y en el caso de la Secundaria de Quiroga, las autoridades comunales señalaban la segregación a la que se veían sometidos los jóvenes de la comunidad. Por otra parte, la comunidad se encuentra dividida, pues ante la necesidad de una Secundaria que se adecuara a las necesidades de la comunidad, se creó una Secundaria fundada por los Legionarios de Cristo, la cual su vez era auspiciada por algunos grupos empresariales como Cinépolis, Televisa, Lala entre otras. La fundación de esta escuela pasó por una serie de irregularidades como la falta de reconocimiento de la comunidad en la fundación de dicha Secundaria, así como en la cesión de los terrenos para la construcción del inmueble; por otra parte nunca se llevo a cabo el proceso administrativo en la cual la Secretaría de Educación del Estado reconociera la fundación de la escuela y el plan de estudios.

Situación incongruente si se toma en consideración que desde 2009 la comunidad se dio a la tarea de conformar un proyecto de educación intercultural, el cual dio como primeros elementos la redacción de un documento denominado: *Consolidando una educación indígena intercultural*

---

<sup>98</sup> Schnapper, D. *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Madrid: Alianza editorial, 2001, p. 127.

<sup>99</sup> Márquez Carlos. "Indígenas de Santa Fe de la Laguna exigen respuesta a pliego petitorio; toman carretera", En: *La Jornada*, Morelia, martes 20 de abril de 2010, año 7, núm., 2168, p. 30.

*bilingüe en Michoacán*. El proyecto tomaba como eje la construcción de un currículum escolar para el medio indígena en Michoacán, y asumía las innovaciones de los enfoques interculturales, teniendo como base algunas experiencias locales, nacionales e internacionales, de manera que esta fusión en las prácticas escolares sustentaran a la vez toda una serie de reestructuraciones necesarias para su avance: recursos humanos, infraestructura, formación, capacitación, equipamiento e interrelación con otras instancias etc.

El enfoque educativo se sustenta en la educación “indígena intercultural bilingüe”, la cual tiene como fin fortalecer la identidad desde el ámbito escolar, teniendo así un alto sentido de pertenencia, por lo cual entre los objetivos del proyecto se encuentran la Valoración y reforzamiento de las lenguas indígenas en contextos monolingües indígenas, la revitalización lingüística y cultural en contextos en proceso de desuso de lenguas indígenas, adquisición lingüística y valoración cultural en contextos no indígenas. Teniendo en cuenta estas ideas, se buscaba también la formulación de un currículum propio, teniendo como ejes: *La lengua indígena, los saberes propios de los pueblos, el trabajo colaborativo y la comunalidad, el respeto al medio ambiente y a los recursos naturales, la disciplina del deporte, el arte y la salud*. Desde esta propuesta curricular se cambia con el sentido tradicional de seleccionar, organizar y trabajar con contenidos culturales poco relevantes, de forma nada motivadora para el alumnado y, por lo tanto, con el riesgo de perder el contacto con la realidad en la que se ubican. En sentido, se rompe con modelos en los cuales las situaciones y problemas de la vida cotidiana, las preocupaciones personales, acostumbra a quedar al margen de los contenidos y procesos educativos, fuera de los muros de las aulas y centros de enseñanza, por lo cual esta propuesta intercultural viene a romper con el esquema de la educación tradicional

Es a raíz de la fundación de la Secundaria de los Legionarios de Cristo, que la comunidad de Santa Fe se da a la tarea de crear la primera Secundaria Técnica Indígena Intercultural “Prof. Elpidio Domínguez Castro”. La fundación de dicha escuela tuvo como colaboradores a gente de la Universidad Michoacana y profesionistas de la comunidad, quienes colaboraron en el diseño del plan de estudios, así como profesores de dicha Secundaria. El proceso no fue sencillo, pues la Secretaría de Educación en el Estado no reconocía la creación de dicha secundaria y los estudios de los jóvenes que estudiaran ahí no contarían con un certificado que indicara sus estudios de nivel. A pesar de esta situación, hubo padres de familia que apostaron por este tipo de educación. Tiempo después la secundaria logro el reconocimiento de la Secretaría. Sin embargo, en este segundo año de vida de la secundaria las autoridades educativas estatales se han retractado de los compromisos adquiridos con

la comunidad y los jóvenes de Santa Fe, en los cuales se reconocía no solo la incorporación de la Secundaria, sino el proyecto intercultural. A pesar de estas contrariedades hay gente de la comunidad que sigue apostando y apoyando la labor de dicha institución.

Con la fundación de la secundaria, la demanda educativa de Santa Fe estaba en aumento, por lo cual se pedía la creación de un Bachillerato Indígena en Santa Fe. Los dirigentes de la comunidad, Bilbao Lucas Medina y Bertha Dimas Huacuz, entre otros, se dieron a la tarea de gestionar ante la Universidad Michoacana una extensión del bachillerato nicolaita. La respuesta de las autoridades universitarias no fue satisfactoria, pero tampoco negativa; la rectora de la universidad, la Dra. Silvia Figueroa dio como opción que el bachillerato intercultural indígena fuera incorporado a la universidad y no una extensión de esta, por lo cual tendrían que cumplir con las normas y planes de estudios establecidos por dicha casa de estudios; la universidad no se comprometía a aportar recursos a dicha institución, por lo cual el bachillerato tendría que solventar sus propios gastos, la planeación de dicho bachillerato se inició en mayo, por lo cual fue necesario habilitar un espacio, así como encontrar los profesores que impartieran las clases. Dicho bachillerato tenía que estar funcionando en agosto, cuando comenzaban las clases, el sentido de pertenecer a la Universidad consistió en que ésta validara los estudios de los jóvenes de la comunidad que asistieran a dicha preparatoria. Sin embargo, con el cambio de administración las cosas se transformaron, el rector pidió que se empezaran a cobrar cuotas a los alumnos, situación que no podía llevarse a cabo pues muchos alumnos no podían pagar la cantidad que se les pedía, además de que la preparatoria se mantenía de los recursos de la comunidad, por lo cual fue necesario dialogar de nuevo con el rector, el cual dio como solución que para mantener la incorporación, este bachillerato formara parte de un instituto.

Para mantener la incorporación los directivos y profesores y miembros de la comunidad acordaron hacer caso de la sugerencia y se recurrió a un agente de la universidad, para constituir un *Instituto Indígena Universitario*, dicho instituto hoy cuenta con la colaboración de la Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana, dicha colaboración tiene como fin acompañar a los profesores y alumnos del bachillerato en el desarrollo de la institución comunitaria. Por lo cual se convocó al *Primer Foro de Aniversario* y *Tercer Foro de Educación Intercultural*, dicho evento tenía como fin la colaboración de académicos en el desarrollo del proyecto de educación intercultural, así como la firma del convenio entre la Maestría en Enseñanza de la Historia y el bachillerato intercultural, así como en la definición del proyecto de Instituto Indígena Universitario, lo más relevante de dicho evento fue la colaboración de

gente de la comunidad de distinta edad, de las dos distintas secundarias, así como la gente del preparatoria y de la Universidad Intercultural Indígena, de esta forma la expresión de la interculturalidad no se desarrollaba en un evento académico, sino en las relaciones que se estaba desarrollando con la gente que asistía a dicho evento.

La apuesta de Santa Fe de la Laguna y de su preparatoria, es la de configurar un proyecto en la cual comunidad, alumnos, profesores e institución apuesten por una educación diferente en la cual se construya una ciudadanía crítica, que apueste por transformar su realidad, sobre todo se apuesta por construir un espacio de diálogo entre los diferentes actores y donde la interculturalidad es algo que construye en relación con la comunidad y no en escritorios y foros académicos, se debe tener en cuenta que la puesta por una educación intercultural por parte de la comunidad de Santa Fe se constituye como una herramienta política para hacer frente a los conflictos internos y externos, se debe tener en cuenta que la relaciones interculturales se construyen en relación dialógica.

Hay que señalar que mientras se apuesta por proyectos de educación intercultural, en los libros de texto se siguen reproduciendo una visión del mundo indígena ajena a su realidad, tan es así que los jóvenes de las ciudades piensan que los indígenas no existen, que todos murieron en la conquista, o por el contrario los encasillan en una visión folklorista, en la cual el indígena actual no se encuentra, donde las luchas en las que han participado no le dan un rostro, no le dan voz y ni siquiera una mención, no se habla de sus comunidades ni del acoso que sufren hoy en día por las empresas, no habla ni siquiera de cómo construyen sus saberes, como lo hacen dialogar con su realidad siempre cambiante, de su cosmovisión, de cómo conciben el tiempo y su relación con la naturaleza, de aquellos indígenas que reclaman hoy en día un trato justo para sus comunidades, esto a simple vista parecería desgarrador o de época importancia ante las voces dominantes que aparecen en los libros de historia y de la educación en general en Michoacán.

Se debe considerar que la educación es la manera en la cual se puede tomar control de la realidad, por lo cual la educación es el medio idóneo para que niños, jóvenes y adultos que carezcan de una visión crítica, se enfrenten a las situaciones de injusticia que viven no solo los indígenas sino otros sectores de la población. La educación que hoy recibe la mayor parte de la población no está construyendo esa visión crítica, sino por el contrario hoy se invierte en la educación para formar seres insensibles y ajenos a cualquier realidad conflictiva, y sobre todo se le niega a pensar, a recapacitar en cómo están siendo educados. Hay que tener en cuenta que hablar de educación es hablar de política y en este sentido ninguna visión política es neutra, por lo cual lo que se transmite a los

alumnos nunca es inocente, siempre está pensado desde una lógica, desde un deseo, desde una forma de percibir el mundo.

Como ejemplo esta la educación bilingüe impartida en Michoacán, en la cual el número de hablantes de Purépecha ha disminuido. En 2003 lo hablaban 109.000 personas y para 2005 lo hablaban 95.000 personas, esta es la visión intercultural de nuestros gobernantes, lo cuales siguen insistiendo en homogeneizar a la población por medio del castellano, esta es la trampa en la que puede caer una persona que no consiga construir una visión crítica, pues daría por sentado que se está ofreciendo a las comunidades una educación bilingüe.

Hoy en día todos apuestan por la interculturalidad y esa es la postura de la SEP, que ve en lo indígena un disfraz, el cual pueden ponerse los niños de las ciudades los días de fiesta, sin embargo la construcción de esta imagen es ajena a la del indígena, sin embargo esta la imagen que presenta de la interculturalidad la secretaria de educación y los libros de texto donde lo que está presente es la negación de lo indígena.

La educación intercultural indígena debe apostar por convertirse en un proyecto político, que aspire entender una sociedad, en la que todos puedan expresarse, tener las mismas oportunidades, en la cual las comunidades puedan recuperar su memorias y su historia, las cuales les permitan seguir explorando sus saberes, donde la educación sea un derecho para todos y ejemplo de todos esto es Santa Fe de la Laguna, por lo cual los que no pertenecemos a comunidades, pero que habitamos las ciudades debemos aplicar este tipo de interculturalidad, claro adecuándola a nuestra realidad y tratando de cambiar la visión de los que estamos educando, pero no desde una impostura, sino desde la incurable otredad que padece lo uno como señalaba Machado.

## Capítulo III. *Diversidad e interculturalidad en las Secundarias de Morelia*

Somos víctimas - pensaba yo- de un doble espejismo. Si miramos afuera y procuramos penetrar en las cosas, nuestro mundo externo pierde en solidez, y acaba por disipárenos cuando llegamos a creer que no existe por sí, sino por nosotros. Pero, si convencidos de la íntima realidad, miramos adentro, entonces todo nos parece venir de fuera, y es nuestro mundo interior, nosotros mismos, lo que se desvanece. ¿Qué hacer entonces? Tejer el hilo que nos dan, soñar nuestro sueño, vivir; sólo así podremos obrar el milagro de la generación. **Antonio Machado.** *Campos de Castilla.*

### **1.-Diversidad y el contexto socioeconómico de la Secundaria.**

En el presente capítulo pretendemos analizar cómo es percibida la diversidad y la interculturalidad en las secundarias de Morelia, por parte de profesores y alumnos, y cómo estos dos aspectos quedan insertos en el diseño curricular en la asignatura de Historia, así como en los libros de texto y en los distintos materiales didácticos que utiliza el profesor para la enseñanza de la asignatura en Historia. Además de esto aplicamos una encuesta de veintitrés preguntas a profesores con el fin de analizar que entendían por diversidad e interculturalidad. Por otra parte, desarrollamos una actividad con los alumnos, la cual tuvo como objetivo analizar qué entienden por diversidad mediante la realización de un dibujo.

Actualmente, en las Secundarias de Morelia se observan y se viven los procesos de transformación de los adolescentes, sus problemas y los significados que adquiere su propia adolescencia, la relación que éstos mantienen con las instituciones educativas, instituciones que no alcanzan a comprenderlos y en muchos de los casos ni siquiera responden a la heterogeneidad y complejidad juvenil.

No se trata de que las escuelas resuelvan todas las tensiones, problemas y necesidades educativas y sociales de los adolescentes contemporáneos, pero representan, por su función social y sus finalidades, un frente de suma importancia desde el cual se puede contribuir a ello, aunque se requieran de respuestas integrales que involucren otros ámbitos e instituciones, para ofrecer mejores oportunidades sociales a este sector de la población, que consideren su capacidad de acción y de propuesta.

Desde la escuela secundaria es posible generar un espacio de el encuentro adolescente, intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes se construyan y reconstruyan. Partiendo de esta idea, los adolescentes exigen nuevos dispositivos curriculares e institucionales y una nueva relación pedagógica; basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad de diálogo y en su diversidad sociocultural e identitaria, que consideren los distintos sentidos que la escuela y la educación adquieren, e identificando a través de ellos potencialidades y necesidades educativas.

En la actualidad el tema educativo está bien patente en los medios de comunicación y por ende se ha convertido en un aspecto ampliamente didáctico en la sociedad, estrechamente vinculado a la economía, el gobierno y la cultura. Si bien los gobiernos, tanto federales como estatales señalan la importancia de la educación en sus discursos, en la práctica estos no cubren la demanda real de la población estudiantil del nivel secundaria. En la ciudad de Morelia, por ejemplo, la demanda para acceder a este nivel educativo es muy alta y difícilmente cubierta, de tal modo que muchos jóvenes deben optar por la educación privada, que se presenta además ante la sociedad como de mejor calidad. La diversidad existente en la población escolar se refleja en el plano económico, pues los jóvenes que asisten a estudiar provienen de distintos estratos económicos y sociales, situación que se ve reflejada en la división de los dos turnos que existen en las distintas secundarias de la ciudad. Teniendo en cuenta esto, la diversidad económica es uno de los principales elementos diferenciadores pues existen más que pobres, clase media y rica. La diversidad económica pasa por jóvenes que tienen que trabajar para mantener sus estudios, los que dependen directamente de los ingresos de los padres o los que trabajan con los padres para ayudar en la economía familiar.

Así pues, la diversidad económica es uno de los principales factores de diferenciación social y educativa. Sin embargo, la forma en que se distribuye la población en localidades de mayor o menor tamaño tiene que ver también con la distribución de los servicios básicos para el bienestar de la población, como salud o los educativos; éstos se ofrecen con mayor facilidad en las localidades relativamente grandes y no en localidades pequeñas y dispersas, ya que para establecer una escuela o una clínica se requiere una demanda mínima, que tiene que ver con el número de habitantes de la localidad, situación que es rebasada por la población estudiantil de la ciudad de Morelia y que por el aumento poblacional no ha podido ser cubierta por las autoridades educativas. Ante esta demanda, la educación secundaria en Morelia se imparte en las modalidades general, técnica, telesecundarias y secundaria comunitaria. Esta estructura educativa que depende directamente del estado, Sin

embargo, la demanda educativa en la ciudad ha llevado a la creación de escuelas particulares, las cuales vienen a cubrir en cierta medida la demanda de este nivel escolar.

Las escuelas particulares, si bien cubren parte de la demanda educativa, responden a los criterios económicos de los dueños y del sector social al que se dirigen. Lo cual lleva al empleo de medios publicitarios, propios de las empresas privadas, refuerzan la idea de que una educación privada es de mejor calidad que la educación pública, lo que muchas veces deriva que los padres busquen el ingreso de sus hijos a estas secundarias privadas. La creación de estas secundarias también deriva de poner de relieve el nivel socioeconómico de la población rica de la ciudad, lo cual lleva a manifestar las diferencias entre los sectores económicos menos privilegiados. El desarrollo de estas instituciones educativas son el reflejo de las asimetrías que vive la ciudad y mejor dicho la sociedad moreliana, entre políticos que manejan la educación como simple discurso.<sup>100</sup> Hacia el público defienden el derecho y el acceso a una educación pública de calidad, pero por su posición social y económica mandan a sus hijos a estas secundarias privadas. Esta misma contradicción tiene lugar muchas veces en profesores y personas que trabajan en las instituciones de educación pública.

En este sentido, como hemos abordado en los dos capítulos anteriores, la diversidad es el reflejo de nuestra sociedad. Sin embargo, en la educación privada no solo se educa, sino que construye una ideología en la cual se enseña las diferencias entre los alumnos que recurren a ella y los sectores menos favorecidos económicamente. En estas instituciones educativas se instruyen a los dirigentes y por ende tienden a vincularse con sus homólogos. Por esta razón, la diversidad es algo que se niega. Esto no quiere decir que no la haya, sino que para estas instituciones la homogeneidad entre su población estudiantil es algo imprescindible. Cabe señalar que en estas instituciones privadas, la diversidad étnica o lingüística (o cualquier otra), termina siendo ignorada, pues la idea de hacer invisibles estas diferencias es el eje vertebrador de estas instituciones privadas, donde la

---

<sup>100</sup> Señala Jurjo **Torres** que todos los sistemas educativos se mantiene y se justifican sobre la base de líneas de argumentación que tiene a oscilar entre dos polos discursivos, por una parte las que defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, las que sostiene que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en las transformaciones y el cambio de los modelos de sociedad de los que venimos participando. Los primeros discursos no se plantean llegar, a través del sistema educativo, a otro modelo de sociedad; no buscan una alteración de las relaciones que, en un determinado momento histórico, mantiene las actuales clases y grupos sociales; no intentan que se modifiquen de una manera importante las actuales relaciones económicas culturales políticas. Sin embargo las propuestas del segundo polo discursivo van precisamente en esta última dirección. Torres Santome, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 2005, p. 13.

diversidad termina siendo un elemento curioso y pocas veces valorado, o cuando se les habla de diversidad, ésta termina siendo referida solamente desde una perspectiva económica.

Otro aspecto de las instituciones de educación privada es el pragmatismo del que hacen uso para comercializar el tipo de educación que imparten, pues muchas veces rebasan la estructura curricular y la diversifican en distintas actividades. Ejemplo de esto se puede observar en el desarrollo de un mayor impulso a la enseñanza de lenguas extranjeras, así como actividades extracurriculares que tienen que ver con actividades deportivas y culturales. Un aspecto importante a señalar es el pragmatismo de este sector y principalmente de los dirigentes de las instituciones, pues estos toman las innovaciones pedagógicas en boga y las adaptan a su ideología, idea que se comercializa entre los sectores privilegiados, pues se les oferta la mejor educación para sus hijos, lo cual resulta atractivo para los padres de familia. Mediante esta adaptación, muchas de las corrientes pedagógicas más subversivas terminan siendo transformadas y su capacidad de cambio anulada, pues ha sido filtrada por la institución y por los intereses de sus directivos.

Por su parte, en las secundarias públicas, la diversidad entre el alumnado es una cuestión más visible que en las secundarias particulares; sin embargo, esta nunca es algo importante para los profesores, pues solo aparece en un sentido étnico y económico, lo que no dista mucho de las instituciones educativas particulares, que niegan y desconocen la diversidad en sus aulas, (las formas de pensar, el lenguaje, los modos de relacionarse, etc.). Por último, cabe señalar que en los dos ámbitos educativos, ni los profesores, ni los alumnos son conscientes de esta realidad tan compleja, pues ni los alumnos comprenden que la diversidad les permitiría forjar una conciencia a cuestionarse la realidad de sus instituciones y de la educación que están recibiendo, pero sobre todo les daría la libertad de interrogar su propia diversidad tanto individual como colectiva, situación que también correspondería a los profesores, pues les permitiría cuestionarse su función como educadores, la posición que asumen frente a sus alumnos y el cómo estos construyen relaciones interculturales con ellos.

Ante esta ideología, la escuela deja de ser vista como un mecanismo de formación cultural y política, los alumnos quedan atrapados en relaciones de poder que intentan regular y ordenar cómo los estudiantes piensan, actúan y viven. Dejando de lado la relación crítica entre cultura, conocimiento y poder, no sorprende que la mayoría de los educadores a menudo desestimen que la educación genera un espacio narrativo privilegiado para algunos grupos sociales y un espacio de desigualdad y subordinación para otros.

Señala Giroux, que los educadores no podrán ignorar la dura cuestión que las escuelas tendrán que enfrentar respecto a temas de multiculturalismo, raza, identidad, poder, conocimiento, ética y trabajo. Estos temas tendrán un mayor rol en definir el significado de la escolarización, la relación entre estudiantes y maestros, y el contenido crítico del intercambio, en términos de cómo vivir en un mundo que se presenta como globalizado, altamente tecnologizado, y que será racialmente más diverso que en cualquier otro momento de la historia.<sup>101</sup>

Un elemento en común que podemos observar en las secundarias públicas y privadas, es la formación de individuos con determinadas aspiraciones, razón por la cual se realzan las matemáticas y se demerita a la historia y a la filosofía como aburridas. En el pensamiento del niño y del adolescente ya está implantada la semilla del utilitarismo y el tecnicismo, haciendo ver a la “teoría” como algo que no sirve para nada. Se le da más importancia al mercado laboral, queriendo formar seres para una realidad vencida, sumisa y autómatas que piensan que porque la realidad es ésta, no existe otra. Por eso las escuelas se acoplan a dicha realidad, sin dejar entrever siquiera que el individuo es libre de formarse un mundo mejor, donde los privilegios no existan y la justicia sí tenga valor.

Cabe señalar que hoy nuestra sociedad cree que la escuela es un lugar positivo, adecuado para los hijos, donde aprenderán a ser buenos hombres y mujeres, pues mientras se esté en la escuela ya es ganancia. Aunque esa idea se ha demeritado un poco, antes un licenciado era respetado como alguien de alto rango, hoy hacer una licenciatura (mencionan los profesionistas) es como estudiar por segunda vez la preparatoria: la sociedad cada vez pide más títulos para configurar una separación de clases bien marcada.

En la ciudad de Morelia, la igualdad de oportunidades educativas ha sido una aspiración de los distintos gobiernos, los cuales han tenido como un objetivo asociar la política a la legitimidad de la democracia. Así también, con la estrategia de desarrollo económico del país, basada en la sustitución de importaciones para lograr el crecimiento económico, se estimula la educación, porque se requiere de mano de obra calificada para el desarrollo de la industria que, aunada a la tesis del capital humano que toma a la educación como una inversión, como fuente de productividad para

---

<sup>101</sup> Giroux Henry. **"Estudios Culturales: Juventud y el desafío de la Pedagogía"**, Harvard Educational Review, núm. 64, Vol. 3, 1994, p. 279.

promover el desarrollo económico. Esto se traduce en varios proyectos para alentar una importante expansión educativa.

En este sentido, la escuela secundaria, como otros niveles escolares, son las encargadas de salvar el sistema en el que vivimos, la cual desempeña a su vez la función de preservar las clases sociales. A manera de trampa oculta, se reafirma la relación entre la institución educativa y las instancias políticas, económicas y sociales, lo cual ha logrado otorgar determinadas funciones a la escuela y glorificarla para que a través de ella se socialice, se aprenda sumisión, un buen oficio para la vida. Razón por lo cual, pensar en la diversidad es algo que no se trata, sino que queda fuera del ámbito escolar, aunque esta sea un realidad presente en las aulas de las secundarias de Morelia.

## **2.-Diversidad y curriculum.**

Cuando uno se pone a pensar cuál es la relación que existe entre el curriculum que conforma el ámbito educativo de la secundaria con nuestra realidad, pareciera que esta se encuentra desconectada, ya que muchas veces desconocemos el para que estudiamos matemáticas, historia, biología y sobre todo no reflexionamos para qué nos sirve en nuestra vida cotidiana. En este sentido, los estudiantes de secundaria no son capaces de vislumbrar algo que permita integrar los contenidos o el trabajo con las distintas asignaturas que conforman el curriculum de secundaria. No existe una coherencia con lo que se planifica en los contenidos del sistema educativo, con lo que se enseña, lo cual muchas veces pasa desapercibido tanto para alumnos como profesores, debido a que la selección de los contenidos, así como su forma de organización, no es algo que profesores y alumnos dialoguen y reflexionen; se asume como algo que debe ser aceptado. De esta manera, el profesor enseña los contenidos y el alumno los aprende, situación que tampoco se pone a discusión en el sistema educativo mexicano.

Hace más de seis años, se inició una reforma educativa en el nivel secundaria, la cual constituía una transformación del ámbito educativo de este nivel básico y también del currículum escolar. Tal reforma ha intentado ser implementada en Michoacán y por ende en las secundarias de Morelia; sin embargo, en la mayor parte de las secundarias se sigue el plan de estudios de la reforma educativa de 1993. No obstante, hay elementos distintos en esta reforma de 2006 respecto a la anterior, tales como considerar la diversidad cultural y la educación intercultural, así como en el desarrollo de competencias, la cual tiene como objetivo la adquisición de saberes socialmente

construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.<sup>102</sup>

A partir de esta reforma, se empieza a hablar de competencias interculturales, las cuales proyectan valores y actitudes que el estudiante debe desarrollar ante la diversidad cultural. Es la primera vez que una reforma enuncia la diversidad y la heterogeneidad de México. Sin embargo, estos planteamientos son solo retóricos, pues sigue estando presente un planteamiento homogeneizador y asimilacionista, tal y como queda ejemplificado en las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad, las cuales plantean la pertenencia a un país y a una cultura. Por otra parte, la diversidad cultural que plantean las competencias, deja de lado las construcciones identitarias. En este sentido, no se puede hablar de pertenencia a una cultura y sobre todo no podemos hablar de pertenencia a un país cuando su población no es homogénea, tanto cultural como socialmente, lo cual nos lleva a señalar que no puede existir un currículum común para una sociedad tan diversificada.

Analizando lo anterior, se debe tener en cuenta que el predominio del enfoque homogeneizador de la enseñanza es un factor que limita gravemente tanto el acceso como la permanencia y logros de aprendizaje de un alto porcentaje de alumnos. No olvidemos que la diversidad de alumnos, contextos escolares y docentes es la norma; la homogeneidad es la excepción. Pese a ello, en la gestión de las políticas públicas, parece más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos que tienen un sustrato económico, social, cultural y étnico común. Este planteamiento condiciona fuertemente la capacidad del sistema educativo para responder a las demandas de la diversidad de la población escolar. En contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y resultados dispares. Así, la educación ha tendido más bien a profundizar las desigualdades, como consecuencia de que la escuela no tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes, situación que se ve reflejada en esta reforma educativa.

En este sentido, podemos señalar que esta reforma concibe la interculturalidad como un mecanismo asistencial que contribuye al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas). Podemos señalar que a partir de esta reforma, hay una oficialización de la interculturalidad, por lo

---

<sup>102</sup> AA.VV. *Plan y programas de estudio 2006. Educación Básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 13.

cual, debemos señalar que la educación intercultural no sólo debe ser una decisión pedagógica, sino que esta debe abarcar su *dimensión política* y representar una opción que impacte las representaciones colectivas en torno a la equidad social.

El plan de estudios toma los preceptos de la interculturalidad y los integra en el plan y programas de estudio. A partir de esta reforma, hay un conocimiento oficial por parte del estado de tal planteamiento. El planteamiento intercultural expuesto aquí parte de una visión homogénea de la sociedad, pues se habla de una identidad nacional. En este sentido existe una visión de la interculturalidad que parte de la cultura hegemónica, la cual deja de lado a las culturas subordinadas o minoritarias. Esta política intercultural por parte de la SEP tiende a construir y a legitimar una modalidad de conocimiento oficial.

Ante la diversidad del país, las autoridades educativas consideran que es necesario el reconocimiento de las diferentes culturas y realidades sociales, las cuales se traducen en la apropiación de un planteamiento intercultural tergiversado, pues dicha interculturalidad puede ser percibida como monoculturista, y ante esto dejar de lado un verdadero planteamiento intercultural. Por lo cual, la interculturalidad es algo que debe estar presente en el currículum, debido a que la reforma plantea abordar un mismo tema en distintas materias, tales como la diversidad cultural, el medio natural, social, etc. Con el fin de fomentar en los alumnos la capacidad crítica, se toman tres campos, como la educación ambiental, educación sexual y educación de valores, con el objetivo de que estos conocimientos le permitan desenvolverse en su vida cotidiana. Sin embargo, no se plantean cómo dichos conocimientos pueden relacionarse bajo estos tres campos temáticos. En este sentido se pretende que la interculturalidad sea asumida como un valor, por lo cual se prevé que este sea enseñado y explicado en las distintas asignaturas. No obstante, ante lo expuesto líneas atrás, la visión que se pretende enseñar no proviene de un verdadero planteamiento intercultural.<sup>103</sup>

El mapa curricular en dicha reforma queda dividido en cuatro bloques temáticos. El primero lleva por título “Formación general y contenidos comunes”, en el cual se contemplan las materias de matemáticas, lengua extranjera, geografía, ciencias naturales, cívica y ética, y español. En la asignatura de español, la reforma contempla la diversidad lingüística que caracteriza el país, pero contradictoriamente en esta materia no se plantea la enseñanza de ninguna lengua indígena.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> *Ibíd.* pp.17-19.

<sup>104</sup> *Ibíd.* pp.20-24.

En la asignatura de Ciencias se contempla que ésta parte de un planteamiento intercultural, pues señala que en el desarrollo de las ciencias han contribuido distintas culturas. En consecuencia el planteamiento pretende desarrollar una conciencia intercultural, pero no se plantea cuáles culturas se van a estudiar, o si las ciencias que se pretenden estudiar todavía parten del método cartesiano, y sobre todo si se contempla enseñar una historia de la ciencia que abarque el desarrollo científico del país.

En la asignatura de Geografía (tanto Mundial como de México) se contempla la valoración de la diversidad cultural, esto con el fin de considerar la interacción entre los elementos ambientales, naturales y sociales, todo esto mediante el respeto a dicha diversidad, así como a la comprensión de los procesos que transforman el espacio geográfico, además de buscar la valoración y respeto de las diferentes manifestaciones culturales. Particularmente, el reconocimiento de la multiculturalidad en México como parte fundamental de la formación de la identidad nacional. El enfoque de esta asignatura resulta interesante, si bien debemos apuntar que para el estudiante comprender esta información será difícil si no se le explican primero los conceptos de espacio y multicultural.

Por otra parte, la conjunción de un espacio local no debe constituir la construcción de una identidad nacional, sino una ciudadanía democrática, la cual tenga en cuenta la historia y los procesos que transforman el entorno en el que se vive, y las diferencias con las otras latitudes tanto mundiales como nacionales. En la asignatura de Historia, la reforma pretende que su enseñanza permita construir en los jóvenes una visión crítica tanto de los hechos como de los procesos históricos a través de sus múltiples dimensiones, y a partir de estos elementos valorar la importancia de una convivencia democrática e intercultural. Esta visión de la historia sigue manteniendo un enfoque positivista, pues considera que la historia es la ciencia del pasado, y refuerza el cometido de esta asignatura en su función de construcción de una identidad nacional.

No se concibe que la historia tiene elementos éticos que permiten la construcción de una ciudadanía democrática, que permita interpretar la realidad en clave histórica, y en este sentido hacer pensar históricamente a los alumnos.

El planteamiento intercultural de la reforma explicita las habilidades de los grupos de poder, y apropiándose de significantes elaborados por otros movimientos, pero distorsionando sus significados. De este modo, tanto por la confusión como por la apropiación resignificada de los conceptos, se frena la capacidad de movilización social de los discursos más progresistas.

En la asignatura de Formación Cívica y Ética, se pretende formar a los alumnos en valores y en el desarrollo de una actitud crítica y ética. Sin embargo, esta asignatura no contempla el conflicto

y el cómo este es importante en el desarrollo de estas actitudes y valores. Esta materia vislumbra un mundo Walt Disney, en el cual no aparece la complejidad del ser humano y las contradicciones en las que llega a caer, y en las cuales pueda percibirse la diversidad cultural que caracteriza a los planteamientos interculturales.

Por otra parte, es necesario enseñar a los alumnos a aprovechar las herramientas culturales para ejercer un pensamiento reflexivo y crítico, y generar un espacio para la formación de personas comprometidas en la lucha contra las injusticias. En este sentido, la formación de valores permitirá al alumnado examinar cuestiones controvertidas, mediante la investigación y el diálogo, para que puedan analizar cómo el mundo social está atravesado por visiones, ideologías y valores. La enseñanza de valores cívicos y éticos debe utilizar estas ideas con el fin de que los alumnos interpreten su realidad y sean partícipes de una ciudadanía democrática, y de esta forma romper con los valores autoritarios (enseñar a obedecer, respetar las jerarquías, etc.).

En cuanto a la asignatura de Lengua extranjera (inglés), hay que señalar que si bien esta resulta importante, es la imposición de una lengua sobre la otra. En este sentido, se yuxtapone la hegemonía de una cultura dominante y se relega a un plano marginal la diversidad lingüística en México. Ante esta realidad, las autoridades educativas creen que este idioma es algo indispensable en la integración de una comunidad científica y social, la cual ejerza su hegemonía y deje del lado el planteamiento intercultural y las lenguas minoritarias.

En la asignatura de Artes se pretende que por medio de la danza, música, teatro, artes visuales el alumno pueda comprender el lenguaje artístico y las diversas manifestaciones artísticas, con el objetivo de desarrollar el sentido de apreciación y juicio crítico, los cuales le permitirán vincularse con el universo artístico, y dejando la vida social y cultural del país. Con respecto a esto, podemos señalar que el arte debe ser tomado desde su diversidad dialogante y como riqueza cultural del mundo, y a partir de esto enseñar a los alumnos que el arte es el reflejo de una época, la cual está marcada por las condiciones y el desarrollo de la cultura de la que emerge, debe enseñarse al alumno que una obra de arte, tiene que dejar de ser un producto para ser contemplado de manera pasiva, por el contrario debe asumirse como elemento crítico y de conocimiento, sacarlo del exclusivo círculo de expertos, para entender que el arte no es una cuestión de estatus sino una forma de desarrollar entre la ciudadanía una actitud crítica de su realidad. Por este motivo debe enseñarse al joven que el arte es un agente de cambio social; sirve como herramienta de reflexión, al permitir evidenciar las relaciones de poder que se imponen desde los arquetipos sociales vigentes. Es a través de las distintas

manifestaciones artísticas que ampliamos la percepción de un hecho determinado, pues el arte cuestiona la simplificación de la realidad y el sistema de valores al que sometemos los conflictos sociales. En otras palabras permite exponer múltiples formas de explicitar, lo que permite favorecer el desarrollo de actitudes críticas de los hechos, evitando un punto de vista único.

A pesar de estas observaciones, las manifestaciones de la cultura occidental son las que predominan en el curriculum. Esta reforma debería tomar en cuenta una enseñanza intercultural del arte en la cual se manifieste la multiplicidad de formas y expresiones de cada grupo cultural, y así romper con la uniformidad estética que nos lleva a una visión conservadora del arte.

Por otra parte, la reforma concibe una asignatura estatal que ahonde en cuestiones culturales regionales. En el caso de la diversidad lingüística, esta materia no contempla la enseñanza de alguna lengua indígena, teniendo en cuenta que desde un principio la reforma pone énfasis en el respeto y conocimiento de dicha diversidad, tema que también queda de lado en la asignatura de español. Por otra parte, tampoco señala que la historia que se enseñe incluya la de la región o del lugar donde vive cada alumno.

A pesar de estos cambios en el plan y programa, el currículum en las secundarias de Morelia no ha cambiado y se sigue manteniendo la estructura curricular del programa de 1993 para este nivel, debido al consenso de los profesores de Michoacán de no aceptar dicha reforma y seguir con el plan de estudios anterior que tiene formado su currículum con base a asignaturas, situación que contrasta con la del plan de estudios de 2006 que se desarrolla a partir de bloques y de la transversalidad.

Este tipo de reformas es algo que caracteriza la educación en los niveles obligatorios de todos los países, en su interés por dejar los campos de conocimiento a las experiencias vitales de los alumnos, pero siempre dejando a un lado los intereses de los alumnos y la experiencia cotidiana en la que participan día con día, situación que no aparece en el currículum escolar ni en los libros de texto, y mucho menos forma parte de la práctica escolar.<sup>105</sup>

En este sentido, los profesores no han dejado atrás las teorías e ideologías educativas tradicionales; en su mayoría sigue habiendo una tendencia al autoritarismo y a ver la escuela como la segunda institución que reforma la sociedad (después de la familia). Estas concepciones limitan la

---

<sup>105</sup> Ante esta realidad el conocimiento aparece como un fin deshistozado, como algo dotado de autonomía. y vida propia, al margen de las personas, las asignaturas aparecen como narcisistas orientadas a su propio desarrollo más que hacia aplicaciones fuera de sí mismas; hacen difícil ver la necesidad de otras disciplinas para comprender aquellas partes de la realidad de las que se ocupan el saber se divorcia de las personas y sus compromisos. Torres Santome Jurjo. *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata, 2006. p. 109.

educación al quedar encerrada en un currículum cerrado e incuestionable. El currículum que se sigue actualmente y el que pretende la reforma de 2006 en el nivel secundaria, busca medir la calidad educativa bajo los estándares de una realidad industrial, con sesgos positivistas. Contrario a lo que pareciera, dichas teorías parecen haber sido retomadas en nuestra realidad, ya que se observa que la educación que imparten los profesores hacia los alumnos siguen un camino hacia la industrialización, dejando fuera el humanismo. Se prepara pues para un futuro mecánico, con productos mecánicos que respondan a un sistema capitalista, y sean manejables y adaptables ante un fuerte sistema de opresión.

Hoy en día, la escuela prepara para la vida, pero una vida de automatización, en la que el valor radica en el consumo; ante esta realidad, el colegio reafirma la separación de clases y la negación de la diversidad. En cierta forma, cualquier persona puede estudiar (pero... ¿terminará?). El problema radica en la sociedad a la que se enfrentará, una sociedad globalizada que debido a la competencia deja fuera a los marginados, a las minorías, para dar entrada a la “mayoría”, dando preferencia a las transnacionales extranjeras, en lugar de a nuestra misma gente. La mala noticia es que tenemos un gobierno empresarial que da pie a este tipo de currículum dejando además en el trastero la enseñanza pública, para privilegiar la privada-religiosa, y con esto decir adiós al laicismo.

Uno de los principales objetivos de educar sería el generar actitudes críticas, la capacidad de enjuiciar lo que nos acontece y no quedarnos callados ante cualquier impunidad; no obstante, en la escuela se forman individuos preparados para obedecer. La cuestión sería plantear unos objetivos que obedezcan no sólo a las necesidades económicas, sino a las del propio alumno.

Las prácticas escolares en las secundarias de Morelia, al igual que en el resto del país, acostumbran a regirse bajo un esquema simplista de un profesorado que sabe mucho y un alumno que no sabe y que por lo tanto necesita aprender mediante la enseñanza de toda una serie de asignaturas tales como matemáticas, geografía, historia, etc. Las cuales vienen acompañadas de una estrategia metodológica, condicionada por recursos didácticos como el libro de texto, así como por un sistema de evaluaciones reducido casi exclusivamente a exámenes, los cuales avalan ante los padres de familia y la sociedad los meritos y los fallos del alumno. Bajo este modelo, el alumno no puede cuestionar la realidad de su educación y del entorno que le rodea. De la misma manera, la institución educativa tampoco llega a cuestionarse otras responsabilidades que no sean las propiamente escolares. Las responsabilidades de la Administración, de la escuela y las del propio profesor en lo concerniente a lo que ocurre en la sociedad. En este modelo educativo los alumnos deben reconocerse como ignorantes y por tanto se les niega la capacidad y la posibilidad de negociar lo que

se les ofrece como conocimiento, pues este viene etiquetado como de interés para cada persona de manera individual, así como para toda la sociedad.

Se puede señalar que en nuestras secundarias, la organización de los contenidos escolares obedece a un criterio pragmático y a las políticas desarrolladas por el sistema educativo. El cambio de una reforma no trae transformaciones sustanciales; los contenidos curriculares siguen manteniendo una lejanía con aquellos para los que están pensados; las dimensiones de cada asignatura están diseñadas desde un ámbito academicista y científicista, alejado de la vida cotidiana. Los contenidos curriculares aparecen aislados unos de otros, lo cual refleja la jerarquización a la que son sometidas las asignaturas que conforman el currículum. El desarrollo del currículum para los jóvenes que asisten a las secundarias de Morelia, no debe partir solo de un conocimiento académico dominante, sino de la interrelación del conocimiento popular, el conocimiento personal/cultural, así como de un conocimiento académico transformador, lo cual permitiría al alumno construir sus explicaciones y las interpretaciones de la realidad en la que están insertos.<sup>106</sup> Lo único que aprenden los alumnos es a memorizar los conocimientos, a repetirlos y a plasmarlos en la tareas que les dejen en cada materia. Cabría entonces preguntar ¿para qué sirve memorizar estos conocimientos?, pues los jóvenes estudian no por un ansia de conocimiento, más bien que estos se ven forzados a aprender, por lo cual no se genera un aprendizaje significativo. Ante estas circunstancias, el conocimiento académico aparece alejado de la realidad cotidiana; los saberes aparecen sin ideología y desvinculados de las circunstancias particulares, por lo cual no permitirán al alumno intervenir críticamente en su realidad cotidiana.<sup>107</sup>

En este tipo de currículum cerrado hay temas importantes que quedan fuera y ocultan temas conflictivos y aspectos de la realidad que vive el alumno y que forman parte de su cotidianidad, tales como la violencia, el narcotráfico, el desinterés por la política etc. Por otra parte, se silencian las realidades de quienes no están conectados con los resortes del poder político, económico, cultural y religioso, esto es, de las etnias y grupos sociales desfavorecidos y marginados (las mujeres, la clase trabajadora, las personas de la tercera edad, las pobres, las minusválidas, homosexuales y lesbianas, el mundo rural e indígena, los niños, niñas y adolescentes del tercer mundo, etc.). Este silencio de

---

<sup>106</sup> *Ibid.*, pp. 102-103.

<sup>107</sup> Torres Santome señala que estos currículum tradicionales acaban mostrando un notable parecido con algunos juegos o concursos de televisión de corte nominalista, como por ejemplo el "Trivial pursuit". Competiciones en las que para tener éxito basta con ser capaz de recordar pequeños fragmentos de información sin mayor profundización y, lo que es más grave, sin la debida comprensión de esos contenidos que se verbalizan. Sólo es preciso saber aparentar que aquello que se pronuncia se entiende, aunque la realidad sea otra. Jurjo Torres., *Op.cit.*, p. 105.

colectivos sociales importantes es constatable de manera especial en los materiales didácticos que manejan las propuestas curriculares y los libros de texto. Todavía está muy asumida en nuestras sociedades, más de lo que nos pueda parecer, la concepción de que el único modelo aceptable y valioso es el de persona de raza blanca, joven, cristiana, de clase media, heterosexual, delgada, sana y robusta, y hombre. Sólo necesitamos llevar a cabo una revisión de los materiales curriculares comercializados por las editoriales de libros de texto para, tristemente, confirmar que en este modelo conservador, clasista, racista, sexista y edadista sigue vigente.

Por otra parte, podemos observar en las secundarias de Morelia que la evaluación es un recurso clave con el que se pretende difundir este modelo del consenso y de la no existencia del conflicto y la confrontación. Sigue planteándose en el modelo tradicional de exámenes, o sea en su acepción conductista y de control técnico, con un fuerte énfasis en su dimensión de sensación y de etiquetamiento.<sup>108</sup> Ante esta realidad, la escuela se piensa alejada de la realidad de conflicto y lucha que supone la existencia de los distintos intereses que defienden las diversas clases y grupos sociales. En síntesis, los exámenes fomentan una modalidad de ejercicio del poder, disfrazada de científicidad, en la medida en que la cuantificación apunta a una noción cuantitativa del conocimiento, incomprensible a una revisión crítica que permita cuantificar un poder que se acepta, aunque resulte incomprensible.<sup>109</sup>

El examen en las secundarias de Morelia es la principal herramienta de evaluación. Razón por la cual el conocimiento académico pasa a ser medido exclusivamente con raseros economicistas, sobre la base de los beneficios que aporta al sistema económico vigente y del crecimiento tecnológico que favorece. No es de extrañar, por lo mismo, el alto estatus que ocupan unas disciplinas frente a otras en el currículum, y en correspondencia, el prestigio de unas profesiones sobre otras en la sociedad actual. El reduccionismo del currículum y de la función de la escuela es obvio: sólo existe lo planificado y lo previsto y, lo que es más importante, los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlo.<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> Torres Santome, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1994, p.44.

<sup>109</sup> *Ibidem*. El examen es concebido por Michael Foucault como una nueva tecnología disciplinaria y, por lo mismo interesada. Esta concepción se haya lejos de ser ese recurso aséptico, neutral políticamente hablando, que intenta comprobar el contenido y la forma de utilización de un determinado que la institución escolar pretende transmitir, Foucault los concibe como un instrumento normalizador tal misión mediante el recurso a formulas de clasificación jerarquización, valoración y sensación dictadas por aquellas personas que una determinada situación detentan el poder.

<sup>110</sup> *Ibid.* p. 51

El examen constituye la forma de evaluación que más odian los estudiantes. Actúa como arma magisterial, utilizada por excelencia por los docentes de las secundarias de Morelia y de muchas partes del mundo. Este medio es útil para demostrar en muchas ocasiones no lo que se sabe, sino lo que se puede escribir.

La función de la institución escolar aparece sometida a la necesidad del sistema productivo. Educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como natural y, por tanto, sin posibilidad de problematizarlo, cuestionarlo, en una época en la que cobra fuerza la orientación profesional y vocacional.<sup>111</sup>

La justicia curricular consiste en que lo que se haga en las aulas sea respetuoso y responda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Ha de ayudarles a comprenderse y juzgarse en cuanto que personas éticas, solidarias y responsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. Para ello, es necesario contar con una buena educación que prepare al alumnado para llegar a ser autónomo, capaz de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables sobre su conducta y la de las demás personas; de dialogar y de cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa.

### **3.-Diversidad en el aula: materiales didácticos**

En el desarrollo de este apartado, analizamos cuáles son los principales recursos y materiales didácticos que se utilizan en las clases de historia en las secundarias de Morelia.<sup>112</sup> Encontramos que el principal recurso didáctico empleado es el libro de historia, aunque no es el único, pues también se emplean materiales como documentales, diccionarios, monografías, biografías entre otros.<sup>113</sup> Ya que

---

<sup>111</sup> *Ibidem.*

<sup>112</sup> Esta información la obtuvimos a través de la aplicación de la encuesta realizada a los profesores, así como en la lectura de diversos libros que tratan esta temática, así como en la revisión y análisis de los libros de texto.

<sup>113</sup> Los recursos y materiales didácticos vehiculan los contenidos culturales, pero dejando de lado temas controvertidos de nuestra realidad y actualidad, por lo cual los libros de texto u otra clase de fuentes de información: monografías científicas, revistas especializadas, diccionarios, documentales, vídeos, software, etc.) desempeñan un papel crucial. No todos van a tener el mismo valor y rigor. Una prueba de lo que decimos la tenemos a la hora de buscar en los libros de texto que circulan en la actualidad en las instituciones escolares, es la presencia de colectivos como los pueblos indígenas, y las imágenes, lo que se dice de ellos. Llama poderosamente la atención la pobreza documental y, lo que es peor, la distorsión y manipulación informativa que caracteriza a muchas de las redacciones que aparecen en tales libros de texto, el recurso didáctico todavía dominante en los centros de enseñanza.

el libro de texto es el principal recurso didáctico, estudiamos cómo se presentan los contenidos y la visión que dan de la historia y sobre temas como la diversidad y la interculturalidad.

La educación que se imparte en la secundarias de Morelia está mediada por poderosas formas de desigualdad de clase, género, etnia, de tal modo que hablar de la escuela como un derecho que llega todos los estudiantes no tiene sentido. Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo se ven muy limitadas cuando se usan materiales como libros de texto y audiovisual, sin una reflexión profunda de los planteamientos ideológicos que reproducen.

Los materiales condicionan las decisiones de los profesores, que a menudo renuncian a ejercitar un juicio razonado. En tales casos, los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso. De forma progresiva, los modelos cooperativos de enseñanza se están dejando de utilizar; la enseñanza artística se va suprimiendo; se dice a los profesores que tienen que orientar su enseñanza hacia los exámenes, por lo que estos se convierten en los aspectos más valorados de la experiencia escolar. Los profesores tienen que cruzar los límites culturales para oír las voces de los otros. Así serán capaces de relacionar lo que enseñan con la experiencia de los demás.

De acuerdo al plan de estudios del 93, los contenidos históricos se reparten en tres cursos. En los dos primeros años se enseña Historia Mundial y en el tercer año Historia de México. En primer grado se estudia: *Prehistoria de la humanidad, las grandes civilizaciones agrícolas, las civilizaciones del Mediterráneo, el pueblo judío y el cristianismo, los barbaros, Bizancio y el Islam, la Edad Media europea, las revoluciones de la era del Renacimiento*. En segundo año se estudia: *los imperios europeos y el absolutismo, la Ilustración y las revoluciones liberales, el apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial, las grandes transformaciones del siglo XIX, la Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales, la Segunda Guerra Mundial, las transformaciones de la época actual, los cambios económicos, tecnológicos y culturales*. Y en tercer año: *civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica, la conquista y la colonia, la independencia de México, la primeras décadas de vida independiente (1821-1854), los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional (1854-1875), México durante el Porfiriato, la revolución mexicana, el desarrollo del México contemporáneo (1940-1990)*. Teniendo en cuenta estas temáticas, nos propusimos analizar los libros de texto. Lo primero que tenemos que señalar es que los libros de texto

de historia que se implementan en las secundarias, siguen repitiendo el modelo de transmisión-recepción, los cuales se centran en los contenidos conceptuales. Parten de la premisa de transmitir al alumno armonía en las sociedades que presentan, además de un enfoque eurocentrista, en el que los temas centrales son el desarrollo de los países europeos; los procesos históricos de otros países aparecen como periféricos.

Los libros de historia mundial se presentan como verdaderos museos, en donde la historia esta petrificada. A medida que uno recorre las unidades temáticas, pareciera que entramos en un museo, en los cuales solo podemos observar a través de un escaparate. En este sentido, la historia se presenta como un hecho aislado, en una relación en la cual el alumno solo observa fragmentos de una historia muerta.<sup>114</sup> En algunos libros se utilizan imágenes que representan a que parecen sacados del cine más que de un proceso histórico. Sirva como ejemplo el libro de Héctor j. Treviño, Historia Mundial 2, nivel secundaria. (Castillo, 2001), en la cual se presenta una imagen del cardenal Richelieu que reproducimos a continuación.



La historia que queda plasmada en los libros de texto que consultamos<sup>115</sup> se centra los ámbitos políticos y económicos, los actores a los que se hace referencia son los grandes personajes, los aspectos culturales reflejan exclusivamente a la cultura occidental, manejan un itinerario progresivo y

---

<sup>114</sup> El profesorado actual es fruto de modelos de socialización profesional que únicamente le demandaban prestar atención a la formulación de objetivos y metodologías, no considerando objeto de su incumbencia la selección explícita de los contenidos culturales. Esta tradición contribuyo de manera decisiva a dejar en manos de otras personas (por lo general, las editoriales de libros de texto), los contenidos que deben integrar *Ibid.* pp. 132-133.

<sup>115</sup> Se consultaron los libros de Eunice Máyela Ayala Seuthe (Et al). Historia II, 3Grado, Volumen 1, Nivel Telesecundaria, SEP, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009.y el libro de Héctor j. Treviño, Historia Mundial 2, nivel secundaria. (Castillo, 2001),

lineal del tiempo; el conflicto se percibe siempre como algo negativo y solo aparece plasmado en las fuerzas.

A la par de los cambios sociales presentados, los libros de historia mundial presentan el desarrollo de la ciencia y el pensamiento científico siempre de manera progresiva y sin conflictos; dan por sentado que la sociedad acepta incondicionalmente y es consciente del desarrollo científico y tecnológico; realzan el método científico, como modelo de la ciencia moderna que sigue hasta nuestra época. Se transmite una imagen de la historia en la que la ciencia se desarrolla en línea recta y sin obstáculos, ni caminos y alternativas, como si en la comunidad científica no hubiera conflictos y fricciones, y como si la ciencia siguiera el camino directo hacia su institucionalización. Pareciera que el mundo científico no estuviera atravesado por otras circunstancias como los aspectos culturales de la sociedad.

Por otra parte, en el libro de historia las voces presentes son las del mundo masculino, personas adultas, personas sanas, personas heterosexuales, mundo urbano, estados y naciones poderosas, raza blanca, primer mundo occidental, la religión católica; apenas figuran actores sociales importantes como las mujeres, los niños, los ancianos, los grupos indígenas, los grupos homosexuales y lésbicos, el mundo rural, personas con discapacidad, grupos contraculturales, y cuando se refieren de ellos, lo hacen desde la perspectiva del grupo dominante, como marginales y pasivos. La inmensa mayoría de los libros de texto, nos dice Jurjo Torres, 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, trabajan, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas.<sup>116</sup> 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, la historia de la infancia y 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 de 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 con bajos salarios y que soportan pésimas

---

<sup>116</sup> Jurjo Torres. *Op.Cit.*, p. 133.

condiciones de trabajo. 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 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 coherente con esta cosmovisión. Todos estos elementos que menciona Jurjo Torres se encuentran presentes en los libros de Historia Mundial que se utilizan en las secundarias de Morelia. Por otra parte, las temáticas solo conciben ese pasado aislado, por lo cual el presente nunca figura como el narcotráfico y la violencia que ha vivido la sociedad moreliana y el país. Estos temas quedan al margen, en materiales complementarios como los periódicos y las revistas. Como observaremos en las encuestas realizadas, cuando preguntamos por el valor que el profesor daba al libros de texto nos encontramos que la mayoría de los profesores señalaba que este era un recurso importante y un elemento uniformador positivo; en este sentido, el profesor repite esa visión dominante de la historia, en la cual el profesor se desconecta con cualquier tema que resulte subversivo.

#### **4.-Diversidad en el aula: la gestión del espacio**

Una consecuencia derivada de las características básicas de los actos de aprender y enseñar es atender a la diversidad de los alumnos que tiene el profesorado en su aula, y que se manifiesta en motivaciones, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje diversos. La atención a la diversidad trasciende, por tanto, la ley educativa en vigencia, y tiene por objetivo posibilitar al alumnado alcanzar los objetivos de la etapa. Las investigaciones en el campo educativo permiten afirmar que educar en la diversidad implica adoptar un modelo de gestión del aula que haga más fácil y accesible el aprendizaje.

El aula es, sin lugar a dudas, el eje de la vida diaria de los centros escolares, en ella tienen lugar la mayor parte de las interacciones alumno-alumno y alumno-profesor, en ella ejercen fundamentalmente su profesión los docentes, y en ella acceden los estudiantes a lo que conocemos por currículum escolar explícito a través del proceso enseñanza-aprendizaje. El aula es, sin lugar a dudas, el núcleo del oficio docente y el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas.

Debemos tener en cuenta que el aula funciona como un sistema social, en el cual el profesor y el alumno asumen sus roles y en la cual ambos deben de dar forma a la clase y crear un ambiente

propicio para el aprendizaje. En otras palabras, la cultura de cualquier escuela dada es única para ese centro escolar. Sin embargo, está directamente influenciada por la cultura de la comunidad la fuerte conexión entre la escuela y la comunidad debe ser constantemente analizada y revisada, según las necesidades de la sociedad.

Podemos concluir que en las secundarias de Morelia, la atención a la diversidad no es todavía una realidad. La gestión del espacio esta determinada algo por el profesor, la disciplina es la norma y cualquier actividad esta dirigida por el docente; en el salón de clases los estudiantes no participan activamente en la construcción del conocimiento, sino que se presenta como un actor pasivo.

Por otra parte, los salones de clases son espacios que se mantienen cerrados a cualquier aspecto de individualidad, debido a que se pretende homogeneizar a los alumnos por medio de un uniforme y así ocultar cualquier diferencia entre los alumnos. Así mismo solo se sigue un modelo de enseñanza, se hace hincapié en el sobreaprendizaje (repetición de las actividades) como medio adecuado para refutar el conocimiento y se estereotipa la “buena conducta” de los alumnos. El profesor da la clase magistral y el alumno escucha. Lo que se favorece en esta gestión del espacio es la uniformidad y la homogeneidad.

Consideramos que si se pretende trabajar desde la diversidad, debemos gestionar en el salón de clases un espacio hodologico, es decir, un espacio de posibilidad donde profesores alumnos confieran un nuevo sentido a este espacio, donde se puedan generar posibilidades, que se perciba como un camino que posibilite los encuentros entre los actores que comprenden el espacio escolar. Estos espacios no están dados, hay que construirlos, pues el salón de clases debe ser un espacio de libertad. El espacio del aula debe ir adquiriendo importancia como contexto en los procesos educativos, es decir en el contexto de enseñanza-aprendizaje que construyen los actores (profesores y los alumnos).

.Teniendo en cuenta estos elementos, el profesor convertiría el salón de clases en espacio de transformación y de construcción de sujetos críticos de su realidad, tanto educativa como social, propuestas para comprender los procesos sociales, las dinámicas interculturales que se gestan tanto entre alumnos y profesores. Este es el compromiso que en nuestros días deben asumir las secundarias y los actores que forman parte de estas instituciones académicas.

## 5.-Diversidad en el aula: los maestros

Para el desarrollo del siguiente apartado, realizamos una encuesta a profesores de historia de las siguientes secundarias de Morelia: *la Secundaria Técnica 77, la Secundaria Técnica 99, la Secundaria Técnica 100, la Secundaria Técnica 120, y la Secundaria Técnica 143*. En la Secundaria Técnica Núm.77 se entrevistaron a cuatro profesores, al igual que en la Técnica 99, dos de la Técnica 100, uno de la Secundaria Técnica 120 y dos de la Técnica 143.

Los docentes de historia que encuestamos laboran en las instituciones ya referidas y estos poseen una formación académica distinta como lo podemos observar en la siguiente tabla:

PERFIL PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE HISTORIA				
ESCUELA	PROFESIÓN	SEXO	EDAD	DOCENCIA
Secundaria Técnica 77	Lic. en Historia	H	50	25
Secundaria Técnica 77	Mtro. en educación	H	26	4
Secundaria Técnica 77	Lic. en Derecho	M	54	10
Secundaria Técnica 77	Pasante de Derecho	M	47	20
Secundaria Técnica 99	Docente	H	44	21
Secundaria Técnica 99	Docente	M		15
Secundaria Técnica 99	Docente	H	46	27
Secundaria Técnica 99	Psicóloga Educativa	M	26	5
Secundaria Técnica 100	Mtra. en Educación	M	53	30
Secundaria Técnica 100	Lic. en Derecho	M	52	32
Secundaria Técnica 120	Lic. en Historia	M	54	29
Secundaria Técnica 143	Lic. en Derecho	M	37	12
Secundaria Técnica 143	Lic. en Ciencias Sociales	H	47	30

Como podemos apreciar la formación de profesores proviene de distintas ciencias sociales. De los 13 docentes, ocho son mujeres y cinco hombres y la experiencia en docencia va de los 4 años a los 32, con una media de 20 años.

Las preguntas fueron pensadas con la finalidad de conocer cómo interpretan los profesores los conceptos de diversidad e interculturalidad, qué entiende por educación intercultural, de qué manera el atiende en el curriculum los temas referentes a la diversidad e interculturalidad, qué valor le da a la diversidad de su alumnado, qué valor otorga a la función de la escuela como un espacio de

negociación y conflicto. La encuesta está conformada por veintitrés preguntas, la mayoría de ellas podían ser respondidas de acuerdo a cuatro posibilidades que se presentaban a los maestros, de las cuales debían escoger una.

Antes de analizar los resultados de las encuestas es necesario referir a como se aplicaron. El proceso para la aplicación de estas encuestas fue tardado, puesto que las secundarias de la ciudad se encontraban cerradas debido al paro de labores por parte de los profesores. por lo cual localizarlos resulto una tarea difícil. Tengo que agradecer a la maestra Estherlín García Alvarado su inestimable apoyo, tanto para localizar a los maestros, así como actuando de intermediaria, ya que muchos de ellos se encontraron muy renuentes a contestar el cuestionario. Algunas profesoras sin embargo accedieron fácilmente y se vieron entusiasmadas en colaborar, y me abrieron sus instituciones escolares para el desarrollo de investigaciones posteriores; de esta manera el trabajo pudo concretarse.

Un punto en el desarrollo de nuestra investigación fue preguntar a los profesores qué entendían por diversidad cultural. Para nueve profesores, la diversidad cultural debe ser entendida como la variedad de grupos étnicos en un mismo territorio. Tres profesores entendían la diversidad cultural como las diferencias que pueden encontrarse entre la población escolar. Solo para un profesor ésta es entendida como la diversificación de grupos culturalmente distintos. Ante estas respuestas nos queda claro que la acepción del concepto puede ser polisémica. Las respuestas de los profesores pasa por la interpretación más oficial y más difundida en la sociedad y en el ámbito académico, así mismo por planteamientos, legislaciones y políticas que reconocen la diversidad de nuestro país y de grupos culturalmente distintos que a lo largo de la historia reconocen esa diversidad cultural en los pueblos indígenas, lo cual ha llevado a plantear la integración de estos a la nación, Mediante políticas educativas que pretenden asimilarlos. En este sentido, la diversidad cultural es comprendida principalmente desde el elemento étnico de nuestro país.<sup>117</sup> Resulta significativo que solo tres de los profesores encuestados señalaran que la diversidad es algo que se puede encontrar entre la población escolar. Nos parece importante que el docente asuma la diversidad inherente a cualquier grupo humano, y desde luego a las aulas. Todos somos diversos social y culturalmente y

---

<sup>117</sup> La “diversidad” se presenta hoy como el nuevo tópico de la contemporaneidad. Sin embargo, nombrar la diferencia no implica necesariamente poner en cuestión posiciones etnocéntricas. La diversidad puede tomar la forma de un espectáculo turístico que pone a disposición del consumidor variedad de expresiones estéticas y culturales, puede asimismo interpelar una ética social basada en la misericordia y puede exacerbar un relativismo radical que, al renunciar a toda aspiración universalizadora, promueve la emergencia de fundamentalismos.

nuestra diversidad es precisamente el motor que nos impulsa a relacionarnos. Pensar de esta forma proporciona una nueva perspectiva para valorar la diversidad y trabajar con ella; así mismo permite aprovechar el enorme potencial que nos proporciona la diversidad para comprender los movimientos sociales y los procesos históricos.(dicho cuestionario puede verse en el anexo).

Otra pregunta que formulamos a los profesores es que entendían por interculturalidad, a la cual dimos cuatro repuestas posibles. 11 profesores señalaron que la interculturalidad es la interacción de culturas distintas, de una forma respetuosa y armónica. Para dos profesores, la interculturalidad hace referencia a la relación que establecen los alumnos en el aula. Estas respuestas nos indican que el profesorado concibe que solo puede haber interculturalidad entre culturas, no conciben que la interculturalidad pueda darse en otras dimensiones de la realidad humana, que existen relaciones interculturales entre niños, jóvenes y ancianos, entre personas con ideologías distintas. El profesor debe tener en cuenta que la interculturalidad no está pensada solo para los grupos étnicos, aunque el estado lo ratifique constitucionalmente y con reformas educativas que oficializan mediante un discurso y una ideología que deja de lado la dimensión política de la educación intercultural. Se debe tener en cuenta que el salón de clases es una representación de nuestra sociedad, en el cual se fundamentan relaciones interculturales. El compromiso con esta educación debe ser un acto de convicción y de compromiso. Sin embargo, los profesores viven atravesados por los discursos institucionales, que encierran la interculturalidad en los aspectos más folklóricos y étnicos de la cultura. Además, muchos de los profesores no parecen tener el interés de cambiar su práctica educativa, debido a los años que llevan dando de la misma forma la materia de historia.

Otra de las preguntas formuladas a los profesores fue si estos atendían en el currículum de historia o en alguna materia los temas de diversidad e interculturalidad. Las respuestas fueron las siguientes: doce respondieron que solo algunas veces y un profesor dijo que nunca. En el transcurso de la aplicación de las encuestas, dos profesoras de la Secundaria Técnica 77 me comentaron que trataban estos temas debido a que provenían de comunidades indígenas y por lo tanto trataban de adaptar de cierta manera el currículum, con actividades como la diversidad lingüística de los alumnos indígenas. Más adelante contrastaremos estas respuestas con los dibujos realizados por los alumnos.

Una pregunta de la encuesta tenía como fin sobre si alguna vez los profesores a lo largo de su formación como docentes tomaron o han tomado un curso sobre interculturalidad para atender la diversidad de su alumnado. Ocho profesores respondieron que no, aunque les gustaría, pero no existe la oferta. Tres respondieron que sí, pero que no es suficiente, que necesitan seguir formándose. Uno

respondió que no, “porque no me interesa, ni lo necesito”, y solo un profesor señaló que sí, estoy satisfecho en este punto: Como podemos observar, la mayor parte de los profesores no han tomado algún curso o taller, pero estarían interesados, lo han tomado pero es insuficiente. Hasta donde sabemos, los profesores llegan a tomar cursos promovidos por sus sindicatos y por el mismo sistema educativo, cursos que muchas veces son llevados por los UNEDEPROM; también sabemos por un alumno de la Normal Superior que en esta institución se empiezan a desarrollar cursos y talleres en torno a estos temas.

También les preguntamos por el valor que dan a la diversidad de su alumnado respecto a los elementos de enseñanza-aprendizaje. Once maestros señalaron que es importante respecto a los temas que se abordan en clase. Dos profesores respondieron que tenía poca importancia. Ante estas respuestas, el profesor debe tener en cuenta que educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Nos parece esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Preguntamos también a los profesores: “¿Cuál es el valor que otorgaba la función de la escuela como un espacio de negociación y conflicto, teniendo como puntos la diversidad y la interculturalidad del centro escolar?”. Doce de los profesores encuestados señalaban que la escuela es un lugar de posibilidades y de diálogo donde se forman ciudadanos. Solo un profesor señalaba que no lo había considerado de esta forma. A pesar de estas respuestas, considero que los profesores pueden plantear esto como discurso, no como una realidad de sus aulas, donde la formación de la ciudadanía no pasa por una visión crítica, lo cual no quiere decir que algunos de los profesores no lo intenten en sus aulas y se comprometan con la realidad educativa.

Señala Giroux que las escuelas deben ser definidas como esferas públicas democráticas. Esto significa considerar a las escuelas públicas como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas.<sup>118</sup> Debemos tener en cuenta que vivimos en un mundo saturado de información, muy complejo, en el que nuestras capacidades de comprensión y sensibilidad encuentran cada vez más obstáculos para desarrollarse y por tanto el costo para mantener el pensamiento crítico es mucho mayor que en otras épocas. En estas circunstancias cabe preguntarnos, ¿es posible todavía construir espacios educativos en los que profesores y alumnos

---

<sup>118</sup> Giroux Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía, México Siglo XXI, 2006, pp. 267-268.

asuman la responsabilidad de analizar sus prácticas escolares y sociales? y lo que es más importante, ¿será posible poner en marcha procesos educativos de carácter interrogativo y problematizador orientados a vincular pensamiento y acción, y a obtener de esa vinculación un conocimiento vivo capaz de hacer frente tanto a los retos de la vida social como al propio desarrollo personal?

En la encuesta planteamos también “¿Cuál era su opinión acerca de la reforma educativa implementada en educación secundaria en lo referente a diversidad e interculturalidad?”: Diez de los profesores encuestados respondieron que la diversidad sigue desatendida y constituye un asunto menor para las autoridades. Dos respondieron que no hay un cambio significativo. Uno señaló que esta es más sensible a la formación de valores culturales.<sup>119</sup> Como podemos observar las opiniones acerca de la reforma es distinta. La mayoría concibe que la diversidad sigue desatendida, y en eso estoy de acuerdo, pues la diversidad solo es concebida desde el mundo indígena. Por otra parte, la reforma plantea los temas de interculturalidad solo como un discurso carente de la dimensión política y deja de lado la educación intercultural como proyecto de transformación educativa, pues la función de la ciudadanía presentada por la reforma deja de lado la formación de la capacidad crítica.

La siguiente pregunta fue la siguiente: “¿Al impartir sus clases, adapta el currículum de historia a partir de la realidad de sus alumnos?”. Diez profesores contestaron que sí lo hacen, mientras que dos profesores señalaban que ellos solo cumplían con el programa. Solo uno señaló que no lo hacía. Habría que investigar si en verdad lo hacen y cómo conciben la realidad del alumno, si permiten la integración de ideas por parte del alumno y si permite, la intervención por parte del alumno, para que lo que aprenda resulte significativo.

Otra pregunta fue: “¿Qué valor da al libro de texto y en qué sentido cree que este resulta significativo para los alumnos?”. Para nueve de los profesores, el libro de texto es importante, pues es un elemento formador positivo. Tres señalan que es importante pues permite construir su identidad nacional. Un profesor señala que este tipo de historia de corte memorístico no es importante, pues no

---

<sup>119</sup> Señala Giroux que los reformadores contemporáneos están revocando la misión utópica tradicional de la educación pública: el fomento de una población crítica y comprometida, capaz de estimular los procesos de transformación política y cultural, así como de refinar y extender el funcionamiento de la democracia política, por otra parte los reformadores imaginan a las escuelas como instrumentos económicos, en vez de políticos. No se forjan nuevos horizontes en cuanto a posibilidades políticas y sociales. En vez de ello hace un llamado para que las escuelas públicas se pongan al servicio de la industria. Además de desvincular una redistribución del poder y la autoridad, así como del auspicio de formas culturales que ensalcen el pluralismo y la diversidad. *Ibid.* p. 280.

Este tipo de reforma que se intenta implementar en las secundarias de Morelia y del país, son solo un nuevo discurso que permiten comprender las fuerzas sociopolíticas, lo cual nos dice que esta reforma educativa para secundarias convierte a las escuelas en centros de pruebas.

tiene relación con ellos. A partir de estas respuestas podemos señalar que los libros de texto son el principal referente de los maestros como material educativo; consideran que representan el conjunto de conocimientos que un alumno de secundaria debe tener.<sup>120</sup>

En la ciudad de Morelia hay un reconocimiento por parte de los docentes de la contribución del libro de texto en el trabajo de aprendizaje de sus alumnos. Pero también hay claridad en señalar los problemas que se presentan al plasmarse una concepción tradicionalista de la enseñanza de la historia como disciplina escolar. Las respuestas de los profesores nos indican que están de acuerdo con esta versión histórica oficial; así mismo aceptan que su principal función es fomentar y forjar la identidad nacional, lo cual contrasta con las respuestas anteriores en las cuales se señala que hay adaptaciones curriculares por parte de los profesores atendiendo la diversidad de su alumnado, así como al abordar temas que tienen que ver con la diversidad y la interculturalidad.

Menciona Giroux que los libros de texto se caracterizan por sobrevalorar la armonía social el consenso político. Hacen una escasa mención de la lucha social y del conflicto de clase; intensifican sentimientos nacionalistas y chauvinistas, excluyen la historia de los trabajadores, creando así “silencios significativos” que es necesario que sean descubiertos por parte de profesores y alumnos.<sup>121</sup>

Otra de las preguntas que formulamos fue: “¿En las clases de historia hace comparecer aquellos grupos minoritarios que no aparecen los libros de texto (indígenas, mujeres, homosexuales, grupos contraculturales etc.)?”: Ocho profesores respondieron “sí porque es importante para la formación de una ciudadanía crítica”. Tres respondieron: “sí, porque los propios alumnos lo piden”. Dos respondieron “no, porque es más importante insistir en los actores socialmente responsables”.

Ante estas repuestas podemos señalar que estudiantes y docentes no aceptan sin más todo cuanto aparece en los libros de texto, sin oponer resistencias, reinterpretar, revisar o alterar la información allí contenida. Alumnas y alumnos manifiestan resistencias, unas intencionadas y otras no, frente a su contenido. Así, vemos que unas veces reinterpretan la información que se les presenta tomando en cuenta otras informaciones previas que poseen o experimentaron; otras veces las rechazan de múltiples formas, por ejemplo "pasando" de ellas. Lo que sí tienen en cuenta los docentes es la formación de una ciudadanía, algunos profesores desde una posición conservadora y nada comprometida, que refuerza la visión de una sociedad homogénea y monolítica, mientras que

---

<sup>120</sup> Casal Silvana. “Diagnostico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia”. Morelia, Tesis de Maestría, Universidad Michoacana, 2010, pp. 93-94.

<sup>121</sup> Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, 1983, p. 99.

algunos profesores tratan de comprometerse con esa diversidad y conflictividad que tienen sus estudiantes y la forma en la que estos se relacionan y resuelven sus diferencias; acercarlos a realidades distintas creará una nueva conciencia en aquellos que sientan comprometidos. Por último, debemos considerar que los profesores no se forman todos con la misma orientación ideológica. Nos enfrentamos al desafío del Estado que dispone de la poderosa fuerza de restringir lo que podemos hacer, pero a pesar de ello, podemos ofrecer resistencia; ante esta realidad, los profesores deben actuar como intelectuales transformadores. Giroux considera a los profesores como intelectuales transformadores, con la capacidad y potencial de transformación de un grupo sociológicamente considerado como hegemónico (tanto por su origen de clase, como por su socialización profesional). Tratar a todos los estudiantes de la misma manera es ignorar las experiencias vividas que les constituyen. Eso es verdadera violencia hacia ciertos estudiantes, porque les deja fuera de la historia, fuera del aprendizaje. No tener voz es no tener poder.<sup>122</sup>

Otra de las preguntas fue: “¿La diversidad del aula representa para el profesor una ventaja o desventaja que hay que atender?”. Diez respondieron que esto es una ventaja, me permite abordar otros temas en relación con ellos. Dos respondieron que es una desventaja, pues no permite una correcta atención a la clase. Un profesor respondió que no había considerado esta cuestión.

En la siguiente preguntamos “¿Qué estrategias y actividades realiza el profesor para tratar el tema de diversidad e interculturalidad en la asignatura de historia?”. Cuatro profesores respondieron que utilizaban periódicos, películas, documentales, lecturas para analizar. Cuatro señalaban que variaban la estrategias de enseñanza aprendizaje. Cuatro respondieron que introduciendo contenidos que hagan referencia a esta diversidad. Solo un profesor señaló que él no utiliza ninguna.

Preguntamos también: “¿Cuál era su opinión sobre el desarrollo de las escuelas interculturales indígenas?”. Diez de los profesores encuestados nos respondieron que son instituciones educativas acorde a las necesidades indígenas. Tres nos respondieron que no tenían una opinión respecto al tema. Respecto a este punto debo señalar que la mayoría de los profesores encuestados conciben que la instituciones educativas interculturales son adecuadas, precisamente porque están diseñadas para los grupos indígenas. Lo que no parecen percibir estos profesores es que toda escuela es intercultural, debido a que los centros escolares están compuestos por alumnos culturalmente diversos. La visión que por lo general el profesorado tiene es la de concebir una educación intercultural asimilacionista y compensatoria, propuesta por el sistema educativo mexicano

---

<sup>122</sup> Giroux. *Op.Cit.*, p.159.

Dando una continuidad a la pregunta anterior, preguntamos a los profesores si conocían alguna institución escolar intercultural. Diez maestros respondieron que no conocían ninguna institución intercultural y que sí conocían alguna institución escolar indígena, entre las que destacan la Normal Indígena de Cheran y la Universidad Intercultural Indígena.

Una pregunta importante fue: “¿Qué factores cree que puedan propiciarse entre sus alumnos si hubiera un alumno indígena?”. Siete profesores contestaron que de haber un estudiante indígena, sus alumnos lo aceptarían y convivirían con él en un clima de respeto. Cinco respondieron que los factores que se desatarían son apatía y rechazo, segregación, violencia y conflicto. Solo un profesor señaló que de haber un alumno indígena, se daría como factores entre sus alumnos racismo, xenofobia y conflicto. Si bien la mayor parte de las respuestas apuntan a la aceptación de un estudiante indígena, un porcentaje considerable rechaza su convivencia. Vale la pena señalar que en la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2010, preguntaron a la población: *¿Estaría dispuesto o no estaría dispuesto a permitir que en su casa vivieran personas de otra raza?*, dos de cada diez no estarían dispuestos a permitir que en su casa vivieran personas de otra raza o grupos indígenas<sup>123</sup>.

Preguntamos también a los profesores “¿Qué valor le da usted a las lenguas indígenas del estado y como los transmite a sus alumnos?”. Diez profesores contestaron que el valor que dan a las lenguas indígenas, es que hay que transmitirlos como un legado cultural que hay que preservar. Tres profesores apuntaron que se debe valorar y transmitir como elementos que construye identidad en la comunidad.

A la pregunta: “¿Existe algún programa a nivel de secundaria que favorezca la integración de jóvenes indígenas a las escuelas secundarias de Morelia o de otras ciudades?”. Siete maestros respondieron que no existe ningún programa en el sistema educativo mexicano; dos respondieron que sí existe, pero no anotaron como se llama dicho programa y cuanto tiempo tiene de haberse creado; 4 respondieron de forma muy distinta, pues una respuesta debía ser completada a partir de su experiencia: un profesor respondió que estos deberían crearse “porque construyen un legado cultural de identidad”; otro profesor señaló solamente que “es muy importante”; una profesora respondió que deberían crearse porque “los indígenas forman parte de nosotros, son nuestras raíces”, y una maestra respondió que deberían crearse estos programas porque “los indígenas forman parte de nuestro país”. Siguiendo con este punto, preguntamos a los docentes “¿Considera que estos programas de

---

<sup>123</sup> Encuesta Nacional sobre discriminación en México. Enadis 2010. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México, 2011, p.54.

integración indígena son?”. Siete profesores señalaron que estos deberían crearse, cuatro señalaron que estos son oportunos y necesarios y dos señalaron que debían ampliarse.

Preguntamos a los profesores ¿Cuál cree que ha sido el papel de la mujer en la historia?: Ocho profesores señalaron que sin la mujer no podrían entender los distintos procesos históricos, pues son un agente histórico de gran importancia. Siguiendo con esta línea formulamos dos preguntas más: “¿Qué imagen ofrecen los libros de historia sobre la mujer?”. Once profesores contestaron que la imagen que presentan los libros de historia es la de ama de casa, cocinera esposa, y solo dos docentes respondieron que esta se presenta como profesionista, mujer exitosa y líder política. La otra pregunta fue: “¿Cree que la mujer ha sido segregada por?”. Doce profesores señalaron que esto se debía por la visión masculina que impera en la educación y solo un maestro contestó que esto se debía a que los historiadores no han trabajado el tema.

Cuestionamos a los docentes lo siguiente: “¿Cree que se debería trabajar en clases de historia los movimientos gays y lésbicos, y si estos deberían ser incluidos en los libros de texto?”. Esta pregunta es abierta y las respuestas fueron variadas. Ocho profesores señalaron que sí se deberían trabajar estos movimientos. Una maestra contestó “que son una parte segregada de una historia patriarcal”. Un profesor respondió, “que sí porque estos forman parte de la realidad de nuestro entorno”. Otra profesora respondió “que sí, porque estos siguen siendo parte de la sociedad y tienen derechos. Hay que analizarlos”. La respuesta de una profesora fue “que sí porque la misma sociedad lo está viviendo”. Un profesor respondió “que sí, porque esta es una necesidad actual”. Una profesora respondió “que sí, porque es necesario integrar todos los movimientos sociales en el contexto nacional y mundial”. Otra profesora señaló “que sí, porque ya es una realidad que se vive”. Y por último, un profesor respondió que sí, “porque ya es una realidad social”. Por otra parte, tres profesores respondieron que no lo habían considerado, y otros dos profesores señalaron que no por que había que contextualizar el movimiento.

La última pregunta que hicimos a los profesores encuestados fue: “¿Qué visión proyecta en sus clases sobre el mundo rural frente al mundo urbano?”. Esta pregunta tiene tres respuestas, dos cerradas y una abierta. Nueve profesores señalaron que proyectan una visión equitativa de ambos mundos. Un profesor señaló que la visión que él proyecta es “la lucha de clases”. Una maestra señaló que su visión lo proyecta “como un mundo de profunda desigualdad y promotor de movimientos sociales importantes en la historia de nuestro país, hechos anteriores y actuales y desde luego que pugna por salir adelante, como generador de organizaciones sociales de gran importancia”. Una

profesora señaló que proyecta de este mundo “diferentes condiciones y características”. Por último, dos profesores señalaron que ellos comprenden el mundo rural como un mundo de pobreza y marginalidad, mientras que el mundo urbano proyecta desarrollo y progreso.

## **6.-Diversidad en el aula: los alumnos.**

En el siguiente apartado nos propusimos analizar qué entienden los estudiantes de secundaria por diversidad. Para ello les pedimos que hicieran un dibujo, en el cual quedara representada su idea. Dicho trabajo fue aplicado a ocho jóvenes de la Escuela Secundaria Federal Num.10 Melchor Ocampo. La edad de los chicos va de los 13 a los 15 años. Por otra parte, aplicamos un cuestionario, el cual tenía como objetivo analizar si los estudiantes son conscientes de la diversidad cultural que está representada por los grupos indígenas de Michoacán. Dicho cuestionario fue aplicado a alumnos de la Escuela Secundaria Federal No.11.Simon Bolívar, la Escuela Secundaria Federal No.7, la Escuela Secundaria Federal “Encuentro de Hidalgo y Morelos” y las Telesecundarias 393 y la 627-X de Mil Cumbres,<sup>124</sup>

Como hemos señalado anteriormente, la educación es una dimensión de la política cultural y, por consiguiente, es preciso considerar las cuestiones curriculares como una dimensión más de un proyecto de mayor calado, como es la política cultural de cada sociedad. Toda propuesta curricular implica tomar opciones entre distintas parcelas de la realidad, supone una selección de la cultura que se ofrece a las nuevas generaciones para facilitar su socialización; para ayudarles a comprender el mundo que les rodea, conocer su historia, promover valores y utopías. El educar, nos dice Jurjo Torres, implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

La diversidad del alumnado de las secundarias de Morelia no encaja bien en estas instituciones pensadas en uniformizar e imponer un canon cultural que pocos profesores cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco éstos estimulan el debate entre los alumnos sobre su propia diversidad. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran

---

<sup>124</sup> Dicho cuestionario fue aplicado en el X Tianguis de la Ciencia, el cual se realiza en las instalaciones de la UMSNH, dicho tianguis se realizó el 8 y 9 de abril de 2011.

inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado.<sup>125</sup>

Teniendo en cuenta esto, preguntamos a los chicos qué entendían por diversidad, Gabriel uno de los chicos que nos ayudaron con la investigación, cursa el primer año de secundaria. Además de realizar el dibujo escribió en la hoja que él entendía la diversidad *como distintos tipos de cosas, en diferentes especies*. En esa distinción Gabriel, dibujó tres carros con diferentes características, así como dos árboles y una flor. La diversidad para él es entendida desde el plano de la diferencia y de la especie, por lo cual los tres carros, así como las tres plantas poseen esa diferencia. Lo curioso del dibujo es entender que Gabriel señale como especies distintas a los carros y no simplemente modelos distintos. Los carros representan no solo distintos tipos, sino aspiraciones económicas que permitan tener el mejor carro. Es importante señalar que en el dibujo las personas no aparecen, pareciera que el estudiante no se percibe a sí mismo como un ser diverso y no percibe esta dimensión en otras personas.

Otro de los chicos que nos ayudaron fue Vanesa. Entiende que la diversidad está en los distintos animales que habitan el planeta. Ella nos dibujó un elefante, un pez y un oso. Las imágenes trazadas por Vanesa nos recuerdan el mundo de Disney, donde todos los animales aparecen sonrientes y siendo amigos. La idea de Vanesa no es incorrecta, solo que presenta una realidad distorsionada de la diversidad animal, se percibe una clara distancia entre lo que es la imaginación y la fantasía. Entendemos que estos elementos están mediados no solo por la educación que ha recibido, sino por factores como la televisión y los medios de comunicación. Nos menciona Jurjo Torres que existe una especie de «*Wal Disneyzación*» de la vida y de la cultura escolar, en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social son presentadas a los niños y niñas de la mano de seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y, por tanto, suelen acabar reducidas a un conjunto de descripciones caricaturescas y almibaradas del mundo en el que viven.<sup>126</sup> En este sentido, la educación que ha recibido Vanesa la ha llevado a desconectarse de la realidad, pues existe solo el elemento biológico, en la cual ella misma no se percibe como parte de la

---

<sup>125</sup> Torres Santome, Jurjo. “Diversidad cultural y contenidos escolares”, Coruña, *Revista de Educación*, núm. 345, Enero - Abril, Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica, 2008.

<sup>126</sup> Esta estrategia es la consecuencia de la idea, sostenida por muchas personas adultas, de que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial. *Ibíd.* p. 104.

diversidad que caracteriza nuestra sociedad, pues ha accedido a esta comprensión de la diversidad a través de Disney.<sup>127</sup>

Otros de los alumnos que nos ayudaron en nuestra investigación fueron Itzayana, la cual cursa el primer año de secundaria, Hugo Rodríguez, quien cursa el segundo año de secundaria, y Yareli, que cursa el segundo año de secundaria. Los tres chicos dibujaron lo que entendían por diversidad. Itzayana nos dibujó el paisaje de un valle con distintas flores y distintas nubes, mientras que Hugo nos dibujó una playa. Yareli dibujó una montaña. Lo que podemos interpretar de estos dibujos es que ambos conciben que la diversidad se encuentre en diversos paisajes. Podemos señalar también que en ambos chicos se ven desconectada la naturaleza de la cultura, y no contemplan y su cultura como parte de la diversidad. La cultura es alejada del campo de la vida, de lo natural, de esta manera se crean las condiciones a través de las cuales el capitalismo legitima la separación entre hombre y naturaleza, identificando esta como una relación exclusivamente instrumental. “El ser humano empieza a pensar en sí mismo como algo diferente a la naturaleza, una condición que podríamos definir como de “exterioridad a la vida”.<sup>128</sup> En este sentido, los alumnos ven al paisaje y a la naturaleza como un recurso externo a ellos mismos, como lugares solamente de una estética para la explotación de estos paisajes, y así caer en una lógica de producción de consumo. Estas ideas que se proyectan en el dibujo, se debe a la educación que los chicos han recibido, en la cual los profesores han enseñado una relación hombre-naturaleza, en la cual la explotación es la relación dialógica que se establece en un plano pragmático.

Otro de las estudiantes que nos ayudaron fue Violeta, quien cursa el segundo año de secundaria. Escribió en su dibujo, “¿Qué la diversidad es?, ideas, diferencias de cosas”. Violeta nos dibujo una flor, un maguey, una casa, un árbol frutal, así como una niña. La diversidad para Violeta se encuentra representada por la relación de esta niña con la naturaleza. También representa el mundo rural percibido por esta alumna. Lo más interesante en mi opinión, es que a diferencia de los dibujos anteriores, Violeta puede estar representada en el dibujo, ella percibe que las niños también forma parte de esa diversidad.

---

<sup>127</sup> La fábrica de fantasía Disney utiliza la inocencia como imagen figurativa para infantilizar a los adultos a la que está dirigida. El recurso a la fantasía en el mundo perfectamente planeado de Disney funciona de forma que, más que dar rienda suelta a la imaginación la atrofia. El discurso de la inocencia desde el punto del mundo Disney es al mismo tiempo performativo y estratégico. No solo ofrece al individuo posturas libres de conflictos, políticas y contradicciones, sino que también ofrece una base lógica para separar la cultura corporativa de los ámbitos del poder, la política y la ideología.

<sup>128</sup> De Marzo, Giuseppe. *Buen vivir: Para una democracia de la tierra*. Bolivia, *plural*, 2010, p. 25.

Alejandra Torres fue otra de las alumnas que nos ayudaron en nuestra investigación. Cursa el tercer año de secundaria. Al igual que los demás chicos, escribió que la diversidad es muchas especies diferentes. Ella dibujó un bosque con aves volando, una ardilla en los árboles y venados, así como personas formando un corazón. Alejandra entiende que la diversidad se encuentra representada en el bosque por distintos animales y por el hombre. La relación que presenta la alumna de este paisaje es la relación armónica del hombre con la naturaleza, si bien Alejandra puede captar que la diversidad no solo es la biodiversidad, sino que esta se integra al campo social; Aunque la visión de Alejandra deja fuera la situación de conflicto que el hombre establece consigo mismo, la explotación que hace de los bosques y de la naturaleza.

El último dibujo que presentamos es también sumamente interesante. Este fue realizado por Víctor, un alumno de tercer año, quien escribió en su dibujo que la diversidad es la diferencia entre mayor o menor cantidad. El dibujo de Víctor es una grafica. la diversidad para este alumno es algo que se puede graficar, que puede ser simbolizado ante la comparación, la diversidad es solamente una estadística que puede cuantificar, cualquier elemento de la diversidad puede ser reducido a un número y, porque no decirlo, a un elemento económico. Lo que entendemos a través de este dibujo es la vida y la cultura queda reducida a una barra, la diversidad para Víctor es un elemento artificial algo en el que le mismo queda inserto y donde lo humano que da reducido a un número, a una comparación matemática, donde lo histórico y lo humano desaparece.

Además del ejercicio del dibujo, aplicamos un cuestionario a quince alumnos de las siguientes secundarias: Escuela Secundaria Federal No.11.Simon Bolívar, la Escuela Secundaria Federal No.7, la Escuela Secundaria Federal “Encuentro de Hidalgo y Morelos” y las Telesecundarias 393 y la 627-X de Mil Cumbres. Dicho cuestionario fue formulado para saber cómo entendían los alumnos el mundo indígena y su diversidad. Contiene siete preguntas de las cuales dos preguntas son cerradas y cinco abiertas, de 15 encuestas realizadas escogimos las nueve más representativas de nuestro objeto de estudio.

La primera pregunta que realizamos a los alumnos fue si existían grupos indígenas. Ocho de los encuestados respondieron que sí, uno respondió que no y otro que tal vez existían. Cuando les preguntamos cuantos grupos indígenas hay en Michoacán, siete alumnos respondieron que no sabían; Jennyfer y Consuelo, de la secundaria Simón Bolívar, respondieron que en Michoacán hay 31 grupos indígenas, María, de la Telesecundaria Mil Cumbres, indicó que en Michoacán solo hay tres grupos,

Preguntamos también a los alumnos, “¿Cuántas lenguas indígenas se hablan en el estado?”: Seis respondieron que más de cuatro lenguas, tres respondieron que una y Rocío, de la secundaria Encuentro de Hidalgo y Morelos, respondió que ninguna. Preguntamos también a los chicos si sabían alguna palabra en alguna lengua indígena. Ocho de los alumnos respondieron que no sabían ninguna palabra, solo dos chicas supieron escribir una palabra, María puso Zirahuen y Rocío puso Achatí.

Les preguntamos también si “¿Consideraban importante aprender una lengua indígena en la escuela y por qué?”. Para esta pregunta solo tomamos tres respuestas que nos parecieron las más significativas, Maribel, de la Telesecundaria 393, nos respondió “que sí, porque es necesario en algunas situaciones”. Magdalena, de la Telesecundaria 627-X, nos señala “que sí, por si vamos a un estado donde hablan esa lengua indígena sería chido”, mientras que Elizabeth, de la Secundaria Simón Bolívar, nos contestó “pues sí, porque es cultura de nuestro país”.

Cuestionamos también a los chicos, ¿Qué conoces de los pueblos indígenas?, de las nueve preguntas escogimos cuatro, María Guadalupe, señaló “que eran creativos”, Maribel respondió, “que no tienen tanta contaminación, Diana respondió, “bueno yo pues que tienen mucha cultura”, Magdalena respondió “que estos son muy antiguos”. Y por último preguntamos ¿Qué visión tienes del mundo indígena, Marisol de la secundaria No.7, respondió “que este es muy importante”, Consuelo que era muy bonito, Jennyfer, que no sabía nada, Elizabeth respondió que estos no deben desaparecer, si como sus formas y diferentes vestimentas, Magdalena, por su parte menciona, “ es una parte muy cultural y con creencias interesantes, la cultura como se visten, nos pueden contar chocoaventuras”, María Guadalupe por su parte nos contestó, que “son muy conservados, impactantes y que son muy creativos, Maribel nos contestó “ una en la que se ve lo lindo que son con sus costumbres y por ultimo Diana Nos respondió “ que es divertido, bonito y muy padre”.

A través de este tipo de respuestas, los alumnos caen en un curriculum de turistas podemos señalar que esta es una de las formas de «infantilización» en los que cae el curriculum escolar según lo señala Jurjo Torres, “es lo que explica mucho del trabajo que se realiza, aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares cuando el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de *currículum de turistas*.” Es decir, tratando las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando

exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.<sup>129</sup>

Podemos señalar que la diversidad es concebida por parte los alumnos, desde su propia construcción mental, desde su propia cotidianidad, por lo cual las representaciones de los dibujos parte de un concepto general y no tanto de un ejercicio intelectual, es mas el intuir lo que la diversidad representa algo de su y no en lo cual se deba complejizar, el mismo sentido del cuestionario ahora que lo reflexiono puede representa una realidad en la medida que presente las preguntas y estructure una posible respuesta, tal vez el joven no entiende la realidad porque le es ajena, así como todos los aspectos de esta cultura, el alumno nos busca construir conocimiento en el salón de clases busca la socialización con otros alumnos, busca construir no tanto una identidad que es lo que propone la institución escolar y el sistema educativo en el que está inserto, busca construir una identificación con sus compañeros, lo cual no lo mantiene fuera de conflictos, la diversidad presente en las secundarias de Morelia se caracteriza por su diversidad dialogante, la cual está caracterizada por la migración de gentes de distintas partes del estado y de otras ciudades, tal vez podemos preguntar qué piensa el alumno del mundo indigena y de su idioma, estos actores no le son ajenos pueden convivir con ellos cada día, y esto se da en todos los niveles educativos, la cuestión del alumno indigena no es una enarbolar una bandera para señalar su diferencia.

---

<sup>129</sup> Jurjo Torres. Op.Cit., p.105.

## CONCLUSIONES

Las investigaciones entorno a la diversidad y la interculturalidad se ha desarrollado en distintas ciencias sociales como la antropología, la filosofía, la pedagogía, así como en la biología, la cual trata temas como la biodiversidad. Sin embargo en el campo de la historia este tema parece desapercibido, y como un elemento fuera de él, sobre todo cuando pensamos en la enseñanza/aprendizaje de la historia, en la cual debemos partir desde una perspectiva que recupere la diversidad, lo cual significa la ineludible obligación de repensar todo, absolutamente todo, desde un horizonte distinto. Empezando en primerísimo lugar por la propia historia como constructo histórico, para de ahí avanzar hacia la reflexión sobre los contenidos de los programas, las estrategias didácticas, los libros de texto, el rol social de la escuela, las nociones hegemónicas, del ser maestro, etc. Ello habrá de ser cuestionado y vuelto a construir a partir una lógica de diversidad de a de veras, no sólo como expresión de fe o de alineación a las corrientes intelectuales en boga (interculturalismo, multiculturalismo, etc.).

Esta es una tarea fundamental, más no fácil. La irrupción de los otros, los desposeídos de voz y poder, que siempre han estado ahí pero que ahora -evidenciando su importancia y protagonismo- se plantan en el medio del escenario donde se representa la gran obra de la historia, lo cual requiere ineludiblemente la recuperación del pensamiento crítico que la propia historia nunca debió abandonar cuando se veía a sí misma en el espejo. Sólo asumiendo los riesgos que esta crítica implica será posible construir una nueva percepción sobre el rol que la historia ha de jugar dentro de la educación, al igual que las posibles formas para avanzar en la construcción de sus procesos de aprendizaje en la escuela, si es que de verdad anhelamos construir una historia que responda a los retos que la modernidad globalizada hoy en día nos presenta.

La “diversidad” se presenta hoy como el nuevo tópico de la contemporaneidad. Sin embargo, nombrar la diferencia no implica necesariamente poner en cuestión posiciones etnocéntricas. La diversidad puede tomar la forma de un espectáculo turístico que pone a disposición del consumidor variedad de expresiones estéticas y culturales, puede asimismo interpelar una ética social basada en la misericordia y puede exacerbar un relativismo radical que, al renunciar a toda aspiración universalizadora, promueve la emergencia de fundamentalismos.

El debate sobre la diversidad arrastra en realidad un cuestionamiento a la construcción modernista de la historia que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido y de la

razón. La cuestión de la diversidad abre, como lo dice Homi Bhabba, la posibilidad de un “tercer espacio”, un espacio que desplaza la autoridad de la ciencia o la clase social o la nación como únicos organizadores de sentido y legitima nuevos sujetos e identidades fronterizas.

Por lo general, estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control. La actitud más antigua consiste en rechazar pura y simplemente las formas culturales morales, religiosas, estéticas que están más alejadas de aquéllas con las que nos sentimos identificados.

Debemos repensar la cultura en términos de viaje supone poner en tela de juicio el sesgo orgánico, naturalizante del término cultura, entendido como un cuerpo arraigado que crece, vive y muere y recuperar en cambio las historicidades construidas y disputadas, los lugares de desplazamiento, la interferencia y la interacción.

La complejidad del problema significa, entre otras cosas, un punto cardinal: el reconocimiento y aceptación de la existencia de *otro* equiparable en valor y valores a los de uno mismo, pero ésta es tan sólo una parte del asunto. La segunda, quizá la más problemática, es la encerrada en la discusión sobre el pluralismo y la tolerancia pues en ese nivel analítico el asunto del poder se difumina por todos lados. ¿Qué significa esto y por qué traerlo a colación respecto al sistema educativo, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia? Quiere decir que al reconocer al *otro* estaremos reconociéndonos a nosotros mismos. Concebir la existencia del *otro* es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad. Si el *otro* existe y con él ciertos valores frente a la vida, la muerte, el amor, la educación, el progreso, en fin frente a todo lo que concibe como su existencia, posibilita que nosotros mismos nos percatemos de los límites históricos, geográficos, políticos, en suma, culturales de nuestro propio sistema de valores. Lo universal, ese fantasma creado por la modernidad occidental, se diluye con las luces venidas desde una multiplicidad de culturas.

Las identidades se construyen históricamente y van de la mano ineludiblemente de la definición de los otros (los ajenos, diferentes, extraños). Las identidades se construyen, se constituyen, a partir del ser partícipe de una serie de características definidas socialmente, esto es, históricamente. De tal forma un sólo individuo puede compartir diversas identidades o mejor dicho diversas identificaciones. Esta multiplicidad de pertenencias nos define cotidianamente y asumiéndolas debemos concebir la construcción de nuestra vida social

Por otra parte, dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y

dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado). Por el otro, denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones y conciben la cultura como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción de verdades y por la hegemonía cultural y política

En cuanto a la enseñanza de la historia en el ámbito escolar, debemos decir que esta ha sido por las últimas décadas un ejercicio que los maestros e historiadores han repensado y reconfigurado constantemente, donde ciertas tendencias se mantienen en auge pero a medida que surgen críticas en sus enfoques, teorías y metodologías, van siendo remplazadas por otras que pueden innovar la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Este propósito se ha mantenido con el objetivo de hallar la forma más pertinente y adecuada de utilizar la disciplina histórica en su potencialidad e importancia.

En esa tarea, se han apreciado tendencias que se concentran en aspectos de la disciplina misma, o enfocadas a la pedagogía, la psicología y al proceso cognoscitivo. Estos últimos se han ocupado del análisis de las fases evolutivas y la manera como en cada fase debería suministrarse un conocimiento acorde con la respectiva edad del estudiante. Otros casos se ha ocupado de los problemas pedagógicos de la enseñanza considerando con énfasis la relación que existe entre el maestro-alumno. Asimismo, se han establecido tendencias que sugieren que es necesario utilizar instrumentos investigativos que usan los historiadores para su enseñanza. Así como otras tendencias que fortalecen y enfatizan el saber histórico rescatando algunos de los avances en el campo de la historia popular y la historia Oral.

No obstante, y de manera constante en todas las tendencias se prescribe como labor de la enseñanza de la historia que sea una herramienta emancipadora y de formación política, ya que proporcionan al estudiante elementos de juicio para comprender la realidad y tomar conciencia de su papel en el proceso de su transformación. Sin embargo la pregunta sería debemos enseñar al alumno a historiar o historizar, teniendo en cuenta que las circunstancias de su aprendizaje no solo se circunscribe dentro un ámbito académico y cognitivo, sino que el estudiante vive atravesado por una serie de circunstancias y porque no decirlo por su historia misma.

En la enseñanza de la historia lo que se enseña principalmente al alumno es a historiar, el ver como se construyeron ciertos relatos, los cuales aparecen contenidos en los libros de texto, donde la historia es una construcción, un relato en la cual quedan contenidas muchas voces, donde se presenta un pasado remoto, así como elementos ajenos a él, donde se construye esa historia de bronce, donde el espantapájaros según lacan se viste con el ropaje de la época, situación que se repite en el oficio profesional de la historia, en la cual el historiador no historiza sino se da a historiar, a construir esos

relatos, a construir esas ficciones a través de la historiografía, ficciones que solo tienen sentido para él, pues están construidas desde un saber universitario, desde una comunidad que las refrenda, pero desde la cual el historiador no puede trasponer esos conocimientos a la propia enseñanza de su disciplina, pues la historiografía se derivaba de una comprensión de la especificidad material de la operación historiadora, como trabajo sobre enunciados. No hay forma de acceder a la verdad historiográfica sin investigar la narración como construcción, situación que no se le puede pedir a un estudiante. Hay que tener en cuenta, que el acontecimiento se construye como explicación de lo acontecimental. Bajo esta línea de la Historia, se da un esfuerzo por encubrir algo que falta. Se busca uniformar, establecer una coherencia en el relato.

Tal como se ha dicho en líneas anteriores se debe establecer la diferencia entre historiar e historizar a partir de los elementos que lo acontecimental y el acontecimiento introducen. Pues el historiador, cuenta, hace recuentos, integra elementos dispersos, construye y le da un sentido, y sobre todo tiene la función de dotar de identidad, reafirmar posiciones ideológicas; se aferra a las representaciones imaginarias que le dan la certeza de ser quien es. Historiar es eso; es apelar a historias que confirman ideologías. Mientras que “Historizar” nos lleva a otro lugar, no al pasado como algo petrificado, accesible a través de documentos y testimonios. Historizar es comparecer en la “realidad”, en el universo simbólico.

En cuanto la educación intercultural, en los últimos años, hemos visto en México la apertura de universidades y programas catalogados como interculturales o particularmente como indígenas. Este tipo de instituciones se encuentran, a su vez, íntimamente enlazadas con el discurso de la educación intercultural, cuyo centro ha sido la defensa de las minorías étnicas y la creación de medidas especiales para tales grupos. La educación intercultural se ha planteado como parte de las políticas que buscan generar medidas compensatorias para poblaciones desfavorecidas por los gobiernos y por el mercado, situación en la que Michoacán no ha quedado fuera.

La educación intercultural está inscrita dentro del discurso general del “interculturalismo”, entendido como movimiento social y como campo disciplinar y teórico dentro de las ciencias sociales. Este discurso ha nacido de las distintas luchas sociales por el reconocimiento y la defensa de la diferencia y de las minorías étnicas frente a los fenómenos de la fragmentación

En el caso del interculturalismo en México, el discurso sobre la diversidad cultural recae en una exacerbación de la diferencia y la diversidad. Desde hace un tiempo hemos asistido al boom intercultural: universidades, programas, propaganda, emisiones de radio y televisión sobre los pueblos

indígenas de México considerados como baluarte de la diferencia. A raíz del movimiento zapatista de liberación nacional, el panorama de la defensa y la resistencia indígena comenzó un acelerado proceso de institucionalización que culminó (aunque con malestar generalizado) en la reforma al artículo segundo de la Constitución política del país.

La búsqueda de la conservación de la diferencia en un marco de integración ha tomado como uno de sus estandartes las políticas educativas. Las universidades interculturales e indígenas tienen como propósito la divulgación y el fortalecimiento de los sectores indígenas.

Este es el problema que nos lleva finalmente a la paradoja de la educación intercultural y el problema para pensarla y explicarla. Bajo la idea de que hay una adaptabilidad estratégica de los grupos indígenas, su integración al sistema educativo, a las instituciones occidentales es vista como algo de lo que se puede hacer uso, pero sin modificar identidades. Sin embargo, el hueco teórico radica en cómo dar explicación justamente de la fortaleza de esa esencia indígena, porque de no dar tal explicación, entonces vuelve la exacerbación de las diferencias como vía de la integración. No es la educación intercultural una vía de integración al celebrar la diversidad y al mismo tiempo institucionalizarla?

La educación intercultural justamente se ha presentado como un sector contestatario de defensa de los pueblos indígenas, pero también se propone como la vía para una integración sin homogeneización. En la perspectiva de la lógica cultural del capitalismo multinacional, la educación intercultural estaría haciendo efectivamente la función que le corresponde: la integración indolora. ¿Educar interculturalmente no significa “integrar interculturalmente”? El paso de la integración violenta a la integración voluntaria, posiblemente.

Se debe considerar que la educación es la manera en la cual se puede tomar control de la realidad, por lo cual la educación es el medio idóneo para que niños, jóvenes y adultos que carezcan de una visión crítica, se enfrenten a las situaciones de injusticia que viven no solo los indígenas sino otros sectores de la población. La educación que hoy recibe la mayor parte de la población no está construyendo esa visión crítica, sino por el contrario hoy se invierte en la educación para formar seres insensibles y ajenos a cualquier realidad conflictiva, y sobre todo se le niega a pensar, a recapacitar en cómo están siendo educados.

Hay que tener en cuenta que hablar de educación es hablar de política y en este sentido ninguna visión política es neutra, por lo cual lo que se transmite a los alumnos nunca es inocente, siempre está pensado desde una lógica, desde un deseo, desde una forma de percibir el mundo, y a lo largo de la

historia de la educación en México, esto no ha sido distinto, tan es así, que la percepción de la diversidad solo ha estado enfocada a los grupos indígenas, en la cual ideal de homogeneización siempre ha estado presente y donde crear una identidad de lo mexicano ha sido un ideal, por lo cual desde los gobiernos revolucionarios se ha proyectado integrar a los grupos indígenas desde su lógica desde su ideal, por lo cual los gobernantes han pretendido forjar esa identidad del mexicano. Siempre se ha proyectado una educación indígena, pero siempre pensada fuera de las comunidades y grupos indígenas, hoy en día se proyecta un nuevo tipo de educación, que parta desde los preceptos interculturales, como he expuesto anteriormente, la idea ya no es homologar, sino exacerbar la diferencia, hoy nos presentamos ante el desarrollo de un discurso que pretende integrar la diversidad y que se ve reflejada en la reforma educativa de 2006, si bien esta no ha sido llevada a cabo, el discurso que plantea parte de la lógica del indigenismo y por lo tanto la educación intercultural, tiene un sentido étnico.

Sin embargo la realidad de nuestro estado en los últimos no ha mostrado como los grupos indígenas han apostado por una educación propia, si bien buscan esa exacerbación de su cultura han empezado a darle sentido, a lo que es una educación intercultural, lo que no es una tarea sencilla, pues el tema implica muchas más cosas que la simple elección del como educarse, sino al cómo han jugando con ese significante denominado intercultural.

En cuanto al desarrollo de nuestra investigación, podemos señalar que la diversidad es un elemento cotidiano de la ciudad de Morelia, situación que vivimos día con día, negar esto sería un absurdo, cuando uno piensa estos temas desde una lógica académica, es más bien pensarla desde la realidad de las aulas, no importa que metodología de análisis se utilice, siempre habrá algo que falte, pues al interrogar a los actores que componen la escuela no encontraremos una respuesta, sino una diversidad de ellas, cuando uno observa la labor del docente, cuando piensa en su formación, en su aspiraciones en su forma de educar y en el cómo interroga la cotidianeidad si se tiene en cuenta la complejidad de nuestro sistema educativo, veremos que lo docentes al igual que sus alumnos están a travesados por una serie de discursos de ideologías, tales como las que suceden en sus sindicatos, en la cual los profesores defienden la educación, pero no a los educandos, se deja de ver al actor más importante, aquel al cual va dirigida dicha enseñanza.

Si en verdad queremos transformar la educación de nuestro estado y nuestro país, debemos tener en cuenta que esta debe cumplir la función más importante; construir a la ciudadanía, situación nada sencilla ante la realidad que presentan nuestras secundarias, por lo cual escuela secundaria debe

ser un lugar de posibilidades, en la cual su formación permita ante todo construir al sujeto y después al ciudadano. Es deber del profesor comprometerse con la realidad de sus aulas y romper esos muros en la cual el docente se presenta como el sujeto supuesto saber y el estudiante como un ser pasivo que espera la lección del, profesor.

Por ultimo, podemos señalar que la diversidad es concebida por parte los alumnos, desde su propia construcción mental, desde su propia cotidianidad, por lo cual las representaciones de los dibujos parte de un concepto general y no tanto de un ejercicio intelectual, es mas el intuir lo que la diversidad representa algo de su realidad más inmediata, y desde la cual no llegan a complejizar, el mismo sentido tiene el cuestionario, pues esta puede representar una realidad en la medida que presenten las preguntas y se estructure una posible respuesta, tal vez el joven no entiende la realidad porque le es ajena desde una construcción conceptual, así como todos los aspectos de esta cultura, el alumno nos busca construir conocimiento en el salón de clases busca la socialización con otros alumnos, busca construir no tanto una identidad que es lo que propone la institución escolar y el sistema educativo en el que está inserto, busca construir una identificación con sus compañeros, lo cual no lo mantiene fuera de conflictos, la diversidad presente en las secundarias de Morelia se caracteriza por su diversidad dialogante, la cual está caracterizada por la migración de gentes de distintas partes del estado y de otras ciudades, tal vez podemos preguntar qué piensa el alumno del mundo indigena y de su idioma, estos actores no le son ajenos pueden convivir con ellos cada día, y esto se da en todos los niveles educativos, la cuestión del alumno indigena no es una enarbolar una bandera para señalar su diferencia. Tal vez pensar desde la diversidad hoy es el ejercicio mas difícil que tenemos que enfrentar.

## BIBLIOGRAFÍA.

Arnaiz Sánchez, Pilar, Remedios de Haro Rodríguez. “Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del Siglo XXI”. Murcia, Educatio, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, num. 22, 2003.

Barnach-Calbó, Ernesto. “La educación multicultural y el concepto de cultura”, Almería, Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural, núm. 13, 1997.

Bigot Suzzarini, Belkis V. “Consumo cultural y educación”, Caracas, Revista de investigación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, num. 61, 2007.

Bonfil, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*. México, CIESAS/SEP, 1987.

Chamizo de la Rubia José. “Integración educativa de las minorías culturales”, España, *Revista Española de Educación Comparada*, Num. 8, 2002.

Chiodi, Francesco. *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Quito, Abya-Yala, 1990.

Cobo Bedia, Rosa. “Multiculturalismo, Democracia Paritaria y Participación Política”, Madrid, Universidad de la Coruña, Política y Sociedad, Madrid, num. 32, 1999.

Corona Berkin, Sarah, Rebeca Barriga Villanueva, (Coord.) *Educación indígena en torno a la interculturalidad*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2004.

Coronado Gabriela y Bob Hodge. El hipertexto multicultural en México Postmoderno. Paradojas e incertidumbres. México, CIESAS, Porrúa, 2004.

De la Fuente, Julio. Educación, antropología y desarrollo de la comunidad. Instituto Nacional Indigenista, México, 1973.

Díaz-Couder, Ernesto. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. México, Revista Iberoamericana de Educación, Mayo-Agosto 1998, num. 17, 1998.

Diez Gutiérrez, Enrique Javier. “Interculturalidad, convivencia y conflicto”. León, Tabanque, Universidad de León, num. 18, 2004.

García Castaño Francisco Javier, Pulido Moyano Rafael A. La educación multicultural y el concepto de cultura. México, Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural, enero- abril 1997, núm. 13.

Gardeta Jordi. “La diversidad como problema”. Contextos Educativos, Universidad de Lleida, num. 4, 2001.

Girardi Giulio. *Los excluidos ¿construirán la nueva historia?: El movimiento indígena, negro y popular*. Centro Cultural Afroecuatoriano, Quito, 1994.

Giroux Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México Siglo XXI, 1992.

Giroux Henry. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.

Lovelace Marina. “La escuela pública debe ser la escuela de todos y todas. Atención a la diversidad social y cultural”, España, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 15, 2002.

Majchrzak, Irena. *Cartas a Salomón: reflexiones a cerca de la educación indígena*. México, SEP, 1982.

Martín Rojo, Luisa. “Bilingüismo y diversidad cultural en el aula”. Madrid, *Didáctica*, Universidad Complutense de Madrid, Num. 7, 1995.

Muñoz Cruz Héctor. “La diversidad en las reformas educativas interculturales” México D.F, Redie, Universidad Autónoma Metropolitana, Vol. 4, num. 2002.

Olivé León. “Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico tecnológica, diversidad cultural y exclusión.” Sevilla, Polylog Revista de Información y comunicación, num. 3, 2006.

Olivé, León. *Interculturalismo y justicia social*. México, UNAM, 2005.

Pallma Sara, Liliana Sinisi. “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”. Buenos Aires, Cuadernos de Antropología Social, N

Rebolledo, Nicanor. “Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias en México”, *Comunicación & política*, Rio de Janeiro, Centro Brasileño de Estudios Latinoamericanos, octubre-agosto 2003, Vol. 10, num. 3, pp. 165-168.

Reyes Rocha, José, María Luisa, Miaja Isaac. (coord.). *La educación indígena en Michoacán*. Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1991.

Ricci Rafaela Cristina. “Como atender a la diversidad socio-cultural en contextos educativos de riesgo”. Argentina, *Persona*, num. 56-57, agosto- septiembre, 2006.

Rodríguez Barba, Fabiola. “La conservación sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO y su impacto en las políticas culturales en México” Bogota, *Desafíos*, 2008.

Rodríguez Izquierdo Rosa María. “La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares”. Madrid, *Tendencias pedagógicas*, Universidad Autónoma de Madrid, num. 9, 2004.

Rodríguez Izquierdo Rosa María. “La diversidad cultural en la sociedad global: Nuevos retos en educación”, Sevilla, *Ágora digital*, Universidad de Huelva, num. 4, 2002.

Sánchez Delgado, Primitivo. “Atención a la diversidad cultural en los centros educativos. Propuestas de reflexión acción sobre el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la práctica en el aula”, Madrid, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 13, Num. 2, 2002.

Sánchez Ruiz, Enrique. “Industrias Culturales, Diversidad y Pluralismo en América Latina, Madrid, Cuadernos de información y Comunicación, Universidad Complutense de Madrid, Vol. 11, 2006

Sánchez, Mariano, María Jesús Ordóñez. “La educación en la sociedad multicultural”, Los Ángeles California, *Papers*, Universidad de California, Num. 8, 1997.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ernesto Guerra García. *La interculturalidad en la educación superior en México. Ra Xim Hai*, El Fuerte, Universidad Indígena Autónoma de México, 2007, Vol.3, pp. 273-288.

Torres Santome, Jurjo. “Diversidad cultural y contenidos escolares”, Coruña, *Revista de Educación*, num. 345, Enero-Abril, Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica, 2008.

Torres Santome, Jurjo. “El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión”, En. Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997.

Torres Santome, Jurjo. “La Institución escolar en tiempos de intolerancia: Frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad”, en. Atención educativa a la diversidad en le nuevo milenio: XVIII jornadas de Universidades y Educación Especial. Coruña, Universidad de la Coruña, 2001.

Vargas Peña, José María. “La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa”, Sevilla, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, C.E.I.P, 2007.

Villoro Luis. Los grandes momentos del indigenismo en México; México, Ediciones de la Casa Chata, 2008.

Villoro, Luis. Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo. México, FCE, 2007.

Vygotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Mondadori, 1996.