



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“El significativo interculturalidad en las políticas de educación básica en
México (1994-2006)”**

Tesis que presenta

Sergio Gerardo Malaga Villegas

para obtener el grado de

Doctor en ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca CONACYT”.

El significativo interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006)

Resumen

En este documento se analiza la discursividad de lo intercultural en las políticas de Educación Básica en México, durante el periodo 1994-2006. En el ejercicio genealógico deconstructivo, identifiqué elementos fecundantes que instalaron a la interculturalidad en políticas educativas y reformas curriculares destinadas a la Educación Básica. La pregunta que rige esta investigación es la siguiente: ¿cuáles fueron los puntos de quiebre, campos de estallido o condiciones de posibilidad que permitieron la instalación del significativo interculturalidad, en las políticas de Educación Básica en México durante el periodo 1994-2006, y cuáles son las resignificaciones que adquiere dicho significativo en el referente empírico (documentos, testimonios, prácticas, etc.)? Para inteligir este recorte de la realidad recuperé al Análisis Político de Discurso como horizonte de intelección posfundamento, con la finalidad de distanciarme de la naturalización (metarrelato o verdad última) de la interculturalidad. El argumento que predomina a lo largo del presente trabajo es la necesidad de deslitalizar al significativo en cuestión. En consecuencia, no puede hablarse de una sola interculturalidad; por lo contrario, con este trabajo se reconoce la existencia de cuando menos, dos interculturalidades: una monotemática y otra pluritemática. Lo anterior, permitió desarrollar una perspectiva específica para leer el emplazamiento temático-conceptual del discurso intercultural, a tal horizonte lo denominé Análisis del Discurso Inter-Cultural. En términos organizativos, el documento está integrado por seis capítulos y un apartado de conclusiones.

Interculturality in Mexico's Policies for Basic Education (1994-2006)

Abstract

This document analyzes the discourse of interculturality in Mexico's policies for Basic Education, during the period from 1994 to 2006. The deconstructive genealogical exercise revealed fertile elements of interculturality and its subsequent implementation in the educational policies and curriculum reforms of Basic Education. The question that guides this research is: What were the breaking points, emerging fields, or enabling conditions that allowed the implementation of the meaning of interculturality in Mexico's policies for basic education from 1994-2006, and what new meanings are acquired through the empirical referent (documents, oral discourse, practice, etc.)? To approach a reading of this cross-section of reality, I turned to Discourse Theory and Political Analysis as a horizon of post-fundamental understanding, which facilitated taking a distance from interculturality, naturalized as the meta-story. The argument that predominates throughout this study is the need to de-literalize interculturality. Therefore, reference cannot be made to a single interculturality; on the contrary, this study recognizes the existence of at least two interculturalities –one that is monothematic and another that is multithematic–. This fact encourages the development of a specific perspective to interpret the thematic displacement of the intercultural discourse; I shall call this horizon Inter-Cultural Discourse Analysis. In organizational terms, the document consists of six chapters and a section of conclusions.

Agradecimientos

Concluir este documento fue posible gracias al apoyo de muchas voluntades. Inicialmente a la de Germán Álvarez Mendiola quien en su calidad de coordinador académico del posgrado persuadió a Rosa Nidia Buenfil Burgos para que me aceptara como estudiante suyo, pues desde 2012 ella fue muy enfática al indicar que ya no recibiría a ningún alumno.

Mi profundo agradecimiento para Rosa Nidia por su genuina decisión de confiar en mi trabajo. Su compañía durante el desarrollo de mi investigación así como en el proceso de escritura fue siempre estimulante, lo cual se tradujo en recomendaciones puntuales, observaciones intelectualmente retadoras y justas llamadas de atención. Gracias por las asesorías itinerantes.

Un justo reconocimiento para los cuatro integrantes de mi Comité de Seguimiento. Su formalidad y sus meticulosas recomendaciones beneficiaron mi trabajo para colocarlo a la altura del campo educativo en el que fue desarrollado. Gracias a Ruth Paradise y a Gunther Dietz por estar presentes desde el día que realicé mi examen de ingreso al Doctorado. Así como a Daniel Hernández y a Luis Enrique López por asistir el último escaño de mi formación.

Me encuentro plenamente agradecido con la comunidad del DIE-Cinvestav, especialmente con los encargados de la jefatura y los coordinadores del doctorado, quienes durante mi formación doctoral siempre me tendieron una mano para concretar los trámites correspondientes a la beca nacional y a la internacional. Esto también incluye a Lupita Álvarez, Esther Jiménez, Rosa María Martínez, María Elena Maruri y Maribel Guevara. Gracias por su cálido y desinteresado apoyo durante estos años.

Estoy en deuda con los colegas del PAPDI, pues hicieron menos tortuosa mi inclusión en el grupo. Desde ya, gracias a mis queridos Itzel López, Irving Loyola, Mónica García, Ernesto Treviño, Zaira Navarrete, César Hernández, Reyna Soriano, Daniel Saur, Ofelia Cruz, Octavio Juárez, Pilar Padierna y Rosi Galván. Compartir sus conocimientos en las diferentes sesiones y encuentros de APD, así como sus palabras sinceras, siempre fue alentador para continuar transitando por el sendero académico.

Mi total gratitud a los colegas del *Center of Latin American Studies* (CLAS) de la Universidad de Cambridge. A Samuel Mather por hacerse cargo de mi incorporación. A Julie Coimbra le debo su apoyo moral, su colaboración y las charlas vespertinas durante el primer mes de soledad en aquellos rumbos. De igual manera a Joanna Page, Directora del CLAS, por brindarme un cálido recibimiento y su asistencia puntual para aprovechar cada uno de los espacios académicos tanto del Centro como de la Universidad. Asimismo, a Mónica Moreno por aceptar ser mi mentora, por su cuidadosa lectura y retroalimentación a mi trabajo.

Estoy profundamente agradecido con LinkHouse y todo lo que representó para mi crecimiento personal. Gracias a Mel y a Lil (wardens); invaluable la camaradería de Philipp, Inaya, Nazareno, Marie, Ildo, Vanessa, Geeric, Mandy, Toshi, Maria José y Pawan. Sin duda los pasillos, las charlas, las risas, la compañía, las caminatas por el

CamRiver y las cenas internacionales son incomparables. Espero nos encontremos en otro momento.

Más que agradecido estoy con Marcela González, Rigoberto Morales, Antonieta Dávila, María Osorio, Rocío Ruiz, Margarita Peralta, Guadalupe González y Fabio Fuentes. Sin duda todos contribuyeron a afianzar mi gusto por la docencia, por la academia y la investigación. Gracias por su invaluable apoyo y por su generoso acompañamiento, por dejarme aprender de su profesionalismo y de su calidad humana.

Me siento afortunado de que mis padres, Sergio Malaga y Cristina Villegas, y mi hermana, Rubí, escucharan en todo momento mis sueños de manera atenta. Aunque sé que en ocasiones les parecieron atrevidos, estoy plenamente convencido de que jamás dejaron de respetarlos.

Sin duda, me siento en deuda contigo Nelly, eres una esposa y pareja ejemplar. Mi sincero agradecimiento por acompañarme en esta travesía que en ocasiones pareció intransitable. Gracias por las esperas, las ausencias y las salidas; sigamos edificando.

Índice

Introducción	13
1. Primeros escenarios que motivaron esta investigación	13
1.1 Justificación	15
2. Objetivo	15
3. Procedimiento de la investigación	17
3.1 Preguntas de investigación.....	18
3.1.1 Pregunta general	18
3.1.2 Preguntas secundarias	18
3.2 Referente empírico.....	19
3.2.1 Condiciones de producción: nodos discursivos de la interculturalidad	19
3.2.2 <i>Corpus</i> de análisis	33
3.3 Referente teórico	34
3.4 Tesis de trabajo	35
4. Capítulos que ordenan mi tesis.....	36
Capítulo I. Aproximaciones analíticas para leer esta investigación	41
1. Presentación del capítulo	41
2. Ejes de análisis de la investigación	42
2.1 Eje onto-epistemológico	42
2.2 Eje politicidad	44
3. El Análisis Político de Discurso (APD) como horizonte de intelección	48
3.1 Emplazamientos del APD	48
3.1.1 Ecléctico generativo	50
3.1.2 Teórico engranador	51
3.1.3 Metodológico	54
3.2 Herramientas procedentes del APD. La lógica del <i>Bricolage</i>	55
3.2.1 Categorías intermedias revitalizadas a partir del APD	59
4. El Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC). Horizonte temático	61
4.1 El ADIC. Articulación de los estudios culturales e interculturales	62
4.2 Herramientas procedentes del ADIC.....	64

4.2.1	Categorías intermedias revitalizadas a partir del ADIC	68
5.	Diálogo entre horizontes de intelección (APD - ADIC)	68
5.1	Estrategia analítica	70
6.	Cierre del capítulo	71
	Capítulo II. Pistas documentales de la interculturalidad	72
1.	Presentación del capítulo	72
2.	Compleción documental del discurso intercultural: Campo de batalla	73
2.1	Significantes con sufijo “idad”: entre la diferencia y la exclusión	75
2.2	Significantes con sufijo “ismo”: multiplicidad de lo cultural	76
2.3	Significantes asociados con “lo educativo”: resolver los conflictos	78
2.4	Hilos de anudamiento: discutir el <i>corpus</i> de conocimiento	81
3.	Compleción documental de la interculturalidad: tendencias y juegos del lenguaje	82
3.1	Valores cívicos: la ciudadanía entre la permanencia y el cambio	83
3.2	Relaciones sociales: ampliación de lo cultural	84
3.3	Políticas educativas: mantener el proyecto educativo	85
3.4	Hilos de anudamiento: primeras pistas de la discursividad	87
4.	Cierre del capítulo	88
	Capítulo III. Huellas fecundantes de la interculturalidad	91
1.	Presentación del capítulo	91
2.	Indicios regionales. Las demandas indígenas	93
2.1	La condición indígena en las declaraciones de Barbados	93
2.1.1	Primera declaración: por la liberación indígena	94
2.1.2	Segunda declaración: hacia la unidad de la población india	97
2.1.3	Tercera declaración: nuevas formas de dominación y explotación	98
2.1.4	Construcción simbólica de la situación indígena	102
3.	Indicios nacionales. La Educación Indígena Bilingüe Bicultural en cuestión	107
3.1	Educación Indígena Bilingüe Bicultural: la ANPIBAC y las voces indígenas	108
3.1.1	La política de participación de la ANPIBAC	111
3.1.2	Los reclamos en materia de EIBB	113
3.1.3	Crítica al rol de los maestros indígenas bilingües	115

3.1.4	Constitución bilingüe-bicultural en México.....	117
3.2	Educación Indígena Bilingüe Bicultural: el mandato gubernamental.....	119
3.2.1	La condición lingüística: contacto y conflicto.....	122
3.2.2	Pedagogía indígena bilingüe bicultural	124
4.	Lecturas a la EIBB. Huellas de la interculturalidad	127
4.1	Huellas temáticas	128
4.1.1	Performativos sometidos: la condición indígena.....	128
4.1.2	Maestros bilingües: identidad y entre-medio.....	132
4.2	Huellas nominales	133
5.	Cierre del capítulo	135
	Capítulo IV. Discursividad de la interculturalidad en Educación Básica.....	137
1.	Presentación del capítulo.....	137
2.	El “no lugar” de la interculturalidad (1994-2000): proceso embrionario.....	140
2.1	Educación básica. El derecho de todos.....	141
2.2	Paisajes temáticos en la Educación básica obligatoria.....	143
2.2.1	Educación primaria: identidad nacional desde la diversidad pluricultural..	144
2.2.2	Educación secundaria: historia, población y valores sociales.....	148
2.2.3	Los paisajes temáticos: notas para la discusión.....	153
2.3	Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ¿para las poblaciones indígenas?	154
2.3.1	Mexicanidad y nacionalismo: el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. .	155
2.3.2	Educación Intercultural Bilingüe: hipóstasis dialógica	158
3.	Interculturalidad legítima (2000-2006): nacimiento y desarrollo	162
3.1	¿Educación Intercultural para Todos o subvención a lo indígena en lo no indígena?	163
3.1.1	Práctica autoritaria y práctica democrática en las políticas educativas para la población indígena.....	163
3.1.2	La CGEIB ¿qué interculturalidad (es) promueve?.....	169
3.2	Interculturalidad: nacimiento y desarrollo en planes de básica del nuevo siglo..	173
3.2.1	El diálogo intercultural en Educación Preescolar	175
3.2.2	Interculturalidad. Alfabetización en el discurso intercultural en secundaria	178
3.2.3	Una lectura final a la discursividad de la interculturalidad	181

4	Cierre del capítulo	189
---	---------------------------	-----

Capítulo V. Sujetos interculturales. (Otra) Impronta de la interculturalidad 193

1.	Presentación del capítulo.....	193
2.	El otro en el campo de la interculturalidad.....	198
2.1	El otro. Sujeto histórico, sujeto de conocimiento	199
2.2	El otro. Otredad, diferencia y diversidad	203
2.3	El otro. Multiplicidad e imbricación	206
2.4	El “otro” nunca es el mismo “otro”, siempre es “otro” (distinto).....	211
3.	La (s) persona (s) intercultural (es)	213
3.1	Buena conducta, capacidades y diálogo intercultural	213
3.2	De la persona intercultural a las prácticas discursivas de la interculturalidad	217
3.3	(Im) posibilidad de la persona intercultural: negaciones y resistencias	218
3.4	Condiciones de producción de las personas interculturales.....	223
4.	Entre la denominación intercultural y las prácticas interculturales	226
4.1	La persona intercultural: configuración institucional, identidad y frontera.....	227
4.2	La persona intercultural: ideal de plenitud	230
4.3	La persona intercultural y las prácticas discursivas de la interculturalidad. Otros dominios de saber.....	233
4.4	El sujeto intercultural: interpelación e identificación	238
5.	Cierre del capítulo	241

Capítulo VI. Acercamiento (s) político educativo (s) de la interculturalidad.

Discursividad y proliferación 244

1.	Presentación del capítulo.....	244
2.	El eufemismo de la interculturalidad “para todos”	246
2.1	Defender lo indígena y migrar a la inclusión	248
2.2	Cuestionar la interculturalidad sometida a lo indígena.....	252
2.3	Educación intercultural: trascender lo indígena.....	257
2.4	Convergencias: relectura a las narrativas de los informantes	264
3.	Estrategias articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en básica.....	265
3.1	Estrategias diferenciales en contextos diferenciales	267

3.2	Estrategias para la diversidad indígena.....	270
3.3	Convergencias: entre la actualización magisterial y las prácticas educativas	272
4.	Espacios y prácticas discursivas de la interculturalidad	273
4.1	Espacios educativos: el arraigo de lo indígena	274
4.2	Espacios educativos: luchar contra la discriminación y el racismo	278
4.3	Espacios educativos: escuela básica y liminalidad para lo indígena	281
4.4	Convergencias. La vigencia del metarrelato indígena.....	287
5.	Cierre del capítulo	288
	Conclusiones	290
	Referencias	303
	Anexos	316

Lista de siglas y abreviaturas

ADIC	Análisis del Discurso Inter-Cultural
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C.
APD	Análisis Político de Discurso
ASINDIGENA	Asociación Indígena de Costa Rica
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DIE-Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DOF	Diario Oficial de la Federación
EIB	Educación Intercultural y Bilingüe
EIBB	Educación Indígena Bilingüe Bicultural
EIT	Educación Intercultural para Todos
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IFE	Instituto Federal Electoral
IIE-UV	Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana
IIF-UNAM	Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INI	Instituto Nacional Indigenista
OEA	Organización de Estados Americanos
OPINAC	Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A. C.
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PEF	Poder Ejecutivo Federal
PIES	Políticas de Interculturalidad en la Educación Superior
PRONAP	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIDA	Síndrome de InmunoDeficiencia Humana
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM	Unión de maestros de la Nueva Educación para México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Bucle epistemológico: antecedentes investigativos.....	16
Tabla 1. Comparación de las vertientes multi-/interculturales norteamericana, europea y latinoamericana.....	23
Tabla 2. Enfoques de la educación intercultural mexicana.....	25
Tabla 3. Referentes normativos para el análisis: 1994-2000.....	45
Tabla 4. Referentes normativos para el análisis: 2000-2006.....	46
Tabla 5. Cargos institucionales de los informantes.....	47
Tabla 6. Usos de la teoría en la investigación educativa.....	51
Tabla 7. Enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad.....	66
Tabla 8. Ensamblado del diálogo intercultural.....	133
Tabla 9. Paisaje temático cívico en primaria (1993).....	146
Tabla 10. Paisaje temático geográfico en secundaria (1993).....	150
Tabla 11. Paisaje temático cívico en secundaria (2006).....	152
Tabla 12. Políticas educativas mexicanas (2001-2006).....	167
Tabla 13. Complejión del discurso intercultural en planes de básica del presente Siglo.....	175
Tabla 14. Complejión de la interculturalidad en el Plan 2006 de secundaria....	180
Tabla 15. Tendencias y juegos del lenguaje (documentales) de la Interculturalidad.....	184
Tabla 16. Tendencias y juegos del lenguaje (políticos) en la etapa embrionaria	185
Tabla 17. Análisis de la enunciación del “otro”. Campo discursivo DGEI.....	199
Tabla 18. Análisis enunciativo del “otro”. Campo discursivo CGEIB.....	203
Tabla 19. Análisis enunciativo del “otro”. Campo discursivo especialistas.....	206

Introducción

1. Primeros escenarios que motivaron esta investigación

¿Dónde trazar la frontera entre lenguajes, entre culturas, entre disciplinas, entre pueblos?

HOMI K. BHABHA
El lugar de la cultura

Esta introducción sitúa las condiciones organizativas del documento aquí presentado. Se trata de un esbozo de la configuración de mi objeto de estudio (justificación, objetivos, procedimiento de la investigación: preguntas, referente empírico y *corpus* de análisis; referente teórico; tesis de trabajo y organización capitular). Estos elementos le dan una identidad onto-epistemológica a mi trabajo, lo cual permite diferenciarlo de otras investigaciones realizadas en el campo de conocimiento de lo que se ha concebido como Educación Intercultural, y propiamente, interculturalidad.

La interculturalidad adquiere cierta arquitectura en aquello que cada uno de sus interpelados asume, discute y retroalimenta con ciertas pretensiones de verdad. Es un término plagado de múltiples sentidos que, constantemente, se acumulan, articulan y tensionan nuestra percepción de la vida cotidiana,¹ hasta resultar en algo que supuestamente sabemos. En el caso que me ocupa, mi interés por la interculturalidad surge de la coyuntura de tres eventos clave que enseguida expongo.

El primer evento lo identifiqué a la mitad de mi experiencia formativa en la licenciatura. En ese entonces, se aprobó la Reforma a Educación Secundaria 2006. Uno de sus principios enfatizó la importancia de invertir en la interculturalidad, la cual se concibió como un catalizador social con fines de mejoramiento de las relaciones empáticas entre ciudadanos mexicanos. Este planteamiento se tradujo en una serie de contenidos temáticos de ciertas asignaturas² que, en estricto sentido, privilegiaron el reconocimiento y el respeto de las poblaciones indígenas, sus cosmovisiones, prácticas lingüísticas, organizativas y culturales. Al respecto me cuestioné ¿por qué la propuesta gubernamental exhortaba a la mejora de las relaciones interpersonales, si en muchos centros escolares de Educación Básica la *interculturalidad* se evaluó mediante

¹ El inconsciente es el discurso del Otro simbólico; sólo se expresa mediante una deformación, distorsión y transposición en la que se simboliza la realidad que nos rodea a partir de una célula palpitante de simbolismos que se adquieren de los otros (Lacan, 1954).

² Específicamente, las siguientes asignaturas: Español I, II y III; Ciencias I (énfasis en Biología); Formación cívica y ética I y II; Geografía de México y del mundo; Artes (Música, danza, teatro y artes visuales). Esto se analiza ampliamente en el capítulo IV de esta tesis.

exámenes bimestrales, exposiciones o trabajos monográficos acerca de las regiones indígenas “amenazadas” o “en peligro”?

El segundo evento lo reconocí al inicio de mi labor profesional como docente de telesecundaria. La institución educativa en la que laboré, en 2008, estaba ubicada entre los límites territoriales del estado de Chiapas y de Veracruz. Ahí me fue asignado el grupo de primer grado, conformado por 42 adolescentes. La peculiaridad de este grupo era que, al momento de solicitar su participación en clase, una cuarta parte de ellos hablaba español mientras que el resto se mantenía en silencio. Contrario a lo anterior, en el receso, quienes estaban callados ahora se expresaban en otros idiomas - mazateco, chinanteco, zoque, zotzil y/o tzeltal-. En estas condiciones, me pregunté ¿cómo debe desarrollarse una práctica docente para que sea considerada intercultural en condiciones lingüísticas diversas? Si bien me apoyé en alumnos y padres de familia para ofertar talleres vespertinos de alfabetización en dichos idiomas, considero que no fue suficiente, debido a que durante las clases los alumnos experimentaban múltiples formas de invasión, exclusión y de asimilación ejercidas por el currículo nacional a través de mi docencia. Lo anterior ejemplifica la complejidad en la tarea educativa respecto de la diversidad constitutiva de cualquier grupo de estudiantes.

El tercer evento lo evidenció en 2010, al analizar los referentes testimoniales que incluí en mi tesis de maestría y que recuperé a través de entrevistas realizadas a Asesores Técnico Pedagógicos (ATP),³ personal adscrito en la Subdirección de Telesecundarias Federalizadas de la Secretaría de Educación de Veracruz. En dicho ejercicio identifiqué dos cuestiones. Por un lado, las respuestas de los ATP entrevistados comunicaron *un* significado curricularmente (im) puesto de reivindicación de lo indígena, el del plan 2006. Por otro lado, noté que sólo un ATP afirmó que la interculturalidad era vivida en la convivencia cotidiana con sus compañeros de oficina, sin necesidad de estar inmersas las características de lo indígena (Malaga, 2011).

³ El documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” de la Secretaría de Educación Pública (SEP), concibe al Asesor Técnico Pedagógico como “el docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse, de esta manera, en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2015: 219). Este actor educativo puede estar adscrito a una Jefatura de Sector o a una Supervisión escolar, aunque recientemente, también se ha integrado a las escuelas de básica. A pesar de las atribuciones antes descritas, en el mejor de los casos el ATP de Educación Básica brinda acompañamiento pedagógico a los docentes (sugerencia de estrategias para la atención de estilos de aprendizaje, la mejora de la práctica docente, etc.); no obstante lo anterior, por mi experiencia en este nivel educativo, he de señalar que mucha de su tarea se ha reducido al desahogo de actividades administrativas (elaboración de oficios, diseño de manuales administrativos, reproducción de cursos de actualización a docentes, por citar algunos ejemplos).

Respecto de los tres eventos arriba descritos, reconocí tres emplazamientos: a) planificador-sancionador, personificado por los tomadores de decisiones en el marco de esa política reformista; b) actoral-pasivo, representado por los docentes y su papel en la puesta en marcha de dicha reforma; y, finalmente, c) democratizador-reproductor, encarnado en una cierta base operativa (instituciones, leyes, lineamientos, actores, prácticas, procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.), cuya finalidad fue la de garantizar la puesta en marcha de la gran política educativa.

1.1 Justificación

En función de lo dicho me planteo ¿cuál es la importancia de que se analicen esas significaciones si, al parecer, existe un consenso? Por lo que he observado, el problema no reside en el consenso, sino en el reduccionismo de las significaciones atribuidas a la interculturalidad, en el que se da por hecho que la fórmula “interculturalidad = atención de lo indígena” está resuelta, y que su proyección parece inmodificable. Además, porque opino que el reduccionismo de significaciones y las prácticas discursivas de la *interculturalidad* se encuentran latentes. Considero esto peligroso debido a que los docentes son los encargados de diseminar las características y las condiciones de operatividad de las políticas educativas en turno; y porque los alumnos se convierten en receptores inmediatos, quienes a su vez, diseminan contenidos y conocimientos en su actividad cotidiana que excede las aulas de Educación Básica.

2. Objetivo

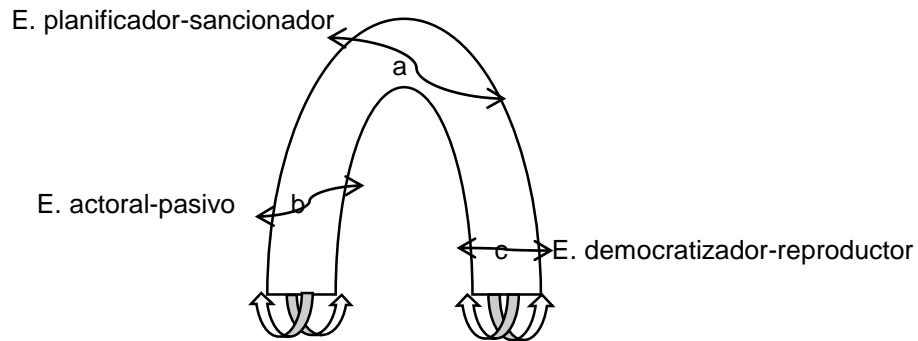
La diacronía de los tres eventos anteriores prueba la vigencia de significados finitos y, al parecer, casi imposibles de ser derribados. Esta condensación taxativa asignada a la interculturalidad motivó el interés inicial de mi investigación: analizar las operaciones político-discursivas que permitieron la instalación y el desarrollo de la interculturalidad, específicamente, en las políticas de Educación Básica de finales del siglo XX y principios del XXI.

Como muestro en la Figura 1, los tres emplazamientos antes mencionados, aunque en periodos distintos y con rupturas propias, se concatenan a manera de bucle epistemológico. Esta noción la diseñé con el objetivo de comprender las múltiples posibilidades para cuestionar las condiciones en las que se desarrolla un evento

cualquiera, las preocupaciones e inquietudes que producen, y las prácticas sociales que pueden gestarse (democrática, impositiva, reguladora, conciliadora, conflictiva, esperanzadora, empática, etc.) y ser reiteradas, negadas o contrapuestas. Asimismo, permiten identificar cierta producción de sentidos, horizontes de inteligibilidad y posicionamientos que evidencian un constante ir y venir en la inconmensurabilidad del conocimiento, así como la irreductibilidad de los saberes y el distanciamiento con posturas totalizantes que le subyacen.

Bajo estas condiciones, el bucle epistemológico responde a particularidades entre las que destacan las características histórico-contextuales de los casos aludidos, el *locus* de enunciación, la negociación con los sujetos, la producción de sentidos, etc.

Figura 1. Bucle epistemológico: antecedentes investigativos



Fisuras = proliferación de sentidos y significaciones.

Como se observa en la Figura 1 todo bucle epistemológico tiene fisuras. Si bien éstas pueden evidenciar la proliferación de sentidos y significaciones, a su vez, representan los lugares que son taponeados, temporalmente, por la producción misma del conocimiento. No obstante, se filtran aquellas significaciones que descansan en la comodidad de lo ya estudiado.

En el caso de mi investigación, esa hendidura queda abierta a los sentidos y las (otras) significaciones de la interculturalidad, que si bien se han planteado en distintos foros, no se han visibilizado de la misma manera como la pretensión absolutista de lo indígena.

3. Procedimiento de la investigación⁴

De acuerdo con el tipo de investigación que aquí presento, todo objeto de estudio supone la construcción y el ajuste de, cuando menos, tres elementos: las preguntas de investigación, el referente empírico y el referente teórico (Buenfil, 2008). Situado en esta perspectiva, estos tres elementos representan las huellas de la subjetividad del investigador, los indicios de la particularidad histórica del referente empírico y las marcas del aparato crítico, respectivamente.

En estricto sentido, las preguntas de investigación (general y secundarias) son el resultado de mis inquietudes, intereses y resistencias; las cuales he ido replanteando desde los inicios de mi formación profesional como docente de telesecundaria y también en mi especialización como investigador educativo. El referente empírico forma parte del eje generativo, del cual extraje información clave para comprender que la discursividad de la interculturalidad a la que me refiero, hasta el momento, continúa sesgada y desarraigable de lo indígena, mas no imposible de ser cuestionable. Este referente empírico se compone de un contexto (condiciones de producción) y de un *corpus* (documentos y testimonios analizados).⁵ Finalmente, en cuanto al referente teórico, me apoyé en el APD como horizonte de intelección, y en el ADIC, propuesta ecléctica que

⁴ De manera paralela a la investigación y la construcción de esta tesis, realicé una serie de actividades académicas que fortalecieron mi formación profesional. Cursé el propedéutico en el DIE (de agosto 2013 a enero 2014) el cual me permitió afinar mi objeto de estudio (preguntas de investigación, referente empírico y referente teórico) y, a su vez, realizar mi examen de ingreso al doctorado en febrero de 2014. De esta fecha hasta el 2016, asistí de manera periódica al seminario de Análisis Político de Discurso, mismo que me condujo a una lectura analítica más fina de mis referentes empíricos (contexto, testimonios, documentos de política educativa, revisión de la literatura, etc.). En este periodo, también cursé seminarios temáticos (educación intercultural) en el IIE-UV, la UAM y la UNAM; y, a su vez, realicé una estancia en el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Cambridge en el Reino Unido, de abril a septiembre 2015. Los insumos anteriores me permitieron construir el Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC), horizonte temático analítico que funciona de manera similar que el APD pero con la característica que permite desentrañar lecturas temáticas específicas, mediante herramientas de lo cultural (estudios culturales, estudios latinoamericanos, estudios interculturales, etc.). En términos de productividad, presenté un total de 16 ponencias en distintos espacios académicos y de investigación. A nivel nacional, en la UNAM, la UPV, la Universidad Iberoamericana-Puebla, la Universidad Autónoma de Chiapas, FLACSO-México, la Universidad de Chihuahua y la de San Luis Potosí; a nivel internacional, en la Universidad de Greenwich y la de Cambridge; finalmente, en línea, en un evento organizado por la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de British Columbia. En otro orden de ideas, publiqué tres artículos en revistas arbitradas e indizadas (Sinéctica, Pampeña; y uno en la IJHSS, en inglés); además, dos capítulos de libro, uno en la colección editorial del PAPDI y otro con Mc-GrawHill. Entre las otras actividades de relevancia para mi formación como investigador educativo, ingresé al COMIE en calidad de candidato a miembro (periodo 2014-2017). Impartí una charla de Educación Intercultural para la Educación Básica en la sede San Andrés Tuxtla de la UPV; y otra de Políticas de Educación Básica en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Finalmente, haciendo uso del bagaje que había desarrollado, participé en el diseño curricular de una experiencia educativa en la Maestría de Desarrollo Infantil de la UPV, lo denominé "Persona, educación y sociedad en contextos interculturales".

⁵ Cfr. Numeral 2.2, capítulo I "Aproximaciones analíticas para leer esta investigación".

diseñé para adentrarme al campo de los estudios culturales e inter-culturales.⁶ En conjunto, ambas perspectivas –APD y ADIC–, no representan una visión totalitaria o universalista del asunto; por lo contrario, ofrecen miradas parciales de la realidad social que estudio.

En función de lo expresado en los párrafos anteriores, a continuación muestro el esbozo de los tres ámbitos que constituyen mi objeto de estudio –preguntas de investigación, referente empírico y referente teórico–, mismos que condensan las inquietudes a resolver en esta investigación.

3.1 Preguntas de investigación

3.1.1 Pregunta general

¿Cuáles fueron los puntos de quiebre, campos de estallido o condiciones de posibilidad que permitieron la instalación del significante interculturalidad, en las políticas de educación básica en México durante el periodo 1994 a 2006, y cuáles son las resignificaciones que adquiere dicho significante, a través del referente empírico (documentos, testimonios, prácticas, etc.)?

3.1.2 Preguntas secundarias

- 1) ¿Cómo se construye, en el imaginario de los informantes, al sujeto intercultural?
- 2) ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad, los cerramientos y fricciones de la interculturalidad frente a los (otros) significantes que están asociados a ésta?
- 3) ¿De qué manera, bajo qué tendencias, frente a qué presupuestos y emplazamientos se ontologiza, temporalmente, al significante interculturalidad?
- 4) ¿Qué característica y significaciones adquiere la interculturalidad en las reformas curriculares de básica –primaria 1993, secundaria 1993, preescolar 2004 y secundaria 2006–?

⁶ Cfr. Numerales 3, 4 y 5, capítulo I.

- 5) ¿Qué tipo de espacios (escolar, comunitario, familiar, etc.) y prácticas discursivas (pedagógico-sociales) se privilegian en México, respecto de la *interculturalidad* durante el periodo 1994-2006?
- 6) ¿Cuáles son las equivalencias, diferencias y antagonismos posibles de identificar en los entretnejidos de la interculturalidad respecto de lo que establecen los referentes empíricos (documentales, testimoniales, históricos y contextuales)?

Es importante mencionar que estas preguntas, en tanto intereses primarios, sugieren el acceso al conocimiento de tipo perspectivo, incompleto y contestable, es decir que, “el acceso directo al mundo exterior (para su conocimiento) [...] siempre está mediado (cultural y discursivamente)” (Buenfil, 2008: 31). A estas preguntas secundarias les corresponden las preguntas de entrevistas; en el Anexo 2, indico la relación entre ellas. Estas preguntas se irán resolviendo a lo largo de los cierres de capítulo de esta tesis.

3.2 Referente empírico

3.2.1 Condiciones de producción: nodos discursivos de la interculturalidad

Preguntarme el porqué de una discursividad de la interculturalidad supone, inicialmente, conocer las condiciones de su producción a las que organicé en tres nodos que subyacen a mi investigación: a) histórico social, que involucra las condiciones contextuales de emergencia de la interculturalidad; b) reformas curriculares de básica, que integra las resignificaciones de este significante en las políticas educativas de básica; y c) configuración de la investigación en la temática intercultural, lo cual contempla la configuración del campo de conocimiento de la interculturalidad.

A mi consideración, estos nodos son relevantes por tres razones. Primero, porque evidencian la pregunta por la emergencia del significante interculturalidad. Segundo, porque plantean las posibilidades que catapultaron a la interculturalidad, al campo de las políticas educativas nacionales. Tercero, porque indagan acerca de su diseminación en los planes y programas de estudio de básica de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, renovados entre 1994 y el año 2006. En conjunto, estos nodos ofrecen luces para la comprensión de la discursividad que me interesa estudiar.

Nodo: histórico social

En México, durante el siglo XX, se presentó una serie de sucesos de la historia, sacudidas, sorpresas, victorias afortunadas, derrotas mal digeridas “que dan cuenta de los comienzos, de los atavismos y de las herencias” (Foucault, 1997: 3), relacionados con la emergencia del significante interculturalidad y con la atención de las regiones rurales e indígenas comúnmente denominadas minorías, desprotegidos, discriminados, o anormales, en términos foucaultianos. En consecuencia, a inicios del siglo XXI, esa demanda de justicia social devino, entre otras cosas, la institucionalización de la Educación Intercultural. Lo anterior permitió que la SEP implementara políticas educativas para los tipos, niveles y modalidades de la Educación Básica, la Educación Media Superior y la Educación Superior cuyo emblema fue la interculturalidad.⁷ De acuerdo con el análisis que presento en los capítulos siguientes, pareciera que en este proceso “las políticas indigenistas se *transformaran* [sic] de abiertamente asimilacionistas a integracionistas, para luego pluralizarse en los programas educativos bilingües y biculturales para las comunidades indígenas” (Dietz, 2014: 163).

En este sentido ¿qué podemos entender por interculturalidad? Más que asumir un posicionamiento al respecto, resulta de mi interés comprender cuál es el entrecruzamiento que este significante tiene para configurarse como tal. En México, las características epistémico-nominales de la interculturalidad se han construido sobre la base de una cierta legitimidad nacional e internacional. En el primer caso, la interculturalidad está configurada en la disputa entre lo denominado indígena y mestizo. En el segundo caso, a mi juicio, esta *interculturalidad* está impregnada con una carga

⁷ Con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la interculturalidad pasó a ser un referente nodal en la configuración de las políticas para los niveles mencionados. El resultado de esa institucionalización supuso la atención de injusticia social y generó un torbellino político-educativo, el cual descansó en reformas curriculares, la implementación de modelos educativos y tensiones institucionales entre la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la CGEIB. En Educación Básica, por ejemplo, se renovaron los planes de estudio de Preescolar en 2004, Secundaria en 2006 y Primaria en 2009. Éstos fueron suplidos por la aún vigente Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011 y, más recientemente, por el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, el cual será implementado en el ciclo escolar 2018-2019. Por su parte, en Educación Media Superior, en 2005, se echó a andar el Bachillerato Intercultural para las regiones ya mencionadas; cuatro años más tarde, en 2009, se instrumentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual aprobó un Plan de Estudios general para todas las modalidades del Bachillerato bajo el enfoque por competencias. Finalmente, en Educación Superior, se creó la modalidad de universidades interculturales para regiones indígenas en 2004. En la actualidad, son 12 las universidades interculturales las que se encuentran ofreciendo estudios profesionales en el País (Estado de México, Chiapas, Tabasco, Guerrero, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit). En paralelo a dichas universidades, algunas escuelas normales del país ofrecieron la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar con enfoque Intercultural Bilingüe, la finalidad de estos estudios ha sido la formación de docentes bilingües para regiones indígenas (Malaga, 2016).

simbólica que sutura la crisis del indigenismo, ofreciendo un ideal de plenitud estabilizador, en donde contempló nuevas formas de participación social y democrática para estos sectores, al menos, las que el Estado dispuso. En los siguientes párrafos presento algunos rasgos constitutivos orientadores (nacionales e internacionales) para la comprensión de la interculturalidad.

En la vertiente nacional una de las huellas que constituyeron a lo que hoy conocemos como interculturalidad es el mestizaje. Tres de sus características que identifiqué, son: a) percepción social; b) posibilidades de tránsito en la jerarquía social; y c) la adquisición de una identidad social dentro de la estructura, en estos casos, por parte de los españoles. De acuerdo con lo anterior, el mestizaje se concibió como un

término cargado de ideologías y discursos raciales, describe la mezcla biológica y cultural de los españoles y los pueblos indígenas latinoamericanos. En el contexto mexicano, el mestizaje también se refiere al proceso histórico y un discurso oficial que ha creado al sujeto de la identidad nacional mexicana: el mestizo. (Moreno, 2012: 7).

Partiendo del planteamiento de Moreno, lo mestizo es una categoría flexible con la que se nombra a las distintas mezclas raciales (indígenas, descendientes africanos, colonos europeos y otros) dentro del periodo colonial en América Latina, y que se presenta como “la encarnación de la promesa de mejoramiento a través de la mezcla de raza para los individuos y para la nación” (*ibídem*). Esta enunciación de lo mestizo provocó un rasgo similar con la condición indígena actual, es decir, con una posibilidad de inclusión, reconocimiento y participación en la vida nacional por parte de los españoles, en ese entonces. A mi parecer, en esta analogía los mestizos –de ahora– son quienes incluyen y desarrollan políticas para los indígenas; poco de reconocimiento jurídico hay respecto de las producciones indígenas por parte del Estado.

En este recorrido histórico nacional, el castellano se instaló como lengua dominante en la etapa independentista de acuerdo con los registros documentales, sus finalidades fueron dos. Primero, generar una conciencia e identidad nacional y, segundo, iniciar el proceso formal de escolarización nacional (García Segura, 2004), en el que se alfabetizó a los habitantes de las ciudades (Acevedo, 1988). En relación con un estudio, este primer ejercicio excluyó a las poblaciones rurales e indígenas por considerarlos invisibles a dicha alfabetización, aunque con el paso del tiempo fueron incorporándose a la actividad educativa escolarizada (Nolasco, 1988).

Por su parte, al término de la revolución mexicana, la situación se tornó un tanto diferente. En esta etapa, con la creación de la SEP en 1921 y con Vasconcelos a la cabeza, se desarrolló una política de estandarización y homogeneización, la cual ponía en desventaja a las regiones indígenas respecto del uso de sus idiomas frente al castellano (idioma nacional en los centros educativos), en otras palabras, “Vasconcelos convirtió la enseñanza de la lectoescritura del español en el recurso más eficiente de asimilación cultural de población indígena no hablante del español en México” (Hernández-Rosete y Maya, 2016: 1162). Al respecto, Moreno (2012) indica que las políticas nacionales no han hecho otra cosa más que reproducir prácticas racistas que han permanecido invisibles y normalizadoras en términos de la identidad racial y la subjetivación de los sectores indígenas. En el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, la SEP reconoció la necesidad de replantear la identidad nacional independentista. Esto conllevó a atender a las regiones indígenas, a quienes se les enseñó castellano bajo la promesa de un porvenir exitoso, además, se les adiestró en diferentes artes y oficios para que gestionaran su propia visibilización, a través de la venta de su mano de obra y su folklor.

En la postrevolución, entre 1963 y 1964, durante la segunda mitad del siglo XX, el INI puso en marcha el Programa de Educación Indígena Bilingüe Bicultural;⁸ entre otros, sus principales objetivos fueron: 1. Convocar a indígenas, quienes además de hablar su propia lengua, mostraran dominio del castellano; 2. Formar promotores culturales bilingües para iniciar el proceso masificado de castellanización, en las distintas poblaciones rurales e indígenas del país; 3. Crear un Sistema Nacional de Promotores Culturales y Profesores Bilingües, que capacitaran de manera permanente a estos profesores para la enseñanza en las aulas; finalmente, 4. Promover la alfabetización de los pueblos indígenas en función a los requerimientos de la escuela primaria de ese entonces, es decir, ofreciendo un servicio educativo en lengua materna (de primer a tercer grado), mientras que el resto de los estudios en castellano (de cuarto a sexto grado) (Rebolledo, 1994). No obstante lo anterior, prevaleció el discurso nacionalista de inclusión y reconocimiento de lo indígena.

En la última década de ese siglo, el Estado y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), firmaron los acuerdos de San Andrés Larraínzar con la finalidad de reconocer los derechos y la cultura indígena. Destacaron los siguientes acuerdos: a) reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución; b) ampliar la participación y

⁸ Cfr. Capítulo III de esta tesis: “Huellas fecundantes de la interculturalidad”.

representaciones políticas; c) garantizar acceso pleno a la justicia; d) promover las manifestaciones culturales; e) asegurar educación y capacitación; f) garantizar la satisfacción de necesidades básicas; g) impulsar la producción y empleo; y h) proteger a los indígenas migrantes. De acuerdo con esto, no fue casualidad que el Estado, a través de la DGEI,⁹ implementara el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe¹⁰, que sustituyó al Bilingüe Bicultural e intentó revitalizar las lenguas indígenas y a sus espacios sociales de circulación (Bello, 2009). Este nuevo programa promovió la educación en el respeto, la aceptación, valoración e inclusión de la diversidad cultural e indígena del País. En estos términos, y según las huellas históricas antes descritas, la *interculturalidad* pasó a formar parte de las respuestas (simbólicas) que el Estado dio a las regiones indígenas con la finalidad de atender sus demandas.

En cuanto a la vertiente internacional, encontré un par de estudios que indican que la interculturalidad desarrollada en México, es el resultado de la imbricación de, cuanto menos, tres corrientes epistémicas: anglosajona, latinoamericana y europea, asociadas con el tratamiento de la diversidad. En los siguientes párrafos destaco sólo algunos referentes para la discusión.¹¹ Mateos (2010) afirma que el migrante y el indígena, en las sociedades europea y latinoamericana, respectivamente, eran los sectores de atención de la *interculturalidad*. En referencia con los planteamientos de Mateos estos sectores son vistos como un “problema”, y para atenderlos cada Estado diseñó y ejecutó políticas (denominadas) interculturales. Un rasgo que me resultó interesante es que, en su *locus* internacional, la interculturalidad no emergió propiamente del ámbito educativo, no obstante lo anterior, en la Tabla 1 expongo algunas huellas de este ámbito, respecto de la configuración de la interculturalidad.

Tabla 1. Comparación de las vertientes multi-/interculturales norteamericana, europea y latinoamericana

Norteamericana	Europea	Latinoamericana
Contexto. Años 70 y 80. Importante precedente en los 60. Contexto fruto de movimientos migratorios:	Contexto. Cobra mayor fuerza en los años 80. Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias.	Contexto. Primeros proyectos a mediados de los años 70. Contexto: realidad plurinacional histórica.

⁹ La DGEI se creó con el propósito de poner en marcha métodos y contenidos educativos adecuados a la población indígena; de igual manera, para ofrecer el servicio de primaria bilingüe completa a través de la castellanización (Nahmad, 1980).

¹⁰ Este documento será analizado en el capítulo III de esta tesis: “Huellas fecundantes de la interculturalidad”.

¹¹ Cfr. Mateos (2010); Antolínez (2013); Dietz y Mateos (2013).

Europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc.		
Antecedentes. Años 20: Educación Intercultural. Años 50: <i>Intergroup education movement</i> . Años 60: Estudios étnicos y revitalización étnica.	Antecedentes. Segunda Guerra Mundial. Constitución de la C.E.E y U.E. Trabajadores migrantes. Consejo de Europa: atención a los estados miembros.	Antecedentes. Educación colonial. Educación indígena. Aculturación y asimilación lingüística. Educación bilingüe.
Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y <i>post 68</i>	La impulsan movimientos <i>post 68</i> que derivan del multiculturalismo.	Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70.
Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación. No ideología de transformación social.	Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación. No ideología de transformación social.	Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional. Sí ideología de transformación social.
Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas.	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas.	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas.
Individuo des-centrado y des-esencializado.	Individuo des-centrado y des-esencializado.	Colectivos esencializados.
Influencia postmoderna.	Influencia postmoderna.	Influencia descolonial.
Enfoque compensatorio. Paradigmas de privación cultural/diferencia cultural.	Enfoque compensatorio. Paradigmas de privación cultural/diferencia cultural/lenguaje.	Enfoque compensatorio. Paradigmas de privación cultural/adición étnica/autoconcepto/lenguaje.

Fuente: Mateos (2010: 22).

Según la Tabla 1, identifiqué lo siguiente. Primero, la configuración discursiva de la interculturalidad está dada por una confluencia epistémica (histórica, geopolítica, contextual, etc.). Segundo, de acuerdo con estos registros documentales los sectores de atención han sido los migrantes y los indígenas, quienes inicialmente se han sometido a un proceso de asimilación y, posteriormente, a uno de valoración e igualdad respecto de los grupos dominantes. Tercero, en el ámbito educativo internacional, la interculturalidad se incorporó a partir de la década de los 70, sin embargo, ya había referentes acerca de su existencia en áreas como la medicina o la comunicación. Cuarto, en México, el significativo interculturalidad se institucionalizó a mediados de la última década del siglo XX, como parte de las políticas educativas nacionales.¹²

Los insumos anteriores fueron nodales para comprender que la configuración de la interculturalidad resultó de una tensión nacional (histórica) e internacional (aportes de agencias europeas y organismos financieros internacionales) (Muñoz, et al., 2002). De

¹² Cfr. Capítulos III y IV.

acuerdo con los planteamientos de Medina Melgarejo (2007), en México la educación intercultural apareció como un discurso propio de una fase post-indigenista, mismo que redefinió la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, situación que trajo como consecuencia la implantación de una política indigenista (Dietz, 1995) que representó una solución a la crisis educativa (López, 2009), como la que se presentaba en todo el continente americano.

En función de lo anterior, en la Tabla 2 resumí los enfoques por los que ha transitado la educación intercultural en México, así como las instituciones que los albergaron.

Tabla 2. Enfoques de la educación intercultural mexicana

1963-1989	1989-2009	2001-2011
Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)	Educación Intercultural y Bilingüe (EIB)	Educación Intercultural para Todos (EIT)
---	---	---
Instituto Nacional Indigenista (INI)	DGEI	CGEIB
Secretaría de Educación Pública		

Fuente: elaboración propia.

Con esta Tabla 2 destaco que más allá del desdibujamiento de lo “bicultural” y el reemplazo del sustantivo “indígena” por el “intercultural”, las condiciones que actualmente se le atribuyen a la Educación Intercultural continúan selladas por su fantasma histórico: lo indígena. En el caso de los tres enfoques, el rasgo característico es que “la educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado” (García Segura, 2004: 67).

En contraparte, aunque el programa Intercultural y Bilingüe siguió vigente durante la primera década del siglo XXI bajo el auspicio de la DGEI, la CGEIB desarrolló en paralelo la denominada Educación Intercultural para Todos (EIT). Este nuevo enfoque tenía a la transversalidad y el constructivismo pedagógico como énfasis; su finalidad fue alejarse ostensiblemente de la atención preferencial en los pueblos indígenas de México (Dietz y Mateos, 2011). Paradójicamente, en la práctica actual, esa finalidad fue medianamente subvertida, y continúa allanando el camino para las regiones indígenas.

Según estos indicios, la interculturalidad que se gestó en México fue el resultado de una simultaneidad de los discursos y prácticas interculturales de diferentes regiones

(Tubino, 2001; López, 2004; Pérez, 2009); puede entenderse como la combinatoria de una perspectiva del sur (atención de lo indígena) y otra europea (inmigración y asimilación a la cultura dominante), en menor medida que una anglosajona (aceptación y revaloración de la diversidad). La interculturalidad a la que me enfrenté a lo largo de esta tesis tiene por característica que su discursividad está alineada a lo indígena; esto responde a las condiciones de producción históricas e internacionales expuestas en los párrafos anteriores.

Nodo: reformas curriculares en la Educación Básica mexicana

Durante el periodo presidencial comprendido entre el año 1994 y el 2000,¹³ la educación primaria y la secundaria estaban regidas por su respectivo Plan de estudios 1993. Como se analizará en el capítulo IV, “Discursividad de la interculturalidad en educación básica”, ambos planes incubaron¹⁴ al significativo *interculturalidad*. Tal incubación propuso que los alumnos, a través de los contenidos curriculares, conocieran la riqueza nacional de México, la cual se tradujo en el respeto de las culturas y las lenguas de los pueblos indígenas del país (SEP, 1993). En ese momento la DGEI era la institución encargada de dar seguimiento a estos procesos, configurados en el intersticio de lo enseñado en la escuela básica y la realidad social que ameritaba ser atendida; la indígena.

La transición presidencial trajo consigo un torbellino político educativo. En el nuevo sexenio¹⁵ el gobierno en turno creó la CGEIB¹⁶ para asegurar que el servicio de Educación Intercultural Bilingüe respondiera a las demandas y a las necesidades de grupos y asociaciones indígenas con un alto nivel de calidad (DOF, 2001a).¹⁷ Este

¹³ Al frente del ejecutivo federal se encontraba Ernesto Zedillo Ponce de León, postulado por el Partido Revolucionario Institucional.

¹⁴ Esta noción la retomo de la medicina. Durante la investigación me referiré a la incubación como el proceso de estallido y los momentos de tensión que permitieron la gestación del significativo interculturalidad. Cabe señalar que, esa incubación puede presentarse de manera nominal, epistemológica o pragmática.

¹⁵ En ese sexenio presidencial, Vicente Fox Quesada se encontraba al frente del ejecutivo federal. Este personaje fue postulado por el Partido Acción Nacional.

¹⁶ Su creación articuló cuatro supuestos: 1. Que México reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística necesarias para construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, soberano, democrático y equitativo; 2. Que hace falta ofrecer educación con equidad y pertinencia en el área indígena; 3. Que hace falta una instancia que garantice la prestación de servicios educativos que reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; y 4. Que el momento histórico que vive el país es fundamental para impulsar la construcción del rostro plural del México moderno (DOF, 2001a).

¹⁷ Un caso peculiar fue el de la ANPIBAC. Desde la década de 1970, esta asociación se opuso a las propuestas de acción indigenista que desarrollaba el INI, debido a que consideraron que las propuestas gubernamentales no consideraron la voz de los indígenas. La ANPIBAC sostenía que el INI tenía una concepción etnocentrista en las prácticas que promovía. Su pronunciamiento estaba en la línea del fortalecimiento y desarrollo de las culturas indígenas para afirmar la identidad nacional: “la conformación de una pedagogía de contenido bilingüe y bicultural que respondiera a la cosmovisión de los grupos étnicos;

contexto (histórico nacional e internacional) dio paso a la institucionalización del discurso intercultural, allí la interculturalidad se convirtió en el eje rector de las políticas educativas sexenales con la promesa de atender a los diferentes sectores de la población mexicana, no sólo la indígena. Parte de esta revisión se presentó en el nodo histórico-social.

Para legitimar sus acciones en 2004 la CGEIB aprobó la creación de universidades con la denominación intercultural, éstas fueron ubicadas en diversas zonas indígenas del país. De ese año y hasta el 2011, la CGEIB colaboró en paralelo con la DGEI y la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP para implementar reformas curriculares en sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).¹⁸ Como se verá con mayor amplitud en el capítulo IV, estas reformas curriculares incluyeron conceptos, nociones y temáticas ligadas al enfoque intercultural.

En el Plan de Estudios de Preescolar 2004 se explica que México era considerado un país pluricultural. Éste tuvo la pretensión de favorecer la Educación Bilingüe e Intercultural, su propósito fue impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación (SEP, 2004). La propuesta del Plan en mención me resultó interesante toda vez que advertía la necesidad de promover un diálogo intercultural capaz de motivar la comunicación de los alumnos al interior del aula y la valoración de los rasgos de su propia cultura.

En el Plan de estudios de Secundaria 2006 se enunció, por vez primera, al significativo interculturalidad. Éste, según el plan, tenía un estatus consolidado debido a que estaba cumpliendo con el compromiso de ofrecer una educación democrática, nacional e intercultural, además buscó promover en los alumnos un sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe. A nivel curricular se esperaba que el alumno asumiera a “la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística” (SEP, 2006: 10). En esos términos, la *interculturalidad* se esbozaba como una propuesta de respeto mutuo que, a la par, pretendía mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas. También buscó que los alumnos reconocieran la pluralidad como una

por una participación efectiva de los indígenas en la toma de decisiones de la acción indigenista” (Hernández y Hernández, 1979: 2) en la vida política e institucional del país.

¹⁸ El plan de estudios de Secundaria 1993 estuvo vigente hasta el año 2006; por su parte, el plan de Primaria 1993, hasta el 2009; finalmente, en 2004 se aprobó la obligatoriedad de la Educación Preescolar. Los tres Planes anteriores fueron suplidos por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011, modificación que se realizó durante el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Cabe decir, que por motivos de priorización, los planes de estudio aprobados durante este último sexenio, no entran en el registro analítico de mi tesis de investigación (Plan de estudios de Educación Primaria 2009 y el Plan de estudios 2011).

característica no sólo de su país, sino de todo el mundo. En la micropolítica escolar, dicho Plan de Secundaria estipulaba que los centros escolares debían ser reconocidos como espacios en los que la diversidad podía apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La transición de siglo, señalada arriba, permitió el reconocimiento de un bucle epistemológico de la interculturalidad, mismo al que podría denominarle conciliador contrapuesto, es decir, uno que masificó la atención a la diversidad e intentó abandonar la pretensión universalista de lo indígena, aunque como se verá en capítulos posteriores, fue incapaz de lograrlo.

En este contexto antes de la institucionalización de la interculturalidad, la SEP planteó la mejora de las condiciones de vida a las regiones indígenas a través de la castellanización. Con el advenimiento de la interculturalidad, la parte oficialista enfatizó que la educación ofrecida en los distintos centros escolares del país permitiría construir puentes dialógicos de respeto entre la población no indígena y la considerada indígena. En relación con lo anterior, parecía que el sexenio 2000-2006 y sus políticas educativas cubrían una demanda histórica legítima, dicho de otra forma, ofrecer justicia social a los sectores indígenas.

Nodo: temática intercultural y revisión inicial de la literatura

En el área de la investigación educativa nacional¹⁹ la Educación Intercultural se ha ido configurando en relación con los sujetos de atención, el *corpus* de proposiciones, sus pretensiones de verdad, el juego de reglas, las técnicas y los instrumentos (Foucault, 1973) que lo circundan. Partiendo de lo anterior, considero que las condiciones histórico-sociales de la emergencia de la interculturalidad se han visto reflejadas en la producción de conocimiento del campo de la Educación Intercultural. En el contexto mexicano, los referentes obligatorios respecto de esta producción son los estados de conocimiento que ha publicado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

En el tomo I, volumen 3 “Educación, Derechos Sociales y Equidad”, correspondiente al segundo estado de conocimiento, se integró un apartado denominado “Educación y diversidad cultural”. Entre los grandes temas recuperados destacan: el

¹⁹ Ponerlo en este plano no excluye los enfoques internacionales (Dietz y Mateos, 2013) o los latinoamericanos (Comboni y Juárez, 2003).

estudio de la educación para la diversidad, la etnicidad, la sociolingüística, los procesos socioculturales, la educación intercultural, la formación de docentes bilingües y la misma *interculturalidad*, por mencionar algunos. En dicha edición se registraron producciones de “procesos de identidad cultural y social de los sujetos de intervención, experiencias pedagógicas, de formación y capacitación de agentes educativos, construcción de modelos educativos alternativos formales, la discusión filosófica, epistemológica y antropológica de las identidades sociales, y el multiculturalismo” (Medina, 2003: 147).

En la tercera edición de los estados de conocimiento, el COMIE dedicó un volumen completo a las temáticas relacionadas con el multiculturalismo y la educación. De las investigaciones allí sistematizadas destacaron los temas siguientes: lo transcontinental, la migración transnacional, la descolonización, los modelos de educación intercultural, la educación ciudadanía, la exclusión social, la autonomía, la educación comunal, la educación ciudadana intercultural, la educación autónoma y, una vez más, la *interculturalidad*. Los coordinadores de este volumen reconocieron dos tipos de investigaciones, una desarrollada de arriba hacia abajo y otra de abajo hacia arriba. En el primer tipo –de arriba hacia abajo–, agruparon las generadas en, o desde, las instituciones oficiales que regulan el currículo formal. En el segundo tipo –de abajo hacia arriba–, recopilaron trabajos surgidos de proyectos locales y comunales (Bertely, Dietz y Díaz, 2013). Los espacios en los que se inscriben las investigaciones reportadas son escuelas de Educación Básica (convencional e indígena) y de Educación Superior (universidades interculturales y escuelas normales). Cabe señalar que, independientemente de su *locus* de enunciación, continúan teniendo un arraigo potente en la etnicidad, las lenguas indígenas, la resistencia, la migración, la infancia, la juventud, la docencia y los conocimientos indígenas, así como en la Educación Bilingüe e Identidad cultural.

Además de los aportes antes expuestos, encontré otro grupo de producciones documentales que problematizan a la *interculturalidad* como un marco de asimetría del poder, según con debates, emplazamientos globales y transcontinentales (Zemelman y Quintar, 2007) a través de un posicionamiento apolítico armónico –en algunas agencias internacionales–, o conflictivo –en organizaciones indígenas– (González Apodaca, 2009).²⁰ Continuando con mi indagación encontré que la Educación Bilingüe forma parte de las huellas de la *interculturalidad* sobre las que se ha indicado que:

²⁰ De acuerdo con los coordinadores de ese tomo, las investigaciones que se asumen con un posicionamiento apolítico armónico, son situadas desde arriba. Indican que se presentan a manera de

Las autoridades educativas de los modernos estados nacionales que se formaron después de la época colonial, emprendieron la tarea de establecer un sistema educativo formal, y pensaron resolver el problema del analfabetismo entre las poblaciones indígenas a través de la difusión de un modelo homogéneo válido para todo el territorio nacional y mediante campañas de castellanización masiva (Amadio, 1987: 20).

Este modelo asimilacionista resultó ser un referente epistémico en la configuración de la interculturalidad, con él se evidenció la disputa acerca de la integración de las etnias indígenas en los esquemas democráticos y de desarrollo social de los Estado-Nación. Amadio expresa que el modelo integracionista representó una nueva forma de relación en la que se incorporaba a los sectores indígenas a la sociedad nacional. Algunos ejemplos que ofrece Amadio son: la Escuela Indígena de Warisata en Bolivia (1931) y el Proyecto Tarasco en México (1939); proyectos que incorporaban, por vez primera, el ingreso de otras lenguas y manifestaciones culturales a la estructura educativa nacional. Finalmente consideró que la instauración de un modelo pluralista se configuraría como la antítesis de los dos modelos anteriores, debido a que en el pluralista la educación se configuraba como “un acto de comunicación, un terreno de encuentro y un instrumento de mediación entre dos culturas” (Amadio en Amadio, Varese y Picon, 1987: 23). Dicho modelo de relación y comunicación forma parte de la constitución actual de la *interculturalidad*.

Además del hallazgo anterior encontré un referente que me resultó revelador sobre la discusión de la interculturalidad:

la educación y el nacionalismo van mano a mano y en imitación a ideologías vigentes de esa época, se pensó que sólo en base a una identidad uniforme, a una homogeneización cultural –por constituirse– podrían erigirse verdaderas sociedades nacionales. Es allí donde nace la teoría del mestizaje como proyecto nacional y como ideología. Ideología que proclamaba fusionar lo mejor de ambas tradiciones históricas (Mayer, en Amadio, Varese y Picon, 1987: 32).

Mayer consideró que el autodesprecio y la discriminación representaban dispositivos que activaban la ideología del mestizaje, donde la unidad no equivalía a homogeneidad. En este orden de ideas y según mi lectura comprender a la *interculturalidad* sólo sería

relaciones asimétricas de poder, y conducen a hablar de una educación para la *interculturalidad* entre indígenas y no indígenas. Por su parte, las investigaciones que se asumen con un posicionamiento conflictivo, están situadas desde abajo. Se trata de proyectos étnico-políticos que cuestionan los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la educación oficial y la formación de profesores indígenas (Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

posible a través de la polarización de dos sectores (indígenas y no indígenas). En otro referente documental se asumió que el “desarrollo” y la formación nacional de la sociedad centraban su atención en “un sector moderno capitalista (industria, comercio, agricultura de capital, sectores de servicios, etc.) y un sector obsoleto y atrasado, conformado por campesinos indígenas y etnias pre-campesinas (tribales, según algunas terminologías)” (Varese, Gigante, Lewin y Pardo en Amadio, Varese y Picon, 1987: 39 y 40). En los planteamientos de Varese, Gigante, Lewin y Pardo, un rasgo característico es que el sector “atrasado” –en condición de pobreza y subordinación– (Gigante, 1994) tendría que alcanzar al “moderno” con la finalidad de obtener un beneficio propio, mismo que “aseguraría” un proceso de desarrollo e integración cultural de las etnias indígenas “a través de mecanismos directos (educación y capacitación) o indirectos (medios de comunicación, discriminación étnica, ejercicio jurídico y administrativo)” (Gigante, 1994: 40). Varese, et al. indica que se logró la conformación de experiencias de organizaciones indígenas independientes en Latinoamérica: El Modelo educativo MACAC en Ecuador, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) de Colombia, la ANPIBAC en México, la Asociación Indígena de Costa Rica (ASINDIGENA), etc.,²¹ mismas que rechazarían las políticas nacionalistas para la asimilación de las poblaciones indígenas.

Finalmente, como parte de esta revisión documental encontré que un aporte de Hamel (2000) afirma que la relación entre pueblos indígenas y Estados-Nación en América Latina ha experimentado cambios considerables: adquisición de personalidad jurídica, territorios, derechos educativos y administrativos de los pueblos indígenas brasileños, la aprobación de una ley de educación indígena en Colombia, la promulgación de una ley de educación en Bolivia en 1994, que establecía a la *interculturalidad* para todo el país, la firma de acuerdos de Paz en Guatemala, que trajo consigo mayores posibilidades de inclusión para los pueblos mayas; y el fortalecimiento del EZLN como un movimiento indígena insurreccional en México, el cual incidió en los debates políticos mexicanos.

De acuerdo con lo expuesto en los subapartados anteriores los tres nodos de discursividad que subyacen en mi investigación –histórico social, reformas curriculares en la Educación Básica mexicana, y temática intercultural y revisión inicial de la literatura– brindan un panorama respecto de mi interés por estudiar las condiciones de posibilidad de la interculturalidad. En esta discusión priorizo

²¹ El caso de la ANPIBAC es analizado ampliamente en el Capítulo III de esta tesis.

las políticas educativas vigentes en la transición del siglo XX al XXI,²² las reformas curriculares, los Planes y programas de estudio avalados por la SEP a través de la DGEI y la CGEIB,²³ los giros nominales del discurso intercultural y la emergencia de dicho significante. De igual manera, los sujetos de atención, las relaciones expresas entre/interbucles y el vacío investigativo que el COMIE reconoció como vigente en Educación Básica, especialmente, en preescolar y secundaria.

Considero que en mi trabajo de investigación se contempla la articulación de dos operaciones nodales: una genealógica y otra deconstructiva. La operación genealógica ubicó las condiciones histórico-sociales y de reforma (políticas educativas) que permitieron la constitución e instalación del significante interculturalidad en Educación Básica. Mientras que la operación deconstructiva posibilitó un ejercicio de desmontaje de ese significante según su consolidación, sedimentación, diseminación y resignificación, mismo que puede fincarse en el análisis de los bucles epistemológicos; así como los virajes discursivos que adquiere la politicidad²⁴ de la interculturalidad durante el periodo comprendido entre el año 1994 y el 2006.²⁵

En esas condiciones, a partir de los tres nodos de discursividad de la interculturalidad, me concentro en el escrutinio de los enfoques, las cadenas de asociaciones y el desplazamiento de ese significante. Tal como se verá a lo largo de los seis capítulos de esta tesis, mi inquietud principal fue la de comprender las condiciones de posibilidad de la interculturalidad. Por un lado, como un significante que adquiere vigencia en la estructura normativa curricular de las políticas de Educación Básica, y, por

²² Esta transición de siglos la he denominado “la caída”, la cual puede ser leída mediante la noción “dislocación”, entendida ésta como el (los) momento (s) de cierre y reinscripción de lo social, espacialización o hegemonización de esa dislocación (Laclau y Mouffe, 1987). En el ejemplo expuesto, más allá del cambio sexenal (del PRI al PAN) me interesó conocer la manera en que esos eventos históricos generaron reconfiguraciones de sentidos, lógicas, políticas y significaciones de la interculturalidad en tanto significante nodal.

²³ Como analizaré en el capítulo IV, los planteamientos de ambas instituciones en ocasiones se repelen, complementan o antagonizan.

²⁴ La politicidad es un ejercicio de anexactitud que marca los contornos mismos de esa politicidad, en este caso del discurso intercultural. Referirme a la politicidad es destacar la triada: Política –Políticas educativas– lo Político, este último referido a los sujetos (individuales-colectivos), sin embargo, para el caso de mi investigación, asumo que lo político puede estar presente también en los documentos de política educativa debido a que en ellos están contenidos momentos de inclusión, exclusión y decisión (contestataria).

²⁵ Esto no exenta la posibilidad de analizar huellas, en sentido Derrideano. Situarlo en esos dos periodos sexenales es dar cuenta de la aparición del significante y su diseminación nominal.

otro, como un horizonte visibilizado a partir del tránsito, diseminación, expansión, aplicabilidad y constante tensión con otros significantes que se (im) ponen en el campo de batalla²⁶ de la misma interculturalidad, y que han sido utilizados (nominalmente) de manera indiscriminada en dichas políticas.

3.2.2 *Corpus de análisis*

Como lo referí en el numeral tres –procedimiento de la investigación– el *corpus* de análisis alude a los documentos y testimonios que analizo en los capítulos posteriores,²⁷ articulados al eje politicidad de mi investigación.²⁸

Para el caso de los documentos normativos privilegié los promulgados en el periodo 1994-2000²⁹ y en el 2000-2006³⁰. En el primero analicé la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del año 1992, el ANMEB, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, el Programa de Desarrollo Educativo 1995, los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe de las niñas y los niños indígenas, el Plan y programas de estudio de Educación Primaria y los programas de Educación Secundaria. En estos documentos encontré los primeros hallazgos temáticos relacionados con la discursividad de la interculturalidad. Respecto del segundo periodo analicé el Decreto de reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 2001, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, la Ley General de Educación reformada en el año 2004, el Programa Nacional de Educación 2001–2006, el Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, las Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, y el Enfoque intercultural en educación. También las orientaciones para maestros de primaria, el Plan de estudios de Educación Preescolar 2004 y el Plan de estudios de Educación Secundaria 2006. En estos documentos identifiqué los rasgos temático-nominales de la interculturalidad.

²⁶ El campo de batalla no se concibe como un lugar tangible (límitrofe). Por lo contrario, es un espacio simbólico (liminal); el lugar de la disputa entre significantes, significaciones, sentidos y prácticas gestadas al interior de una complejidad del discurso intercultural, es decir, de producciones contingentes (contextuales, epistemológicas, históricas, etc.). En este espacio liminal, existe una lucha y tensión constantes entre significantes y significaciones que intentan dominarse, superarse o rebasarse; tensarse o articularse entre sí para prevalecer o dejarse absorber por las otras significaciones.

²⁷ Cfr. Capítulos IV al VI.

²⁸ Cfr. Numeral 2.2, capítulo I.

²⁹ Cfr. Tabla 3.

³⁰ Cfr. Tabla 4.

En el caso de los testimonios recuperé las narrativas de 14 informantes³¹ a través de entrevistas semi-estructuradas. Agrupé a estos informantes en dos sectores: hacedores de políticas educativas e investigadores. Dentro del primer sector seleccioné a cuatro personas de la DGEI –Directora de Educación Básica Indígena, Subdirectora de Preescolar Indígena, Subdirector de Primaria Indígena, y apoyo pedagógico de la Subdirección de Primaria Indígena–. También a cuatro personas de la CGEIB – Coordinador General, Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural, Jefa del Departamento de Interculturalidad, y Directora de Investigación y Evaluación–. El criterio que elegí es que estuvieran adscritos en un área relacionada con la Educación Básica y la Educación Intercultural. Por su parte, en el segundo sector, elegí a investigadores del campo de la Educación Intercultural, aunque no necesariamente tuvieran un acercamiento con la Educación Básica –Investigador en el IIE-UV, Investigadora en el IIE-UV, Titular del INEE, Investigadora en el DIE-Cinvestav, Investigador en la Universidad Javeriana, e Investigador en el IIF-UNAM. A estos 14 informantes, los entrevisté con la finalidad de conocer sus (re) significaciones respecto de la interculturalidad. El conjunto de narrativas me permitió contrastar los hallazgos que se han realizado en materia intercultural a nivel nacional, frente a los planteamientos de política educativa de la SEP.

3.3 Referente teórico

Los referentes empíricos mencionados en el subapartado anterior (contextuales y testimoniales), los analicé a partir de dos horizontes de intelección: el Análisis Político de Discurso (APD) y el Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC).

El APD se concibe como una perspectiva posfundamento que ofrece una lectura genealógica deconstructiva acerca de las prácticas sociales sedimentadas como verdades absolutas. En esta tesis identifiqué que el APD cuenta con, al menos, tres emplazamientos: ecléctico generativo, teórico engranador y metodológico.³² Por su parte, al ADIC la propuse de manera paralela al APD para comprender las condiciones, los debates y los imaginarios que se tejen en el campo cultural de las prácticas discursivas. En este sentido reconozco que tanto el ADIC como el APD involucran “un

³¹ Cfr. Tabla 5.

³² Cfr. Numeral 3.1, capítulo I.

componente teórico irrenunciable, es decir, lógicas, conceptos y posicionamientos ontológicos y epistemológicos” (Buenfil, 2008: 30).

De ambas perspectivas recuperaré una serie de categorías analíticas que no son exclusivas de una u otra, por lo contrario, como lo referí arriba, se nutren de distintas disciplinas para constituirse como nodos articuladores para el análisis, es decir, a manera de caja de herramientas. En el caso del APD destacan las siguientes: discurso, práctica de articulación, punto nodal, el Otro, lo político y la hegemonía.³³ En el caso del ADIC prevalecen: identidad, alteridad, entre-medio y dimensiones de la *interculturalidad*.³⁴ En la tensión entre la generalidad teórica y la particularidad histórica (Torfing, 1994) construí algunas categorías intermedias.³⁵ Con el APD: complejión del discurso intercultural y performativo sometido, y a partir del ADIC: paisajes temáticos y sujeto intercultural.

3.4 Tesis de trabajo

Las tesis de trabajo que enseguida planteo están en constante diálogo con los nodos de discursividad y las preguntas de investigación descritas anteriormente, así como con los ejes analíticos que presentaré en el capítulo siguiente. En conjunto, esta articulación – nodos, preguntas y ejes– tienen el propósito de abandonar las generalizaciones desmedidas a las que se ha hecho acreedora la interculturalidad.

- Tesis 1: La interculturalidad mantiene tensiones diferenciadas de acuerdo con su *locus* de enunciación, así, por ejemplo, sus condiciones epistemológicas serán distintas respecto de la producción académica, la conceptual temática o empírica curricular que se aluda. En su urdimbre existen puntos de encuentro que se matizan o mimetizan por la acción misma de la diseminación de significaciones. Por ello se necesita una seria vigilancia epistemológica para no confundirlas, negarlas o traslaparlas arbitrariamente.
- Tesis 2: La *interculturalidad*, en sus distintos emplazamientos, presenta dos frentes. Uno que permite asociarlo con un ejercicio necesario para toda la

³³ Cfr. Numeral 3.2, capítulo I.

³⁴ Cfr. Numeral 4.2, capítulo I.

³⁵ Cfr. Numeral 3.2.1 y 4.2.1, capítulo I.

población (pluritemática) y otro que se arraiga a lo indígena (monotemática). No obstante lo anterior, esta bifurcación guarda el fantasma³⁶ que la constituye; su caracterización depende de un nudo crítico entre mestizaje e indigenismo.

- Tesis 3: En cualquiera de sus *loci* de enunciación el significante interculturalidad se ha vuelto iterable y performativo, sus significaciones se condensaron en la atención del sector indígena al que se considera incapaz de renunciar, aun cuando haya encontrado otros escenarios para anidarse (afrodescendientes, jornaleros, por citar unos ejemplos). En tal caso, se evidencia una urgente necesidad de desliteralizar su sentido.
- Tesis 4: Ese proceso de desliteralización lleva implícito un desedimentar, lo que se ha venido entendiendo por interculturalidad y al mismo tiempo cuestionar quién es ese otro (sujeto de la atención), o ese Otro (mandatos o leyes, en sentido lacaniano) que reclama su presentificación en la realidad social estudiada.
- Tesis 5: El ejercicio genealógico deconstructivo al que se somete el significante interculturalidad y el análisis de su politicidad me permitió identificar tres de las peculiaridades de dicho significante: ubicuidad, mimetismo y proliferación. Éstas se encuentran en distintas tendencias y juegos del lenguaje en el hecho histórico, el educativo y el discursivo.

4. Capítulos que ordenan mi tesis

Expuestas las condiciones primarias que motivaron esta investigación, los nodos de discursividad, las preguntas y las tesis de trabajo, a continuación explicaré la configuración de los seis capítulos que integran esta tesis.

El primer capítulo “Aproximaciones analíticas para leer esta investigación” manifiesta a los horizontes de intelección y las perspectivas analíticas que me aprobaron inteligir los referentes empíricos (contextuales, históricos, documentales y normativos). Este capítulo está integrado por seis apartados. Primero, muestro una presentación general al mismo. Segundo, contextualizo los ejes de análisis que dirigen el trabajo de

³⁶ Con esta noción me refiero a un espectro que no puede ser del todo excluido de un campo, sino que siempre estará latente ahí para recordar lo que ha sido; es decir, los residuos y el exterior constitutivo que amenaza lo que está dentro de los límites de ese campo (Buenfil, 1999).

investigación (onto-epistemológico y politicidad). Estos ejes me ayudaron a mantener una vigilancia epistemológica en el ejercicio de interpretación de los referentes empíricos. Tercero, expongo las condiciones de operatividad del APD, los emplazamientos que le subyacen (eclectico generativo, teórico engranador y metodológico) y las herramientas que recupero de dicha perspectiva. Cuarto, planteo los elementos de lo que he denominado Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC), horizonte de intelección que recoge herramientas de los estudios culturales e interculturales. Esta perspectiva es especializada y la diseñé con la finalidad de leer los referentes temáticos analizados en mi investigación (documental, normativo y testimonial). Quinto, expongo el diálogo entre el APD y el ADIC. Esto incluye la explicación de la enunciación como estrategia analítica, la cual me fue de utilidad para analizar las narrativas testimoniales de los informantes. El resultado de esto lo presento en el capítulo V y en el VI. Finalmente, en el sexto apartado expongo algunas ideas de cierre que se anudan con el entramado del capítulo siguiente.

En el segundo capítulo “Pistas documentales de la interculturalidad” muestro el resultado de la sistematización y el análisis de la información documental. Lo anterior me fue de utilidad para construir el estado de conocimiento sobre el significante interculturalidad. Éste me ofreció un primer acercamiento a la discursividad de la interculturalidad. Uno de los principales hallazgos es que, en la arena de la investigación, la interculturalidad está ligada a dos campos de conocimiento: del discurso intercultural y de la interculturalidad, dicho de otra manera, por un lado pertenece a un gran discurso intercultural en el que interactúa con otros significantes para sostenerse entre sí. Por otro lado, en sí misma la interculturalidad sostiene una cadena propia de significaciones. En ambos casos la noción compleción, recuperada de la antropometría, me dio acceso al *corpus* de conocimiento de este capítulo presentado como irreplicable y cuestionable. En estos términos el capítulo dos se integró por cinco apartados. Primero, desgloso las generalidades de la búsqueda y sistematización del *corpus* de conocimiento que analicé. Segundo, examino la compleción de un discurso intercultural, el cual guarda una serie de significantes compuestos por los sufijos –idad– e –ismo– y su relación con lo educativo. Tercero, indago acerca de la compleción de la interculturalidad y las significaciones que se le atribuyen. Cuarto, establezco un cierre general del capítulo que funciona como antesala para comprender las condiciones del capítulo siguiente.

El tercer capítulo “Huellas fecundantes de la interculturalidad” contiene otro acercamiento a la discursividad de la interculturalidad. Los temas centrales que

desarrollé son dos: la construcción simbólica de lo indígena y la configuración de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Ambos temas representan huellas significativas de la interculturalidad, concepto clave de las políticas de Educación Básica de finales del siglo XX y de principios del siglo XXI. En estos términos el capítulo tres está organizado en cinco apartados. Primero, explico la generalidad constitutiva del capítulo. Segundo, analizo la condición indígena en un contexto regional latinoamericano a partir de las tres declaraciones de Barbados (la constitución de la diferencia y las características que se le atribuyen a los indígenas). Elegí estos documentos porque desde la primera declaración se comenzó a visibilizar el problema del binarismo indígena-no indígena y la lucha por erradicar esa discriminación. Lo anterior no cambió en las dos declaraciones subsecuentes. Tercero, en un contexto nacional discuto la configuración de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural en dos sentidos. Por un lado, en voz de los maestros indígenas bilingües de la ANPIBAC (la política de participación de la asociación y el rol de estos maestros) y, por otro, en la textualidad de las políticas que implementó la SEP, institución que hacía valer un mandato gubernamental (condición lingüística y la pedagogía bilingüe bicultural). Cuarto, estudio las huellas temáticas y nominales de esa Educación Bilingüe Bicultural. Ambos tipos de huellas complementan el análisis de lo revisado en los apartados previos. Quinto, desarrollo planteamientos articuladores de lo revisado a lo largo del capítulo y lo que se presentará en el siguiente.

El cuarto capítulo “Discursividad de la interculturalidad en Educación Básica” contempla el análisis de la configuración nominal de la interculturalidad en las políticas de Educación Básica, publicadas entre el año 1994 y el 2006; básicamente, en dos etapas que me parecen nodales: gestación y desarrollo. En este contexto al capítulo lo conforman cinco apartados. Primero, expongo la estructuración capitular. Segundo, discuto la constitución discursiva de la interculturalidad en el periodo 1994-2000, a dicha constitución la he denominado proceso embrionario, esto es así toda vez que en el material empírico revisado encontré indicios nominales y epistémicos, de lo que actualmente conocemos como interculturalidad. Tercero, en un ejercicio similar discuto la naturaleza de la interculturalidad en el periodo 2000-2006, al que le corresponde una condición de nacimiento y desarrollo de dicho significante. En este orden de ideas destaco los bucles epistemológicos, las tendencias y los juegos del lenguaje presentes en el giro de la interculturalidad, entre los periodos arriba señalados. Cuarto, presento el cierre del capítulo y pongo de manifiesto los elementos clave que dan validez a la entrada del capítulo siguiente.

El quinto capítulo “Sujetos interculturales. (Otra) Impronta de la interculturalidad”, atiende al eje onto-epistemológico de mi investigación, en estricto sentido, contiene el resultado del análisis que realicé a un primer paquete de las narrativas de los informantes. Mi discusión se concentra en lo que he denominado “sujeto intercultural”, al que concibo como un orden simbólico que mandata y encadena a la apropiación, resignificación y diseminación de la interculturalidad. De acuerdo con mis hallazgos los tres elementos que configuran al sujeto intercultural son: el “otro” –sector poblacional de atención–, las personas interculturales –catalizadores de una cierta interculturalidad– y las prácticas discursivas de la *interculturalidad –praxis y/o habitus–*. El capítulo cinco se compone por cinco apartados. Primero, explico los aspectos generales que lo integran. Segundo, en la configuración del sujeto intercultural discuto las significaciones que le son asignadas al otro como sector de atención de la *interculturalidad*. Tercero, analizo las características que los informantes les atribuyen a las personas interculturales. En este apartado discuto la arista personificada de la *interculturalidad*. Cuarto, para cerrar la triangulación del sujeto intercultural analizo los rasgos que los informantes le asignan a las prácticas discursivas de la *interculturalidad* variables en su configuración institucional, sus prácticas sociales y los distintos dominios del saber. Quinto, presento ideas de cierre del capítulo. Éstas constituyen una base generativa para comprender lo mostrado en el capítulo siguiente.

El sexto capítulo “Acercamiento (s) político educativo (s) de la interculturalidad. Discursividad y proliferación”, contiene la discusión de la segunda parte de los relatos de los informantes. En este caso destacué el eje político educativo de mi investigación. Son cinco los apartados que conforman el capítulo. Primero, planteo la generalidad capitular. Segundo, examino los planteamientos de los informantes respecto de las causas que, a su parecer, permiten que en la escuela básica (convencional) se continúe privilegiando la discusión, el respeto y la inclusión de las cosmovisiones indígenas. Tercero, estudio las estrategias o actividades que los informantes consideran articuladoras para el desarrollo de la *interculturalidad* en Educación Básica. Cuarto, analizo los otros (nuevos o contingentes) espacios de desarrollo de la *interculturalidad*, pues como es de notar, hasta el momento el espacio fundante para su desencadenamiento ha sido la escuela. Quinto, cierro el capítulo con argumentos finales acerca del análisis de las narrativas aquí discutidas.

A partir del resultado del análisis presentado a lo largo de los seis capítulos, en las conclusiones de esta tesis expongo algunos acercamientos a las preguntas de

investigación y las tesis de trabajo. Asimismo planteo nuevas rutas de indagación en el área de investigación a la que me suscribo.

En suma, confío en que lo expuesto a lo largo de esta tesis permita al lector seguir mi lección acerca del escrutinio y análisis que realicé sobre el significativo interculturalidad, instalado en las políticas de Educación Básica y diseminado en las prácticas escolares mexicanas entre el año 1994 y 2006. Como lo he mencionado en párrafos anteriores, esta investigación la llevé a cabo a través de un ejercicio genealógico deconstructivo que me permitió comprender el desplazamiento, el reemplazo de enfoques y las cadenas de asociaciones de la interculturalidad. Lo anterior se enmarca y distingue del resto de las investigaciones del campo de la Educación Intercultural gracias a la lectura fina que me permitió realizar el APD y el ADIC a manera de horizontes subyacentes a mi objeto de estudio (preguntas de investigación, referentes empíricos y referentes teóricos). Como nota final comparto con el lector que, a lo largo de la tesis, encontrará la distinción entre una interculturalidad emanada de los discursos nominales, los oficiales y de la voz de los informantes –emic– de una *interculturalidad* analizable u observable en razón de hechos sociales –etic–. Esta diferencia, marcada con cursivas, me pareció pertinente ya que no es mi interés generalizar las potencialidades de esta (s) interculturalidad (es).

Capítulo I. Aproximaciones analíticas para leer esta investigación

*No resolver el discurso en un juego de significaciones previas,
no imaginarse que el mundo vuelve hacia nosotros una cara legible
que no tendríamos más que descifrar; él no es cómplice de nuestro
conocimiento; no hay providencia prediscursiva que lo disponga a
nuestro favor*

MICHEL FOUCAULT
El orden del discurso

1. Presentación del capítulo

En este primer capítulo presento un mapeo de los elementos epistémico-metodológicos que configuran mi investigación. Como lo indiqué en la introducción, aquí el lector se acercará a mi objeto de estudio a partir de las preguntas que guiaron mi trabajo de investigación, los referentes empíricos (contextuales, documentales y normativos) que analizo y los referentes teórico-metodológicos que sustentan el análisis de lo empírico. En conjunto, estos tres elementos me permitieron mantener una vigilancia epistemológica respecto de lo que he manifestado como interés de indagación.

El capítulo se organiza en seis apartados. El primero contempla la descripción capitular. El segundo –Ejes de análisis de la investigación– contiene una explicación de los dos ejes nodales de mi investigación: onto-epistemológico y politicidad, los cuales subyacen y sustentan mi objeto de estudio. Ambos proveen una discusión y revitalización constante del sedimento indígena de la interculturalidad. Lo anterior es a partir de la confrontación del discurso intercultural que se encuentra anidado en documentos de política educativa (legislación educativa nacional y planes de estudio del periodo sexenal 1994-2000 y del 2000-2006), en lo producido en el campo de conocimiento de la interculturalidad (estados de conocimiento nacionales) y en las resignificaciones que de ella construyen los sujetos informantes (investigadores y tomadores de decisiones de la DGEI y la CGEIB, en el área de la Educación Intercultural).

En el tercer apartado –El Análisis Político de Discurso (APD) como horizonte de intelección– describo la pertinencia del APD para inteligir los referentes empíricos de mi investigación. Según mi lectura son tres los emplazamientos detonadores que se articulan en esta perspectiva: a) ecléctico-generativo, b) teórico engranador, y c) metodológico. A partir de ellos recuperé una serie de herramientas de intelección y construí dos categorías intermedias, mismas que me permitieron cuestionar y apuntar a una posible desliteralización del significante interculturalidad.

En el cuarto apartado –El Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC). Horizonte temático– expongo las características del ADIC, aspecto cuyo diseño me implicó recuperar la condición eclecticizante del APD. A mi consideración el ADIC es uno de los aportes contundentes de mi investigación al campo de conocimiento de la Educación Intercultural, sobre todo, para analizar dicho campo a partir de una perspectiva particular que se desprende de lo cultural.

En el quinto apartado –Diálogo entre horizontes de intelección (APD-ADIC)– planteo lo que concebí como el andamio sobre el que se propicia un diálogo entre ambas perspectivas. Este andamio evidencia las convergencias y divergencias de ambos horizontes de intelección. Con claridad explico las características de la enunciación, estrategia analítica que me condujo a realizar una lectura vigilada de los hallazgos de la discursividad de la interculturalidad. Retomar esta estrategia tiene la finalidad de contrarrestar los señalamientos que aluden a la ausencia de la sistematicidad del APD, en otras palabras, a su poca instrumentalidad para presentar los resultados como se hace en las investigaciones de tipo ordinario. Finalmente, en el sexto apartado –Cierre de capítulo– presento un cierre respecto del mapeo que estoy proponiendo como parte de la cocina de mi investigación.

2. Ejes de análisis de la investigación

Situados los antecedentes académicos-profesionales y los nodos de discursividad, enseguida expongo los ejes de estudio de mi investigación. Hacerlos evidentes tiene la finalidad de evitar, en la medida de lo posible, los siguientes obstáculos epistemológicos: el sentido común y la generalización última de hallazgos (Bachelard, 1974). En términos investigativos poner atención en dichos obstáculos implica estar-vigilantes para no caer en descripciones categóricas o absolutas.

2.1 Eje onto-epistemológico

Este eje articula un posicionamiento ontológico y otro epistemológico. Respecto del primer posicionamiento, Heidegger reconoce que “el preguntar ontológico es más originario que el preguntar óntico” (Heidegger, 1926: 21), pues presupone un cierto conocimiento (legítimo) inicial.

En mi investigación resulta de mayor interés analizar tres situaciones: a) los puntos de quiebre o estallidos que permitieron la aparición, corporeización y significación de la interculturalidad; b) las condiciones para que ésta se instalara en las políticas de Educación Básica; y c) las significaciones que ha adquirido en ese contexto, así como los juegos del lenguaje,³⁷ los significados, significantes y significaciones que se producen a partir de su llegada. De manera general, un posicionamiento ontológico pone de relieve el carácter histórico, discursivo y político del ser, es decir, “problematiza el ser de la investigación educativa, se debate qué es y qué no es [...] alude a un ser relacional, diferencial y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas” (Buenfil, 2005: 2). En el caso que me ocupa, el posicionamiento ontológico permite indagar el ser³⁸ de la interculturalidad, el cual está mediado por las sacudidas de su “estar situado”.

El posicionamiento epistemológico de mi tesis no es prescriptivo, y tampoco pretende validar si un conocimiento es falso o verdadero. Por lo contrario, representa un “espacio de debate en torno a las condiciones de producción y los criterios de validación del conocimiento en contextos específicos” (Buenfil, 2005: 6). En otras palabras, el posicionamiento epistemológico sostiene que no es posible el acceso directo al mundo exterior (para su conocimiento), sino que existen mediadores culturales y discursivos que dan legitimidad a un tipo de conocimiento perspectivo e incompleto (Buenfil, 2008). Con este posicionamiento pretendo identificar las maneras en que las significaciones de la interculturalidad se articulan, antagonizan o repelen en un espacio, periodo y contexto específicos.

Ambos posicionamientos –ontológico y epistemológico–,³⁹ son referentes nodales para mi investigación. Recurrir a ambos sugiere estar-vigilante respecto del sentido común, al que en ocasiones se ha reducido la interculturalidad por la misma fuerza de atracción y condensación que propicia el lugar de enunciación.

³⁷ En palabras de Wittgenstein, esta expresión se refiere a las prácticas que poseen fines y reglas propias; donde las palabras tienen significado porque existen prácticas sociales que las sustentan.

³⁸ No me refiero al ser como Heidegger lo definiría: “El ser no constituye la región suprema del ente en tanto que éste se articula conceptualmente según género y especie: La universalidad del ser sobrepasa toda universalidad genérica” (Heidegger, 1926: 13). Más bien lo asocio al sentido coloquial, es decir, a una producción situada o a la comprensión preontológica del ser (en palabras de Heidegger), pues entiendo que el ser del ente no “es” un ente como tal; sería incorrecto pensar que el “ser” es atribuible a una entidad.

³⁹ Estos posicionamientos dan pie a la construcción del objeto de estudio, el cual es el resultado de la imbricación del referente empírico, el teórico y las preguntas del investigador, es decir, de “las huellas de la subjetividad del investigador, las huellas de la particularidad histórica (i.e., contextualizada o situada) del referente empírico, y marcas del aparato crítico” (Buenfil, 2008: 31).

2.2 Eje politicidad

El segundo eje de análisis está referido a la tensión complementaria de la triada política, lo político y las políticas. En conjunto, esa tensión articula el eje de la politicidad que interesa en mi investigación, es decir, la discursividad de la interculturalidad en código de recepción, significación, resignificación, etc. Mi posicionamiento frente a dicha triada lo explico enseguida.

La política “en tanto que creación, reproducción y transformación de las relaciones sociales” (Laclau y Mouffe, 1987: 251) está referida a una dimensión óptica o arena de “lucha entre agentes cuya identidad, concebida bajo la forma de intereses, se ha constituido en otro plano” (Laclau y Mouffe, 1987: 40). Por su parte, lo político está enmarcado en el plano ontológico; es un momento fundacional de ruptura e instauración de lo social –definición y articulación de las relaciones sociales– (Laclau y Mouffe, 1987); siempre en términos de inacabado. Al interior de esta constitución, las políticas serán

las formas y prácticas –de gobierno, liderazgo, dirección– desarrolladas en espacios caracterizados por el encuentro y la lucha de intereses disímiles que intentan organizar y gestionar las pretensiones de la política y que incluyen múltiples estrategias de interpelación, éstas se despliegan hacia individuos y grupos para que ocupen una posición en dichos espacios. (Treviño, 2009: 188).

El eje politicidad ayudó en el análisis de la interculturalidad durante el periodo 1994-2006, esto incluye, al menos, tres dimensiones: a) los bucles epistemológicos⁴⁰ que fluctúan de las políticas Bilingüe Bicultural e Intercultural y Bilingüe, a la Intercultural para Todos; b) los giros discursivos, las significaciones, las tendencias y los juegos de lenguaje en los planes de estudio de Educación Básica (primaria 1993, secundaria 1993, preescolar 2004 y secundaria 2006); c) los sentidos, las tensiones y las configuraciones que se atribuyen a la interculturalidad en documentos normativos y en las construcciones discursivas de los encargados de Educación Básica en la DGEI, de igual manera, los relatos de los coordinadores de departamento de la CGEIB, así como los especialistas investigadores de esta área temática. En conjunto, esas tres dimensiones de la politicidad brindan luces para ubicar los espacios enunciativos (desde, por y hacia) donde se comunica cada uno los saberes en relación con la discursividad de la interculturalidad.

⁴⁰ Cfr. Numeral 2, introducción: “Primeros escenarios que motivaron esta investigación”.

Dicho lo anterior ¿cómo se traducen los ejes de análisis y las dimensiones arriba descritas, en elementos de lectura para mi investigación? En las Tablas 3 y 4 muestro los referentes documentales y normativos que fueron objeto de análisis a lo largo de mi investigación. Por otra parte en la Tabla 5 enlisto los referentes testimoniales de mi trabajo. Cada uno de éstos juega un papel importante en el engranaje de la discursividad de la interculturalidad.

Tabla 3. Referentes normativos para el análisis: 1994-2000

Documentos de Política (legislativo)	Documentos de Políticas educativas	
	Normativos	Reformas curriculares
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1992).	<p>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992).</p> <p>Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (1996).</p> <p>Programa de Desarrollo Educativo (PDE) (1995).</p> <p>Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe de las niñas y los niños indígenas (1999).</p>	<p>Plan y programas de estudio de Educación Primaria (1993).</p> <p>Programas de Educación Secundaria (1993).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de documentos varios.

De acuerdo con la Tabla 3 el análisis del referente documental del periodo 1994-2000 y su entrecruzamiento ofrecen claves relacionadas con la incubación de la interculturalidad, dicho de otra manera, elementos que se articulan previamente a la “institucionalización” de la interculturalidad, los cuales dependían sustancialmente de las políticas generadas por la DGEI.

En la Tabla 4 enlisto los referentes normativos y documentales correspondientes al periodo 2000-2006. Éstos se encuentran en el marco de la creación de la CGEIB y, con ésta, de la institucionalización de la interculturalidad.

Tabla 4. Referentes normativos para el análisis: 2000-2006

Documentos de Política (legislativo)	Documentos de Políticas educativas	
	Normativos	Reformas curriculares
Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (2001).	Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (2001).	Plan de estudios de Educación Preescolar (2004). Plan de estudios de Educación Secundaria (2006).
Decreto de reforma a la Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos (2001).	Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, (2001).	
Ley General de Educación (2004).	Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México (2004). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria (2006)	

Fuente: elaboración propia a partir de documentos varios.

En el periodo 2000-2006 la politicidad del significante interculturalidad y su entrecruzamiento permiten extraer elementos constitutivos que sobredeterminan, antagonizan o complementan las significaciones de este concepto clave y sus bucles epistemológicos.

Como lo comenté en párrafos anteriores, la politicidad está constituida por la política, las políticas educativas y lo político. En las Tablas 3 y 4 mostré los elementos correspondientes a los primeros dos elementos, para encarnar lo político me valgo de algunos informantes a quienes entrevisté con la finalidad de conocer sus (re) significaciones acerca de la interculturalidad. El conjunto de narrativas me aprobó contrastar los planteamientos institucionales frente a los hallazgos en materia intercultural, a nivel nacional.

En la Tabla 5 enlisto a los informantes que entrevisté en mi tesis (nombres, cargos institucionales y una clave asignada para su tratamiento analítico). En total la muestra se compuso de 14 personas: ocho hacedores de política educativa, adscritos en dos dependencias de la SEP –cuatro en la DGEI y cuatro en la CGEIB– y, finalmente, seis investigadores del área de la Educación Intercultural.

Tabla 5. Cargos institucionales de los informantes⁴¹

Informante	Cargos institucionales	Clave de entrevista
Hacedor (a) de políticas educativas. DGEI	Directora de Educación Básica Indígena.	InDGEIMuJe
	Subdirectora de Preescolar Indígena.	InDGEIMuPre
	Subdirector de primaria indígena.	InDGEIHoPriCo
	Apoyo pedagógico de la Subdirección de primaria indígena.	InDGEIHoPri
Hacedor (a) de políticas educativas. CGEIB	Coordinador General.	InCGEIBHoJe
	Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural.	InCGEIBMuColnt
	Jefa del Departamento de Interculturalidad.	InCGEIBMuCulnt
	Directora de Investigación y Evaluación.	InCGEIBMuColnv
Especialista investigador (a)	Investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación, UV.	InEspHoG
	Titular del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, SEP.	InEspMuS
	Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación, UV.	InEspMuY
	Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.	InEspMuR
	Investigador en la Universidad Javeriana.	InEspHoE
	Investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.	InEspHoL

Fuente: elaboración propia.

A estos informantes los seleccioné a partir de tres criterios específicos: 1) adscripción institucional en Educación Básica, área intercultural –DGEI–; 2) relación explícita con el área intercultural –CGEIB–; y 3) producción científica en el campo de la Educación Intercultural y la interculturalidad –especialistas investigadores–. Como puede notarse resaltan tres casos especiales. Elegir a la titular del INEE respondió a que ella tuvo la encomienda de fundar la CGEIB en el año 2001, aunque hasta el año pasado ocupó la titularidad del INEE. Por su parte, la investigadora del DIE-Cinvestav, si bien no ha tenido una relación cercana con el campo de la interculturalidad, como lo señaló en repetidas ocasiones durante la entrevista, ha trabajado con la noción “comunalidad”,⁴² concepto

⁴¹ A pesar de que en la tercera reunión con comité, realizada el 18 de octubre de 2016 en las instalaciones del DIE-Cinvestav, uno de los sinodales me sugirió que colocara los nombres de los informantes, no tomé en cuenta esta observación, debido a que en antropología, la ética profesional sugiere que no se coloquen los nombres propios de los informantes. Además, porque durante las entrevistas no solicité su anuencia para hacer pública dicha información.

⁴² En el más reciente estado de conocimiento se sistematizaron trabajos realizados en el marco de la comunalidad. De acuerdo con esta literatura, la comunalidad puede considerarse como una propuesta gestada desde y para los pueblos indígenas; en otras palabras, se trata de un “conjunto de procesos generados por el *habitus* comunitario y estructurados por la *praxis* de los pueblos originarios, que pone de relieve a la ideología comunal de éstos, así como sus estrategias frente al proceso de dominación colonial por medio de la escuela” (Maldonado, 2011: 429). Bajo este contexto, al configurarse como una respuesta a las políticas educativas nacionales, la comunalidad no resulta de interés respecto de lo aquí analizado.

que en algunos estudios (Bertely, Dietz y Díaz, 2013) se presenta como contraparte indígena de la interculturalidad. Finalmente el investigador extranjero en un caso similar a la investigadora del DIE, si bien no ha trabajado en el campo de la interculturalidad, en años pasados dirigió un par de tesis de maestría en dicha área y publicó un artículo crítico respecto de la interculturalidad.

La clave que les asigné responde especialmente a una cuestión de sistematicidad en el momento de manipular la narrativa de dichos informantes. Esta clave se compone, al menos, por cuatro elementos: a) las dos iniciales de la palabra informante –In–; b) la institución en la que se encontraban adscritos (DGEI, CGEIB) o, en su caso, la actividad que realizan (especialista investigador); c) su sexo (mujer u hombre); y finalmente d) las iniciales de su área de adscripción. En el caso de los investigadores en lugar de colocar el área agregué la inicial de su nombre.⁴³

En general cada uno de los informantes aportó evidencia clara de la resignificación de documentos normativos así como de la *praxis* (educativa, social, etc.) que desarrollan en esta área de conocimiento.

3. El Análisis Político de Discurso (APD) como horizonte de intelección

3.1 Emplazamientos del APD

El legado de la perspectiva *Discourse Theory and Political Analysis* encontró la luz a finales de la década de 1970 en la Escuela de Essex, específicamente en el programa de posgrado en *Ideology and discourse analysis* de esa universidad. En ese entonces las discusiones nodales se gestaron en relación con las “transformaciones del concepto de hegemonía, en tanto superficie discursiva y punto nodal fundamental de la teorización política marxista” (Laclau y Mouffe, 1987: 11) de la crisis y el estallido de marcos teóricos y políticos, las luchas sociales y los distintos excesos del orden social en los que era imposible mantener la visión del curso histórico del capitalismo y la concepción de la subjetividad.

De la perspectiva anterior se desprende el Análisis Político de Discurso (APD), analítica postmarxista que abre surcos para cuestionar realidades sociales que se han

⁴³ La formación académica de estos informantes se encuentra en el anexo 3. Esta información es parte del contexto de la entrevista; será de utilidad para comprender, en algunos casos, los relatos analizados o los amarres analíticos tanto del quinto como del sexto capítulo.

ontologizado⁴⁴ como metarrelatos o grandes relatos (Lyotard, 1987), es decir, verdades que se hacen pasar por últimas y que parecen incuestionables.

Mi proximidad con el APD está influenciada por dos momentos de mi formación profesional. El primero, referido a las experiencias que tuve con algunos de los profesores del programa de maestría en el que me formé, quienes a su vez, fueron tutelados por la Dra. Rosa Nidia Buenfil, precursora de esta escuela de pensamiento en México.⁴⁵ El segundo, concerniente a los inicios de mi experiencia doctoral, la cual se presentó al entrar en contacto con aquellos que mostraron distancia epistémica o rechazo hacia esta analítica.⁴⁶

A lo largo de mi interacción con el APD, más bien, de su interacción con mis esquemas de pensamiento, me he percatado de que esta analítica funciona a través de distintos emplazamientos. Éstos ponen al investigador en un lugar privilegiado, pero no con una mirada totalizante⁴⁷ respecto del objeto de estudio, sus referentes empíricos (documentales, normativos, testimoniales, históricos, contextuales, etc.), el sistema de relaciones, los sentidos y las configuraciones político-discursivas que se generan en el campo de batalla del discurso intercultural.⁴⁸

Enseguida expongo los tres emplazamientos de esta analítica que me fueron funcionales: ecléctico generativo, teórico engranador y metodológico. Hacerlo de esta manera me permitió situar mi objeto de estudio –preguntas de investigación, referente empírico y referente teórico– (Buenfil, 2008).

⁴⁴ Con esto me refiero a la discusión respecto de la pregunta por el *Ser* desde una dimensión ontológica (esencia) y otra, óntica (existencia). La ontología fundamental, de la que sólo el resto de ontologías se pueden originar, debe buscarse en el análisis existencial del Dasein. Dasein tiene prioridad, de distintas maneras, más que el resto de los demás seres. La primera prioridad es ontológica, es definida en el ser de su existencia. La segunda prioridad es óntica, y se encuentra sobre la base de la determinación de la existencia. Dasein es en sí mismo ontológico (Heidegger, 1926). Así, la dimensión óntica no indica una condición aristotélica, última y finita sino que se sitúa en un contexto histórico.

⁴⁵ Básicamente, este proceso formativo se desarrolló en el marco del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI), sede DIE-Cinvestav-IPN.

⁴⁶ Un caso específico fue al cursar el propedéutico de ingreso al Doctorado. En ese espacio, algunos compañeros se manifestaron en contra del APD debido a que, en sus palabras, se trata de un “casarón” que se aplicaba de igual forma en todos los trabajos. Asimismo, durante la inauguración del VIII Encuentro de Análisis Político de Discurso: Educación, Politicidad, Discurso y Subjetividad (23 de octubre de 2013), el entonces coordinador académico del Posgrado en ciencias del DIE-Cinvestav-IPN se refirió al APD como una perspectiva críptica, oscura y ostentosa que pocos entienden.

⁴⁷ En este caso, no se trata de pensar al APD como una maquinaria panóptica, es decir, como una analítica carcelaria totalizante (Foucault, 2003). Por lo contrario, se posiciona como una perspectiva privilegiada por su sentido crítico. El APD es parcial; toma distancia de posturas como el positivismo o fundamentalismo, las cuales asumen la totalidad de las cosas.

⁴⁸ Cfr. Numeral 3.2.1; Introducción.

3.1.1 Ecléctico generativo

Al primero de esos emplazamientos lo denominé ecléctico generativo.⁴⁹ Esto es así, debido a que “incorpora elementos de psicoanálisis, teoría política, lingüística y semiología postestructuralista” (Buenfil, 1994: 5) entre otras áreas que lo han nutrido y le han permitido conformar su potencia para situar, analizar, discutir y (re) pensar la realidad social de la que se hable. Conviene decir que el horizonte discursivo de este emplazamiento no se finca en la idea de una mera superposición o sincretismo⁵⁰ de distintas áreas (economía, sociología, antropología, matemática, física cuántica, etc.). Por lo contrario, requiere de una minuciosa vigilancia epistemológica⁵¹ en el momento de la imbricación de sus herramientas, aristas, puntos de encuentro, tensiones y límites.

El eclecticismo al que me refiero no está dado *a priori*, más bien es una articulación que depende de la configuración del objeto de estudio; se trata de una urgencia onto-epistemológica en el momento de la articulación de las áreas en disputa (Livraga, 2014), siempre en aras de fortalecer la vigilancia epistemológica. Al respecto cabe señalar que “el APD no reclama pureza de ninguna especie, ni conceptual, ni ontológica, ni epistémica [...] asume la diversidad de fuentes disciplinarias de las que abreva” (Buenfil, 2009b: 16).

En sí mismo, el eclecticismo se refiere a un descanso metafórico que, en palabras de Newton, se traduce en un “estar parados en hombros de gigantes”. En un desarrollo ecléctico “tanto las teorías como las disciplinas se encuentran interrelacionadas, imbricadas, tejidas con hilos de distinta procedencia donde el tejedor es responsable de la armonía de los colores y de la combinatoria de texturas” (Navarrete, 2009: 143). Por tanto, considero que realizar ejercicios eclécticos, permítaseme la expresión eclecticizar, es un recurso sustentable en el momento en que se hacen compatibles los insumos teóricos, analíticos e interpretativos para la generación de saberes. Eclecticizar permitirá al investigador fabricar la compatibilidad de los insumos teóricos, analíticos e interpretativos en sus distintos emplazamientos.

⁴⁹ En mi tesis de investigación, el eclecticismo no tiene significación negativa o pretensión universalista alguna. Por lo contrario, ofrece una consistente vigilancia epistémica con respecto a la incorporación y movilización entre (e intra) áreas de estudio.

⁵⁰ Cfr. Navarrete (2009).

⁵¹ Con Bachelard (1974), la vigilancia epistemológica se concibe como una herramienta que permite reflexionar acerca de la excelencia del conocimiento científico, atender las circunstancias en las que se produce tal conocimiento y los obstáculos que entorpecen su despliegue. Se trata de un ejercicio de sumo cuidado respecto de la operación de compatibilidad entre las áreas a imbricar. Esta tarea –compatibilidad de perspectivas– corresponde realizarla al investigador.

3.1.2 Teórico engranador

A un segundo emplazamiento del APD lo nombré teórico engranador. En mi perspectiva este emplazamiento permite articular “lógicas, conceptos y posicionamientos ontológicos y epistemológicos” (Buenfil, 2008: 30) con la finalidad de investigar “las formas en las que las prácticas sociales se disputan los discursos que constituyen la realidad social”⁵² (Howarth y Stavrakakis, 2000: 4). Lo anterior es posible debido a que se recurre a una serie de herramientas de intelección (términos, categorías analíticas, conceptos, etc.) que a manera de *bricolaje*⁵³ se encuentran disponibles para el investigador. Estas herramientas “dan cuenta de reflexiones (necesariamente históricas) sobre situaciones contextualizadas” (Cruz y Echavarría, 2008: 14).

El proceso engranador al que me refiero involucra elementos teóricos y temáticos conceptuales que, en muchas ocasiones, se han concebido como irrelevantes en el campo de la investigación educativa debido a que se les considera de poca utilidad para resolver problemas sociales (Buenfil, 2006).⁵⁴ Sin embargo, no hay que olvidar que en cualquier espacio investigativo, educativo o social, la dimensión teórica es constitutiva de la producción de conocimiento.

En la Tabla 6 enfatizo algunos de los usos básicos que se le asignó a la teoría durante la segunda mitad del siglo XX. Destacan el ingenuo, ritual o normativo, teoricista, fatuo u ostentoso, defensivo, descalificador práctico y descalificador metodológico.

Tabla 6. Usos de la teoría en la investigación educativa

Uso de la teoría	Se le ha percibido como
Ingenuo	Cuerpo de conocimiento fijo basado en algún fundamento. Medio para solucionar el problema en turno.
Ritual o normativa	Marco de acción fundamental en trabajos academicistas. En ocasiones se traduce como “marco teórico”.

⁵² Traducción propia de “the way in which social practices articulate and contest the discourses that constitute social reality” (Howarth y Stavrakakis, 2000: 4).

⁵³ Para Lévi-Strauss (1987) se trata de una estrategia epistemológica, propia del pensamiento mítico-religioso que, a partir de taxonomías, intenta explicar la naturaleza mediante el reciclaje de fragmentos de estructuras preexistentes que se conservan en el mito y en el rito. En mi tesis el *Bricolage* se recrea como una caja de herramientas, de las cuales se echa mano para desmontar la realidad social que se ha advertido desde el inicio.

⁵⁴ Este planteamiento se deriva de una propuesta emitida durante el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. En ese momento, el detonante fue “posponer” la discusión teórica del terreno educativo y del campo curricular en la formación de investigadores educativos (De Alba, 2003). A manera de recomendaciones, se buscó restringir los debates conceptuales en México, Latinoamérica y en otras latitudes del planeta.

Teoricista	Conceptos a los que la realidad debe ajustarse. Esquema ideológico. Relacionado y previo al fenómeno estudiado.
Fatuo u ostentoso	Cuerpo de conceptos altamente sofisticado y difícil de entender. En ocasiones hace falta la mediación para la explicitación de dichas articulaciones teóricas en el conocimiento de los fenómenos particulares.
Defensivo	Postura que recurre a una abundancia de conceptos. Puede ocultar las características de lo estudiado.
Descalificador práctico	Distractor respecto de los problemas educativos urgentes.
Descalificador metodológico	Teorización que debe rechazarse. La investigación debe mantener distancia de las preconcepciones y mostrar la realidad social o educativa tal cual.

Fuente: elaboración propia a partir de Buenfil (2006).

En la acusación de la “poca” practicidad de la teoría retomo la pregunta ¿cuáles serían las implicaciones de la retirada de la teoría como resultado del curso normal del conocimiento científico? Buenfil (2006) reconoce que la retirada o exclusión de la teoría tendría implicaciones en tres dimensiones del campo educativo: discursiva, producción de conocimientos y categorial. En la dimensión discursiva Buenfil argumenta que la educación sería orillada al robustecimiento “autorizado” de los prejuicios y las preferencias personales de cierta realidad social. En la dimensión producción de conocimientos se estaría anulando la mediación de las teorías (Rorty, 1983) y ello desaparecería los procedimientos lógicos y conceptos construidos hasta el momento, incrementando así el retraso del área de la educación frente a otras. En la dimensión categorial, Buenfil considera que el campo epistemológico se estancaría y desestabilizaría la relación entre el objeto de estudio, el campo de producción de conocimiento y los intereses del investigador.

Una preocupación personal es que “la teoría” continúe recuperándose de manera fundamentalista en la investigación educativa, lo cual representa una suerte de tragedia y teatro negro.⁵⁵ A esos planteamientos se suman aquellos que consideran al APD como una máquina aristotélica que “repite” y “aplica” las herramientas articuladas a su *corpus*, a quienes me referí en subapartados anteriores.

Coincido con otros colegas en que es epistemológicamente incorrecto “aplicar” lo teórico, pues la realidad social no es unidireccional ni monocausal. Saur (2008), a partir de un ejercicio crítico contestatario a Howarth,⁵⁶ hace el recordatorio de que el concepto “aplicación” en sí mismo no es el problema, sino las implicaciones epistemológicas y

⁵⁵ La tragedia, ubicada en la dimensión teatral, es reconocida como un género dramático cuyo argumento tiene un desenlace fatal y sus personajes son nobles o heroicos. Por su parte, me refiero al “teatro negro” como el tipo de teatro en el que los titiriteros, vestidos de negro, manipulan los objetos expuestos a la luz negra.

⁵⁶ El planteamiento que discute Saur es el siguiente: “rectificar el déficit metodológico estudiando la manera en que la teoría del discurso se aplica a los objetos empíricos de investigación” (Howarth, 2005: 3).

éticas que surgen con dicha enunciación. En tal sentido, pensar en “aplicar” sería reducir las posibilidades del APD a proposiciones *a priori* y ausentes de sentido. Entonces ¿qué caso tendría hacer investigación sin un referente que lo posicione en el espectro del (los) campo (s) de conocimiento (s)? Como mostré en la Tabla 6, la teoría ha sido reducida a un sinnúmero de presupuestos. Continuar bajo esa perspectiva ausentista implicaría desproteger la potencia de las investigaciones y cobijar la empiricidad por la empiricidad misma, en ausencia de rigor científico. Una forma de cambiar esto sería transitar de una visión monocausal al reconocimiento de múltiples juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1988), en los que se rescaten los distintos sentidos y significaciones –inter o intra significante–.

Quienes nos asumimos afines a este horizonte de intelección⁵⁷ partimos de la premisa de la no aplicación del APD, por lo contrario, recreamos contextualizadamente las herramientas analíticas a disposición pues no todas son útiles en el mismo momento y para los mismos fines. Para probar esto a continuación presento seis trabajos de investigación que recuperaron al APD como lógica de intelección. El primer trabajo rastrea las significaciones de calidad educativa en un plano internacional, nacional y estatal (López Nájera, 2009). El segundo trabajo analiza el valor asignado a la noción “sociedad del conocimiento” en algunas propuestas de organismos internacionales en la década de 1980 (Treviño, 2010). El tercero estudia la incidencia de la Universidad Pública, que en espacio de conformación, condiciona las representaciones que circulan sobre ella en la sociedad (Saur, 2006). El cuarto recupera los procesos de producción de la política educativa magisterial del subsistema de normales (Cruz, 2007). El quinto trabajo analiza las relaciones que se establecen entre el docente de Educación Básica y los programas de actualización, diseñados en el Programa Nacional de Actualización Permanente de maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP) (Juárez, 2009). El sexto trabajo reflexiona acerca de los procesos de construcción identitaria de un grupo de profesores formados antes y después de la reforma educativa de 1984, en la Escuela Nacional de Maestros (Ávalos, 2002).

⁵⁷ Me refiero a quienes participaron en el Seminario Análisis del Discurso Educativo (SADE); a quienes forman parte del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) desde sus inicios; o a quienes han entrado en contacto con otros seminarios, productos de los anteriores. Los ejemplos que enuncié están en función de la cercanía con mi investigación. La diferencia de mi trabajo respecto de los de mis colegas, es que en mi caso interesa conocer las condiciones que permitieron que la interculturalidad, en tanto significativa, se instalara dentro de políticas educativas de Educación Básica en el periodo 1994-2006. En ningún momento se recuperan las mismas categorías de una manera similar. En cada caso, existen particularidades.

El eje que articula los trabajos arriba mencionados es el estudio de las políticas educativas. Los temas, aunque variados, incluyen la profesionalización del magisterio, la representatividad de sus actores, la federalización educativa así como la cobertura y la calidad de la educación. En estos trabajos se encuentran categorías analíticas, lógicas y conceptos en común (e.g. discurso, punto nodal, significativo, práctica hegemónica, práctica de articulación, significantes flotantes, mito, hegemonía, antagonismo, etc.), eso no indica que se trate de una camisa de fuerzas para que las categorías, lógicas o conceptos se comprendan con los mismos niveles de profundidad, se resignifiquen de la misma forma o los reenvíos simbólicos sean similares. En algunos casos esas categorías son nodales y en otros casos, juegan el papel de precedentes al desmontaje y análisis. Además, cada investigador delimita el alcance de su investigación a partir de las categorías intermedias que construya y los referentes empíricos, teóricos, conceptuales, intersticiales, etc., que recupere.

3.1.3 Metodológico

El tercer emplazamiento que ubiqué en mi trabajo es el metodológico.⁵⁸ Éste brinda certeza de que el APD retoma técnicas de investigación particulares a la selección del *corpus* de significación, las categorías de análisis y los principios de intelección (Buenfil, 2007), que abrirán o, en su caso, revitalizarán los debates de los relatos consolidados o en proceso de consolidación.

Apoyado en la perspectiva de Torfing (1994), el emplazamiento metodológico provee una ruta de investigación e intelección que articula posicionamientos ontológicos, epistemológicos, conceptuales, teóricos y de razonamiento específico que, a partir de herramientas, dispositivos analíticos e interpretativos, favorece un cambio en la manera de referirse a la metodología no como aparato uniforme e instrumentalista, más bien como una meseta en la que proliferan nodos de articulación con el referente teórico, empírico, etc.

Los tres emplazamientos descritos anteriormente –ecléctico generativo, teórico engranador y metodológico– se encuentran presentes a lo largo de este documento y, de acuerdo con las necesidades de mi investigación, son susceptibles de ser incluidos o excluidos. Por tanto y en función de lo anterior, considero que el investigador se

⁵⁸ Si bien con este emplazamiento es posible ubicar algunas herramientas para la recolección de la información, en ningún momento se pretende destacar un sentido instrumentalista del APD.

configura como un artista que nunca trabaja en condiciones ideales durante el proceso investigativo, pues debe hacer gala de su creatividad,⁵⁹ capacidades, motivaciones e intuiciones para favorecer con soltura los engranajes adecuados que lo conduzcan, de manera óptima, a salvar las adversidades que resultan de la investigación misma.

3.2 Herramientas procedentes del APD. La lógica del *Bricolage*

El interjuego de los elementos descritos arriba brinda luces para comprender que mi investigación se apoya en un proceso genealógico deconstructivo, el cual intenta reconstruir las piezas aisladas, es decir, las huellas (Derrida, 2004) de la discursividad asignadas al significante interculturalidad, principalmente, en las políticas de Educación Básica en México. Esta discursividad se encuentra inscrita en algunos movimientos sociales e intelectuales, puntos de quiebre y bucles epistemológicos vigentes entre los años 1994 y 2006. En ese contexto, el APD provee a mi investigación un encuadre metodológico que contempla dos herramientas: la deconstrucción y el análisis genealógico. La deconstrucción (Derrida, 1966) permite un trabajo de desmontaje que me ayudó a deslitalizar a la interculturalidad.⁶⁰ Por su parte, con el análisis genealógico centro la mirada en la proliferación de sucesos (gracias a los que, contra los que) se han formado lugares de enfrentamiento, no como campo cerrado donde se desarrolla una lucha, sino en los intersticios donde se produce la interculturalidad. Cabe precisar que este análisis genealógico “se opone a la búsqueda del origen, al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos” (Foucault, 2006: 1).

En mi investigación concibo a las herramientas de intelección o herramientas analíticas como “construcciones del intelecto mediante las que se intenta capturar procesos, objetos y prácticas” (Buenfil, 2011: 54). El *corpus* de herramientas al que recurro puede integrarse por nociones, conceptos, ideas, tesis, categorías, etc.; en breve explicaré las herramientas analíticas que recreé en mi investigación. El orden en el que

⁵⁹ Al respecto, concibo a la creatividad como “la capacidad de asociar, combinar y/o reestructurar elementos reales o imaginarios en un nuevo orden significativo y dentro de un contexto cultural determinado, y/o elaborar ideas o productos para la sociedad y el individuo” (García, 1991: 6). Considero que la creatividad es el resultado de una operación que despliega el investigador desde un hecho empático, en el que tensiona el objeto de estudio, las condiciones contextuales, los referentes teóricos, los recortes empíricos y las herramientas de intelección seleccionadas. Por tanto, la creatividad encierra ciertos criterios de “novedad” y “productividad” de forma eficaz y que no son medibles, sino que se comparan cualitativamente con el campo discursivo en el que se inserta la investigación.

⁶⁰ Con esto me refiero a que la deslitalizo en el proceso de investigación, esto no indica que sea así en su pragmática, es decir, para la generalidad de la sociedad.

las presento no responde a jerarquía alguna, sino a la manera en que las fui tejiendo para inteligir los referentes empíricos analizados en mi investigación. Presentarlas de esta manera no indica que se trate de un glosario, más bien me resultó de utilidad para clarificar (me) lo que entiendo por cada una y las maneras en que serán revitalizadas en los capítulos posteriores.

La primera herramienta es discurso. En mi tesis tomo distanciamiento de la condición cerrada y determinista del discurso como lenguaje hablado, es decir, como una pieza oratoria. Por lo contrario, su recreación implica pensar en una práctica dada “en, por y desde” la relación que “en tanto significación, se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierta [...] en la medida en que es constitutiva de lo social” (Buenfil, 1993: 7). En esas condiciones al enunciar el “discurso intercultural” me referiré a elementos integrales de lo lingüístico y extralingüístico,⁶¹ propios del área intercultural (instituciones, eventos nacionales con denominación temática, cursos académicos, presupuestos asignados, carteles, materiales pedagógicos, diseños curriculares, etc.) que configuran un sentido significativo y significativo del discurso.⁶²

La segunda herramienta es práctica de articulación. Consiste “en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido, y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante [...] del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (Laclau y Mouffe, 1987: 193). Según con estos planteamientos si se parte de que lo social es un espacio no suturado, dicho de otra manera, precario, transitorio y con múltiples cortocircuitos, entonces puedo afirmar que la construcción de puntos nodales no es algo estable, pero sí indispensable para reconocer las fijaciones temporales y parciales de todo orden social. Concretamente, para comprender una cierta realidad contextualizada.⁶³ En este orden de ideas la articulación representa un espacio de inscripción multirreferencial activado a partir del desbordamiento de un discurso que permite la convivencia, la lucha y la tensión de determinados significantes asociados al campo discursivo. Esa práctica de articulación brinda las posibilidades para que los puntos nodales provoquen una subjetivación no predecible con rutas, enfoques, tendencias o prácticas sociales, culturales, políticas o educativas propias. Éstas estimulan un tipo de amalgamamiento de

⁶¹ Para Buenfil (1994) lo extralingüístico implica elementos gestuales, arquitectónicos, prácticos, icónicos, indumentarios, etc. En el caso que aquí presento, lo extralingüístico se materializó en la creación de instituciones, los recursos asignados al campo de la Educación Intercultural, la difusión de convocatorias para publicar monográficos en revistas indizadas acerca del área en cuestión, por citar algunos ejemplos.

⁶² Cfr. Capítulos II, IV, V y VI.

⁶³ Cfr. Capítulo II y conclusiones.

significaciones adoptadas por el discurso intercultural o asignadas a él en un periodo histórico particular. En esas condiciones, es posible argumentar que una práctica de articulación presenta jaloneos entre los significantes que interactúan en el discurso intercultural. Cada una de las significaciones que encierran no son verdaderas o falsas, más bien son el resultado de un proceso de construcción social (histórico-contextual) que involucra atracciones, repulsiones, inhibiciones (en el sentido freudiano) y represiones que se hacen evidentes en el campo de batalla de las significaciones. En cierta medida, esta tensión habilita la construcción de un piso discursivo que permite ontologizar la acción de las significaciones y los sujetos que hacen uso de ellas, nuevamente, de forma temporal y parcial.

La tercera herramienta es punto nodal. “Se constituye en el interior de una intertextualidad que lo desborda” (Laclau y Mouffe, 1987: 193) en una infinitud de significaciones que aprueban la reconstrucción del tejido social. Se trata de “significantes privilegiados o puntos de referencia (*points de capiton* en el vocabulario lacaniano) en un discurso que une un sistema particular de significados o *cadena de significaciones*”⁶⁴ (Howarth y Stavrakakis, 2000: 11). Esta cadena de significaciones, al entrar en contacto con otros significantes, da un sentido inestable a la configuración social pues “no hay acción que no tenga una significación, y ninguna significación está al margen de la acción” (Buenfil, 1993: 4). Lo anterior indica que toda configuración social es discursiva y se manifiesta a través de procesos, objetos o eventos significantes. En términos concretos, concibo a los puntos nodales como imanes que jalonean, atrapan y tensionan las significaciones que, temporalmente, quedan bajo su custodia. Entendidos así, los puntos nodales son receptores que condensan, parcialmente, cierta multiplicidad de sentidos que permiten su reinscripción y la de lo social, y cuya nodalidad se convierte en emisora de significantes que remiten a una cierta lectura de lo social.⁶⁵

La cuarta herramienta es el Otro. En mi tesis ese Otro⁶⁶ no se refiere a una persona (sujeto tácito o perceptible). Más bien, retomado del análisis lacaniano, el Otro es un “lugar donde la palabra se sitúa [...] hace algo que se distingue de todas las otras formas inmanentes de captación, este lugar del Otro donde la palabra, incluso falsa, se inscribe como verdad” (Lacan, 1959: 113). Con esta herramienta intento abandonar el

⁶⁴ Traducción propia a partir de la cita “privileged signifiers or reference points (‘points de capiton’ in the Lacanian vocabulary) in a discourse that bind together a particular system of meaning or ‘chain of signification” (Howarth y Stavrakakis, 2000: 11).

⁶⁵ Cfr. Capítulos II y III.

⁶⁶ El otro con O mayúscula es, explícitamente, el Otro lacaniano. El otro o con minúscula se refiere, explícitamente, a las diferencias tangibles de las personas.

relato del otro como el despreciado, el que es necesario incluir y respetar. En tal caso, me referiré a la práctica discursiva de un gran Otro que no es un ser, sino un lugar de la palabra (evocada o invocada) que esboza la enunciación de la interculturalidad a través de una suerte de performatividad.⁶⁷ Lo anterior no quiere decir que desconozca y aniquile al otro, pues es indispensable para pensar a las personas a las que se les brinda la atención intercultural, más bien que, en algún momento de mi lectura analítica, estaré refiriéndome no sólo a ese otro, sino al Otro; esa fuerza omnipresente que ordena y que hace obedecer a los otros determinados mandatos para realizar acciones como las de abanderar a la *interculturalidad* en favor de los excluidos.⁶⁸ Ese Otro puesto en escena carece de una temporalidad (pasado, presente, futuro), ofrece un *locus* de enunciación, una pretensión de verdad en cuanto se ha asumido la estructura del lenguaje, la palabra. Ese gran Otro representa una práctica de articulación que hace posible la ontologización del discurso de la interculturalidad, generado a partir del debate académico y de las políticas educativas que se instalan en el sistema educativo nacional, que forman parte importante de una pluralidad de cosmovisiones, metodologías y resultados.

La quinta herramienta es lo político. Al respecto, la postura que asumo es que dicha categoría es constitutiva y polémica.

Es constitutiva porque es a través de ella como se definen o se determinan los contenidos en torno a los cuales se va a configurar la identidad de un pueblo frente a otro [...] y es polémica porque con ella se establece lo político como relación amigo-enemigo, tanto hacia el exterior, en la relación con otros pueblos o Estados, como hacia el interior, frente a aquellos que no comparten o respetan la identidad concreta o específica del estado. (Schmit, 1991: 26).

La “decisión” a la que se refiere Schmit no es apriorista sino que carece de un objeto fijo y determinado. A mi juicio, la tensión amigo-enemigo es pluriversa y por tanto debe ser pensada en colectividades más que individualidades (yo y tú), no debe reducirse sólo a una dualidad. Esta relación mantiene múltiples oposiciones entre grupos. En relación con mi tesis pongo especial atención en los enfrentamientos (nosotros/ellos) que se enmarcan en la arena discursiva de los documentos normativos, los planes de estudio, los programas interculturales y las resignificaciones de los informantes en sus respectivos espacios de enunciación. En todo caso estudio los intersticios que se habilitan en el campo de la interculturalidad (amigo/enemigo). Nuevamente no se trata

⁶⁷ En la postura de Butler, la performatividad “no es pues un acto singular, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de acciones movilizadas por la ley, la acumulación de citas o referencias y la disimulación de la ley que produce efectos materiales” (Butler, 2010: 34).

⁶⁸ Cfr. Capítulos II, III, IV, V, VI y conclusiones.

de validar posturas correctas e incorrectas, me resulta de mayor relevancia identificar las tensiones, negociaciones, antagonismos, etc., que se gestan en la textura de la Política y las políticas educativas. Al tener claro que lo político no indica una condición tangible sino que engloba distintas preocupaciones sociales, entonces contaré con una posibilidad de identificar los espacios de incubación y desarrollo que, de la interculturalidad, se ofrecen en los documentos normativos, los planes de estudio y con la voz de los informantes.⁶⁹

La sexta herramienta es hegemonía. Según Laclau y Mouffe esta categoría pone de manifiesto “el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras” (Laclau y Mouffe, 1987: 229). En tal caso, una articulación hegemónica carece de sentido al referirse a lugares resueltos, es decir, a sistemas cerrados de identidades fijadas. En otras palabras, la hegemonía recompone el orden de lo social, redefine las prácticas sociales de los sujetos que se anudan a su condición de certeza y se muestra como un cierto momento de plenitud. A decir de Torfing, la hegemonía “puede ser vista como un intento de cerrar la fisura en la estructura dislocada mediante la expansión de un cierto proyecto político, articulando un conjunto relativamente coherente de oposiciones para la reestructuración social” (Torfing, 1994: 44). En mi trabajo la hegemonía toma distancia de lo asociado, comúnmente, con la concentración del poder y la posición dominante en la relación entre personas (Foucault, 1992), más bien, me permite pensar en las posibilidades de rearticulación de un discurso. En el caso que me ocupa, esas posibilidades se suscriben al discurso intercultural, su defensa, su promoción y la subjetivación de los otros que se asumen como portavoces, defensores y/o antagónicos a dicho discurso. De igual manera la creación de instituciones, planes de estudio con dicha denominación, programas educativos, etc., que han validado la presencia de la *interculturalidad* y su necesidad como parte de la ascensión a la justicia y equidad social.⁷⁰

3.2.1 Categorías intermedias revitalizadas a partir del APD

Además de las herramientas analíticas antes explicadas (discurso, práctica de articulación, puntos nodales, el Otro, lo político y hegemonía) construí algunas categorías intermedias (Torfing, 1994). Éstas se entenderán como una “imagen analítica

⁶⁹ Cfr. Capítulos IV y V.

⁷⁰ Cfr. Capítulos IV y V.

que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica [...] que produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación” (Buenfil, 2011: 32). En tal caso, las categorías intermedias son una abstracción “que puede constatarse –sin erradicar totalmente la tensión– de manera empírica, ubicada entre el posicionamiento general y el problema particular; sin que esta instancia pretenda guiar, necesariamente la investigación empírica hacia la configuración de grandes concepciones generales” (Saur, 2008: 5) que devienen falsos relatos.

A continuación explico las dos categorías intermedias que diseñé a partir del cruce entre referentes teóricos y empíricos. En este caso únicamente aludo a aquellas categorías que construí con ayuda del APD. En el apartado 4.2 coloco las que corresponde al ADIC.

La primera categoría es “compleción del discurso intercultural”. La construí a partir de dos nociones. Por un lado “compleción”, la cual retomé de la antropometría, y, por otro lado, “discurso intercultural”, que disiente de lo lingüísticamente hablado o escrito. La categoría compleción del discurso intercultural me fue de utilidad para comprender las condiciones de producción de ese discurso intercultural en distintas dimensiones (documental, normativa, política, relato de informantes, planes de estudio, etc.). En cada una de estas dimensiones se gesta una compleción distinta y específica, que a manera de huellas, me permitió comprender e ir armando las piezas de la discursividad de la interculturalidad que estudio en esta tesis. A diferencia de la categoría “paisajes temáticos”, a la que me referiré en subapartados posteriores, la “compleción del discurso intercultural” funciona en prospectiva atrapando significaciones del discurso intercultural y de la interculturalidad. Se trata de una categoría que contiene significantes y significaciones que corresponden a un campo de conocimiento específico y a un momento histórico irrepetible. La categoría intermedia a la que me he referido funciona de manera distinta en cada uno de los capítulos de esta tesis.⁷¹

La segunda categoría intermedia es “Performativo sometido”. La construí para discutir, inicialmente, los espacios liminales en los que se configura y subjetiva “lo indígena” (personas, grupos, condiciones, prácticas sociales, etc.). El performativo sometido es nombrado desde un “afuera” (no indígena) y/o desde un “adentro” (regiones indígenas). Entonces, al performativo sometido lo concibo como una práctica de producción de actores educativos (directivos, alumnos, docentes, padres de familia, etc.) con característica indígena. Este performativo sometido se encuentra en una

⁷¹ Cfr. Capítulos II, IV, V y conclusiones.

irremediable sujeción (sujetamiento, sometimiento y subjetivación) del adentro, del afuera y de sus periferias.⁷²

4. El Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC). Horizonte temático

El Análisis del Discurso Inter-Cultural (ADIC)⁷³ es una propuesta que planteo en forma paralela como una perspectiva ecléctica que, al igual que el APD, “articula variedad de aportes de diferentes procedencias, de estrategias de lecturas y de posicionamientos ontológicos a los fines de interpretar los procesos históricos” (Saur, 2013: 9). Este horizonte privilegia la imbricación de estudios de lo cultural y sus respectivas condiciones de producción. Con el debido cuidado epistemológico (Bachelard, 1974) el ADIC recupera herramientas conceptuales provenientes de la producción documental, algunas perspectivas teóricas y los debates generados en materia de lo cultural. Concretamente dicho horizonte de intelección considera los matices epistémicos, históricos y metodológicos de los estudios culturales, los culturales latinoamericanos, los interculturales, los poscoloniales y los decoloniales.

En este contexto concibo al ADIC como un espacio intersticial que estudia las condiciones de producción de lo social en distintos espacios socioculturales. Para el efecto, esta perspectiva se vale de herramientas conceptuales que pueden recuperarse, ajustarse y recrearse en contextos específicos, por ejemplo el de la interculturalidad como parte de las políticas educativas mexicanas de básica, durante el periodo 1994-2006. Lo anterior implica no perder de vista que cada una de las áreas, descritas en el párrafo anterior, es válida en sus respectivos espacios discursivos, momentos históricos y condiciones de legitimidad. Teniendo esto presente se estará en posibilidades de eclecticizar, dicho de otra manera, de realizar ejercicios vigilados de articulación.

El ADIC no pretende hacer más grandes las brechas entre las áreas de lo cultural, más bien se visualiza como una perspectiva de engranaje. Avanzando en su descripción me interesa traer a la mesa de discusión dos cuestiones: 1. las condiciones de operación del ADIC, y 2. sus ejes de estudio. Para tener precisión acerca de las condiciones de operación del ADIC, me resultó conveniente diferenciar dos nociones a las que recurro en esta área: “intercultural” e “Inter-Cultural”. La primera noción –intercultural– es parte

⁷² Cfr. Capítulos III, IV, V y conclusiones.

⁷³ Como horizonte de intelección, comencé a bosquejar al ADIC al finalizar mis estudios de Maestría en Educación.

del interés de mi tesis, hasta el momento se ha referido a un proyecto político México-latinoamericano que guarda un ideal de plenitud y que, tendencialmente, ha abanderado el diálogo entre culturas (indígenas-no indígenas). La segunda noción –Inter-Cultural– se refiere a la “multiplicidad, más de uno, implica marcaciones y fronteras [...] sugiere una noción de marco en el cual se producen estas interacciones” (Restrepo, 2014: 16). Lo inter se refiere a la posibilidad ecléctica vigilada de articular los diversos estudios de lo cultural aunque en ocasiones parezca imposible. En suma, lo Inter-Cultural pone de manifiesto las condiciones en que se produce la imbricación y la propia producción de conocimiento respecto de los estudios culturales. En mi investigación lo Inter-Cultural forma parte de un horizonte que permite leer una realidad marcada por lo cultural, sin estar necesariamente asociada con los estudios antropológicos.

La segunda cuestión que traigo a la mesa de debate tiene que ver con los ejes de estudio del ADIC. Hasta el momento reconozco dos: ontológico y epistemológico. El eje ontológico se refiere a las condiciones históricas, discursivas y políticas en que los variados estudios de lo cultural, en sus respectivos espacios de enunciación, discuten sus objetos de estudio, las herramientas que proceden de cada uno y los rasgos que le han dado legitimidad en cada caso (significantes, significaciones, juegos del lenguaje, matices, etc.). El eje epistemológico no se refiere a una pretensión de verdad y totalidad, sino a las condiciones contextuales que permiten situar las diferencias en la producción del conocimiento. Lo anterior incluye el contexto geopolítico micro o macrosocial en que el ADIC y sus herramientas de intelección, se ponen en juego para develar las significaciones que se estudien. En el caso de mi tesis las que están asociadas a la interculturalidad.

4.1 El ADIC. Articulación de los estudios culturales e interculturales

El ADIC encuentra su base en los estudios culturales. Se configura como una perspectiva ecléctica, articuladora y con estatus de “anti-disciplina”. Desde esta lógica, el ADIC rechaza la desarticulación de los aportes de los estudios culturales y privilegia su potencia creadora para leer las realidades sociales, que a los ojos del investigador resulten de interés. De acuerdo con lo anterior conviene considerar que:

La manera de reflexionar sobre las culturas y de articularlas está directamente vinculada a las tradiciones nacionales. Francia ha intentado convertir su cultura letrada y los trabajos que lo han teorizado en una contribución universal. La

aportación alemana ha conocido igualmente una amplia difusión, que se trate, en el siglo XIX, de Humboldt o de Herder, o, en el siglo XX, de la Escuela de Frankfurt. En el ámbito de la socioantropología, la contribución de los investigadores americanos, desde Margaret Mead hasta Clifford Geertz, pasando por la Escuela de Chicago, es también notable. (Urteaga, 2009: 1).

La perspectiva que acuñé como ADIC tiene una estrecha relación con el desarrollo intelectual de Hall, quien se interesó en identificar las interacciones entre patrones de organización, relaciones y prácticas humanas experimentadas en un periodo específico (Hall, 1994). Según lo anterior “los estudios culturales reconocen que la teoría queda siempre abierta, que el juego de ajedrez teórico (movimiento, crítica, contra-movimiento) resulta interminable, pero eligen, en cualquier caso, detener el juego teórico y ofrecer un análisis con base teórica” (Grossberg, 2010: 66). En tal caso, en mi trabajo parto del supuesto siguiente: los estudios culturales⁷⁴ no tratan de la restauración de una unidad perdida (realidad, existencia humana o saber) sino que es de su particular interés el entendimiento de los modos en los que la realidad misma y que las formas con las que nos relacionamos con ella, son construcciones contingentes que están ligadas con la organización y la articulación de la cultura.⁷⁵

Los estudios interculturales tienen su origen en los estudios étnicos y anglosajones así como en las tradiciones etnológicas y dialécticas, que plantean un corte de (re) surgimiento y (re) definición de identidades indígenas del posindigenismo latinoamericano. Los estudios interculturales, en tanto posibilidad analítica, conciben a la *interculturalidad* como un edificio ensamblado por distintas disciplinas y campos de estudio (actores sociales y educativos, pueblos, etnias, culturas, géneros, clases sociales, nacionalismos, etc.) (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009), en ellos se puede enmarcar el estudio de las estructuras, procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas a partir de políticas de identidad, sociedades y estados postcoloniales, así como procesos educativos formales y no formales.

⁷⁴ “Los estudios culturales hacen un llamado a la investigación interdisciplinar [...] tratan de explorar y explicar las relaciones entre la cultura, las prácticas culturales y todo lo que no es obviamente cultural, donde se incluyen las prácticas económicas, las relaciones sociales con su diferencia, asuntos sobre la nacionalidad, instituciones sociales, etc. Los límites interdisciplinarios definen el punto de partida y de dirección que toma una investigación cuando trata de dar respuesta a un planteamiento [...] desafían la impenetrabilidad asumida de las fronteras existentes entre disciplinas” (Grossberg, 2010: 60).

⁷⁵ La noción cultura, en su condición primaria (costumbres, tradiciones, folklor), no forma parte del interés de mi tesis. En todo caso, me interesa identificar los alcances epistémicos de las expresiones a las que se refieren los informantes y los documentos de política educativa.

Es de advertir que a pesar de que aquí solamente explico la amplitud epistémica de ambos estudios –culturales e interculturales–, hay otras herramientas que necesariamente serán desarrolladas a lo largo de los capítulos posteriores de mi tesis, su recuperación depende de la pertinencia analítica del referente empírico (documental, testimonial, histórico, contextual, etc.).

4.2 Herramientas procedentes del ADIC

A continuación, explico las herramientas que recupero de los siguientes dos campos: a) estudios culturales y b) estudios interculturales. En el caso del primer campo –estudios culturales– destacan las categorías identidad, alteridad y entre-medio; en el segundo caso –estudios interculturales– sobresalen las dimensiones de la *interculturalidad* y los enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad. Enseguida expongo cada una de estas herramientas.

En el caso de los estudios culturales la primera herramienta es identidad. “Es tal que opera bajo borratura en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede ser pensada en la vieja usanza, pero sin la cual algunas cuestiones clave no pueden pensarse del todo” (Hall, 1996: 2). Referirme a identidad (es) es pensar en una constitución permanente, inacabada y precaria, que está planteada dentro del discurso y que es producida a través de ámbitos históricos, institucionales y prácticas discursivas específicas. La (s) identidad (es) depende (n) de un exterior constitutivo,⁷⁶ éste la (s) provee de procesos de cercanía y distanciamiento, no en sentido coloquial, sino desde una cierta identificación y adhesión debido a la misma capacidad de abyección a través de la relación con el otro. La identidad a la que me refiero no es patriarcal, esencialista o reduccionista, más bien es articulada y constituida por un algo que está afuera, que lo condiciona y lo convierte en particular, diferente de toda identidad con significaciones impuestas, artificiales, imaginarias, etc., que le son asignadas dependiendo de sus condiciones sociales, políticas, culturales, etc., es decir, su *locus* de enunciación.

La segunda herramienta es alteridad. En un sentido histórico “reconoce la existencia de otro, en su propio lugar, como lo que es, independientemente de cualquier relación específica” (Grossberg, 2010: 173). En estas condiciones la diferencia es vista como algo que existe contextualmente, no como algo que deba definirse a partir de ciertos parámetros, márgenes o leyes. Lo anterior es contrario a la idea de máquina de

⁷⁶ Cfr. Derrida (1981), Laclau (1990) y Butler (2010).

producción binaria que produce, asigna y arraiga diferencias finitas. La alteridad es un elemento precisamente situado y especificable. Permite reconocer, en primer lugar, la postura de quienes hablan como sujetos que están-ahí, desde sus particularidades. En segundo lugar brinda información para analizar el lugar o no lugar que le asignan a esos diferentes, los que se posicionan fuera de su registro epistemológico que, en tanto diferencia estructural, es reproductora de binarismos o de transgresión liminal, o sea, desde los multiterritorios de esa alteridad.

La tercera herramienta es entre-medio [*in-between*]. Esta herramienta implica “el entre articulado en la subversión camuflada del ojo maligno y la mimesis transgresora de la persona desaparecida” (Bhabha, 1994: 82).⁷⁷ Apoyado en la metáfora de la escalera, Bhabha se refiere al entre-medio como el movimiento temporal que impide la fijación de las identidades de los extremos en polaridades propias. El “entre-medio” implica pensar en momentos transformadores o territorios híbridos de batallas, reordenamiento social y temporal. Esta herramienta brinda luces para conocer los lugares de negociación en las experiencias intersubjetivas y colectivas (instituciones, documentos normativos e informantes). Con el entre-medio logré identificar cómo se forman los sujetos, los significantes y las subjetividades en el espacio intersticial o en el exceso de la suma de las partes de la diferencia (habitualmente enumeradas como raza/clase/género, etc.). Representa el punto de quiebre en los recurrentes binarismos (alto/bajo, blancura/negrura, indígena/mestizo, etc.) que han trazado identidades cerradas y finitas. Se trata de un pasaje intersticial entre identificaciones fijas que permiten realizar nuevas elaboraciones, colaboraciones o cuestionamientos en la emergencia de la diferencia. Este espacio intersticial no tiene pretensiones de jerarquía supuesta o impuesta, por su parte, abre posibilidades para formas contingentes de hibridez cultural. En el trabajo presente el “entre-medio” es entendido como una estrategia de tensión entre experiencias fronterizas que puede demarcar los conflictos con las diferencias culturales, extremos, polaridades, etc., las cuales son enunciadas por lo informantes.

En el caso de los estudios interculturales, más que herramientas conceptuales, recupero tres dimensiones de la interculturalidad: inter-cultural, inter-actoral e inter-

⁷⁷ Bhabha se vale de la arquitectónica de Green [*Out of site*] para situar al “entre-medio”. Se refiere a la metáfora del edificio del museo mismo: “usé la arquitectura literalmente como referencia, aprovechando el desván, la sala de calderas y el hueco de la escalera para hacer asociaciones entre ciertas divisiones binarias tales como lo alto y lo bajo, y el cielo y el infierno. La escalera se volvió un espacio liminar, una senda entre áreas más altas y más bajas, cada una de las cuales estaba inscrita con placas que se refieren a la negritud y la blancura” (Bhabha, 1994: 20).

lingüe (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009) y los enfoques internacionales de la pedagogización de la diversidad cultural (Dietz y Mateos, 2013). Enseguida explico lo anterior. La dimensión Inter-cultural incluye la visibilización de prácticas culturales contextualizadas propias de cada sector social. La dimensión inter-actoral intenta aprovechar la comunicación de saberes, pautas y canales de negociación con los actores⁷⁸ implicados en dicho estudio. Finalmente, la dimensión inter-lingüe parte de la articulación de horizontes lingüísticos y culturales diversos. La finalidad de retomar estas dimensiones es ubicar las condiciones en que operan los tejidos discursivos, que emanan de los ejes analíticos de esta investigación, sus tensiones y rasgos de interpelación.

En el caso de la pedagogización de la diversidad cultural destaco los enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad (Dietz y Mateos, 2013). En la Tabla 7 muestro esos enfoques internacionales.

Tabla 7. Enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad

Enfoques	Características clave
Educar para asimilar y/o compensar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para asimilar, resguarda procesos de adaptación cultural del alumnado, a los cánones dominantes (monoculturales). Ejemplos: política de americanización (La Belle y Ward, 1994); nacionalismo cívico (Bommes, Castles, Wihtol de Waden, 1999). • La educación para compensar, manifiesta tintes de adaptación unidireccional. Su finalidad es superar las desventajas culturales y lingüísticas, generadas por la inserción de un grupo minoritario a un esquema dominante. Este tipo de educación no deja de ser asimilacionista.
Educar para diferenciar y/o biculturalizar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para diferenciar y/o biculturalizar, se asocia con la educación pluralista. Introduce la enseñanza de la lengua y la cultura de origen a través de un programa conservacionista (Franzé y Mijares, 1999). Ejemplo: Sistemas educativos de Holanda y Bélgica; ó la Educación Bilingüe Bicultural en América Latina (interculturización curricular y atención de las identidades subnacionales).
Educar para tolerar y/o prevenir el racismo	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para tolerar es hallada como una educación para el entendimiento cultural. Presenta un giro incluyente para ampliar la interculturalización educativa, en el ámbito de las mayorías dominantes. En este enfoque se reconocen binarismos (dominante-dominado; mestizo-indígena; docente-alumno, etc.), aunque busca convertirse en asimilacionista pues intenta incorporar lo ajeno en lo propio. Ejemplo: fomentar el respeto intercultural y la tolerancia entre los diferentes sectores de alumnos (Díaz-Aguado, 1995).

⁷⁸ Con la noción “actores” no me refiero, únicamente, a personas que interactúan en espacios institucionales, académicos, etc. Los actores son también esos productos con los que se puede dialogar, releer y resignificar en tanto discurso de lo social. Por ejemplo, las reformas educativas de preescolar 2004, primaria 1993, secundaria 1993 y 2006 son actores clave en los que se vertieron consideraciones, aspectos, prácticas, etc., de las políticas educativas relacionadas con el discurso intercultural.

	<ul style="list-style-type: none"> • La educación antirracista considera el racismo como una base problemática, en la que confluyen distintas problemáticas sociales, las políticas estatales e identidad nacional (Wievioka, 1994). Sin embargo, está latente la premisa de que este modelo reproduce paradójicamente la misma racialización que combate (Taguieff, 1987). Ejemplo: la estructura educativa del Reino Unido.
Educación para transformar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para transformar, contempla un empoderamiento del otro, a manera de pedagogía crítica (McLaren, 1997). Este enfoque intenta democratizar las instituciones de formación (escolares y no escolares) de determinadas sociedades.
Educación para interactuar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para interactuar, se basa en el aprendizaje complejo para el conjunto de alumnos. En este enfoque se tematiza la heterogeneidad en el aula y se toma como recurso de aprendizaje, en el que se recuperan mecanismos de formulación, negociación y resolución de conflictos.
Educación para empoderar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para empoderar, pretende concientizar a los grupos oprimidos (históricamente excluidos del sistema educativo en general) (Freire, 1973). Ejemplo: casos del contexto latinoamericano, a través de una educación para la acción afirmativa.
Educación para descolonizar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para descolonizar, es un enfoque desarrollado, mayormente, en México y América Latina. Parte de la metáfora del diálogo y con un giro poscolonial/descolonial. Se sesga en lo indígena para comprender las relaciones históricas y estructurales asimétricas que han caracterizado a las poblaciones indígenas.

Fuente: elaboración propia, a partir de Dietz y Mateos (2013).

Estos enfoques internacionales⁷⁹ permiten comprender que el tratamiento de la *interculturalidad* representa una modelación sincrética para la atención de poblaciones minoritarias o desprotegidas. Los no visibilizados son los principales derechohabientes de una *interculturalidad* arraigada en la estructura educativa (formal/ no formal) de una nación.

La finalidad de recuperar estos enfoques es situar las posibles tendencias que se desprenden, implícitamente, de las distintas significaciones extraídas de las narrativas testimoniales. Al revitalizarlos se pretende movilizar la discusión sobre la postura monotemática de la interculturalidad, la indígena.

A manera de cierre, es importante decir que dependiendo de los jalones de los referentes empíricos (informantes, normatividad, documentos de políticas educativas) y en la medida de lo necesario, se recuperan nociones de los estudios culturales latinoamericanos, poscoloniales y decoloniales. De ser así éstas se discutirán en dichos momentos.

⁷⁹ Estos enfoques se recuperan para el análisis, principalmente, en el capítulo V “Sujetos interculturales. (Otra) Impronta de la interculturalidad”, y en el capítulo VI “Acercamiento (s) político educativo (s) de la interculturalidad. Discursividad y proliferación”.

4.2.1 Categorías intermedias revitalizadas a partir del ADIC

Como lo comenté en el subapartado 3.2.1 las categorías intermedias son abstracciones, funcionan, de manera crítica y contextual, como líneas de conexión entre el referente empírico y el teórico (Buenfil, 2011). En este subapartado expliqué las categorías intermedias que se revitalizaron con el APD. A continuación expongo las que se derivan del ADIC.

La primera categoría intermedia es “paisajes temáticos”. La construí para comprender las condiciones en que el significante interculturalidad se presenta, específicamente, en los Planes y programas de estudio de primaria y secundaria (unidades didácticas, temas y subtemas). Básicamente esta categoría pone de manifiesto las huellas de la interculturalidad (adjetivaciones, asignaturas fértiles, nominaciones, etc.). A diferencia de la categoría “compleción del discurso intercultural”, el paisaje temático va en reversa, en un sentido de implosión. Intenta reconocer las proposiciones que dan sentido o configuran a un significante. Esta categoría se activa en el capítulo IV de mi tesis.

La segunda categoría intermedia es “sujeto intercultural”. Ésta la realicé para referirme a las condiciones simbólicas en que los sujetos a la interculturalidad se corporalizan. En tal caso alude a las características en las que se subjetiva al otro, los elementos constitutivos que se le asignan a una persona intercultural y, en consecuencia, las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que desarrollan. En esta tesis un sujeto intercultural no es una persona, sino la imbricación de cuando menos, tres elementos: el otro, la persona intercultural y las prácticas discursivas de la *interculturalidad*. Específicamente, la categoría “sujeto intercultural” me fue de utilidad para contener y analizar algunos relatos de los informantes respecto de los tres elementos arriba señalados. Esta categoría intermedia se activa, específicamente, en el capítulo V para conocer las condiciones en que opera bajo los testimonios de los informantes.

5. Diálogo entre horizontes de intelección (APD - ADIC)

Hasta aquí he expuesto los dos horizontes de intelección que soportan el estudio de la interculturalidad y su discursividad en las políticas mexicanas de Educación Básica. Sin embargo, previo a cerrar este entramado, considero importante discutir dos cuestiones

más ¿cuáles son las condiciones en que opera el ADIC y el APD? y ¿en qué sentidos es viable la recuperación de ambos horizontes de intelección?

Inicialmente ha de tenerse en claro que tanto el ADIC como el APD son rizomas de los estudios del discurso, al igual que el Análisis Crítico del Discurso y el Análisis del Discurso Social, por ejemplificar. Ambas perspectivas no son totalizantes o puristas, sino que, entre otras,⁸⁰ representan una posibilidad de engranaje y desarrollo articulador más que integracionista, y eclecticizante más que sincrético. A continuación presento los puntos de encuentro y desencuentro entre ambos horizontes. Cuatro son los puntos de encuentro: primero, ambos horizontes permiten mirar cierta realidad social de acuerdo con sus condiciones particulares. Segundo, parten del “estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación” (Buenfil, 1994: 3) de esas significaciones. Tercero, cuestionan, con sus respectivas características, cómo se ha sedimentado y naturalizado lo social tal y como lo conocemos actualmente. Cuarto, ambos horizontes tienen su descanso en los juegos del lenguaje (Wittgenstein, 1988) en una distinción óntico ontológica (Heidegger, 1926) y en una dimensión política (Laclau y Mouffe, 1987). Estos referentes muestran la no neutralidad del lenguaje.

En caso contrario, identifiqué un distanciamiento clave entre el ADIC y el APD. Primero, reconozco que el ADIC se enfoca en la recuperación, análisis y recreación de recursos teóricos, conceptos, lógicas y posicionamientos de estas lecturas de lo cultural. Su eje vertebrador es el cuestionamiento de las prácticas culturales asociadas con aspectos dominantes, subalternos e intersticiales, que se han sedimentado en un espacio específico y que pueden estar representados por acciones políticas partidistas, económicas, sociales, educativas de los sujetos, por nombrar algunos casos. En su haber, se vale de narrativas orales, fotográficas, videográficas, musicales, etc. El APD tiene a lo político como foco de atención. Éste funciona como condición de “inclusión/exclusión, como prácticas hegemónicas de dominación, de persuasión, de convencimiento, de imposición, de antagonismos y de articulación, en el terreno de las prácticas significantes” (Saur, 2013: 9). En suma, los distanciamientos y puntos de

⁸⁰ Un estudio del discurso “implica investigación en varias disciplinas de humanidades y ciencias sociales, es imposible dar una serie completa de referencias a varias aproximaciones al discurso” (Van Dijk, 1980: 44), entre las posibilidades que se destacan se encuentran la lingüística aplicada, el análisis de discurso aplicado (espacios escolares, legales, burocráticos, médico-social, laborales, científicos o académicos (de Beaugrande, 1993); análisis del discurso social y análisis crítico del discurso. Las disciplinas que se allegan mayormente a estas opciones se encuentran: etnografía, estructuralismo y semiótica, sociolingüística y pragmática, etnometodología, psicología aplicada, psicología social, psicología discursiva, estudios de la comunicación, estilística, retórica, estudios sobre argumentación.

encuentro entre ambos horizontes facilitan una lectura más completa de eso que he construido como objeto de estudio.

5.1 Estrategia analítica

Los horizontes de intelección descritos en el subapartado anterior –APD y ADIC–, con sus respectivas herramientas analíticas y categorías intermedias, me ayudaron a poner de relieve las condiciones de lectura de los referentes empíricos (documentales, contextuales, normativos y testimoniales). Su validez depende

por una parte de la consistencia de la articulación conceptual, por otra, de la pertinencia de la articulación conceptual y la estrategia analítica que se diseñe, por otra parte de la construcción que el investigador haga de los vínculos entre el horizonte de significación de su referente histórico y el horizonte de su propio marco de significación. (Buenfil, 1994: 41).

En los subapartados anteriores expliqué, de manera amplia, los alcances de varios de ellos. Sin embargo, me resta abundar sobre la estrategia analítica para el tratamiento de los referentes normativos y testimoniales.⁸¹ Buenfil (1994) ofrece una descripción bastante detallada al respecto;⁸² a continuación destaco únicamente lo que se refiere a la teoría de la enunciación (Benveniste, 1997) que forma parte de la estrategia para analizar y sistematizar los hallazgos de la discursividad de la interculturalidad.

Concibo a la enunciación como un momento crucial en el que el locutor se apropia del lenguaje y establece un posicionamiento frente a su audiencia. En tal caso, “el análisis de la enunciación es la herramienta metodológica que permite dar cuenta de los procesos específicos en los que, mediante estrategias lingüísticas, el locutor intenta establecer un imaginario específico” (Buenfil, 1994: 48). En función de lo anterior, en los documentos analizados en los cinco capítulos restantes, destaco el marco figurativo, la condición de enunciación (contexto de la narrativa, la cual puede ser histórica, política, académica, etc.) y la relación entre el locutor y la audiencia (real o imaginaria; individual o colectiva, etc.), es decir, quién habla y qué dice del destinatario. Además, subrayo la

⁸¹ El resultado del análisis de documentos normativos se presenta en los capítulos III y IV; mientras que el de los testimonios de los informantes en los capítulos V y VI.

⁸² Los aportes de las teorías del lenguaje (lenguaje y habla; signo; significado; valor; plano de análisis paradigmático, sintagmático, etc.); enunciación y argumentación (Buenfil, 1994).

condición de recepción (el sistema significativo de aceptación o rechazo) (De Ipola, 1982) y finalmente la operación política discursiva que subyace (inclusión, exclusión, etc.). Estos elementos –condición de enunciación, relación locutor-audiencia, condición de recepción y operación político discursiva– los presento de manera sistemática para el análisis en esos capítulos.

En resumen, la enunciación como estrategia analítica me fue de utilidad para comprender la discursividad de la interculturalidad y las condiciones en que los informantes (documentos o testimonios) construyen consensos. Como se verá en capítulos posteriores, esa construcción objetiva de la realidad (la interculturalidad) implica una práctica hegemónica en el sentido en que subjetiva a los informantes en sus respectivos campos discursivos (DGEI, CGEIB y especialistas). Se trata de la (s) resignificación (es) de un discurso que “estructura (y penetra) el imaginario colectivo” (Buenfil, 1994: 55).

6. Cierre del capítulo

El propósito de este capítulo fue el de establecer las coordenadas de lectura de la investigación. En tal caso, la exposición de los horizontes de intelección y los referentes teóricos conceptuales dan certeza de una lectura vigilada del *corpus* de la investigación. Entendido de esta manera, se trata de un tipo de acercamiento; diría, razonamiento, que apunta a desfundamentar (Vattimo, 1985) el metarrelato de la interculturalidad que antes y después de su institucionalización gubernamental ha estado fuertemente ligado a la condición indígena nacional.

Los elementos anteriores ponen de manifiesto los hilos conductores para responder a las preguntas de investigación y atender las tesis de trabajo. Sobre esto, es importante que el lector no pierda de vista que la lectura que aquí presento no es más que sólo una posibilidad para estudiar la discursividad de la interculturalidad. Lo anterior esboza mi propia curiosidad acerca de los puntos de inflexión relacionados con el tema de estudio que desarrollo.

Capítulo II. Pistas documentales de la interculturalidad

*El significante representa el tema para cualquier otro
significante.*

JACQUES LACAN
Seminario XXVIII El Sinthoma

1. Presentación del capítulo

En el ejercicio de delimitación de mi objeto de estudio busqué información proveniente de distintas fuentes: bases de datos (Redalyc, Dialnet, Latindex, etc.), tesis de investigación, libros, capítulos de libros, ponencias y conferencias presentadas en congresos nacionales, tanto de Educación Intercultural como de investigación educativa en general. A pesar de la vasta información que encontré, definí un criterio de selección del material académico que aquí presento. Los productos tenían que significar a la interculturalidad y, a su vez, problematizarla independientemente del contexto de producción, la práctica social o la tematización a la que estuviera asociada.

En la introducción de esta tesis, subpartado 3.2.1 “condiciones de producción: nodos discursivos de la interculturalidad”, específicamente en el nodo temática intercultural y revisión inicial de la literatura, me referí a los primeros hallazgos de la interculturalidad en materia de producción documental (estados de conocimiento del COMIE). Esto me brindó luces en dos sentidos. Por un lado, comprender los sectores de atención, prácticas sociales, experiencias pedagógicas y nichos de producción a los que se ha asociado la *interculturalidad*. Por otro lado, identificar que mi investigación, a diferencia de otros estudios, cuestiona la irreductibilidad de la interculturalidad y, por ende, la pertinencia de continuar bajo la sombra de la ruta sedimentada de este significante en un mundo interconectado, desigual, pluri y multicultural.

A manera de hallazgos en este capítulo encontré información que apuntaba, por un lado, a una variedad de significantes que se asocian a la interculturalidad y que se encuentran contenidos en un gran discurso intercultural y, por otro lado, a las significaciones dependientes de la interculturalidad. En los siguientes apartados presento el resultado de la sistematización y análisis de la producción documental tanto del discurso intercultural como de la interculturalidad.

Son cuatro los apartados que integra este capítulo. El primero corresponde a la introducción anterior. En el segundo –Complejión documental del discurso intercultural: campo de batalla– ubico una cierta complejión del discurso intercultural, la cual integra

y problematiza algunas significaciones de los significantes contiguos al de interculturalidad.⁸³ Esta complejión del discurso intercultural se muestra como un campo de batalla⁸⁴ en el que, en ocasiones, varias de las significaciones, a pesar de que corresponden a significantes distintos, se diluyen a tal grado que es casi imperceptible identificar a cuál de ellos se refiere cada significación. La finalidad de discutir una complejión del discurso intercultural es enmarcar a la interculturalidad a partir de los otros significantes, que son afines al discurso intercultural casi a manera de subjetivación de la interculturalidad. En este caso, encontré algunos significantes agrupándolos en significantes con sufijo “idad”, con sufijo “ismo” y asociados con “lo educativo”.

En el tercer apartado –Complejión documental de la interculturalidad: tendencias y juegos del lenguaje– analizo la complejión de la interculturalidad. A diferencia del apartado anterior, en éste destaco la discusión sobre las significaciones de la interculturalidad. Esta complejión representa una constelación significativa que apunta a tres aspectos claves: la valoración y el reconocimiento del otro, la resolución de conflictos, y las acciones gubernamentales para la atención de la diversidad que, especialmente, se destinó a lo indígena. En tal caso, identifiqué tres puntos nodales: a) valores cívicos, b) relaciones sociales, y c) políticas educativas.

Finalmente, en el último apartado –Cierre del capítulo– expongo algunos planteamientos articuladores acerca de lo presentado en este capítulo. Estas consideraciones sirven de antesala para leer los capítulos siguientes y, tendencialmente, para comprender la discursividad de la interculturalidad que aquí estudio.

2. Complejión documental del discurso intercultural: Campo de batalla⁸⁵

De manera inicial, parto de reconocer que no basta con definir un concepto o ubicar sus significados a manera de diccionario, más bien, urge ubicar las significaciones que se producen contextualmente a través de la polemización⁸⁶ del discurso intercultural. Polemizar sobre los significantes que manifiestan cercanía con el discurso intercultural y que dependen de la producción académica, no pretende ser algo exhaustivo. Se trata

⁸³ Por motivos de interés, las significaciones de la interculturalidad las analizo en el tercer apartado de este capítulo.

⁸⁴ Cfr. Numeral 3.2.1; Introducción.

⁸⁵ Una versión preliminar de este capítulo se presentó en Malaga (2014a).

⁸⁶ Arditi, en la entrevista realizada por Amézquita, plantea esta idea con el fin de proponer que en la política de los conceptos, identidades y premisas, tienen la consistencia ontológica de una relación estratégica que cambia continuamente de acuerdo con los desplazamientos de fuerzas; la noción polemización la asocia a la expresión “nada queda fuera de la guerra de interpretaciones del *desacuerdo*” (Amézquita, 2010: 132).

más bien de explorar una primera vía que permita articular significantes y algunas de sus significaciones, con la finalidad de identificar algunos puntos de encuentro y desencuentro respecto del estado de conocimiento y sus condiciones de posibilidad, sin perder de vista lo que se quiere decir desde donde se habla (Foucault, 2001).

En este apartado presento un ejercicio de articulación de significantes contiguos a la interculturalidad. Mi interés responde a que, en la búsqueda de significaciones de la interculturalidad, identifiqué la circulación de otros significantes en el campo de conocimiento de la Educación Intercultural así como la disputa por el dominio de significaciones. El resultado de ese *corpus* de conocimiento lo he denominado *compleción*⁸⁷ del discurso intercultural, que expone por un lado los límites de acción y producción de algunos significantes focalizados, tendencialmente, en producciones académicas documentales, y por otro el otro, hace evidente sus similitudes, contradicciones y discusiones en el juego de la tensión, y disputa entre ellos. Identifiqué que los significantes contiguos a la interculturalidad mantienen una base léxica similar: “cultural”, que al unirse con el prefijo “multi”, “pluri” o “inter” resulta en un nuevo significante –multicultural, pluricultural o intercultural–. Al mismo tiempo, éstos operan como bases léxicas para la formación de nuevos significantes, que al combinarse con el sufijo “idad” o “ismo”, resultan en: multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, pluriculturalismo, interculturalidad o interculturalismo.

A los significantes discutidos en este ejercicio los integré en tres puntos nodales:⁸⁸ a) significantes con sufijo “idad”, b) significantes con sufijo “ismo” y c) significantes asociados con “lo educativo”. La denominación que le asigné a cada uno no es una mera ocurrencia o capricho nominal, por lo contrario, las diseñé en función de la constelación de sentidos y significaciones que analicé en cada caso y que me reportó este referente documental. A continuación desagrego cada punto nodal.

⁸⁷ Esta noción la retomé de la antropometría, contempla el conjunto de características que determinan la naturaleza fisiológica y moral de los seres humanos. Para el caso de este ejercicio, se metaforiza como un campo de fuerzas que permite explicar las condiciones de articulación del discurso intercultural. Se trata de una constelación de significaciones, desentrañadas de los referentes documentales. Pensada así, dicha *compleción* no es única; por lo contrario, adquiere distintos matices a partir del periodo en el que se ubique o del objetivo de análisis, en este caso las significaciones de los significantes contiguos a la interculturalidad.

⁸⁸ Cfr. Numeral 3.2, capítulo 1.

2.1 Significantes con sufijo “idad”: entre la diferencia y la exclusión

En este punto nodal⁸⁹ hallé seis contribuciones dependientes de los significantes multiculturalidad y pluriculturalidad. Por motivos de priorización el caso de la interculturalidad lo abordo de manera especial en el apartado 3 del capítulo aquí presente.

La multiculturalidad se plantea en términos de aceptación de lo heterogéneo y coexistencia, de atención a la diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, etc., (López y Küper, 1999; Olivé, 2009) así como de culturas, su diferencia y el estudio de políticas relativistas de respeto que, a menudo, acentúan la segregación dentro de un espacio común (Schmelkes, 2003). Según los hallazgos, la multiculturalidad no atañe ni califica la relación entre sectores culturales, por lo que es posible reconocer relaciones de explotación, discriminación y racismo (Schmelkes, 2005; Navarro y Rodríguez, 2009) en las que la esperanza social es un elemento central para la convivencia (Planella, 2007).

En cuanto al significativo pluriculturalidad, únicamente encontré un aporte, está asociado con la atención particular de sectores diferentes a uno, con lo que se apunta a la exclusión de esos que se intenta incluir (Navarro y Rodríguez, 2009).

Concerniente a este punto nodal, significantes con sufijo “idad”, planteo las siguientes reflexiones. El significativo multiculturalidad condensa, por un lado, el reconocimiento de una determinada diversidad de culturas, cuya diferencia puede ser rizomática (Deleuze y Guatari, 1980) en términos ideológicos, lingüísticos, étnicos, económicos, sociales, etc. El riesgo está en que cada uno de esos rizomas se vuelva a desprender multiplicando sus significaciones, haciendo notar la atención sesgada del sector minoritario de la población, no obstante, éste puede adquirir una significación distinta (desplazados, refugiados, etc.) dependiendo del contexto en el que se enuncie –latinoamericano, anglosajón, europeo, etc.–. Además, se puede identificar que el reconocimiento entre dichos sectores culturales no tiene que ser necesariamente una relación amistosa o fructífera evidente, más bien, se alude únicamente a la coexistencia de estas culturas desiguales, lo cual puede implicar momentos de dominación, exclusión y segregación. En tales condiciones, es necesario considerar si las políticas para la

⁸⁹ Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), el sufijo “idad” hace referencia a la “cualidad” del sustantivo. En este caso, se alude a la cualidad de los significantes contenidos en este punto nodal.

interculturalidad son la única vía para atender la exclusión, segregación y dominación, o, en todo caso, preguntarse ¿qué tipo de políticas son necesarias de implementar?

El punto de encuentro entre la multi y la pluriculturalidad son las categorías diferencia y exclusión, ambos significantes se distancian debido a que, en la multiculturalidad, se pugna por políticas de atención que fortalezcan las relaciones de coexistencia y respeto, mientras que con la pluriculturalidad se busca una atención diferenciada de acuerdo con las características de cada cultura sin trazar puentes de comunicación. En suma, la multiculturalidad se queda en planos prescriptivos de reconciliación de conflictos, en cambio con la pluriculturalidad se mueve a planos de atención diferenciada y de acentuación de lo colectivo, sin visibilizar los intersticios posibles de comunicación.

2.2 Significantes con sufijo “ismo”: multiplicidad de lo cultural

En este punto nodal,⁹⁰ construido a partir de 14 contribuciones, agrupé las significaciones de tres significantes con sufijo “ismo”: Multiculturalismo, Pluriculturalismo e Interculturalismo. Enseguida las desagrego.

El multiculturalismo es significado como el reconocimiento de las diferencias (Olivé, 2009), es decir, como “un fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo, y en la mayoría de los países” (Beuchot, 2005: 13). Según una contribución, con este significante, sólo se pretende prolongar el reconocimiento y la preservación de las identidades culturales (Vidales, Alemán y Reyna, 2007: 53). En otros trabajos, el multiculturalismo se reconoce como enfoque político y filosófico en donde se ha politizado la cultura y culturizado la política (Aguilar, 2011). En el caso latinoamericano sus significaciones se asocian con la complejidad de las relaciones interpersonales por cuestiones de género, clase y etnia. De igual manera, se enfatizan determinadas prácticas pedagógicas para atender dicha diversidad (Hernández Gómez, 2009). En contraparte, también encontré que el multiculturalismo se origina “en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como países de inmigración, en gran parte Norteamérica, Oceanía y Europa” (Dietz y Mateos, 2008: 17). Además, se destaca que, en el caso de Estados Unidos, dicho significante encierra una idea de tolerancia a través de una forma de aceptación pasiva de la coexistencia de grupos diversos al sector dominante. En tal

⁹⁰ Según el Diccionario de la Real Academia Española, el sufijo “ismo” hace referencia a doctrinas, movimientos, sistemas o escuelas de pensamiento.

caso, se argumenta que “las consecuencias éticas de esta postura implican el reforzamiento de una actitud endocéntrica que impide el involucramiento entre grupos diferentes” (Vargas, Schmelkes y Méndez, 2011: 3). Finalmente, encontré un trabajo que distingue tres tipos de multiculturalismo: a) integracionista, b) separacionista y c) asimilacionista. El primero aboga por una posición intermedia entre los extremos (dominados y dominantes). El segundo atribuye derechos a los grupos más que a los individuos que la integran; y el tercero, analiza las diferencias culturales como un anatema para la unidad nacional, es decir, como aspiración del Estado (Gutmann, 2001).

En el caso del pluriculturalismo, el aporte encontrado se refiere a la necesidad de promover una educación multicultural, la cual permita educar a las personas para ser competentes en ambos sistemas culturales (dominante y dominado) sin cambiar sus estructuras sociales y éticas (Aguilar, 2011).

Por su parte, el interculturalismo está asociado con la promoción de “un nuevo modo de relación: la aceptación de las diferencias y el intercambio enriquecedor entre distintas culturas” (Vidales, Alemán y Reyna, 2007: 53), la búsqueda de convivencia estable entre ellas (Cachón, 2007) a través de cierta igualdad, derecho a la diferencia, interacción positiva (que tiende a buscar una cierta unidad dentro de la diversidad) e identidad personal y cultural (Olivé, 2009; Schmelkes, 2009; y Bolívar, 2004).

De acuerdo con lo encontrado en las significantes con sufijo “ismo” desarrollo las siguientes reflexiones. El multiculturalismo condensa una serie de conceptos que se asocian con él, por ejemplo: diferencias, multiplicidad y diversidad, los cuales funcionan como imanes para contener a la noción “culturas” y que se articulan a partir de una complejidad en sus relaciones interpersonales (género, clase y etnia, particularmente, al pensar en inmigrantes). Se asocia con lo externo, lo ajeno, lo minorizado; lo diferente a lo mismo, a lo predominante y en desventaja. Por tanto, es esta diferencia de lo mismo lo que se considera como constitutiva, como una prioridad para atenderse desde diversas políticas de respeto y tolerancia que operan dependiendo el tipo de conflicto que se presente con los implicados. De acuerdo con lo anterior, me suscribo a la postura de Žižek (2008a) quien plantea que el multiculturalismo es una forma de racismo “que mantiene las distancias: respeta la identidad del otro, lo concibe como una comunidad auténtica y en sí misma respecto de la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal” (Žižek, 2008a: 56). Así visto, el multiculturalismo resulta una posición ideal en la que no se incluye simbólicamente, pero

no se tiene acercamiento con el desprotegido, lo que representa un eufemismo del discurso intercultural.

Por otro lado, al pluriculturalismo se le concibe como el parteaguas para educar, pensando en las características de las culturas en tensión, mientras que el interculturalismo deja ver modelos de relación, aceptación, intercambio e igualdad. De manera general, se reconoce que el punto de encuentro entre estos tres significantes es la referencia a la noción culturas, mismas que en la textualidad documental son pensadas como aquellas que habitan en un determinado territorio geopolítico, con características propias y ajenas a las del resto, que pugnan por el respeto entre sí a través de diversos mecanismos de inclusión, tolerancia y respeto. Esto continúa anclado a condición monotemática de la “cultura”.

2.3 Significantes asociados con “lo educativo”: resolver los conflictos

Este punto nodal lo construí a partir de 20 contribuciones. Las agrupé en tres tipos de significantes: Educación Multicultural, Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. A continuación muestro los alcances significantes de cada uno.

En el caso de la Educación Multicultural encontré que “no refiere a las desventajas que presenta un currículo escolar ajeno a la cultura de los destinatarios de los programas educativos que se ofrecen” (Avilés, 2007: 1).

En la Educación Intercultural hallé aportes generados en España, Chile, Estados Unidos y México. Este tipo de educación en España se propone atender a las necesidades afectivas, cognitivas y culturales de los individuos y los grupos étnicos de una sociedad, “afirmando la propia cultura en las relaciones con las otras culturas y posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes a fin de que las soluciones adoptadas sean fruto de una colaboración común” (Besalú, 1992: 39). En Chile, la Educación Intercultural se plantea como “una necesidad en la medida que sirve para cimentar las identidades culturales de los diferentes” (González Ortiz, 2007: 64), los dominados, es decir, sectores que son incluidos. En Estados Unidos el proyecto de Educación Intercultural se enfoca hacia cambios en la orientación de planes y perfiles, así como en las regulaciones del poder de las fuerzas de los diferentes actores: instituciones, profesores, estudiantes, etc. (Tabachnik, Popkewitz y Wehlage, 2007).

En México se cuestiona ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones y/o tergiversaciones de los saberes, modelos y programas educativos

cuando salen de un modelo “migrantológico” y entran en un marco indigenista o post-indigenista? (Mateos, 2010). También se debate si la Educación Intercultural “debe poner énfasis en la interacción y eliminación de las barreras entre las culturas” (Avilés, 2007: 3) favoreciendo planos de igualdad y reconocimiento a la cultura del otro como riqueza. Entre las áreas en las que impacta la Educación Intercultural, se reconocen a la educación formal y a la formación de maestros y de alumnos mediante la comunicación, así como la tensión y resolución de conflictos que permitan superar la contradicción entre el discurso de la diversidad y los resultados de la práctica que conducen a la homogeneización (Aguilar, 2011).

En este contexto mexicano también encontré un aporte que reconoce dos modelos de intervención de la Educación Intercultural: por un lado el español como fenómeno de lo externo, y por otro lado el crítico latinoamericano como un proyecto político, ético y epistémico surgido con los movimientos indígenas, cuyo propósito es “transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas [...] intenta romper con la historia hegemónica de una cultura (poder, saber y ser) dominantes y otras subordinadas para construir relaciones y condiciones de poder, saber ser, vivir distintos” (Hernández Gómez, 2009: 4). Por último, identifiqué que la Educación Intercultural es un discurso propio de una fase posindigenista, de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, el cual se presenta en términos de dominante y dominado (Medina, 2008) como posibilidad de reciprocidad entre grupos socioculturales distintos. Esa relación se basa, principalmente, en el respeto y el conocimiento mutuo (Paradise, 2004) para “fortalecer la identidad étnica de los estudiantes en todos los niveles [...] e incorporar el valor étnico (tradiciones y costumbres) a los planes oficiales en educación superior” (Téllez, 2007: 7).

Para el caso de la Educación Intercultural Bilingüe, obtuve información que indica que este tipo de educación emerge, especialmente, en el contexto latinoamericano. A partir de los 80 se ha incluido en la oferta educativa estatal como un enfoque para la atención educativa de la población indígena (López, 2011). En México este sector de la población “fue el parteaguas para implantar un modelo de educación intercultural y bilingüe general para todos los pueblos indígenas” (Bertely, 2003: 33); para tal efecto, se desarrollaron textos escolares y materiales educativos de acuerdo con la variante de la lengua de cada pueblo (Guzmán, Gutiérrez y Hernández, 2009).

Un elemento clave en la discusión de esta temática, es que el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, al igual que el Bilingüe Bicultural y de

Educación Bilingüe son de tipo gubernamental. Según esto, dichos modelos tienden a transitar a un pluralismo cultural y lingüístico, en donde la diversidad representa un recurso político y jurídico para transformar los Estados nacionales. Dependiendo del *locus* de enunciación, hay agencias internacionales que se inclinan más por una interculturalidad apolítica y armónica, mientras las organizaciones indígenas se posicionan desde un concepto de interculturalidad conflictiva, amparado por los convenios y legislaciones nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas. (Bertely, Dietz y Díaz, 2013: 45).

En otros trabajos la Educación Intercultural Bilingüe se reconoce como “una alternativa educativa ante las posturas homogenizadoras que, al pretender hacer de todos los alumnos verdaderos mexicanos, hacen de la educación, una herramienta excluyente” (Ross, Mercado y García, 2009: 4). Intenta convertir las desventajas que presentan los estudiantes de las comunidades indígenas en fortalezas de aprendizaje, aunque no se haya superado la posición ideológica colonizante, pues a los indígenas se les considera incapaces de gobernarse a sí mismos (Cabrera, 2009). De esta manera se considera “una propuesta nacional que de manera equivocada sólo está dirigida a la atención de las comunidades indígenas” (Vergara y Esparza, 2011: 1), de acuerdo con este planteamiento de Vergara y Esparza, la Educación Intercultural Bilingüe adquiere un enfoque global (incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y un propósito social (un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas). Avanzando en mis hallazgos, este tipo de educación considera a la diferencia como una virtud. Implica la comprensión y respeto entre culturas, la cual se refiere a un determinado grupo o sector de la población (Schmelkes, 2003). Finalmente, en términos de prácticas escolares, se reconoce que la Educación Intercultural Bilingüe ha generado estrategias atractivas, aunque carecen de seguimiento en las aulas y fuera de ellas (Cuevas, 2009).

En función con este punto –significantes asociados con lo educativo– planteo las reflexiones siguientes. La Educación Multicultural se satura en la atención y el reconocimiento de la diversidad. La Educación Intercultural se condensa en la atención de problemas entre culturas e indígenas. En América Latina y México se ha trabajado a nivel de educación formal (Planes y programas de estudio, traducción de libros de texto, elaboración de materiales educativos, etc.) para fortalecer la equidad y la discriminación de las relaciones verticales (dominante–dominado) más que a nivel de educación informal. La Educación Intercultural Bilingüe se vislumbra con un tinte similar a la Educación Intercultural, dirige su atención a la población indígena que es pensada como sector vulnerable. Este tipo de educación se ha posicionado como un proyecto

aspiracional de nación, y obedece al modelo económico y político en tanto que atiende recomendaciones de agencias internacionales.

2.4 Hilos de anudamiento: discutir el *corpus* de conocimiento

El ejercicio de articulación anterior es un claro ejemplo de campo de batalla.⁹¹ La complejión del discurso intercultural alude a un proceso de jaloneo, choque e intento de dominación entre significantes y significaciones. Estos significantes se traducen en proposiciones que dependen de su *locus* de enunciación (contextual, epistémico, ontológico, etc.). Algunas de esas significaciones se asemejan y sin problema podrían ser confundidas u obviadas en el proceso de significación de varios de los significantes discutidos anteriormente.

En este campo de batalla encontré tres puntos de saturación: a) sectores de atención, b) sustantivos aspiracionales y c) sustantivos combatibles. En el primer punto de saturación hallé las siguientes nociones: culturas, diversidad, minorías, inmigrantes, indígenas, en desventaja y lo ajeno. Estas nociones hacen referencia a los sectores de atención del discurso intercultural, tales sectores se subjetivan y corporalizan en los márgenes de lo denominado “normal”. En el segundo punto de saturación destacan los siguientes sustantivos aspiracionales: aceptación, atención, respeto, convivencia, inclusión; coexistencia, comunicación, conciliación; reconocimiento, preservación, tolerancia, intercambio, interacción, colaboración e igualdad, etc. En conjunto, en estos sustantivos se deposita cierta redención para con los sectores de atención; en general, éstos están pensados a manera de compensación y/o nivelación. Por último, en el tercer punto de saturación identifiqué las siguientes nociones: racismo, xenofobia, dominación, exclusión y segregación. Lo anterior tiene implícito un factor combativo que se impregna por un sentido de justicia social que estará en función de la nivelación de los sectores de atención.

Las significaciones de los significantes que integran esta complejión del discurso intercultural adquieren una propiedad porosa,⁹² posibilitada a una desmedida filtración

⁹¹ Cfr. Numeral 3.2.1; Introducción.

⁹² Esta noción la retomé de la física; en este trabajo la metaforizo como un intersticio, donde las significaciones de los significantes que integran cierta complejión del discurso intercultural, se diseminan y se articulan para tomar ciertas propiedades (particulares, símiles o vinculadas a las significaciones de tipo social, cultural, política, filosófica, ética). En su interior presentan similitudes específicas, pretensiones de verdad y aspectos que “rigen la vida” de la sociedad mexicana. Esta porosidad se muestra como intersticios, es decir, cómo espacios casi imperceptibles que dan cabida a la ambigüedad y la polisemia respecto de sus usos, dimensiones de aplicabilidad, puntos de fuga, centros de mando y condiciones de posibilidad.

de significaciones entre significantes y, por tanto, su polisemia y ambivalencia en algunos casos. Esa porosidad se hace visible cuando en la mayoría de los casos se alude a culturas, exclusión, diversidad y diferente, que funcionan a manera de nodos en los que pareciera que se habla de lo mismo o que las significaciones son tan parecidas que pasa desapercibido en qué momento se refieren a uno u otro significante.

Eso que se nombra y aquello que contienen las significaciones remite a una construcción de lo social que queda parcialmente fija. Reconozco dos riesgos al respecto. Primero, el que las significaciones se sedimenten⁹³ habilita la posibilidad de que los significantes y las significaciones se perciban como incuestionables por parte de los sectores que las hacen performativas⁹⁴ (quienes las nombran, reiteran y caracterizan de manera parcial). Segundo, en dicha sedimentación es necesario tener vigilancia epistemológica, de lo contrario, las significaciones se pondrán en el mismo nivel de lectura (debate documental, debate normativo, debate gubernamental, etc.), lo que impediría analizar la manera en que éstas se contraponen, esquivan o aniquilan en la textualidad de esta compleción.

Con lo discutido en este apartado tengo elementos para asumir que, en conjunto, la práctica de articulación de puntos nodales (significantes y significaciones) muestra proporcionalidad directa con su configuración. Esta compleción del discurso intercultural no es estable o finita. Conforme avanza la producción de conocimiento en el campo de los estudios interculturales, cada uno de esos elementos (significantes o significaciones) se irá modificando, traslapando, reestructurando, articulando, incorporando, o quizá abandonará el campo en cuestión. Lo anterior le dará sustento a una revitalizada compleción del discurso intercultural.

3. Compleción documental de la interculturalidad: tendencias y juegos del lenguaje⁹⁵

En este apartado presento los primeros acercamientos a las significaciones de la

⁹³ La noción de sedimento es entendida como la materia que quedó suspendida en un líquido; es decir, que se posa en el fondo por su mayoría de gravedad (RAE, 2001). En este capítulo se metaforiza como aquello que puede o se ha quedado estable, estático e inamovible, es decir, que se valida como algo universal y que parece incuestionable.

⁹⁴ La performatividad "siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de acciones movilizadas por la ley, la acumulación de citas o referencias y la disimulación de la ley que produce efectos materiales" (Butler, 2010: 34). Se interioriza en el discurso de los sujetos (instituciones, organizaciones, individuos, colectivos, etc.) y se disemina de forma cíclica, dependiendo las circunstancias o condiciones de posibilidad que se marque en sus poros.

⁹⁵ Una primera versión de este capítulo se presentó en Malaga (2014b).

interculturalidad, como lo mencioné en la introducción, en el ángulo de sus significaciones. El resultado es un *corpus* de conocimiento especializado, una complejidad significativa de la interculturalidad. La sistematización y el análisis de las significaciones los integré en tres puntos nodales: a) valores cívicos, b) relaciones sociales y c) políticas educativas. Como lo mencioné previamente, este nombre se lo asigné conforme a las significaciones y constelación de sentidos analizadas.

En los siguientes subapartados expongo el resultado de este ejercicio de análisis y sistematización de cada punto nodal, con todo esto, se trata de una configuración de la textualidad documental de la interculturalidad; posterior a esto expongo un cierre referido a las tendencias y los juegos del lenguaje que opera en dicha configuración. En conjunto, la información aquí expuesta forma parte de otra arista de la discursividad de la interculturalidad.

3.1 Valores cívicos: la ciudadanía entre la permanencia y el cambio

En el punto nodal aquí presente agrupé cuatro aportes de la interculturalidad relacionados con aspiraciones cívicas de la sociedad mexicana. El ejercicio de la *interculturalidad* se concibe como una oportunidad para eliminar los prejuicios y la discriminación a la que son sometidos algunos grupos (denominados) minoritarios. Además, promueve el respeto de los derechos humanos, favorece la igualdad en las relaciones y el diálogo entre los diferentes sujetos en presencia (Juárez y Comboni, 2002). Asimismo, se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, fomentando una actitud de respeto hacia las diversas culturas en las que se privilegian principios como la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo y la construcción de una relación dialógica entre el mundo "occidental" y los pueblos indígenas (García Canclini, 2004). Esta relación tiene un rasgo característico, la aspiración de convertirse en un tipo de comunicación entre las personas, a partir de sus diferencias, en la que se respetan derechos y valores cívicos (Jurado y Ramírez, 2009), lo anterior con la finalidad de vivir en un marco de igualdad, solidaridad, respeto y diálogo (Montaño, 2008).

En estas contribuciones es posible identificar que las significaciones de la interculturalidad se diluyen en una tendencia de cambio y permanencia, debido a que, por un lado, se pretende que la sociedad mexicana se apropie de valores cívicos que le permitan convivir como sociedad justa y equitativa, y, por otro lado, se espera que cada

sector de la población (mestiza o indígena) fortalezca sus “identidades propias” para el enriquecimiento de la diversidad cultural. Lo anterior puede repercutir en la profundización de las brechas sociales que imperan en la población mexicana debido a los efectos de la globalización, las diferencias sociales, culturales y económicas.

El juego de lenguaje que opera en este punto nodal es uno de tipo castellanizante. Como lo expliqué en el nodo histórico social, continúa asociado al proyecto de unidad nacional que inició en la etapa independentista y continuó durante la revolución mexicana. Su subsistencia radica en que, ahora, la castellanización está en función del aprendizaje del “lenguaje intercultural”, fomentándose tanto para indígenas como para la población en general. De acuerdo con mis hallazgos se estima, que si eso es logrado, se tendrá un resultado positivo que pugnará por mejorar las relaciones entre los miembros de esta nación.

3.2 Relaciones sociales: ampliación de lo cultural

En este punto nodal integré 15 contribuciones en tres grupos de significaciones. En el primer grupo encontré que la *interculturalidad* está estrechamente relacionada con cuestiones étnicas. Se reconoce como “una categoría contraria al multiculturalismo pues contradice el supuesto de coexistencia y su objetivo es establecer relaciones sociales entre los diferentes grupos étnicos” (Vargas, 1994: 260), lingüísticos o religiosos (Olivé, 2009). Representa la posibilidad de trazar una nueva relación neocolonial entre el Estado y los pueblos indígenas (Guzmán, Gutiérrez y Hernández, 2009), lo anterior con la finalidad de construir una sociedad que respete la diferencia a través del entendimiento cultural (González, 2007). En un segundo grupo de contribuciones encontré que la interculturalidad está enfocada en la atención de la (s) diferencia (s) existente (s) en la sociedad mexicana. Entre las significaciones destacan el fortalecimiento de las relaciones humanas en un marco de equidad, democracia y compromiso social (Espinosa, 2009); la validación de los otros durante el proceso de interacción (Fierro y Donoso, 2008) y “un diálogo respetuoso entre diferentes, sin subordinación del uno al otro, sin pretensiones de asimilación, integración, inclusión e incorporación” (Juárez y Comboni, 2007: 5). En el tercer grupo, la *interculturalidad* se asocia, de manera generalizada, con la noción “culturas”. Algunas significaciones plantean una equivalencia al “pluralismo cultural” (Cervantes, 2006), es decir, a la interacción, intersecciones, contacto, comunicación, convivencia e intercambios (Keyser, 2007; Schmelkes, 2009;

Cabrera, 2009; Vergara y Esparza, 2011) dados entre distintas culturas. En cada una de ellas se mantiene su identidad cultural a partir de una actitud crítica frente a lo propio y ajeno (Beuchot, 2005). Otras significaciones ponen de manifiesto que la *interculturalidad* se construye en lo local, es decir, en las perspectivas simbólicas y cognitivas de las culturas (Juárez y Comboni, 2007). En este caso, se intenta promover un cambio de mentalidad y un conocimiento respetuoso hacia el resto de las culturas (Ortiz y Aguilar, 2009).

Las contribuciones expuestas anteriormente retoman a la “cultura” como noción paradójica que permite un desarraigo de lo indígena y el trazado de una ruta propia asociada, posiblemente, a otros sectores geopolíticos (japoneses, rusos, mexicanos, españoles, juveniles, aunque no están del todo dichas). De igual manera, en muchos casos se hace mención a la diversidad como algo enriquecedor, aunque esa misma diversidad es la causa de exclusión que homogeniza para comprender y aceptar, para respetar e incluir.

Son tres las tendencias que predominan en las contribuciones de este punto nodal: a) atención a los indígenas de manera vertical, b) respeto a las diferencias en general, y c) respeto a las culturas que pudiesen estar integradas en la complejidad mexicana. El juego de lenguaje que aquí opera es de internacionalización. Éste indica que si bien la *interculturalidad* continúa teniendo su base en lo indígena, comienzan a vislumbrarse otras posibilidades de acción de la diversidad a nivel local, regional, nacional e internacional; a nivel intralingüístico, interreligioso, interpersonal, etc. Epistemológicamente se refiere más a un tipo de contacto cultural con el otro, cualquiera que éste sea, independientemente de su lugar de enunciación y sus múltiples formas de subjetivación.

3.3 Políticas educativas: mantener el proyecto educativo

En este punto nodal integré 10 contribuciones relacionadas con las políticas educativas y la práctica escolar. Las significaciones aquí discutidas reconocen que la interculturalidad representa una nueva educación fundamentada en una postura política, crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia al indígena y todos los elementos que los constituyen (UNEM y educadores independientes, 2009). Dicha educación implica “un proceso permanente de relación, articulación y negociación entre diferentes, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad y de un proyecto

político, social, ético, epistémico y educativo que asuma la decolonialidad como estrategia y acción” (Hernández Gómez, 2009: 4). En estos parámetros, la *interculturalidad* podría presentarse dentro y fuera del aula a través de un conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio por la diversidad (Navarro y Rodríguez, 2009). En un sentido de escolarización, las significaciones de la *interculturalidad* se asocian a prácticas educativas en las que se privilegia el fortalecimiento de relaciones de contacto, el desdibujamiento del conflicto (Dietz, Mendoza y Téllez, 2008) y la valoración de la diversidad de conocimientos (Espinosa, 2009). En otros términos, se trata de una actitud de innovación pedagógica en la que se prepara a los otros para que enfrenten al resto de las culturas (Tovar, 2007) a través de estrategias pedagógicas que promueven la capacidad de reconocer recíprocamente la otredad y las diversidades que existen, haciendo énfasis en lo híbrido e interactivo (Mateos, 2007; Rehaag, 2010). Lo anterior mediante un proceso empático entre portadores de culturas diferentes (Montaño, 2008), que en algunos casos pueda “revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas, al espacio local de saberes y al folklore” (Guzmán, Gutiérrez y Hernández, 2009: 85).

En dicho punto nodal se privilegian dos tendencias: democratizadora y progresista. La primera tendencia se sitúa en la educación formal. Con ella se espera que los ciudadanos mexicanos generen prácticas óptimas de relación, comunicación y mejoramiento social. En tal caso, la interculturalidad se piensa como un eje transversal aspiracional en el proyecto educativo nacional, que permitirá la visibilización y el desarrollo de las subjetividades de quienes interactúan en espacios de formación (escolarizados). Se privilegia el reconocimiento y la aceptación tanto de sí mismos como de los otros. La segunda tendencia contempla un imaginario gubernamental. Con él se vislumbra un desarrollo de la equidad, el respeto y el diálogo a través del currículo escolar y su diversificación en los distintos contextos nacionales (geográficos, sociales, escolares, etc.).

El juego del lenguaje que predomina en este punto nodal es uno de tipo sustentable alfabetizador. Al igual que en la postrevolución, permite que los niños en edad escolar avancen en su educación con un lenguaje y discurso común, el intercultural naturalizado (reproductor de bondades y con oportunidades para todos). De esta manera, la *interculturalidad* es vista como la posibilidad inmediata para democratizar la

diversidad, para mantener relaciones de diálogo constantes entre los ciudadanos de la sociedad mexicana con la finalidad de fortalecer la idea de sociedad incluyente.

3.4 Hilos de anudamiento: primeras pistas de la discursividad

Insistir en las significaciones de la interculturalidad implica abandonar la cuestión ¿de qué se habla? y retomar la pregunta foucaultiana ¿qué se pretende comunicar desde el lugar donde hablo? Al respecto, conocer esta producción académica resultó relevante para comprender por un lado las condiciones en que opera la discursividad de la interculturalidad en su sentido documental académico, por otro, estar vigilante a la configuración y articulación de las significaciones de la interculturalidad, sus tendencias y juegos del lenguaje a partir de su centro de mando.⁹⁶

La revisión académica documental que aquí discutí, acerca de las significaciones de la interculturalidad, me permitió ubicar una constelación de significaciones. A pesar de su diversidad continúa limitándose, en sentido foucaultiano, al sector anormal de la sociedad (minorizado, indígena, excluido, etc.). La diseminación de las significaciones y sentidos de la interculturalidad adquiere la característica de dominación, comunicación, fronteras, exclusión, inclusión, empoderamiento, integración, reconocimiento, respeto a los derechos humanos y mecanismos de tolerancia para incluir a los otros, aunque en ningún momento la interculturalidad se asocia con “uno mismo”. Lo anterior forma parte de los puntos de saturación discutidos en subapartados anteriores (sustantivos aspiracionales, sustantivos combatibles y sectores de atención).

Sobre las significaciones de la interculturalidad, resulta conveniente argumentar que “si aceptamos el carácter incompleto de toda formación discursiva y, al mismo tiempo, afirmamos el carácter relacional de toda identidad” (Laclau y Mouffe, 1987: 193), se explica la proliferación de significaciones extraídas de la revisión bibliográfica académica, así como la polisemia y ambigüedad del significante. Esto es comprensible toda vez que existe la no fijación a una sola significación, aunque haya fuerte carga a la contención del sector indígena-minoritario-desprotegido. Lo anterior representa un campo de batalla en el que las significaciones de la interculturalidad intentan dominarse, superarse o rebasarse, tensarse o articularse entre sí para prevalecer frente a las otras

⁹⁶ Concibo al centro de mando como un lugar privilegiado, en el cual se observan las tensiones y los jalones del campo de batalla de las significaciones de la interculturalidad. Esta noción me resultó de utilidad para comprender la condición porosa de dicho significante, así como las tendencias y los juegos del lenguaje que se presenten, dependiendo de la complejidad a la que se aluda.

significaciones.

Las tendencias y juegos del lenguaje de estas producciones bibliográficas académicas, no operan de forma aislada ni vertical. Por lo contrario, se trastocan y permiten que en los puntos de fuga se traslapen significaciones, es decir, en ciertos momentos, los referentes documentales se refieren a objetivos cívicos que guardan una relación estrecha con la política educativa. En ella manifiestan un diálogo directo con las relaciones entre culturas que pretende abonar, en sentido cíclico, a la configuración/discusión de los objetivos cívicos. De acuerdo con lo encontrado en el análisis bibliográfico académico, identifiqué que es posible encontrar relaciones de poder que no son del todo visibles por tres razones: a) porque se reconoce a un otro u otros que son tematizados como indígenas, minorías, migrantes, etc., y que generan los cortocircuitos a los que se enfrentarán los modos de acción en su vía política, curricular, etc.; b) porque estos modos de acción no operan inmediatamente sobre esos otros, sino que esa operación se diluye en un ejercicio histórico constitutivo, en el que se objetivan a los sujetos; y c) porque dichas relaciones de poder se encuentran articuladas a un campo de demandas de las necesidades locales, regionales o internacionales. En éstas se intenta incluir a ciertos sectores de la población, lo que genera reacciones, resultados y posibles invenciones que pueden referirse a la creación de currículos diferenciados o instituciones cuya encomienda es la de preservar una interculturalización. Ésta se traduce en posibles prácticas sociales (óptimas) representadas por el diálogo, la educación de los alumnos en edad escolar para superar los conflictos y el reajuste de la *currícula* o la generación de materiales educativos. Lo anterior se muestra como un ejercicio cuasi pastoral, en primer lugar por parte del Gobierno y en segundo lugar por parte de los docentes.

Con estos elementos en la mesa de debate reconozco nuevas posibilidades para objetivar a los seres humanos en relación con su sujeción (cultural, geográfica, política, etc.), personas interculturales, democráticas, tolerantes y/o cívicos, subjetivados de acuerdo con los multiterritorios a partir de donde se reconfigura su práctica social o educativa.

4. Cierre del capítulo

La información presentada en este capítulo me permitió realizar un acercamiento inicial a las tesis de trabajo de mi investigación. Respecto a la primera tesis, identifiqué que en

la textualidad documental existen tensiones diferenciadas de acuerdo con las significaciones de la interculturalidad. Estas tensiones antagonizan dos paquetes de referentes documentales, uno que se concentra en la interculturalidad funcional, asociada con el sistema dominante, y otro centrado a un proyecto político de transformación y creación, desde las bases desprotegidas (Walsh, 2009). Lo anterior me llevó a plantear dos situaciones. Primero, las condiciones epistemológicas de lo producido en el campo de la Educación Intercultural no serán similares en ningún momento a lo producido en otros *locus* de enunciación (geográfico, académico, político, etc.). Segundo, al interior de este entramado documental académico ubiqué algunas convergencias (puntos nodales, sustantivos aspiracionales, sectores de atención, sustantivos combatibles, etc.), los cuales se matizan dependiendo de la complejidad del discurso intercultural o de la condición intercultural estudiada.

En referencia a la segunda tesis de trabajo, en la producción documental académica se evidencian dos frentes de la interculturalidad, uno asociado a la interculturalidad para todos (diversidad ampliada o pluritemática) y otro a una interculturalidad sesgada a lo indígena (monotemática), para los indígenas, minorías, compensados, inmigrantes, etc. Esta última es la que predomina, más allá de ella pareciera que no hay otras posibilidades para comprender a la interculturalidad; esta tensión que prevalecerá en los capítulos siguientes, forma parte de la teoría del mestizaje, en la que se intenta incluir, reconocer y valorar a lo indígena.

Además de lo dicho en el párrafo anterior, este primer capítulo permite atender, inicialmente, la segunda pregunta secundaria de investigación. Primero, con el estado de conocimiento aquí presentado me percaté de que la interculturalidad no es un significante que actúa de manera individual, sino que se suma a una constelación significativa del discurso intercultural teniendo como característica principal su porosidad. En tal caso, la interculturalidad oscila en un campo de batalla cuyas significaciones se asemejan o antepone a las de otros significantes del discurso intercultural.

Finalmente, la producción documental analizada en el capítulo presente, va perfilando los primeros esbozos respecto de la pregunta general de investigación, principalmente, por cuatro razones. Primero, no es lo mismo referirse a un discurso intercultural que a la interculturalidad. En muchos trabajos ensayísticos o de investigación las implicaciones epistemológicas de ambos significantes son obviadas. Segundo, en el referente empírico documental las significaciones de la interculturalidad están penetradas por sentidos, resignificaciones y pretensiones de verdad que la van

corporalizando, como aquí se analizó, en valores cívicos, relaciones sociales y políticas educativas. Tercero, en América Latina y especialmente en México, la finalidad de la interculturalidad es la atención de sectores vulnerables (minorías, indígenas, excluidos, etc.) pero con un fuerte sesgo hacia lo indígena. Cuarto, este proceso de atención de los vulnerables es característico por ser llevado a cabo en la escuela. Esta institución aporta un tinte policial al proceso de aprendizaje de escolarización de la interculturalidad y la Educación Intercultural, lo cual se ha traducido en la publicación de Planes de estudio, contenidos curriculares, materiales educativos, evaluación del aprendizaje, etc. Según con lo aquí estudiado, la escuela se muestra como el lugar idóneo para el desarrollo de la *interculturalidad*.

Por último, el propósito de este capítulo fue el de comprender las condiciones (documentales) en que mi objeto de estudio se instituye como vigente. En tal caso, plantear la complejidad documental del discurso intercultural así como la complejidad de la interculturalidad visibiliza, por un lado, la trama epistemológica de la configuración de este campo de conocimiento, y, por otro, pone de manifiesto las ausencias de dicha producción académica documental. En el estado de conocimiento “multiculturalismo y educación 2002-2011”, se advirtió que, en materia de investigación, aún quedan tareas pendientes. Estas tareas, en tanto condiciones de posibilidad, permiten que mi investigación aporte elementos a mediano plazo para la discusión de las políticas educativas interculturales instaladas en Educación Básica, y a largo plazo, para el desarrollo de una serie de talleres o seminarios en los que se pueda discutir el entramado intercultural con docentes de Educación Normal y de Educación Básica. La finalidad de esto es que los docentes de ambos niveles educativos se permitan cuestionar y reorientar su práctica profesional a detalle, para que se desedimenten aquellas construcciones discursivas sesgadas, únicamente, a la condición indígena nacional.

Capítulo III. Huellas fecundantes de la interculturalidad

Escribir es retirarse. No a su tienda, para escribir, sino de su escritura misma. Ir a parar lejos de su lenguaje, emanciparlo o desampararlo, dejarlo caminar solo y despojado. Dejar la palabra.

JACQUES DERRIDA

1. Presentación del capítulo

En la última edición del estado de conocimiento, Multiculturalismo y educación 2002-2011, se explica que las investigaciones sobre educación intercultural que ahí se presentan están organizadas por su direccionalidad o puntos de partida: de arriba hacia abajo (gubernamental) o de abajo hacia arriba (contestatario comunal e indígena) (Walsh, 2002; Bertely, 2003; López, 2009; Sartorello, 2013; Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

De acuerdo con lo anterior, mi investigación podría ubicarse, teleológicamente, con una direccionalidad de arriba hacia abajo, porque estudia las políticas educativas que se implementaron en Educación Básica. Sin embargo, a partir del posicionamiento posfundamentalista que sustenta mi investigación, explicado en el capítulo I, se trata más bien de un trabajo descentrado. En sentido lacaniano, este descentramiento no se refiere a una condición de sustituibilidad de centros (de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba), sino a las posibilidades contingentes de los puntos intermedios donde “el núcleo de un antagonismo no es el conflicto entre las dos partes/polos de un Todo. Es inherente, antes bien, al Todo mismo. Se mueve entre los dos aspectos (o modos, o perspectivas) del Todo” (Zizek, 2006: 85). Al respecto, sugiero desenfocar ambos *loqui* de enunciación (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba). Esto tendría dos implicaciones potenciales. Primero, prever el fracaso de la impenetrabilidad que constituye a ambos polos, debido a los puntos de fuga que surgen en su propia polarización y por la acción de los lugares que polariza. Segundo, comprender que lo social es construido en situaciones contingentes y que la infinitud que lo desborda siempre es restauradora. Lo anterior es posible toda vez que se aseguren fisuras y cerramientos que, analépticamente, le dan sentido a las múltiples posibilidades de eso que se construye y valida como social.

Tal y como lo comenté en el capítulo I de esta tesis, subapartado 5.1 “Estrategia analítica”, en este capítulo III y el capítulo IV recuperé la enunciación como estrategia analítica (contexto, locutor y audiencia). La enunciación me permitió realizar la interpretación de los referentes normativos que aquí discuto y presentar dicha

información de manera sistemática. Esto lo hago a partir de, al menos, cuatro elementos: a) la condición de enunciación (contexto de la narrativa), b) la relación locutor y audiencia (el que habla y el destinatario), c) la condición de recepción (sistema significativo de aceptación o rechazo) y d) la operación político discursiva que impera en cada caso. A partir de ese entramado discursivo, en los casos en que es posible, revitalicé algunas herramientas del APD y del ADIC a partir del referente empírico que menciono en los párrafos siguientes.

Previo a entrar de lleno en el estudio de la interculturalidad y su discursividad en las políticas de Educación Básica, me resultó necesario revisar dos momentos clave en la configuración de la interculturalidad. A nivel regional la condición simbólica de lo indígena y a nivel nacional el modelo de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB).⁹⁷ Ambos momentos cobijan huellas temáticas y nominales de la interculturalidad como política educativa en básica. “La temática de la huella [...] debería conducir a una cierta rehabilitación de la escritura” (Derrida, 1989a: 138), dicho de otra manera, a eso que quedó grabado a nivel de reclamos, ausencias y deudas históricas con lo indígena, en materia de educación nacional.

Este capítulo consta de cinco apartados. El primero indica la introducción. En el segundo de ellos –Indicios regionales. Las demandas indígenas– analizo las tres declaraciones de Barbados que se emitieron entre la década de 1970 y de 1990. Este panorama regional latinoamericano representó un punto de inflexión para que, en México y en toda la región, se fortalecieran las demandas de atención a las poblaciones indígenas. A partir de ello se puso en marcha algunos modelos de Educación Intercultural contextualizados.

En el tercer apartado –Indicios nacionales. La Educación Indígena Bilingüe Bicultural en cuestión– integro el análisis de la condición (simbólica) indígena. Lo hago a partir del modelo de EIBB. La revisión que presento en este apartado está en relación con dos dimensiones: una contestataria y otra gubernamental. En la dimensión contestataria exploro su antagónico, o sea, las demandas indígenas en materia de Educación Bilingüe Bicultural y el rol de los maestros indígenas bilingües. Para esto me apoyé en los resultados del primer seminario de EIBB, organizado por la ANPIBAC. En contra parte, en la dimensión gubernamental reviso los ideales del Estado mexicano sobre el modelo de EIBB, el cual se institucionalizó en la segunda mitad de la década de

⁹⁷ En mi tesis, la configuración de la interculturalidad tiene un antecedente que he denominado “fecundación de la interculturalidad”, lo anterior, lo he identificado a través de sus huellas nominales y temáticas.

1980. También expongo su antesala histórica educativa, los aspectos relacionados con el contacto y el conflicto cultural, así como los ejes de la pedagogía indígena bilingüe bicultural, elementos tejidos desde el imaginario gubernamental.

En el cuarto apartado –Lecturas a la EIBB. Huellas de la interculturalidad– muestro los resultados de las huellas de la interculturalidad. Las agrupé en dos: huellas temáticas (condición indígena y maestros bilingües) y huellas nominales (diálogo intercultural y regiones interculturales). Ubicar y discutir la configuración de ambas huellas (temáticas y nominales) me brindó un panorama revelador acerca de la interculturalidad y su discursividad. En suma, estas huellas representan una etapa de fecundación. Ambas forman parte del engranaje que configuró a la interculturalidad en las políticas de Educación Básica en México.

Finalmente, con la información abordada, en el quinto apartado –Cierre del capítulo– muestro argumentos finales sobre el contacto con la discursividad de la interculturalidad. Presento una abstracción de mis hallazgos y la manera en que éstos atienden tanto a las tesis de trabajo como las preguntas de investigación.

2. Indicios regionales. Las demandas indígenas

En este apartado discuto la configuración simbólica de lo que se ha denominado “indígena”. Hacerlo de esta manera es debido a que, inicialmente, en los referentes documentales del estado de conocimiento se ha reconocido que lo indígena es un foco nodal de la interculturalidad. Para tal efecto analicé las tres declaraciones de Barbados en dos dimensiones. Primero, esbozando las características de estas declaraciones (marco figurativo) y segundo, analizando las construcciones discursivas de lo indígena.

2.1 La condición indígena en las declaraciones de Barbados

En América Latina, el siglo pasado, se gestaron diversas discusiones acerca de la defensa de las poblaciones indígenas. En esta tesis me resultó de mayor interés recuperar las demandas contenidas en las tres declaraciones de Barbados,⁹⁸ debido a que éstas dieron luces para que la interculturalidad se configurara como parte de una política educativa mexicana. Cada una de estas declaraciones tuvo un propósito

⁹⁸ Al igual que en el estado de conocimiento, los subtítulos que designé al subapartado, fueron el resultado de los hallazgos que encontré.

específico. Según mis investigaciones, en la primera declaración los antropólogos firmantes expusieron las prácticas consecuentes de la conquista y del dominio colonial. En la segunda declaración, los indígenas firmantes hicieron un llamado a la unidad de las poblaciones indígenas, lo anterior, en contra la desindianización de los sectores dominantes. Por último, en la tercera declaración los antropólogos efectuaron un reclamo hacia los Estados-Nación de esta región geopolítica, para que cumplieran con las demandas previas a la atención de las poblaciones indígenas.

2.1.1 Primera declaración: por la liberación indígena

La primera declaración de Barbados⁹⁹ se elaboró y firmó en la década de 1970 por un grupo de antropólogos. En esa declaración, los firmantes presentaron argumentos sobre la conquista y el dominio colonial en el que vivían las poblaciones indígenas.

Durante ese periodo, entre las décadas de 1960 y 1970, América Latina experimentó un proceso de militarización. Sus principales características fueron “la desagregación progresiva del papel que desempeñaba el Estado como articulador de la vida pública y promotor del desarrollo económico” (Victoriano, 2010: 175) y, a su vez, la erradicación de la centralidad de las instituciones públicas que regulaban la vida política de las naciones.¹⁰⁰ En este sentido, de acuerdo con los planteamientos de Victoriano, se puso fin a los proyectos modernizadores, ejemplo de esto fue el Estado nacional desarrollista o Estado nacional populista. En consecuencia, a la idea misma de Estado, como “aparato” promotor exclusivo del desarrollo económico, dio paso a la estructura supranacional del capitalismo mundial que, desde entonces, funcionó a manera de articulador de las decisiones políticas y económicas tanto a nivel Latinoamericano como a nivel mexicano.

⁹⁹ Documento elaborado en el marco del Simposio sobre la Fricción Interétnica en América del Sur, el cual se realizó en Bridgetown, Barbados, el 30 de enero de 1971. Los antropólogos firmantes fueron: Miguel Alberto Bartolomé, Nelly Arvelo de Jiménez, Guillermo Bonfil Batalla, Esteban Emilio Monsonyi, Víctor Daniel Bonilla, Darcy Ribeiro, Gonzalo Castillo Cárdenas, Pedro Agostinho de Silva, Miguel Chase-Sardi, Scott S. Robinson, Silvio Coelho dos Santos, Stefano Várese, Carlos Moreira Neto y Georg Grünberg.

¹⁰⁰ De acuerdo con Victoriano (2010), el proceso de militarización del Estado y la sociedad civil, tuvo la característica principal de ser epocal. Dicho proceso encontró su cauce en los golpes cívico militares. Algunos ejemplos fueron: Paraguay (1954), Brasil (1964 y 1968), Bolivia (1971), Chile y Uruguay (1973), Perú (1975) y Argentina (1976). En cada uno de estos eventos históricos, estuvo presente el ejército y sus tácticas de guerra en contra de la población civil. Su objeto fue “erradicar de la región no sólo el campo político y cultural de la izquierda (comunismo, el utopismo revolucionario, la conciencia crítica, la atmósfera intelectual a través de la cual se nutrieron los partidos políticos de la revolución), sino, principalmente, a los sujetos portadores de dicha cultura: su militancia, el conjunto de hombres, mujeres y niños que se insertaban en el horizonte de sentido que dicha cultura habría construido” (Victoriano, 2010: 180).

En ese contexto, un rasgo de la discusión intelectual de esas décadas fue la denuncia del autoritarismo en nombre de los derechos humanos. En palabras de Victoriano, los intelectuales luchaban por el derecho de la vida de todos más que por la defensa de un proyecto.

La primera declaración de Barbados se integró por cuatro apartados que representaron planteamientos de crítica y defensa de lo indígena. En el primer argumento, “responsabilidad del Estado”, los firmantes explicaron que cada nación de América, directa o indirectamente, tuvo implicación en los genocidios y etnocidios de sus regiones indígenas, de igual manera que las acciones indigenistas que se pusieran en marcha tendrían como característica estar construidas al margen de una ruptura radical de la situación colonizadora. Exigían que se garantizara la construcción de entidades étnicas específicas con libre organización y que contaran con asistencia económica, social, educacional y sanitaria, como el resto de la población. En el segundo argumento, “responsabilidad de las misiones religiosas”, la institución religiosa fue señalada como otra responsable de la imposición de criterios y patrones ajenos a las sociedades indígenas. Los firmantes plantearon que las misiones religiosas debían superar los mecanismos de catequización, colonización y europeización ejercidas hacia las poblaciones indígenas, para ello sugerían poner fin a la competencia existente entre confesiones y agencias religiosas que sólo había generado etnocidio o connivencia con el genocidio. En el tercer argumento, “responsabilidad de la antropología”, los firmantes manifestaron que la antropología tenía tres deudas históricas con las poblaciones indígenas: 1) liberar ideológicamente a los pueblos indígenas de América Latina, 2) denunciar los casos de genocidio, el carácter colonialista y las prácticas conducentes al etnocidio indígenas, y 3) renunciar a ver a estas poblaciones como meros objetos de estudio para la propia antropología. Finalmente en el cuarto argumento, “el indígena como protagonista de su propio destino”, los firmantes explicaron que la liberación de las poblaciones indígenas debía estar en función de dos situaciones: la primera, que fuese impulsada por ellas mismas, y la segunda, que experimentaran sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, porque de no ser así se seguiría hablando de un tipo de colonización sofisticada. En este cuarto argumento estaba de por medio la autogestión de la libertad, el derecho a la autonomía y la defensa de lo propio.

En la primera declaración de Barbados identifiqué dos tipos de relación locutor-audiencia “nosotros/ustedes”. El primero alude a defensores (antropólogos) y a agresores (Estados-Nación de América Latina), es acusativo. Esta relación se teje en

defensa de las regiones indígenas, de su patrimonio e identidad. Se expuso que “las propias políticas indigenistas de los gobiernos latinoamericanos se orientan hacia la destrucción de las culturas aborígenes y se emplean para la manipulación y el control de los grupos indígenas en beneficio de la consolidación de las estructuras existentes” (Declaración, 1971: 1).

El segundo tipo de relación locutor-audiencia alude a defensores (antropólogos) y defendibles (poblaciones indígenas), es imperativo. Al respecto, se expuso:

Reafirmamos aquí el derecho que tienen las poblaciones indígenas de experimentar sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin que estas experiencias tengan que adaptarse o someterse a los esquemas económicos y sociopolíticos que predominen en un determinado momento. (Declaración, 1971: 5).

Además, estas relaciones de locutor-audiencia se apoyan de una temporalidad presente-pasado. “Los indígenas de América continúan sujetos a una relación colonial de dominio que tuvo su origen en el momento de la conquista y que no se ha roto en el seno de las sociedades nacionales (Declaración, 1971: 1), con esta declaración los antropólogos afirmaban, denunciaban y acusaban que las poblaciones indígenas han sido sometidas a un dominio histórico persiste hasta el día de hoy.

Situados en la temporalidad y en las relaciones locutor-audiencia arriba señaladas, los antropólogos colocan a las poblaciones indígenas en una condición de defendibles contra el Estado y la Iglesia, de igual manera contra las prácticas de sometimiento y colonización, respecto de sus propias condiciones de vida (autogobierno, desarrollo, autonomía, etc.). En tal caso, a través de la primera declaración los antropólogos se autoasignaron una condición de portavoz para las regiones indígenas. Esa voz de lo indígena se mostró a manera de autoridad y de demanda para mejores condiciones de vida para las poblaciones indígenas. Sin embargo, en esta declaración, no es posible identificar una condición de recepción (aceptación o rechazo) por parte de las regiones indígenas. En este sentido, la operación política que impera es de inclusión y de autoasignación (voz de los indígenas), la cual se teje en función de la acusación, denuncia o rechazo de un proceso de desvalorización histórico, discriminación y exclusión de lo indígena.

2.1.2 Segunda declaración: hacia la unidad de la población india

La segunda declaración de Barbados¹⁰¹ fue proclamada en el mismo periodo histórico que la primera declaración.¹⁰² En esta segunda declaración los firmantes hicieron notar que las poblaciones indígenas se encontraban bajo un esquema de dominación física y cultural. Entendían por dominación física (local, nacional o internacional) al despojo de tierra y recursos naturales, a los bajos precios a los que les compraban sus cosechas o artesanías, a los salarios precarios que se les pagaba por realizar alguna actividad laboral para el “no indio” y, en general, a la violencia física. La dominación cultural quedaba consumada, según se manifestó en la declaración, cuando en la mente del indígena se establecía que la cultura propia debía superarse y la cultura del dominador era el nivel más alto de desarrollo.

La relación locutor-audiencia que noté en esta segunda declaración es unificadora, se presenta a través de un “nosotros”, caracterizado por unos defensores (intelectuales indígenas) de lo indígena y unos defendibles (poblaciones indígenas). También, esta relación se mostró de dos tipos: imperativo y acusativo. En el tipo imperativo se señaló lo siguiente: “Hermanos indios: en América los indios estamos sujetos a una dominación que tiene dos caras: la dominación física y la dominación cultural” (Declaración, 1977: 1). En el tipo acusativo se argumentó: “con la tierra se nos han arrebatado también los recursos naturales. La tierra que nos queda ha sido dividida y se han creado fronteras internas e internacionales” (Declaración, 1977: 1).

En esta segunda declaración hallé una condición de recepción por parte de las poblaciones indígenas. Esta demanda interpeló exitosamente a intelectuales indígenas y antropólogos, lo anterior indica que si la interpelación es exitosa el discurso del otro y, propiamente el de la interculturalidad, se hará ley. En estas condiciones la interpelación fue de aceptación a la lucha, de suma a las demandas que se habían vertido en contra de las poblaciones. Esta condición de recepción se presentó como un proceso exitoso en la operación de interpelación del sujeto indígena, quien aceptó libremente su sujeción (Althusser, 2011) al sistema y buscó, a su vez, su emancipación para transitar a un lugar

¹⁰¹ La primera versión de este documento se presentó en 1974, en el marco del XLI Congreso Internacional de Americanistas en la ciudad de México; sin embargo, la versión final fue presentada en la ciudad de Bridgetown, Barbados, el 28 de julio de 1977. A diferencia de la primera versión, en ésta no se anotaron los nombres de los firmantes, pero se dejó constancia de la leyenda: “Se decidió no firmar ya que participaron alrededor de 20 indígenas y 15 antropólogos, la redacción fue realizada por líderes indígenas con la colaboración de antropólogos”.

¹⁰² En el caso mexicano, más que haber un proceso de militarización, se presentó un evento particular, donde los militares participaron en revueltas bajo el presidencialismo (1968 y 1971).

de mejora y de desarrollo pleno, el cual era ofrecido por las condiciones que dispuso el estado (educación, economía, etc.).

Bajo estas consideraciones los firmantes de la segunda declaración, indígenas y antropólogos, propusieron el siguiente objetivo:

Conseguir la unidad de la población india, considerando que para alcanzar esta unidad el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los estados nacionales, en tanto se está participando total o parcialmente en estas estructuras. A través de esta unidad, retomar el proceso histórico y tratar de dar culminación al capítulo de colonización. (Declaración, 1977: 13).

Reconocieron que la consumación de ese objetivo implicaría la implementación de cuatro estrategias y dos instrumentos. Las cuatro estrategias fueron: 1) adopción de una organización política propia y una ideología en común, 2) definición de un elemento aglutinador para la movilización de la población, 3) reforzamiento de las formas de comunicación interna, y 4) educación de la población en sus idiomas propios, pero sin descuidar la búsqueda de un idioma común para tener comunicación con otros pueblos. Por su parte, los dos instrumentos fueron: 1) análisis histórico como método de trabajo, al que reconocieron también como un soporte común que permitiera explicar la situación de dominación; y 2) reconocimiento de la cultura propia como condición de unidad, en mi lectura, para ellos esto representó una forma de pertenencia al grupo étnico y al pueblo indoamericano en general.

La operación política discursiva que se teje a partir de esta declaración es de inclusión. Con ella los intelectuales indígenas buscaron luchar por la autonomía, defender lo propio y dar visibilidad a las poblaciones indígenas ante un tipo de desvalorización social a la que estaban sometidas.

2.1.3 Tercera declaración: nuevas formas de dominación y explotación

La tercera declaración de Barbados¹⁰³ se firmó en un contexto internacional de la Teología de la Liberación. Los antropólogos firmantes explicaron que en las décadas anteriores, hubo una voluntad de resistencia de los pueblos indios frente al proyecto de

¹⁰³ Documento firmado el 10 de diciembre de 1993 en la ciudad de Río de Janeiro Brasil. Los antropólogos firmantes fueron: Nelly Arvelo de Jiménez, Alicia Barabas, Miguel Alberto Bartolomé, Darcy Ribeiro, Mercio Gomes, Silvio Coelho dos Santos, Carlos de Araujo Moreira Neto, Joao Pacheco de Oliveira, Stefano Várese, Víctor Daniel Bonilla, Esteban Emilio Monsonyi, Salomón Nahmad, Geor Grünberg, Alberto Chirif, Leo Gabriel, Pedro Agostinho de Silva y Rubén Thomaz de Almeida.

globalización y, al mismo tiempo, la persistencia de diversificadas formas de dominación, explotación y colonización.

Silva (2009) destaca cuatro dimensiones relacionadas con los orígenes de la Teología de la Liberación: a) teológico, b) eclesial, c) social, y d) político. Para efectos de este análisis destaco únicamente las dos últimas. En la dimensión social dicha Teología estuvo impulsada por la pobreza de América Latina, la cual se concebía, por un lado, como algo intolerable en un contexto de cristianismo y catolicismo, y, por otro lado, como una situación superable por parte de los pueblos. Se trataba de un modo de “sentir” la realidad de la pobreza (propia de la fe y de la modernidad). En la dimensión política adquirió una perspectiva de dependencia que pretendía superar la pobreza y opresión a la que eran sometidos los pueblos indígenas. De acuerdo con Silva, “la teoría de la independencia se presentaba, además, como un plus: era una teoría social elaborada principalmente por científicos sociales de América Latina, en diálogo con las ciencias sociales críticas de orientación marxista” (Silva, 2009: 95).

Esta Teología de la Liberación defendió a los sectores oprimidos (minorías indígenas, negros, afroamericanos, mujeres, culturas, religiones, etc.), fue perfilando la atención a los excluidos del sistema, quienes se encontraban en condiciones vulnerables (pobres, explotados, víctimas, etc.). El rasgo de estos oprimidos es su identificación con la noción víctimas injustas, por tanto, la Teología de la Liberación buscó defender las causas de injusticia y luchar por los oprimidos. Su preocupación por los pobres tuvo dos vertientes: una, “que busca promoverlos para que se integren individualmente en la sociedad moderna, y otra, que busca que lleguen a ser sujetos colectivos de una transformación radical de la sociedad actual” (Silva, 2009: 105).

En la parte introductoria de esta tercera declaración los firmantes explicaron que la globalización generó uniformidad y hegemonización mundial que, hasta en los países dominantes, sólo produjo asimetrías políticas, económicas y sociales. Al respecto, los firmantes reconocieron cuatro consecuencias: 1) la diversificación de prácticas de sometimiento; por ejemplo, que frente a los conocimientos científicos, los conocimientos vernáculos eran considerados incapaces de resolver problemas ambientales; 2) la privatización de la biodiversidad y las reservas naturales regionales; 3) las pérdidas irreparables de las culturas destruidas por la existencia del racismo y los procesos de desindianización; y 4) el incremento del narcotráfico, la pobreza y la delincuencia; los desplazamientos de la población, las matanzas y las epidemias, todo esto, resultado del fallido marco jurídico que regía la vida social del momento en América Latina.

En la segunda parte de esta tercera declaración los firmantes identificaron que las democracias latinoamericanas no lograron generar espacios políticos y jurídico-administrativos idóneos para la valoración y el respeto de los excluidos, de acuerdo con sus reclamos, esta ausencia de certeza impediría construir un mejor futuro para los pueblos indígenas. Los firmantes partían del supuesto de que la democracia, como filosofía de un sistema social occidental, “se centra en el individuo y excluye a las colectividades como es el caso de los pueblos indígenas. De esta manera se ha negado la pluralidad objetivamente vigente en los niveles lingüísticos, sociales, económicos y culturales” (Declaración, 1993: 2). Asimismo, reconocieron que algunos organismos internacionales, a través de sus lineamientos, informes y convenios,¹⁰⁴ habían defendido a los pueblos indígenas del continente y del mundo. En esta materia hicieron un llamado al Banco Mundial, al Banco Interamericano de Desarrollo y al Fondo Monetario Internacional, para que sus políticas no afectaran los derechos de los pueblos indígenas.

Por último, los firmantes realizaron un balance entre esta declaración y las dos anteriores. Señalaron que la Iglesia Católica debía hacer reformulaciones a sus prácticas eclesiológicas como una forma de respeto a las regiones indígenas, y condenaron las prácticas etnocidas de las iglesias protestantes. Destacaron que hubo avances en la formulación de políticas educativas bilingües e interculturales pero que éstas no se habían concretado del todo. Sobre esto, los firmantes enfatizaron que, independientemente de que los idiomas maternos se tomaban en cuenta para la enseñanza en la Educación Preescolar y la Educación Primaria, se convertían en muletas para la adquisición de la lengua dominante que, al aprenderla, la utilizaban para insertarse en una carrera escolar “deculturante”.

En la tercera declaración, firmada únicamente por los antropólogos, identifiqué una relación locutor-audiencia “nosotros/ustedes”, tejida en clave de defensores-defensor y defensor-defendibles, además, esta relación es de tipo imperativo, aludiendo a que se cumplieran las políticas destinadas a las poblaciones en cuestión. Sobre el primer caso, los defensores (organismos internacionales) juegan del lado del nosotros y el defensor (antropólogos) del lado de ustedes. Se explicaba que “los organismos internacionales deben estimular a los jefes de los estados latinoamericanos para que

¹⁰⁴ Algunos fueron: Reconocimiento y fortalecimiento del papel de las poblaciones indígenas y sus comunidades (ONU, 1992) y el Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT, 1991), por mencionar algunos casos.

ratifiquen y cumplan con las convenciones internacionales de los pueblos indígenas” (Declaración, 1993: 3).

Referente al segundo caso, los defensores (antropólogos) se posicionan del lado de nosotros y los defendibles (poblaciones indígenas) del lado del ustedes. Se argumentó que “los pueblos indígenas tienen derecho innegable a su historia y herencia cultural. Es obligación del Estado y la sociedad civil promover un proceso efectivo y ordenado de devolución de los conocimientos que se han acumulado sobre dichos pueblos” (Declaración, 1993: 5).

En esta relación identifiqué una temporalidad presente-pasado y otra presente-futuro. En el primer tipo de temporalidad (presente-pasado) encontré la ejemplificación en la siguiente narrativa:

A más de dos décadas de nuestra primera declaración (1971), los miembros del Grupo de Barbados, reunidos en Río de Janeiro Brasil, para reflexionar sobre la situación de los pueblos indígenas de América Latina, constatamos la persistencia de seculares formas de dominación y explotación que los afectan. (Declaración, 1993: 1).

En este caso los firmantes se valen de un recurso de temporalidad en el que comparan lo sucedido en la primera declaración. Hicieron patente que la dominación y explotación continúa vigente.

Respecto de la temporalidad presente-futuro, se explica que “una construcción democrática de futuro supone el incremento de la presencia y representación de las comunidades culturalmente diferenciadas, y el respeto a sus lógicas políticas, lo que contribuirá a la conformación de sociedades plurales, solidarias y complementariamente articuladas” (Declaración, 1993: 2).

En este sentido, el ejemplo de temporalidad presente-pasado fortalece los argumentos señalados en la mencionada declaración, indicando las ausencias vigentes en materia de atención de las poblaciones indígenas. A su vez, indica la presencia de nuevas maneras de colonización en las que continúan sometidas las poblaciones indígenas. La temporalidad presente-futuro se teje como una promesa de plenitud, donde la autonomía y las sociedades solidarias y complementarias se piensan como la mayor expresión social en la que se espera que vivan las poblaciones indígenas.

Como sucedió en la primera declaración, en esta tercera declaración no es fácil identificar una condición de recepción por parte de las poblaciones indígenas. Lo que se evidencia es una apelación al derecho, una posición moral y un imperativo al Estado.

La operación político discursiva que noté en esta declaración fue de inclusión y valoración de lo diferente, presentada de manera reiterada. En este caso, se incorporó la palabra (legítima) de los organismos internacionales como una manera de fortalecer esos reclamos. Esta reiteración se desprende de los reclamos previos en materia de atención a las poblaciones indígenas, pues en las anteriores declaraciones se hizo notar el descontento por la exclusión y la discriminación hacia dichas poblaciones. Esta crítica a la inclusión, y no desdeño de lo indígena, deja de manifiesto la pregunta barthesiana “¿por qué la crítica proclama periódicamente su impotencia o su incompreensión?” (Barthes, 1999: 22). Cabe recordar que los antropólogos fueron contundentes al afirmar, a partir de la primera declaración, que la antropología debía renunciar a ver a las poblaciones indígenas como meros objetos de estudio. Así que, además de reiterar la inclusión de lo indígena, sería importante indagar si actualmente se ha avanzado en materia de su no cosificación como objetos de estudio antropológicos.

2.1.4 Construcción simbólica de la situación indígena

En los tres subapartados anteriores me referí a la organización y las finalidades de las tres declaraciones de Barbados,¹⁰⁵ principalmente, mediante cuatro componentes de la estrategia analítica enunciación (condición de enunciación, relación locutor-audiencia, condición de recepción y operación político discursiva). De manera general, la actividad enunciativa que mostré configura un imaginario acerca de las poblaciones indígenas. En este subapartado pongo de manifiesto algunos aspectos que dan cuenta de la condición simbólica de lo indígena.

En las tres declaraciones de Barbados, tanto antropólogos como intelectuales indígenas, se asociaron para evidenciar las faltas que se habían cometido en contra de estas poblaciones. Dicho lo anterior y partiendo de que el acto de la enunciación encierra una multiplicidad de significaciones, observé que en las tres declaraciones se recurre

¹⁰⁵ Una cuestión que se torna relevante aclarar, es que las declaraciones estaban escritas en castellano, esto pudiera ser contradictorio con esa lucha por la liberación. Además, el que estén escritos únicamente en castellano pondría algunos límites a su acceso por parte de algunas regiones indígenas, pues en 1990 las poblaciones indígenas de adultos no bilingües eran mayoría. Quizá hubo algún mecanismo para comunicar estas resoluciones a los sectores monolingües de las poblaciones indígenas, pero al no estar explícita en dichos documentos, da la impresión de un tipo de dominación secular que era propiamente criticada por los antropólogos firmantes.

constantemente a la metonimia.¹⁰⁶ Enseguida muestro un ejemplo de ella en cada declaración.

Los antropólogos tienen la obligación de aprovechar todas las coyunturas que se presenten dentro del actual sistema para actuar a favor de las comunidades indígenas. Cumple al antropólogo denunciar por todos los medios los casos de genocidio y las prácticas conducentes al etnocidio, así como volverse hacia la realidad local para teorizar a partir de ella, a fin de superar la condición subalterna de simples ejemplificadores de teorías ajenas. (Declaración, 1971: 4).

Es necesario conservar y reforzar las formas de comunicación interna, los idiomas propios, y crear a la vez un medio de información entre los pueblos de diferente idioma, así como mantener los esquemas culturales básicos especialmente relacionados con la educación del propio grupo. (Declaración, 1977: 3).

En este sentido, el concepto de pueblo corresponde a poblaciones humanas socialmente organizadas, étnicamente definidas, culturalmente distintas y dotadas de una dimensión espacial que es su territorio. (Declaración, 1993: 6).

En los testimonios anteriores la metonimia se evidencia a partir de una cadena de equivalencia. La cadena de equivalencia se conforma por los términos “comunidades indígenas”, “condición subalterna”, “comunicación interna”, “pueblos de diferente idioma” y “propio grupo”, y “pueblo”. Éstos son factibles de ser reemplazados, al interior guardan una estrecha relación de contigüidad acerca de lo que se está defendiendo, en este caso, las posibilidades de los pueblos indígenas para desarrollarse como sujetos políticos libres. Así, dos o más términos “para equivalerse” deben ser diferentes (de lo contrario se trataría de una simple identidad). Pero, por otro lado, la equivalencia sólo existe en el acto de subvertir el carácter diferencial de esos términos” (Laclau y mouffe, 1987: 218).

En otros ejemplos, que no son citados aquí por su extensión, encontré dos cadenas de equivalencia más. La primera, sobre las poblaciones indígenas se aludió a lo subalterno: “poblaciones tribales”, “poblaciones aborígenes”, “explotados”, “sociedades indígenas”, “culturas aborígenes”, “grupos indígenas”, “etnia”, “conocimientos vernáculos”, “indio”, “entidades étnicas”, “hermanos indios”, “población india”, “nosotros”, “nuestro pueblo”, “idiomas”, “pueblos indoamericanos”, “dominados”, etc.

¹⁰⁶ Por metonimia se entenderá a la “operación por la cual un término puede ser reemplazado por otro sin modificar sustancialmente el significado inicial, dado que se establece una relación de contigüidad entre los términos” (Buenfil, 1994: 46).

La segunda cadena de equivalencia indicó a los opresores en términos antagónicos. A estos sujetos se les reclamó y señaló por ser promotores de la violencia hacia las poblaciones indígenas: “sociedades nacionales”, “metrópolis imperialistas”, “explotadores”, “minoría oligárquica”, “Estado”, “genocidas”, “no indio”, “blanco”, “minoría blanca”, “criollos”, “neoliberales”, “colonizadores”, etc.

En ambos casos hay una pretendida perpetuidad de un discurso vertical de unos que están abajo (poblaciones indígenas) y otros que mantienen, a los anteriores, en un yugo político y social (los no indígenas). En esta lucha, ese yugo es motivo de quebrantamiento sólo por los sectores que están “abajo” y sus defensores.

Además, acerca de la configuración de lo indígena, reconocí que en las tres declaraciones de Barbados hay una recurrente alusión a tres Aparatos Ideológicos del Estado (AIE): escuela, religión y medios de comunicación.¹⁰⁷ En las tres declaraciones estos AIE tienen la finalidad de reproducir relaciones de explotación, sometimiento y dominación de los sujetos a través de distintos canales, instrumentos de control y agentes de la ideología (Althusser, 2011). De acuerdo con los planteamientos Althusserianos, estos aparatos existen para asegurar una lucha de clases, principalmente entre la burguesía y el proletariado. En función de las tres declaraciones ubiqué la lucha de clases en un espacio de interacción de los Estados nación latinoamericanos y las poblaciones indígenas.

En los párrafos subsecuentes ejemplifico la manera en que funcionan estos tres AIE –escuela, religión y medios de comunicación–. En el caso de la escuela hice descubrimientos, uno en la primera y otro en la tercera declaración. Encontré lo siguiente:

El sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados. (Declaración, 197.7: 1).

Si bien hasta ahora la educación oficial ha sido instrumentada por el Estado y entidades privadas y religiosas para determinar la descaracterización étnica, la escuela puede llegar a convertirse en un factor de producción cultural, en la medida en que los indígenas se apropien efectivamente de ella para sus propios intereses históricos. (Declaración, 1993: 5).

En estas citas a la escuela se le señaló como un espacio de reproducción ideológica del Estado. En función a ello, los maestros bilingües jugaban el rol de agentes de la ideología

¹⁰⁷ Recurrir a los Aparatos Ideológicos del Estado, no implica desconocer las críticas al reproducionismo Althusseriano de dichos aparatos.

para desacreditar la condición étnica y cumplir con los objetivos de la educación de ese siglo. Según el primer relato, en la escuela se reproduce, igualmente, una cierta superioridad a través de los contenidos que se privilegian para la enseñanza. La segunda de las evidencias destaca la necesidad de que la escuela emane de los pueblos indígenas y, por tanto, sea considerada como una aliada en la reproducción cultural de dichos pueblos. En este caso es importante destacar que se abre una posibilidad de interpelación y se deja a libre elección de las poblaciones indígenas para acceder, en todo caso, a la educación oficial.

El segundo aparato ideológico es la religión. El ejemplo que recupero corresponde a la segunda declaración de Barbados. Para ejemplificar, encontré lo siguiente:

La obra evangelizadora de las misiones religiosas en la América Latina corresponde a una situación colonial imperante. La presencia misionera ha significado una imposición de criterios y patrones ajenos a las sociedades indígenas dominadas, que bajo un manto religioso encubren la explotación económica y humana de las poblaciones aborígenes. (Declaración, 1977: 2).

En términos Althusserianos los agentes de la ideología fueron misioneros y sacerdotes. Al tratarse de una obra evangelizadora estos agentes, además de cumplir con “la transformación de las almas”, continuaron abundando en la situación colonial del indígena desde la esfera religiosa. En México este colonialismo se llevó a cabo a través del catecismo y de la castellanización.

En el tercer aparato ideológico, medios de comunicación, en la segunda declaración de Barbados se argumentó que “los medios masivos de comunicación sirven como instrumentos para la difusión de las más importantes formas de desinterpretar la resistencia que oponen los pueblos indios a su dominación cultural” (Declaración, 1977: 1). Conforme a lo dicho y en función a los planteamientos de Althusser, es posible señalar la existencia de pequeños burgueses, quienes serían los encargados de asegurar que los medios de comunicación, dieran cumplimiento al mandato gubernamental. Estos medios fungieron, además, como una suerte de enaltecedores de la cultura dominante frente a las poblaciones indígenas, lo que continúa presentándose hasta el momento. En esta segunda declaración se mencionó que la desindianización también se llevaba a cabo por la acción de las políticas indigenistas, las que generaban “procesos de integración o aculturación a través de diversas instituciones nacionales o internacionales, misiones religiosas, etcétera” (Declaración, 1977: 1), sin embargo, en

este caso y recurriendo nuevamente a Althusser, la política indigenista no podría considerarse un aparato ideológico del estado, más bien se trató de un instrumento que vigilarían tanto los funcionarios y empleados (cargos medios) como los administradores y políticos (agentes de la represión), con la finalidad de dar legitimidad y cumplimiento a dicha política indigenista.

Sobre las tres declaraciones puedo plantear dos consideraciones más. En la primera y la tercera declaración los antropólogos enlistaron una serie de estrategias, mecanismos e instrumentos que, según ellos, les permitiría a las sociedades indígenas asegurar su bienestar social, político, económico, etc. Al respecto, ¿acaso el asumir lo que es mejor para otros (desprotegidos) no es referirse a un tipo de violencia simbólica? según con los planteamientos de Žizek (2008a) este tipo de violencia, que se presentó por parte de los defensores hacia los defendibles, se corporalizó en el lenguaje y en sus distintas formas de expresión, es decir, en la imposición de un cierto universo de significación entre el cómo deberían vivir, ser y desenvolverse las poblaciones indígenas, y lo que los Estados naciones y organismos internacionales debían hacer para mantener el bienestar social de dichas poblaciones.

La otra consideración es que, si bien en la primera y la tercera declaración se hacen visibles los nombres de los antropólogos, también es cierto que en el caso de la segunda declaración los nombres de los firmantes no se develaron. El único señalamiento al respecto fue: “participaron alrededor de 20 indígenas y 15 antropólogos”. Lo anterior pareciera ser una extremista tolerancia liberal. Me refiero a esto, en alcance a los planteamientos de Žizek, como una manera contundente de defender a las poblaciones indígenas expresando lo que “les hace falta” para que tengan un bienestar envidiable y, a su vez, como una suerte de distancia, de tolerancia “de lejos”, al no incluir el nombre de los participantes indígenas al momento de firmar. En estricto sentido, las poblaciones indígenas, cuya construcción simbólica fue de defendibles, quedaron sumidos en una nueva relación de opresión en la medida que su voz resultó intrusiva a la voz de los antropólogos. La ausencia de los nombres de los indígenas, en la segunda declaración de Barbados, se representó como una suerte de inocente invisibilización.

En resumen, en las tres declaraciones de Barbados lo no indígena se concibió como una condición envidiable, dicho de otra forma, como un estadio de plenitud al que se esperaba llevar a las poblaciones indígenas. Referirse a ellas en plural es apelar a su variedad. “Las clasificaciones indígenas no son solamente metódicas y están fundadas en un saber teórico sólidamente armado. Llega a ocurrir que sean comparables, desde

un punto de vista formal, con las que la zoología y la botánica siguen utilizando” (Lévi-Strauss, 1964: 72). En tal caso, la condición indígena está construida en términos relacionales y antagónicos con lo no indígena. Lo anterior quedó ejemplificado a través de distintas cadenas de equivalencia que presenté en párrafos anteriores. Al respecto, “lo que está fuera de la norma, de la ley, del falo, es lo que moviliza la atención” (Allain-Miller, 2011: 56). En las tres declaraciones de Barbados la condición defendible de lo indígena fue el resultado de las luchas por el derecho de la vida de todos y de los derechos humanos, en aras de lograr que las poblaciones indígenas gestionaran su propio desarrollo y bienestar social, es decir, emanciparse de su condición de oprimidos, excluidos, colonizados e invisibilizados.

3. Indicios nacionales. La Educación Indígena Bilingüe Bicultural en cuestión

En este apartado amplío el análisis de la condición simbólica indígena a partir de un marco nacional de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), enfoque de la Educación Intercultural que se institucionalizó en México entre 1963 y 1989. Hay que recordar que durante esta etapa, a nivel regional, se proclamó la primera y la segunda declaración de Barbados.

Centro mi atención en dos dimensiones: una contestataria y otra gubernamental. En la dimensión contestataria exploro las demandas indígenas que un grupo de personas con esta denominación, adheridos a la ANPIBAC, realizó en materia de Educación Bilingüe Bicultural. De igual manera, examino el rol de los maestros indígenas bilingües, su papel en la configuración simbólica de lo indígena y lo que se ha denominado bilingüismo en este entramado de configurativo. Para ello me apoyé en los documentos de trabajo del primer seminario de EIBB, organizado por la ANPIBAC. En la dimensión gubernamental analizo los ideales del Estado mexicano acerca al modelo de EIBB, a través de los lineamientos para el desarrollo de una pedagogía indígena bilingüe bicultural. Esto incluye el contacto y el conflicto cultural, así como los ejes y las características de la pedagogía indígena bilingüe bicultural.

Para efectos de una mejor sistematización de la información, al inicio de cada dimensión (gubernamental y contestataria), expongo de manera sistemática la condición de enunciación de los documentos analizados, la relación locutor-audiencia, su condición de recepción y la operación político-discursiva que los caracteriza. Finalmente,

a lo largo de cada dimensión, recupero algunas categorías del APD y del ADIC con el propósito de complementar el análisis presentado.

3.1 Educación Indígena Bilingüe Bicultural: la ANPIBAC y las voces indígenas

Los siguientes subapartados integran las demandas e inquietudes de personas (denominadas) indígenas, adheridas a la ANPIBAC.¹⁰⁸ Estas demandas fueron expresadas en el marco del I Seminario de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, evento que se llevó a cabo del 13 al 16 de junio de 1979 en la ciudad de Oaxtepec, Morelos.

En un marco histórico contextual y de acuerdo con la cronología que presenta Bello (2009), el inicio de la Educación Bilingüe Bicultural, destinada a las regiones indígenas en México, “se impulsó con la institucionalización de la atención a estas comunidades y el interés por integrarlas al llamado Desarrollo Nacional, con prácticas avasalladoras a su cultura y lengua materna” (Bello, 2009: 1). Algunos eventos que Bello consideró fundantes para el establecimiento de la EIBB mexicana, fueron los siguientes. El primer evento fue la promulgación de la Declaración universal de derechos humanos, en 1948. Ese mismo año la SEP creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Su principal atribución fue “la coordinación y la evaluación de la acción pública que beneficia a pueblos y comunidades indígenas [...] convocar a las instituciones públicas a atender y resolver los rezagos sociales que padecía la población indígena” (CDI, 2012: 5). El segundo evento fue la recomendación de la UNESCO para que los Estados nación recuperaran el uso de idiomas vernáculos en el proceso de alfabetización de poblaciones indígenas, en 1951. En consecuencia, el tercer evento realizado en 1952, fue el inicio en México del proceso de capacitación docente para que jóvenes indígenas enseñaran en sus propias comunidades en idioma materno. Este ejercicio fue coordinado por el INI. Asimismo, en ese año se autorizó al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuya actividad era principalmente la evangelización y penetración ideológico-política, desarrollo de investigación lingüística entre los grupos indígenas, así como el desarrollar un programa

¹⁰⁸ La ANPIBAC estaba integrada únicamente por indígenas que habían participado como docentes bilingües de educación primaria e intelectuales de diferentes grupos étnicos del país. Entre sus propósitos estaban reivindicar los derechos e intereses de las comunidades indígenas, “fortalecer y afirmar las relaciones interétnicas, a nivel nacional e internacional y la sólida formación ideológica de la juventud indígena” (Hernández y Hernández, 1979: 1).

que incluyera la profesionalización de intérpretes, el diseño de cartillas, traducciones, la capacitación lingüística, la promoción del civismo y el deporte (Bello, 2009).

Ya para 1963, la SEP aprobó el uso de métodos y la contratación de personal bilingüe para la enseñanza de la población indígena. En 1964, se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Tal y como lo expresa Bello, la SEP

cambió paulatinamente su política educativa hacia los pueblos indios, que hasta ese momento había sido la castellanización directa a los niños y adultos indios [...] es a partir de aquí donde se empieza a hablar de una educación bilingüe, pues a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental. (Bello, 2009: 5).

Lo anterior implicó una serie de ajustes en materia institucional. Para inicios de la década de los setenta el gobierno de Luis Echeverría revitalizó las instituciones y el discurso revolucionario, otorgó a la educación “un papel profundamente revolucionario como parte de la política de pluralismo ideológico y apertura democrática, que intentaba dar respuesta al descontento social de finales de los años sesenta, como fin de la época del milagro mexicano” (Civera, 1997: 4).

En 1971, la SEP creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. Dependencia que trabajó en conjunto con el INI para proporcionar servicios educativos a las regiones indígenas del país. Dos años después, en el gobierno de Luis de Echeverría, echó a andar una Reforma Educativa. En palabras de Civera, la educación y, especialmente, la Reforma Educativa de 1973, tuvo como característica principal

la transformación de los libros de texto para primaria, pretendía expandir los servicios educativos para que llegaran a los grupos más desfavorecidos, procurando una preparación distinta que atendiese a las necesidades del desarrollo tecnológico y científico que mundialmente se había suscitado. De aquí que el eje de la reforma fuera el paso de una educación memorística al lema de aprender a aprender y que se promoviera la conciencia crítica y no la adaptación. (Civera, 1997: 5).

Con la reforma de 1973, la oferta del sistema educativo estaba encaminada a la atención de las poblaciones más desfavorecidas a través de la igualdad de oportunidades, la democracia y la justicia social, impulsadas por el Estado benefactor (Pescador, 1983).

De acuerdo con la condición de recepción, los maestros indígenas fueron interpelados por el enfoque institucionalizado de la EIBB. De esto destaco dos momentos clave de recepción. Primero, en 1975 una agrupación de maestros nahuas y mayas conformaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC) con la finalidad de rechazar las políticas indigenistas emitidas por la SEP. En 1976, se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües en Vicam, Sonora. Este encuentro representó un foro para la discusión de los avances de las políticas indigenistas que se implantaron a nivel nacional. En 1977, integrantes de diversas etnias crearon la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) con el propósito de dar seguimiento a las demandas de participación de las poblaciones indígenas en el tema educativo.

Los maestros indígenas plantearon posicionamientos contestatarios respecto de la Educación Bilingüe Bicultural que fue ofrecida desde 1963 por el ILV y el INI a los sectores indígenas del país. Un ejemplo de descontento y actividad contestataria fue la organización del I Seminario de Educación Indígena Bilingüe Bicultural por la ANPIBAC, en 1979. En los materiales de consulta de este primer seminario identifiqué, al menos, una relación locutor-audiencia “nosotros” (poblaciones indígenas) “ustedes” (SEP y sectores no indígenas), de tipo acusativa y otra imperativa. En referencia a la acusativa, se expresó que “en la política indigenista que se ha desarrollado, no se ha considerado la participación de los indígenas a quienes directamente afecta toda acción dirigida a su medio” (ANPIBAC, 1976: 1).

En la relación locutor-audiencia, de tipo imperativo, ésta se caracterizó por aludir a una temporalidad presente-pasado:

Antes de la llegada de los españoles, en el continente Americano había grandes grupos de aborígenes con una avanzada organización política, social, económica y cultural de acuerdo a la época en que vivían, que maravillaron al viejo mundo. Este florecimiento cultural en México, fue interrumpido al producirse la caída de Tenochtitlán en 1521. A partir de esa fecha, los nativos fueron dominados mediante la fuerza, el crimen y las vejaciones. El sistema colonialista destruyó los valores y materiales de los grupos indígenas; se les despojó de su dignidad humana al ser sometidos a otra religión, a otras costumbres, a otra lengua y a un régimen de producción de carácter esclavista [...] En esta tarea participaron los misioneros, salvo raras excepciones. (ANPIBAC, 1977: 1).

En lo anterior identifiqué algunas denominaciones que se refieren a lo indígena: “grupos de aborígenes”, “florecimiento cultural”, “nativos”, “dominados”, “grupos indígenas” y

“esclavista”, integran una cadena de equivalencia sobre las poblaciones indígenas. Su característica principal fue de sometimiento y opresión.

En dichos materiales de consulta prevaleció una actitud de descontento con la SEP y, específicamente, con su política indigenista. Los participantes de este seminario señalaron que los misioneros fueron los inmediatos responsables de castellanizar y cambiar sus modos de vida. En la narrativa antes citada se aludió a la caída de Tenochtitlán, a este evento lo identificaron como un momento de quiebre; una colonización de la que ya no saldrían las poblaciones indígenas. Según los planteamientos de los integrantes de la ANPIBAC, esta colonización estuvo marcada por el despojo, la destrucción y el cambio. Nociones vigentes que dan cuenta de las condiciones de constitución y aspiración con la interculturalidad.

La operación político-discursiva que observé fue de reconocimiento y exclusión. Si bien con la política indigenista de Educación Indígena Bicultural Bilingüe se tomó en cuenta a las poblaciones indígenas y a sus idiomas maternos, los integrantes de la ANPIBAC consideraron que el proceso de castellanización les quitaba identidad (formas de autogobierno, participación producción, etc.). Se trató de un proceso de inclusión de esas poblaciones, pero a su vez, de exclusión, es decir, una aporía (Derrida, 1998). Lo anterior conllevaría a una desidentificación de la población nacional con las regiones indígenas.

Cabe señalar que cuando los integrantes de la ANPIBAC se refieren a la “interrupción” están aludiendo a la memoria. Ésta se refiere al “nombre de lo que para nosotros [...] preserva una relación esencial y necesaria con la posibilidad del nombre, y cuya preservación el nombre asegura. No la preservación como lo que conserva o mantiene la cosa nombrada” (Derrida, 1989b: 61), sino lo que el nombre continúa invocando, más bien, no se trata en sí mismo de la interrupción, sino del arrebato de las posibilidades mismas de las poblaciones indígenas para continuar con la autonomía que poseían. Así como la constante práctica de discriminación, sometimiento y colonización a la que se enfrentan las poblaciones indígenas.

3.1.1 La política de participación de la ANPIBAC

Según con los materiales de consulta del I Seminario de Educación Bilingüe Bicultural, evidencia documental de la ANPIBAC, se definió una política (contestataria) de participación. Esta política se configuró a partir de tres principios: unidad nacional,

revaloración de lo propio y rechazo a la subordinación. A continuación me refiero a cada una. Respecto del primer principio –unidad nacional– declararon:

Se plantea la necesidad de fortalecer y afirmar las relaciones interétnicas, a nivel nacional e internacional y la sólida formación ideológica de la juventud indígena, en estrecha relación con el momento histórico que vive el país [...] Expresa la necesidad de instaurar una política de revalorización cultural a nivel nacional, que permita el desarrollo de las manifestaciones culturales de nuestros grupos indígenas, ya que la pluralidad lingüística y cultural de nuestro país, conforman la cultura nacional que nos une e identifica a todos los mexicanos. (Hernández y Hernández, 1979: 4).

Los planteamientos de los integrantes de la ANPIBAC iban en dos sentidos. Por un lado defendían una “cultura nacional” arraigada en la mexicanidad. Ésta se expresó en términos de mismidad, es decir, a manera de una identificación nacional que implicaba pensar en que “la singularidad del otro queda expuesta ante mí, pero la mía también se expone ante él. Esto no significa que seamos lo mismo; sólo quiere decir que estamos unidos uno a otro por lo que nos diferencia [...] nuestra singularidad” (Butler, 2009: 52). De esta forma cualquier persona que habitara en México, independientemente sus condiciones lingüísticas o culturales, fortalecía y daba sentido a esa mexicanidad. Por otro lado, los integrantes de la ANPIBAC asumieron que la lucha indígena no era exclusiva del territorio mexicano. Consideraban que debía extenderse a nivel regional e internacional con la finalidad de compartir las distintas cosmovisiones y la riqueza cultural de las regiones indígenas.

Sobre al segundo principio –revaloración de lo propio– la ANPIBAC declaró que en materia de Educación Bilingüe Bicultural era importante hablar de respeto a las poblaciones indígenas. También incorporar en la enseñanza nacional los conocimientos y tecnologías de estas poblaciones.

Finalmente, respecto del tercer principio –rechazo a la subordinación– la ANPIBAC declaró lo siguiente:

La ideología dominante señala que únicamente el conocimiento de la sociedad occidental tiene valor y tiene poder; los conocimientos y en general la cultura indígena se encuentran subordinados como parte de una situación colonial. Esta subordinación adquiere matices más dramáticos en las relaciones existentes entre los auxiliares y los técnicos de las distintas secciones de los centros coordinadores indigenistas. (ANPIBAC, 1977: 4).

La subordinación a la que se refirieron los integrantes de la ANPIBAC no estaba delimitada en función de la relación Estado-Nación y poblaciones indígenas; de acuerdo

con la narrativa anterior, se trataba de un tipo de colonialismo que se entendía como “una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido” (De Sousa, 2010: 15). En esa cadena de control (coordinadores indigenistas) se reproducía en los estratos más bajos del procesamiento inclusivo de las mismas poblaciones. Esto generaba prácticas consecuentes e interminables de verticalidad y discriminación.

3.1.2 Los reclamos en materia de EIBB

El I Seminario de EIBB se llevó a cabo posterior a la emisión de la segunda declaración de Barbados. Los congresos previos a este Seminario fueron el I y el II Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües.¹⁰⁹ Las conclusiones a las que llegaron en estos encuentros puedo resumirlas como sigue: 1) la EIBB sólo era entendida en el marco de las idiosincrasias indígenas; 2) la política indigenista implementada por la SEP, no consideraba hasta ese momento la participación de los indígenas, quienes se asumían como afectados inmediatos de la acción dirigida hacia sus regiones; y 3) la elaboración de los libros de texto emitidos bajo el modelo de EIBB, debía tomar en cuenta la participación de maestros bilingües, quienes aportarían su experiencia en materia de requerimientos socio-lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas (ANPIBAC, 1976).

Acerca de los reclamos a la EIBB, una discusión que me pareció interesante fue la relativa al indigenismo, al respecto se expresó:

El indigenismo no es una política formulada por indios para la solución de sus propios problemas sino la de los no indios respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben la general designación de indígena [...] el indio como tal, no puede postular una política indigenista porque el ámbito de su mundo está reducido a una comunidad parroquial, homogénea y preclasista que no tiene sino un sentido y una noción vagos de nacionalidad. (Aguirre Beltrán, 1976: 25).

Con la declaración de que el indigenismo era algo no creado por los “indios” sino para ellos, Aguirre Beltrán continuó robusteciendo la idea de sometimiento, según la cual, las

¹⁰⁹ El I Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües se realizó en Cárdenas, Vicam Sonora del 17 al 19 de mayo de 1976. Por su parte, el II Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, se realizó en México D.F., del 22 al 25 de junio de 1977. Ambos eventos fueron organizados por la ANPIBAC.

poblaciones indígenas eran indefensas e incapaces de lograr un marco estructural como el ofrecido por las políticas nacionales, dicho sea de paso, éstas estaban asociadas con la nacionalidad.¹¹⁰ Como se establece en la narrativa antes citada, esos “indios”, debido a su debilidad estructural, vida parroquial, homogénea y preclasista, no tenían otra opción más que seguir estando bajo la sombra de la colonización, a pesar de que se habían hecho esfuerzos varios por lograr su inclusión y aprecio hacia su cultura.

Otros de los reclamos que los integrantes de la ANPIBAC hicieron al gobierno, en el marco del I Seminario de Educación Bilingüe Bicultural, fueron los siguientes:

Pedimos el cese inmediato de actividades y el retiro del Instituto Lingüístico de Verano en nuestras zonas indígenas, donde no solamente nos toma como objetos de estudio para sus propios fines, sino además de provocar divisiones en nuestras comunidades, implica una penetración ideológica extranjera, un canal de comunicación para empresas transnacionales detectando y organizando la explotación de los recursos del país [...] Rechazamos los estudios de extranjeros y de no indígenas cuya única tendencia es exhibirnos como curiosidades. Necesitamos estudios para revalorar nuestra cultura, para recuperar nuestra identidad étnica, para comprender con claridad los mecanismos de explotación que sufrimos y poder luchar contra ellos. (ANPIBAC, 1976: 8).

De acuerdo con la cita los integrantes de la ANPIBAC destacaron tres reclamos potenciales. Primero, exigieron a la SEP que vedara el proceso de espionaje cultural que, para ellos, llevaba a cabo el ILV. Segundo, solicitaron que la educación que se les ofreciera los revalorizara, pues hasta ese momento consideraron que esa situación no ocurría. Tercero, urgieron que se les dejara de exhibir y cosificar, ya que, de por sí, ya se concebían sumidos en una condición de descrédito. Asimismo, reconocieron que si se les continuaba viendo como objetos de estudio y no se les brindaban herramientas para luchar contra los mecanismos de explotación gubernamental, les sería imposible defender lo propio. De manera general, estos reclamos resultaron ser una extensión de lo expuesto tanto en la primera como en la segunda declaración de Barbados. En este orden de ideas indicaron una forma ausente de pacto social, porque “están atravesadas por identidades culturales y regionales que multiplican las fuentes de los conflictos y

¹¹⁰ Otros de los señalamientos en contra de Aguirre Beltrán pueden resumirse en: “el propósito de Aguirre Beltrán no es el de proponer una pedagogía de la liberación, sino de implementar una educación de dominación y de domesticación del indio. Su teoría educativa no se liga evidentemente a reivindicaciones económicas, sino a la consecución de una homogeneización en pos de un nacionalismo. En resumen, podemos afirmar que postula una educación antidialógica, civilizatoria, de dominación y no de liberación del indio” (Hernández Hernández, 1976: 7).

hacen la institucionalización de estos mucho más problemática y precaria” (De Sousa, 2010: 13).

3.1.3 Crítica al rol de los maestros indígenas bilingües

En la política de la EIBB se visibilizó la figura de los maestros bilingües, pero ¿qué o quiénes son los maestros bilingües? En el marco del multicitado Seminario de EIBB, los maestros bilingües participantes problematizaron en torno a su función y señalaron que:

El maestro bilingüe es [...] producto de la socialización que desde temprana edad ha recibido de su grupo étnico respectivo; sin embargo, por el hecho de haberse enfrentado desde su ingreso a la escuela, con la cultura no indígena y haber recibido su formación en un ambiente sociocultural distinto del suyo, ha puesto en tela de juicio, y a veces hasta ha negado, el valor de sus raíces culturales. (López Mar, 1979: 3 y 4).

Basado en un posicionamiento laclauiano observé que el maestro bilingüe es producto de una lógica de lo contingente, “resultante, a su vez, de la quiebra y retracción al horizonte explicativo de lo social de la categoría de necesidad histórica” (Laclau y Mouffe, 1987: 16), es decir, el maestro bilingüe es un terreno reconstituido, un campo de inscripción consecuencia de un estallido de condiciones históricas entre la formación en el seno de las raíces indígenas y, como se señala en la narrativa, la formación que recibieron en las escuelas de los “no indígenas”. Si se considera al maestro bilingüe como una categoría en expansión, este maestro tiene las posibilidades de configurar nuevas operaciones discursivas e históricas que, al margen de su actividad profesional en las escuelas, ayudarían a cumplir el mandato gubernamental de educar. A mi parecer concibo al maestro bilingüe como una voz gubernamental, en sentido foucaultiano.

Abundando en la discusión, Hernández Hernández (1976) declaró que más allá de desarrollar una educación con contenido bilingüe bicultural, los maestros bilingües fueron preparados para sumarse al grupo de maestros del sistema educativo nacional. Según Hernández Hernández, estos maestros ya daban un servicio de homogenización educativa que era evidente a través del currículum, los libros de texto y las prácticas de enseñanza en las escuelas regulares. Asimismo, expresaron que

en las zonas indígenas se aplica una política cultural que ha sido implementada por el Estado y nosotros los profesionales indígenas, tenemos que recordar que solamente hemos participado como justificadores, como

mediadores o como instrumentos para la manipulación de nuestra propia gente. (ANPIBAC, 1976: 2).

Los integrantes de la ANPIBAC señalaron que los maestros bilingües se regían por una política cultural. Sabían que, hasta ese momento, su labor profesional había sido encausada a la reproducción de la ideología dominante y a la castellanización de los niños a través de su propio idioma indígena, cualquiera que este fuera. De acuerdo con esto, y como lo indiqué previamente, la función del maestro bilingüe era de extensión del Estado, al parecer de los integrantes del ANPIBAC.

Hay que considerar la falta de estímulos económicos adecuados; la dirección política y administrativa del servicio, muchas veces contradictoria y confusa; la falta de una sistemática capacitación y orientación para el trabajo (se le exige mucho pero no se le orienta acerca de la finalidad de su tarea y la forma de realizarla adecuadamente) la falta de continuidad en los programas de acción indigenista; aunado a todo esto, y tal vez lo más grave, es la crítica situación con que se enfrenta en la práctica, como es: la insalubridad, la desnutrición, la pobreza extrema, los conflictos sociales y políticos, la explotación y manipulación de que son objeto las comunidades indígenas, etc. (López Mar, 1979: 2).

Con base en la narrativa anterior, los integrantes de la ANPIBAC señalaron dos situaciones. Primero, que su trabajo, además de ser desarrollado en condiciones no óptimas, era económicamente mal retribuido. Segundo, que las fallas del sistema eran evidentes por la ausencia de capacitación para el desarrollo de su trabajo.

Un aspecto que llama mi atención es el siguiente. En su narrativa, los integrantes de la ANPIBAC se refieren, de manera implícita, a las personas (denominadas) indígenas, quienes no fueron interpeladas para convertirse en maestros bilingües. Esto me resultó afín a un argumento de contingencia. Sobre esto, Laclau y Mouffe explican que “un sector o categoría social es efectivamente irreductible a las identidades postuladas como centrales a una forma de sociedad, pero su marginalidad respecto de la línea fundamental del desarrollo histórico nos permite desdeñarlo como irrelevante” (Laclau y Mouffe, 1987: 41 y 42). Según el argumento de contingencia las personas indígenas que decidieron no formar parte de los maestros bilingües, se consideraron irrelevantes para la SEP debido a que no contribuyeron con el mandato gubernamental. Esto, por supuesto, no indica que no existieran o que no hubiera quienes rechazaran ser maestros bilingües. De ahí que “si un conjunto de hechos son conceptualizados como contingentes, no son conceptualizados en absoluto, excepto por la ausencia de ciertos

atributos presentes en las tendencias morfológicas a las que se opone” (Laclau y Mouffe, 1987: 51).

Con ayuda de la lógica de la contingencia esa estructura, ese maestro bilingüe, se mostró en expansión. Estaba condicionado a la lucha de un interior necesario y un exterior contingente (Laclau y Mouffe, 1987). Exterior que lo convertía en un sujeto pasivo o activo según su propia formación como profesional y del servicio educativo que ofrecía en la escuela básica.

3.1.4 Constitución bilingüe-bicultural en México

En los materiales del I seminario de EIBB se expresó que el idioma no era sólo un asunto pedagógico, sino de naturaleza política, toda vez que esto resultaría en un trazado específico de relaciones entre los distintos sectores sociales, que persiste hasta nuestros días. En los siguientes párrafos presento una revisión breve acerca de la constitución bilingüe-bicultural, para ello me valgo de un aporte en los materiales del seminario arriba mencionado.

Desde la colonia, el náhuatl se prohibió para instalarse al español como lengua predominante, según los registros documentales, esto se estableció en las leyes de Indias, en 1512.

En este cuerpo de leyes se establecía que el castellano debería ser un instrumento del imperio por lo cual debería ser enseñado a toda la gente de los nuevos dominios de la corona española. La misma política se continuó con el Rey Carlos V; sin embargo, más tarde ésta la modificó introduciendo la posibilidad de manejar la enseñanza del español sobre una base voluntaria [...] el sucesor de Felipe II estableció el lenguaje mexicano como el más apropiado para la cristianización de los indios. La misma política fue seguida por el Rey Felipe III. No fue sino hasta el reinado de Felipe IV (1605-1665) cuando se llevó a cabo el cambio completo de esa política, haciendo obligatorio el uso del idioma español en todas las actividades y prohibiendo las lenguas nativas. (Velasco 1945, en Bustamante, 1979: 4).

En mi lectura, el idioma resultó ser un dispositivo de control mediante el que los españoles lograron penetrar la estructura política, histórica, económica y social de los colonizados. Lo anterior permitió el peregrinaje entre castas, “sus designaciones implicaban bien sabidas limitaciones y ciertos privilegios respecto al acceso a ciertas ocupaciones” (*ibídem*). En palabras de Bustamante, el dominio del idioma español sobre las lenguas nativas reforzó el mestizaje.

Conforme pasó el tiempo en la Nueva España, la educación se iba identificando cada vez más con la clase social. La Educación Bilingüe quedó definitivamente fuera del panorama después de principios del Siglo XVII. El sistema colonial ya estaba bien establecido. Existían suficientes hispanos parlantes para dirigir el gobierno virreinal, el sistema productivo y la iglesia (*ibídem*).

De acuerdo con la cita anterior, poco espacio quedó para la participación del “indio”, a menos que se tratara de un tipo de sometimiento en relación con el sector dominante, en donde la asimilación resultó un recurso desarrollista. A mi juicio, lo anterior permitió una conformación (simbólica) de nación bilingüe (idiomas nativos)-bicultural (mestizo y regiones indígenas), cuyas características primordiales fueron: a) el predominio del español como lengua nacional, b) el mestizaje como lugar (inicial) de “progreso” y c) el nacionalismo como religión social. Respecto de lo anterior, Bustamante explicó que

la revolución de Independencia no cerró la brecha entre los grupos indígenas y los otros grupos. Un fuerte sentimiento de nacionalidad fue emergiendo alrededor de la imagen del mestizo. La imagen del indio fue parte de este sentimiento [...] El indígena sin embargo se encontraba cada vez más aislado, y cada vez más presionado a dejar su posición de indígena y volverse mestizo. (Bustamante, 1979: 7).

En el México del siglo XIX, el dominio del español resultó ser un punto de inflexión para dejar de ser (indio) y pasar a ser (mestizo). Este peregrinaje a lo mestizo (obligatorio o no) devino una sociedad en búsqueda de identidad, en palabras de Bustamante, “el significado de mexicano fue cada vez más asociado a la imagen del mestizo. Esto fue una imagen paradójica que objetivamente incluía el origen indígena y el español pero subjetivamente excluía a uno de los dos, generalmente el origen indígena” (*Ibíd.*: 8).

Según con el registro documental del I seminario de EIBB, para finales del siglo XIX, se hizo evidente un cierto etnocentrismo occidental.

Los grupos dominantes mexicanos rechazaban su origen indígena al diseñar y orientar programas educativos asistenciales para los indígenas. Con el fin de hacer esto más claro establecieron programas gubernamentales de ayuda a la población indígena que implicaban una distancia social y étnica entre una categoría de nosotros, los representantes de la civilización occidental, y ellos, los indígenas. (Bustamante, 1979: 10).

Un rasgo característico de las políticas educativas de fines de ese siglo, destinadas a las poblaciones indígenas, fue la hispanización del indio para el logro de una “identidad nacional” alineada al sector dominante.

Para el periodo de la revolución mexicana, el tratamiento de lo indígena se perfiló restaurador. Según Bustamante, en este periodo “el mestizaje no estaba asociado con el rechazo al origen indígena [...] se hacía una asociación entre los programas reivindicativos de los grupos revolucionarios y el reconocimiento de la opresión de la que habían sido objeto los indígenas” (Bustamante, 1979: 10). Ya para el final de este periodo, estos ideales se concretaron con la creación de instituciones y el desarrollo de programas educativos que brindaron educación indígena (Escuela rural, escuela rudimentaria, casas del pueblo, misiones culturales, etc.); a excepción de la escuela rural, que se impartía a grupos monolingües, el resto se hacía en español.

Por último, en este recorrido por la comprensión del bilingüismo, gracias a que Cárdenas adoptó una perspectiva crítica y de investigación acerca de las políticas destinadas a las regiones indígenas, en México se abrieron espacios para la revisión de aquellas políticas. En relación con Bustamante, uno de esos espacios académicos fue la Primera Asamblea de Filólogos y lingüistas, realizada en 1939 en la Ciudad de México, el Congreso Indigenista de Pátzcuaro, en 1940; y la creación del Instituto Nacional Indigenista, en 1948.

Este recorrido por la tensión de lo bilingüe bicultural representó un nudo problemático, generado por la imposición del español como idioma único y las contingencias con el resto de los idiomas indígenas. De una o de otra forma, esta revisión me permitió identificar las tensadas relaciones entre el desarrollo de políticas educativas para los sectores indígenas y lo que éstos querían para sí, en términos de representación y reconocimiento como parte de la nacionalidad mexicana; no a manera de asimilación, sino de presencia histórica y constitutiva de México; ejemplo de esto fue la firma de los acuerdos de San Andrés Larraizar.

3.2 Educación Indígena Bilingüe Bicultural: el mandato gubernamental

En el apartado anterior expuse los reclamos y demandas que, a través del I seminario de EIBB, hicieron integrantes de la ANPIBAC a la política de EIBB. Como respuesta a esas demandas, la SEP emitió el documento “Bases generales de la educación indígena” en 1986. Esas bases generales contenían los lineamientos para el desarrollo de una pedagogía indígena bilingüe bicultural. Este documento expone una condición de recepción, sólo que en esta ocasión se dio a nivel del Estado. En este caso, la interpelación se presentó por parte de la SEP según a las demandas que realizaron los

integrantes de la ANPIBAC durante el I Seminario de EIBB, referentes analizados en el apartado anterior.

Algunas de las condiciones de producción de esas Bases generales de la educación indígena fueron las siguientes. Dicho documento se inscribió en el llamado ajuste estructural, el cual continuó bajo la denominación de políticas modernizadoras en los últimos años de la década (Alcántara, 2008). De acuerdo con Alcántara, en materia educativa, los tres propósitos principales de la administración de Miguel de la Madrid fueron: “promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas” (Alcántara, 2008: 152). En términos generales, en este sexenio se promovió la descentralización del Estado con la finalidad de promover distintos proyectos modernizadores.

Identifiqué dos relaciones locutor-audiencia, “nosotros/ellos”, una de tipo imperativo y otra de tipo declarativo. En referencia con la imperativa se expresó que, de acuerdo con la SEP, la creación de instituciones y programas educativos que atendían a las poblaciones indígenas (ILV, INI, DGEI, etc.) respondió a que “el modelo de estado-nación adoptado en razón de los paradigmas construidos por las experiencias históricas europeas produjo una organización estatal, cuyas características esenciales, en lo que a cuestión étnica se refiere, radican en la negación de la diversidad cultural” (SEP, 1986: 12). Sobre esa base la negación de la diversidad¹¹¹ resultó reveladora por tres razones. En primer lugar puso de manifiesto que la SEP no fue la culpable de la situación vigente hasta ese entonces y señaló que el Estado-Nación, durante ese tiempo, siguió alimentando una situación colonial, cuyo resultado fue la unificación de la composición multiétnica, cultural y lingüística de por sí existente. En segundo lugar, que la implementación del modelo bilingüe bicultural representó una respuesta de tipo contestataria y salvacionista a la situación colonial en la que vivían las poblaciones indígenas. En tercer lugar, que esa “diversidad cultural” (étnica y lingüística; bilingüismo-biculturalidad), en tanto nominación negada, fue el resultado de una desmembración de la totalidad diferenciada (fragmentación aldeana), la cual fue rearticulada en una identidad nacional (SEP, 1986). Esta rearticulación, según las Bases generales de la

¹¹¹ Según la SEP, cada cultura “implica una cierta concepción de la realidad y por tanto una concepción de conocimiento, que a su vez contiene sus diferencias internas, en función de los intereses de clase y de grupo” (SEP, 1986: 66).

Educación Indígena, estuvo confinada a los límites de la comunidad de residencia de los pueblos indígenas.

La identidad social colectiva fue substituida entonces por dos niveles de autodefinición y adscripción por otros. Uno de ellos se expresó como la homogenización social y cultural del colonizado, ubicado dentro de una categoría genérica que pretendió redefinirlo: el indio. El otro nivel consistió en el incremento y consolidación de la fragmentación cultural, geográfica y política educativa derivadas de la naturaleza misma de la República de Indios, que confirmó identidades y lealtades localistas y aldeanas necesarias para el control político colonial. (SEP, 1986: 11 y 12).

Sobre esto, dicha nominación trajo consigo una homogenización social y cultural, y una reducción de posibilidades de expresión de las regiones indígenas. Pese a ello, en relación con documento en análisis, la SEP, a través del modelo bilingüe bicultural, tuvo como meta poner fin a los procesos de alienación derivados de las relaciones interétnicas, en los que se hicieron evidentes la explotación de mano de obra indígena, la expropiación de recursos naturales, el despojo de posesiones territoriales, y la negación e inferiorización de la identidad histórica lingüística y cultural. Según la SEP, el propósito principal del modelo de EIBB fue que la totalidad de la población mexicana revalorizara las potencialidades históricas y el patrimonio cultural tanto de las poblaciones indígenas, como de la condición de ser mexicano.

En función con la relación locutor-audiencia “nosotros/ellos”, de tipo declarativo, encontré que en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, se expresó lo siguiente:

Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de Educación Bilingüe Bicultural, de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos, a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional. (SEP, 1986: 110).

Es sugerente la afirmación de que la integración sólo podía presentarse en un sentido, es decir, de poblaciones indígenas al resto de la población, lo cual continúa vigente (integración de lo indígena a lo mestizo). De esta forma, la aparición y legitimación del modelo bilingüe bicultural de la SEP estuvo marcada por la condición de existencia y pluralidad de los pueblos indígenas. Su característica principal fue una negatividad dada a través de los términos: explotación, expropiación, despojo, negación, inferiorización, etc. Laclau y Mouffe argumentan que “ciertas formas discursivas, a través de la equivalencia, anulan toda positividad del objeto y dan una existencia real a la negatividad en cuanto tal” (Laclau y Mouffe, 1987: 220). Esta identidad negada, traducida en

manifestaciones de asimetría y aspectos a revalorar, quedaron al margen de una condición de existencia que (re) marcaba a las poblaciones indígenas como ajenos, condicionados e imposibles. Al mismo tiempo les dio un lugar, en otras palabras los proveyó de existencia desde la ausencia de positividad.

De acuerdo con lo antes expresado, noté una operación político-discursiva de inclusión y revaloración. En tal caso, la SEP destacó algunas condiciones históricas en las que ocurrió la integración de las poblaciones indígenas al sistema educativo nacional. Consideraron que algunos de los rasgos distintivos durante la etapa colonial fueron: 1) la evangelización y castellanización a través del aprendizaje de las lenguas indígenas, 2) el establecimiento de relaciones unilaterales entre los sometidos (sectores indígenas) y la cabecera colonial (sector no indígena), y 3) el desarrollo de propuestas para contrarrestar el fracaso de las políticas de castellanización, por ejemplo, la formulación de la educación bilingüe y de las propuestas de abolición del término indios.

3.2.1 La condición lingüística: contacto y conflicto

En respuesta a las manifestaciones indígenas que se expresaron en el seminario de EIBB, la SEP explicó a la opinión pública y en especial a los maestros bilingües, que en la etapa de la Colonia hasta la Independencia, las instituciones educativas no habían respondido a las necesidades de las minorías indígenas del país. De igual forma, afirmó que el diálogo entre ambas partes, poblaciones indígenas y gobierno, fue asimétrico y que a dichas poblaciones se les había brindado poco espacio para expresar sus voluntades. La SEP asumió que con la emisión de este modelo de EIBB la situación sería incluyente, horizontal y dialógica. En materia educativa y acorde con los planteamientos de los integrantes de la ANPIBAC, la SEP expresó que:

No han sido los propios grupos indígenas quienes participaron en el diseño de los proyectos educativos; los objetivos y las metas de dichos proyectos no correspondieron a la realidad sociocultural de las minorías étnicas del país. De ahí que la relación establecida entre los responsables de la implantación y los destinatarios de la educación indígena se haya caracterizado por su naturaleza unidireccional, en la cual cada extremo del conjunto social tenía perfectamente asignado el papel a desempeñar u ocupar. (SEP, 1986: 29).

En estas condiciones, la SEP asumió que aspectos como la unidireccionalidad y verticalidad habían estado presentes en la educación de entonces, sin embargo, en ninguna parte del documento se mencionó si estas bases de EIBB fueron construidas en

conjunto con intelectuales o con personas denominadas indígenas. Se enfatizó que en la elaboración de ese modelo se habían tomado en cuenta las condiciones socioculturales y lingüísticas de aquellas poblaciones. En función de lo anterior, la situación lingüística nacional resultó una prioridad para la SEP:

El contexto en que actualmente se da el contacto lingüístico entre el castellano y las lenguas indígenas de México se caracteriza por el desarrollo de dos procesos sociales simultáneos uno de integración política del territorio nacional y otro de integración sociocultural regional que ha sido puesto de manifiesto por la aparición, desde algunos años, de un movimiento indio organizado. (SEP, 1986: 25).

En el marco de las bases de la EIBB, la condición lingüística se expresó en términos de contacto y conflicto. Para la SEP las lenguas en contacto eran aquellas usadas por y entre las personas. El contacto lingüístico tenía una característica de alternancia, adaptación y proliferación provenientes de la interacción, ésta se gestaba en distintos momentos de la actividad pedagógica brindada entre usuarios lingüísticos de poblaciones indígenas y castellano hablantes. Pero ¿por qué el contacto lingüístico en estas bases de EIBB continuaba siendo vertical? Precisamente porque los idiomas indígenas no se enseñaban en el resto de las escuelas denominadas “no indígenas”, y ni pensar que algunas de esos idiomas se enseñara en otras regiones indígenas. Esto tiene relación directa con lo que Zizek denomina multiculturalismo liberal tolerante, de acuerdo con su posicionamiento la SEP “tolera al Otro en la medida en que no es Otro real, sino el Otro aséptico” (Zizek, 2001: 238), ese otro, o su condición de estar siendo otro, debido a su canal lingüístico de comunicación, es susceptible de ser incluido perversamente en un doble juego, en otras palabras, aceptarlo para su valoración cultural y normalización, pero frenarlo de tal forma que los idiomas indígenas no sean incluidos en el currículum nacional en el que son formados los estudiantes “no indígenas”. Lo anterior rompe con la horizontalidad presumible de la que se habla en estas bases de EIBB.

Respecto a la naturaleza del conflicto lingüístico, la SEP reconoció cuatro rasgos. Primero, que las lenguas indígenas tenían un limitado espacio de circulación, segundo, que la diversidad lingüística le daba un sentido de fragmentación social y de incapacidad a la población indígena para coincidir con el proyecto nacional, tercero, que la ausencia de dominio y difusión de la escritura de sus lenguas les restó presencia frente al castellano, y cuarto, que el conflicto sociocultural provocado entre el contacto del castellano y las lenguas indígenas se manifestó a través de la expresión formal/no formal

en la circulación nacional, tal como se muestra en la siguiente cita: “la presencia de un idioma distinto a la especificidad sociocultural de las etnias indígenas ha afectado desde el comienzo sus relaciones y alterado en diferente grado la integridad cultural y lingüística de las sociedades involucradas” (SEP, 1986: 27).

Tomando en cuenta lo anterior considero necesario advertir que el “conflicto lingüístico” y la “biculturalidad” no necesariamente era algo negativo, pudo ser una muestra de las condiciones de posibilidad en que se presentó la relación entre (las distintas) poblaciones indígenas y los no “indígenas”. Al complejizar esto, pude identificar que la SEP sólo ve un tipo de conflicto lingüístico, no obstante, ese conflicto pudo haberse presentado en las relaciones entre poblaciones indígenas. Si lo pensamos detenidamente, también pudo estar presente en la persona misma, pues si ésta era capaz de hablar un idioma indígena o dos y, a la vez, el castellano, entonces sus esquemas de pensamiento y su cosmovisión se reestructuraban en función del contexto en el que estuviera inmerso. Por ejemplo, en la relación sujeto-mundo, no como sujeto unitario y fundante, sino como “el conjunto de problemas vinculados a la emergencia de nuevos antagonismos y a la transformación de la política en el mundo contemporáneo” (Laclau y Mouffe, 1987: 5 y 6).

3.2.2 Pedagogía indígena bilingüe bicultural

La EIBB tenía como propósito el logro de una pedagogía de los indígenas, que contribuyera “al fortalecimiento y desarrollo de una identidad cultural, dando oportunidad a la expresión creativa de todos los componentes étnicos del país respecto a sus especificidades lingüísticas y socioculturales” (SEP, 1986: 7). En las bases generales de la educación indígena quedaron pronunciados los lineamientos¹¹² para una pedagogía de la EIBB. Destaco los siguientes: la reivindicación histórica de las poblaciones indígenas, el rol de la escuela en el logro de los objetivos de la EIBB, los criterios teóricos metodológicos que impregnaron dicha educación, y el papel de los maestros bilingües.

A continuación esbozo cada uno de esos lineamientos. El primero de ellos, reivindicación histórica de las poblaciones indígenas, tuvo por propósito recuperar la historia de cada población indígena, pues según la SEP, la colonización había operado bajo un esquema ideológico que trató de deshistorizar a dichas poblaciones.

¹¹² Según la Real Academia Española (2014), la palabra “lineamientos” se define como dirección.

Este mecanismo de la identidad, si bien coyunturalmente legítimo, debe ser superado por una autoimagen positivamente valorada, que al insertarse en la propia trayectoria histórica, proporcione un acceso al presente, libre de prejuicios localistas y abierto al diálogo intercultural. (SEP, 1986: 20).

Para la SEP era de suma importancia reconocer la imposibilidad de una única filosofía indígena común a todos los grupos étnicos. Identificó la existencia de múltiples formas ideológicas culturales propias de cada grupo. En esta consideración, las acciones de la SEP estuvieron en función de erradicar la falsa imagen de un pasado indígena genérico común. La condición intercultural a la que se refiere la cita “se expresa en una educación estructurada sobre la base de la historia, los elementos y valores de la cultura propia y que propicia, también, una relación respetuosa e igualitaria con las demás culturas” (SEP, 1986: 84). De ahí que se argumentara que la educación indígena:

Sólo puede pensarse a partir de un campo de confrontación fundamentalmente de dos culturas, que tienen entre sí relaciones económicas y sociales conflictivas y desiguales y en donde la escuela ha venido jugando y juega un papel central –aunque no exclusivo–, en la constitución y reproducción social de esta arbitrariedad cultural. En este campo intercultural, desigual y conflictivo, el niño indígena entra en contacto con la cultura dominante. (SEP, 1986: 55).

En función de lo anterior, esa educación indígena, bajo la denominación bilingüe bicultural, planteó dos elementos constitutivos: el desarrollo de una identidad cultural y el subsanado de las desigualdades sociales en las que se encontraban las poblaciones indígenas. Ambos elementos, desde la escuela, cumplieron con el requisito de amalgamado y normalización. Por su parte, el rol de la escuela, otro de los lineamientos de la pedagogía indígena bilingüe bicultural, adquirió un lugar fundamente para concretar la propuesta pedagógica ya señalada, a dicha institución la SEP la denominó como lugar de encuentro, creación y recreación colectiva de las culturas.

Algo que resultó revelador en la cita fue la afirmación de que el niño indígena, o en plural, los niños indígenas, al comenzar su educación formal, independientemente de su procedencia, entraría (n) en contacto con la cultura dominante. Si partimos del marco de contacto y del conflicto lingüístico, abordados en el subapartado anterior, entonces habría condiciones para proponer dos tesis. La primera, que ese contacto no sólo estaría mediado por la relación cultura dominante-cultura dominada (biculturalidad institucional), sino que se ampliaría a las distintas manifestaciones culturales de los niños, independientemente del seno familiar indígena del que proviniese y la lengua indígena que hablase (pluriculturalidad irreconocible por el Estado). La segunda tesis se

construiría en función de pensar ese conflicto no sólo frente a las relaciones interpersonales, también consigo mismo, en la ruptura de esquemas lingüísticos, el aprendizaje de otras cosmovisiones y la reestructuración de lo propio. Ambos casos serían idóneos para construir el campo intercultural, desigual y conflictivo que la SEP enunció.

Sobre el tercer lineamiento de la EIBB, la SEP estableció que los criterios teórico-metodológicos para desarrollar de forma óptima una pedagogía indígena con corte bilingüe bicultural eran: a) el aprendizaje debía orientarse de acuerdo con los esquemas referenciales del sujeto; b) la enseñanza de la lengua materna y del castellano, como segunda lengua, debían ser sistemáticas; c) la vinculación del aprendizaje y las características del medio sociocultural, eran necesarias; d) el aprendizaje, a través de la valoración positiva de la lengua, las culturas propias y los etnoconocimientos¹¹³, debía ser creativo; y e) la existencia de respeto a la diversidad en la relación interpersonal e intercultural resultaban urgentes. En función de este último criterio teórico metodológico, se explicó que la relación entre el maestro y el grupo escolar debía favorecer el respeto por las particularidades, siempre con una actitud abierta para incorporar y modificar pautas de conducta. “La orientación del proceso de aprendizaje parte, entonces, de los esquemas referenciales del sujeto, concebido como un ser concreto e integral y tiende a lograr una relación interpersonal respetuosa e igualitaria” (SEP, 1986: 84).

Finalmente, en el lineamiento relacionado con los maestros bilingües, la SEP definió que estos actores educativos, al igual que el resto de los maestros del sistema nacional, se desarrollaban en espacios sociales caracterizados por problemáticas y conflictos diversos. A continuación muestro algunos de los atributos que la SEP le asignó a los maestros bilingües:

Ser un conocedor profundo de la historia y la cultura de su etnia y de los elementos esenciales del conocimiento universal, además de ser un investigador calificado, un investigador capaz de orientar la indagación etnológica que esta pedagogía supone. (SEP, 1986: 87).

De acuerdo con las consideraciones de la SEP, el maestro bilingüe se enfrentaba a promover el rescate y valoración de las culturas propias de los grupos étnicos referente a las valoraciones de la cultura dominante. Esto puso de manifiesto el reto en la

¹¹³ La SEP concebía a los etnoconocimientos como ideaciones, formas conceptuales, estructuras cognoscitivas, lógicas ordenadoras, principios ontológicos y sistemas clasificatorias que constituyen el marco referencial en el que cada sociedad se percibe, piensa, define, reproduce y actúa en relación con la dialéctica sujeto-objeto, que constituye el ámbito de lo cultural definido como realidad.

formación de los maestros bilingües en el ámbito académico y en su papel social como promotor de la cultura y de la educación nacional. La importancia de los lineamientos de la pedagogía indígena bilingüe bicultural residió, por lo menos, en dos aspectos. Por un lado la afirmación de que las condiciones históricas llevaron a las poblaciones indígenas a ocupar el lugar del dominado, y por otro, el reconocimiento que se dio como un lugar de salvación y cuya función pastoral tendría la finalidad de contrarrestar la dominación. En ambos casos, la SEP consideró que podría lograrse una conciencia cultural que:

Conlleva ideologías propias, es decir, formas de existencia y de ejercicio de las luchas sociales en el dominio de los procesos sociales de significación; de lo cual se deriva que todo hecho, toda práctica, todo objeto, todo discurso, puede ser analizado como vehículo de determinadas significaciones en tanto son representaciones de una realidad concreta y esto incluye, para destacar sólo algunos aspectos, los usos y costumbres, los sistemas de comportamiento, los rituales, los hábitos de consumo, las pautas de interacción en el grupo familiar y comunal, etc. (SEP, 1986: 66).

La conciencia cultural que se mencionó en la narrativa anterior, es posible encararla en dos sentidos: respecto de la singularidad y la colectividad, independientemente de las capas o estratos de los que se hable (indígenas y no indígenas). Como se verá en el capítulo IV. “Discursividad de la interculturalidad en Educación Básica”, esta conciencia cultural es suplida en el Plan de estudios de Preescolar 2004 por la noción conciencia intercultural, lo que representó solo un cambio a nivel adjetivante.

4. Lecturas a la EIBB. Huellas de la interculturalidad

Hasta aquí he hecho un recorrido por la construcción simbólica de lo indígena en las tres declaraciones de Barbados y el modelo de educación indígena bilingüe bicultural para dichas poblaciones, además, expuse las observaciones que los integrantes de la ANPIBAC realizaron a este modelo, así como la propuesta institucionalizada de EIBB que la SEP puso en marcha.

Esta sección la organizo en dos apartados. En “Huellas temáticas” ofrezco una lectura analítica de las nociones que fecundaron a la interculturalidad, estas son: condición indígena, relación bilingüe-bicultural y maestros bilingües. En “Huellas nominales”, de igual forma, analizo las nociones de las que, conforme a las evidencias, encontré elementos para comprender la construcción de la interculturalidad; a saber,

diálogo intercultural y regiones interculturales. En ambos casos, para la lectura de estas huellas, recurrí a herramientas de intelección tanto del APD como del ADIC.

4.1 Huellas temáticas

En el marco de la EIBB, presentado en las secciones anteriores, identifiqué dos huellas temáticas de la interculturalidad: condición indígena y maestros bilingües, ambas integran la discusión de la relación bilingüe-bicultural. Si bien, otras nociones como unidad nacional, escuela y diversidad cultural forman parte de esa construcción histórica, privilegié estas huellas debido a que funcionaron como puntos nodales del registro temático.

4.1.1 Performativos sometidos: la condición indígena

La actividad enunciativa de las tres declaraciones de Barbados y de los lineamientos de la pedagogía indígena bilingüe bicultural, muestra, de forma variada pero con un mismo rigor, una construcción discursiva del indígena, de lo indígena, de las poblaciones indígenas y sus prácticas. Al conjunto de estas consecuencias enunciativas le denominé condición indígena. Según los documentos revisados en las secciones anteriores, las poblaciones indígenas, desde el dominio colonial, han vivido en una situación de descrédito, alienación e imposibilidad para tomar presencia horizontal con el sector que los dominaba.

De acuerdo con la condición indígena identifiqué un tipo de dominación física, cultural e ideológica en sentido Althusseriano. En la relación bilingüe-bicultural al sector indígena se le asoció con un lugar de no desarrollo, es decir, un no lugar. Éste fue construido discursivamente por un “afuera” que lo reconocía como “distinto” de quienes decidían en materia política y de educación. Algunos de los elementos que dieron certeza de “diferencia” a las poblaciones indígenas fueron: hablar un idioma diferente al castellano y conservar prácticas distintas a las de ese “afuera” al mando, caso concreto, las sociales, familiares, políticas, etc. En función de lo analizado en las secciones anteriores, a las poblaciones indígenas se les dio la oportunidad de formarse en la escuela “oficialista” y tener mejores condiciones de vida. Estas posibilidades dieron cuenta de una incompletud que no era reconocida en el seno de la condición indígena y,

por tanto, al ser sometidos desde el “afuera”, dichas poblaciones cedieron al llamado normalizador.

Visto desde “afuera”, la condición indígena tiene una presencia. No en el sentido cartesiano de palpar físicamente a un indígena con cierta vestimenta, practicando alguna danza autóctona o hablando algún idioma indígena, en todo caso, eso sería un mero reduccionismo. Me refiero a la presencia y producción de tipo enunciativo, a esa que resulta del acto de nombrar y que en la enunciación encuentra sus propios límites. “Representación es lo que determina el sí mismo de su propio límite. Esto es la delimitación para un sujeto y por este sujeto, de que *sí mismo* no sería ni representado ni representable”¹¹⁴ (Luc-Nancy, 1993: 1). Así, la presencia de la condición indígena es el acto de ser representado, la consecuencia de su representación y el efecto de sus límites. Tal presencia es precaria y escindida, nunca representable en su totalidad. Respecto de ese “afuera”, ser indígena es coincidir en un lugar de lamento, negatividad y sumisión. Es vivir en la producción de la enunciación y en el sometimiento de lo dicho. De esta manera, la condición indígena no es algo que ha existido desde siempre o que estaba ávido de ser descubierto, sino que es un tipo de repetición estilizada de actos (Butler, 1990). Esta repetición deviene en el sujeto, en sus condiciones nominales, de subjetivación y de presencia precaria (no mestizo, no desarrollado, etc.).

Acerca de lo anterior ¿qué reflexiones merece la condición indígena desde “afuera”? Al margen de lo expuesto, puedo articular dos reflexiones. La primera, que dicha condición no está dada desde siempre, más bien se trata de una construcción performativa. En la teoría del género, la performatividad “no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 1999: 17). Con estas advertencias decir que la condición indígena se construyó históricamente adquirió una repetición sostenida y cierta corporalidad, cuando menos, a la que se alude en los documentos analizados en las secciones anteriores. Desde “afuera”, la condición indígena es un performativo sometido. La segunda reflexión que obtuve en la pregunta es que la condición indígena se conforma por un conjunto de posibilidades discursivas, es decir, una materialidad intencionalmente organizada que adquiere cierta corporalidad hasta nuestro ahora. “El cuerpo es siempre una encarnación de posibilidades a la vez condenadas y circunscritas por la convención

¹¹⁴ Traducción de “Representation is what determines itself by its own limit. It is the delimitation for a subject, and by this subject, of what in itself would be neither represented nor representable” (Luc-Nancy, 1993: 1).

histórica [...] y es una manera de ir haciendo, dramatizando y reproduciendo una situación histórica” (Butler, 1999: 299). De ahí que tal corporalidad no sea última, sino que se trata de una preconfiguración de su multiplicidad, cuya base histórica es flexible a los actos del habla. No es perpetua, pues en la medida en que sea cuestionada o discutida podrá encontrar nuevos cauces de corporalización.

Después de exponer estas reflexiones vuelvo a la pregunta anterior pero desde otro emplazamiento ¿qué reflexiones merece la condición indígena desde “adentro”? Ese “adentro” es el lugar dicho desde el “sí” (mismo), es decir, de lo que se denominó condición indígena y que, en todo caso, fue representado por ese “afuera”. Son dos las reflexiones que me merece esta pregunta. La primera es que en las tres declaraciones de Barbados, las poblaciones indígenas, nombradas desde “sí”, reconocen que resistieron al proyecto nacional y globalizador. Además, que sus idiomas fueron un instrumento de castellanización y alfabetización. De igual forma que mostraron capacidad de organización social y en todo caso, comunal, donde “lo propio” (conocimientos, cosmovisiones y tecnologías indígenas) era parte de la cultura nacional. Esta mimesis o, dicho de otra forma, la narración productiva de la condición indígena, detona la problemática del “sí”, es decir, del “nosotros” (indígenas) nombrado desde afuera (no indígenas). Este “sí”, -se- muestra de modo reflexivo en operaciones discursivas cuyo análisis precede hacia el retorno de sí mismo” (Ricoeur, 1996: 31), lo que significa que el “sí” tiene imposibilidad de representación en la singularidad. En el caso de las poblaciones indígenas el “sí” es comunal, un tejido irrompible e impensable en la separación de la individualidad. La segunda reflexión es que la condición indígena se forma en la sujeción. “La sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto” (Butler, 1990: 17). En palabras de Butler la sujeción conlleva sujetamiento, sometimiento y subjetivación. “El sometimiento consiste precisamente en esta dependencia fundamental ante un discurso que no hemos elegido pero que, paradójicamente, inicia y sustenta nuestra potencia” (Butler, 1997: 12). Con estos argumentos la condición indígena, desde “adentro”, es el resultado de un proceso de mutilación política y opresión que, paradójicamente, ha buscado subsanarse desde la escuela en términos de respeto, valoración e inclusión social; nuevamente, desde “afuera”. Esta condición indígena sujeta y sometida, reconocida como “sí” desde “adentro”, es resultado de un poder performativo a la voz autoritaria, en sentido Althusseriano. Se trata de otro; de una voz que sanciona, motiva y rectifica, conforme a

la mayoría, lo que se naturalizó como normalidad, y que da sentido a la subjetivación, a la producción discursiva de lo indígena.

La condición indígena, en la relación dialógica (bilingüismo-biculturalidad) del “afuera” y del “adentro”, está marcada por una certeza de nulidad e incompletud. Lo que está “afuera”, al nombrar, se convierte en una performativa voz autoritaria, mientras que lo de “adentro”, al ser nombrado, es un performativo sometido. Hasta aquí pareciera que esta problemática se ha agotado, sin embargo, al agregar el ingrediente analítico de los estudios culturales y propiamente del ADIC, resulta otra lectura a la relación dialógica entre el performativo autoritario y el sometido, la cual puedo explicar con las nociones: diferencia y alteridad.

Respecto de la diferencia, parto del supuesto de que es concebida como algo estructural. Esta diferencia construye, discursivamente, identidad. “La identidad [...] depende enteramente (excepto quizás por un excedente necesario pero indeterminado) de su relación, su diferencia de otros términos” (Grossberg, 2010: 172) en otras palabras la diferencia es algo ya dado pero que se ha utilizado como recursos sistemáticos de opresión, reconocimiento o aspiración. Lo anterior me permite explicar que la condición indígena parte de una posición diferencial al ser enunciada, por lo que el “adentro” no es, o por lo que difiere frente al “afuera”. Entonces, el performativo autoritario concibe a la condición indígena como diferente.

La alteridad, si bien tiene a la diferencia como base, ésta “es en sí misma una economía producida históricamente, impuesta sobre aquello que resulta real en las modernas estructuras de poder. Tanto la diferencia como la identidad son un efecto de poder” (Grossberg, 2010: 173). En tal caso, la diferencia que se asocia con la condición indígena o con la población en general está fincada en la presencia del otro en su propio lugar, por esa razón es que no necesita ser definido en términos esencialistas. En las declaraciones de Barbados los integrantes de la ANPIBAC reconocían un conflicto con el sector dominante, este conflicto no lo reconocían *a priori*, más bien se trataba de una consecuencia del “afuera” que nombraba, del performativo autoritario.

Con lo dicho anteriormente no se pretende desarrollar una ontología de la condición indígena o de la población en general. Estas reflexiones tienen una base óptica que, en términos foucaultianos, puede explicarse con el “qué se quiere decir desde donde se habla”.

4.1.2 Maestros bilingües: identidad y entre-medio

El subapartado tres de la sección “Indicios nacionales. La educación indígena bilingüe bicultural” estuvo guiado por la pregunta ¿qué o quiénes son los maestros bilingües? Enumeré una serie de características que los integrantes de la ANPIBAC, en el marco del I seminario de EIBB, les atribuyeron a dichos actores educativos. Destacan las siguientes caracterizaciones: surgieron de la socialización indígena y “no indígena”; negaron o pusieron en tela de juicio sus raíces culturales; contribuyeron a la homogeneización educativa; sirvieron como justificadores, mediadores o instrumentos de la manipulación de los propios indígenas; por citar algunos ejemplos.

Partiendo de esta cadena enunciativa la pregunta que convoca este subapartado es ¿qué articula las caracterizaciones atribuidas a los maestros bilingües? En apartados anteriores advertí que estos actores educativos conforman un campo de inscripción resultante del estallido de condiciones históricas, siendo producto de una lógica de lo contingente entre el reconocerse indígena y el formarse en escuelas no indígenas. Tienen raíces culturales del performativo sometido y brindan un servicio regulado por el performativo autoritario.

Dos herramientas del ADIC que ayudan a entender este ser-no ser, en términos de formar parte de un grupo, del otro o su descentramiento, son: Identidad y entre-medio [*in between*]. Argumentar que los maestros indígenas son una categoría en expansión, es abandonar la pretensión de las subjetividades originarias. Es posicionarse en las construcciones que se producen en las diferencias culturales, en los intersticios de los polos; en tal sentido, son el resultado de la producción de un espacio entre-medio (Bhabha, 1994). El performativo sometido y el performativo autoritario son espacios liminales en los que se configura un maestro bilingüe que está-siendo sometido a una práctica de producción de sujetos educativos (alumnos) y que, en esa misma actividad, está-siendo constantemente rearticulado por las periferias (indígena-no indígena). El entre-medio es una forma de distanciamiento simbólico y un intersticio habitado por los maestros bilingües.

Estos planteamientos me permiten argumentar que la cultura y unidad nacional a la que se aspiraba con la EIBB, dependían de la labor de esos performativos sometidos. Su función era cumplir con el mandato gubernamental, pues “cada vez más, las culturas nacionales son producidas desde la perspectiva de minorías privadas de sus derechos políticos” (Bhabha, 1994: 22). Siguiendo esta cita me es posible comprender

el hecho de que entre las finalidades de la EIBB se encontraran: subsanar las desigualdades sociales en las que se encontraban las poblaciones indígenas, fortalecer la identidad nacional mediante la inclusión de estas poblaciones al conjunto de la sociedad y valorarlas como parte de la historia nacional. Para pensar la identidad es necesario mantener distancia de su pretensión de universalidad. La identidad no es una condición cerrada o con características definitivas, más bien, se entenderá como “una representación estructurada que sólo consigue su positivo a través de la mirada estrecha de lo negativo” (Hall, 1991: 21). Las caracterizaciones que se les atribuyen a los maestros bilingües muestran esa condición de negatividad, pues, según los integrantes de la ANPIBAC, tienen raíces culturales pero han contribuido con el Estado. Su identidad es intersticial, construida, discursivamente, entre el performativo sometido y el autoritario. Esta pertenencia a lo intersticial es precaria y está en constante borratura.

Sería imposible decir que los maestros bilingües tienen esas características desde siempre, que continúan con ellas o que así continuarán. Estos maestros, mencionados en el I seminario de EIBB, no tienen una identidad auténtica u originaria basada en un universal compartido. Las identidades de los maestros bilingües son relacionales e incompletas, siempre en proceso de reconfiguración. Esto me permite señalar que las condiciones atribuidas a los maestros son temporales, contradictorias, inestables e irreductibles.

4.2 Huellas nominales

En el marco de la EIBB identifiqué dos huellas nominales de la interculturalidad: diálogo intercultural y regiones interculturales. Éstas, además de las huellas temáticas de las que ya hablé, abrieron espacios para la construcción de la interculturalidad y, por ende, de su discursividad, la cual se encuentra tejida en las políticas de Educación Básica.

En los lineamientos de la EIBB, el diálogo intercultural quedó ensamblado a partir de cuatro piezas que muestro en la Tabla 8.

Tabla 8. Ensamblado del diálogo intercultural

Surgimiento	Recuperación	Propósitos	Medio
Confrontación entre culturas.	Historia de las poblaciones indígenas.	Respeto.	La escuela como espacio para lograr tales propósitos.
Relaciones desiguales.	Valores de la cultura propia.	Igualdad. Autoimagen positiva de las culturas indígenas.	

<p>Cultura dominante y dominada.</p> <p>Una escuela que privilegiaba la cultura dominante.</p>		<p>Erradicación de prejuicios.</p> <p>Relación respetuosa e igualitaria con las demás culturas.</p>	
--	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 8, la escuela fue concebida como la principal reproductora de desigualdades que se presentaban entre poblaciones indígenas y no indígenas. Paradójicamente, a la escuela junto con los maestros bilingües, se les designó la tarea de nivelar estas desigualdades. Cabe decir que las cuatro piezas del ensamblado (surgimiento, recuperación, propósitos y medio) estaban enunciadas desde el performativo autoritario para incluir y respetar, precisamente, a la condición indígena.

La huella regiones interculturales, acuñada por Aguirre Beltrán, se configuró al margen del idioma y la aculturación. Se reconoció, en ese entonces, que el idioma fue el principal problema de contacto con las poblaciones indígenas porque las mantenía marginadas del resto de la población nacional. Esa “falta de comunicación” con la población indígena, detonó el desarrollo de un nacionalismo centrado en la enseñanza del castellano como lengua nacional (Hernández Hernández, 1976). Para lograr la unidad nacional, la SEP buscó una integración regional de la condición indígena a través de la aculturación, al respecto se argumentó:

La elevación de los niveles de aculturación debía encausarse, no por un acento exagerado en el proceso educativo o por la inducción de elementos culturales nuevos en una comunidad determinada, sino por el fortalecimiento de la interdependencia y su juego armónico, poniendo énfasis decisivo en el factor de integración que rige la interdependencia de etnias y culturas. (Aguirre Beltrán, 1970: 142).

La aculturación, en tanto proceso de integración de los sectores indígenas a la cultura nacional, fue considerada por Aguirre Beltrán como una característica clave de las regiones interculturales, en las que, además, para él existía interdependencia de intereses (indígena y no indígena) mediados por la escuela. Una de las críticas hacia dichas regiones era que la interdependencia se realiza “en términos asimétricos y de desequilibrio, pues el sector indígena dentro de la región intercultural solo participa como generador de bienes y servicios de los que nunca goza de ellos” (Hernández Hernández,

1976), a parte de la existente situación de desventaja lingüística sobre el performativo autoritario.

En el marco de las lecturas a la EIBB las huellas temáticas y las nominales ofrecen información relevante para comprender cómo se generó la interculturalidad, así como guiar los argumentos del porqué guarda estrecha relación con las poblaciones indígenas.

5. Cierre del capítulo

A lo largo de este tercer capítulo presenté una serie de huellas regionales y nacionales que dieron sentido a la educación indígena bilingüe bicultural, los actores en disputa y las condiciones histórico contextuales (de producción) de la interculturalidad. Lo aquí encontrado me permitió, inicialmente, atender a la segunda pregunta secundaria de investigación. En este caso, comprender que la discursividad de la interculturalidad no puede entenderse sin sus condiciones de posibilidad histórica, política y social. Me refiero, explícitamente, a la configuración de una educación indígena bilingüe bicultural, a los maestros bilingües y la formación de los sectores indígenas para su inclusión al mundo “no indígena”.

En términos de hallazgos agrupé los significantes asociados con la interculturalidad en huellas temáticas y huellas nominales. Éstas perfilaron la comprensión de la discursividad de la interculturalidad que hasta ahora conocemos. Las huellas discutidas en los apartados anteriores integran la lucha por visibilizar y reconocer a las poblaciones denominadas oprimidas, esto da cuenta de una operación política de inclusión que intenta poner en igualdad de condiciones a los discriminados; en otras palabras, estas huellas caracterizan a una *interculturalidad* que funciona a manera de “proyecto societal viable en el tiempo de democracia radical [...] inclusiva de la diversidad alternativa” (Tubino, 2005b: 2)

De acuerdo con mis tesis de trabajo puedo argumentar lo siguiente. En cuanto a la primera, corroboré que en la producción política normativa la *interculturalidad* construye su base en la relación dialógica entre “lo indígena” y “lo no indígena” (relación problemática bilingüismo-biculturalidad). Pero también hay una fuerte disputa al interior de lo indígena que se manifiesta al momento en que los denominados maestros bilingües cuestionaron su propia actividad como instrumentos del Estado para desmantelar “lo indígena”. Sobre la segunda tesis de trabajo puedo decir que el fantasma (histórico) de

la interculturalidad, es decir, lo indígena, es el sector que se presentifica como susceptible de atenderse en el marco del mestizaje: aquí continúa vigente la polarización de dos sectores en disputa y, sin duda, al sector indígena es al que se intenta homogeneizar a través de su inclusión política. Esto ha permitido que a lo largo del tiempo el significante interculturalidad, de pasar a ser una sola enunciación, logró sedimentarse en lo indígena volviéndose performativo. Estos cimientos sirven para comprender por qué la interculturalidad continúa, tendencialmente, cargando con el fantasma de la condición indígena cuyo desemboque fueron las políticas educativas.

Capítulo IV. Discursividad de la interculturalidad en Educación Básica

The society in which monarchical dominion finds place, as also that in which the dominion is Aristocratic, should be ordered, so as not to lapse into a tyranny, but to preserve inviolate the peace and freedom of the citizens.
BENEDICT DE SPINOZA

1. Presentación del capítulo

En este capítulo presento el resultado de mi análisis sobre la politicidad (política y políticas educativas y lo político)¹¹⁵ de la interculturalidad en Educación Básica (1994-2006). Aunque esta politicidad amerita muchas lecturas, aquí privilegio la relacionada con la discursividad de la interculturalidad. Conviene aclarar que me enfoco en el análisis de la politicidad por dos razones. Primero, porque al ser un eje de mi investigación me ofreció información respecto del objetivo que el Estado se planteó para la incorporación de la interculturalidad en el lenguaje de la sociedad mexicana, a través de diversos recursos jurídicos, administrativos, organizacionales y de gestión. Segundo, en consecuencia, la SEP desarrolló una serie de acciones encaminadas a fortalecer la atención educativa para las poblaciones indígenas, entre ellas la *interculturalidad*, esto en sí es ya una práctica hegemónica que modificó el discurso nacional (creación de instituciones, diseño de Planes y programas, recursos financieros destinados para este fin, la recepción y acogida de este discurso, etc.). De ahí que me interesé por las significaciones que adquiere este significante nodal en los documentos y orientaciones normativas, así como en los Planes de estudios de básica.

Como lo indiqué en el capítulo I, la politicidad es un referente clave para situar la discursividad de la interculturalidad en el periodo de estudio. Ciertamente es necesario ubicar su *locus* de enunciación. Es por ello que en los hallazgos que aquí presento, y que corresponden al emplazamiento de la política y las políticas educativas, identifiqué que la interculturalidad se configuró en dos etapas: una embrionaria (1994-2000) y otra de nacimiento y desarrollo (2000-2006). Cabe señalar que aunque reconozco una cierta historicidad en la interculturalidad, considero que en

¹¹⁵ La información recolectada a través de las entrevistas también forman parte de la politicidad que me interesa discutir; sin embargo, esa información será revisada en los dos capítulos siguientes. Lo anterior corresponde a lo político en la politicidad.

estas dos etapas es donde el discurso de la interculturalidad se desborda y da certeza a su configuración como campo de conocimiento.

En el discurso oficialista del periodo 1994-2000,¹¹⁶ el significativo interculturalidad está ausente. Con la ausencia de ese lugar, o su no lugar, le puedo atribuir un carácter embrionario.¹¹⁷ Hacer uso de la noción “embrión” como una metáfora del no lugar, implica pensar en dos situaciones. La primera es que la interculturalidad se construyó en función de sus huellas temáticas y nominales, las cuales dependían del modelo en turno: EIBB (1986-1996) o EIB (1996 a la fecha), con su condición monotemática (asociado con lo indígena) o pluritemática (abierto; para todos). La segunda es que esa condición embrionaria, producto de la fecundación histórica, permitió identificar rasgos comunes entre el no lugar y el lugar de la interculturalidad. Algunos de esos rasgos fueron la enunciación de sujetos educativos, las prácticas hegemónicas resultantes y sus condiciones de operatividad, por mencionar algunos ejemplos.

En el discurso oficialista del periodo 2000-2006,¹¹⁸ se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Esto conllevó a la institucionalización del enfoque de Educación Intercultural para Todos (EIT) a nivel nacional (escuelas indígenas y no indígenas). A pesar de los esfuerzos por contener a la diversidad cultural generalizada, las políticas educativas de básica, diseñadas bajo este enfoque, quedaron atrapadas en la condición indígena. Ejemplo de esto fue la emisión de las políticas y fundamentos de la EIB, así como las orientaciones para maestros de primaria indígena. No obstante, identifiqué algunas fisuras, especialmente, en el Plan de estudios de Educación Preescolar 2004 y de Educación Secundaria 2006, es decir, rasgos de una interculturalidad pluritemática.

Ambas etapas, tanto la embrionaria como la de nacimiento y desarrollo de la interculturalidad, fueron el resultado de la imbricación de aspectos históricos, económicos, sociales y políticos; de orden local, regional e internacional que, sintomáticamente, se entrecruzaron para brindar un “nuevo” orden nacional, caracterizado por un discurso esperanzador de justicia social y equidad en la educación que buscó, entre otras cosas, cambiar las prácticas escolares, implementar un tipo de lenguaje incluyente e instalar las condiciones idóneas para respetar y valorar las diferencias (casi siempre indígenas). Este punto de inflexión resultó contingente al

¹¹⁶ Etapa embrionaria de la interculturalidad.

¹¹⁷ Según la RAE (2014), un embrión es el principio no desarrollado de algo.

¹¹⁸ Etapa de nacimiento y desarrollo de la interculturalidad.

imaginario gubernamental y a su concatenamiento con otros elementos afines, por ejemplo, la producción de sujetos educativos, la actualización y profesionalización docente, el mejoramiento de las prácticas escolares y la instalación de un horizonte discursivo instituyente y constituyente de la interculturalidad.

Este capítulo consta de cuatro apartados. El primero arrancó con esta breve presentación. El segundo de ellos –El no lugar de la interculturalidad (1994-2000): proceso embrionario– inicia con la exposición de la configuración de la “Educación para todos” de 1990 y la afirmación jurídica de la pluriculturalidad nacional, ambas acciones sustentadas en la Conferencia de Jomtiem y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), respectivamente. Después, con ayuda de la categoría intermedia “paisajes temáticos”, analizo las huellas de la interculturalidad en el Plan de estudios de Educación Primaria 1993 y de Educación Secundaria 1993, vigentes en la etapa embrionaria de la interculturalidad. Para cerrar este primer apartado analizo la configuración de la EIB a partir de tres documentos de política educativa (Plan Nacional de Desarrollo, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, y los lineamientos y orientaciones para el desarrollo de la EIB).

En el tercer apartado –Interculturalidad legítima (2000-2006): nacimiento y desarrollo– inicio con la revisión de las características del enfoque de EIT, lo anterior incluyó la reforma del año 2001 al artículo 2º constitucional y el acuerdo de creación de la CGEIB. Después, discuto la discursividad de la interculturalidad en los planes de estudio de Educación Preescolar 2004 y de Educación Secundaria 2006;¹¹⁹ para ello me resultó de utilidad la categoría complejión educativa del discurso intercultural. En este mismo capítulo expongo el bucle epistemológico en el giro de la etapa embrionaria a la de nacimiento y desarrollo de la interculturalidad. Posteriormente, destaco las tendencias y los juegos de lenguaje que identifiqué según a la discursividad aquí analizada.

Ya para el cuarto apartado –Cierre del capítulo– puntualizo algunas ideas sobre mis preguntas secundarias y las tesis de trabajo de mi investigación, ambas expuestas en el capítulo I de esta tesis. Lo aquí discutido me permitió situar la discursividad de la interculturalidad desde una politicidad (la política y las políticas educativas). Esto forma parte de la antesala para entrar al elemento de lo político, al que recuperaré de las entrevistas realizadas a los informantes y que muestro en los dos capítulos siguientes.

¹¹⁹ Como mencioné en la introducción de esta tesis. Por motivos de prioridad, el Plan de estudios de Educación Primaria 2009 y el de Educación Básica 2011, no forman parte del análisis presentado en este documento. Me enfoqué únicamente en los planes de estudio de Educación Primaria 1993, de Educación Secundaria 1993, de Educación Preescolar 2004 y de Educación Secundaria 2006.

2. El “no lugar” de la interculturalidad (1994-2000):¹²⁰ proceso embrionario

Antes de entrar con la revisión del Plan de estudios de Educación Primaria 1993 y de Educación Secundaria 1993, me resultó conveniente recuperar tres de sus antecedentes, uno de procedencia internacional (Declaración Mundial sobre Educación para Todos)¹²¹ y los dos restantes de procedencia nacional, en materia de políticas educativas (el ANMEB y la Constitución Política mexicana, en su reforma de 1992 al artículo 4º). Los tres documentos ofrecen información relacionada con la conceptualización de la Educación Básica y, en general, brindan una antesala política educativa de la interculturalidad.

Como en el capítulo anterior, para el análisis de dichos documentos recuperé, al menos, tres elementos de la estrategia analítica enunciación: a) la relación locutor y audiencia, b) la condición de recepción, y c) la operación político discursiva que impera en cada caso.

Cabe señalar que la condición de enunciación en este capítulo es la misma. En el discurso de los documentos aquí analizados impera la teología de la liberación (Silva, 2009). Como lo expliqué en el capítulo pasado, esta condición de enunciación proveyó a los documentos de un *corpus* discursivo incluyente, esperanzador y emancipatorio, el cual señalaba que todos los seres humanos podían acceder a mejores condiciones de vida a través de la escolarización. En este sentido, los documentos analizados centraron su atención en los sectores excluidos del sistema con la finalidad de atenderlos para que se convirtieran en sujetos de transformación de la sociedad. Por intertextualidad observé que los documentos analizados apuntan hacia una cierta justicia social y educativa. En los siguientes subapartados expongo las maneras en que los tres elementos de la estrategia analítica enunciación actúan en los documentos normativos arriba mencionados.

¹²⁰ Si bien la interculturalidad es un proceso social y un proyecto de nación, enuncié al periodo 1994-2000 como el “no lugar” de la interculturalidad, debido a que la lectura analítica está situada en el *locus* de enunciación de las políticas educativas. Lo anterior no implica invisibilizar los esfuerzos que se han hecho desde espacios indígenas.

¹²¹ Este documento quedó firmado en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, desarrollado en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

2.1 Educación básica. El derecho de todos

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, fue una guía para la elaboración de políticas educativas destinadas al mejoramiento de los servicios de Educación Básica de los países miembros. En el artículo 3° de esta declaración –Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad– ubiqué una relación locutor-audiencia imperativa, la que se sostuvo por un tipo de verbalización emancipatoria (modificar y suprimir) y un ideal de plenitud (superar las desigualdades y discriminaciones) que era defendido por la UNESCO. Este organismo internacional señaló la necesidad de:

Modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. (UNESCO, 1990: 2).

Puedo seguir lo dicho en este artículo 3° de dos maneras. En primer lugar, de acuerdo con la recomendación internacional del nosotros (UNESCO) hacia el ustedes (países miembros), reconocí una tendencia generalizada por atender a los sectores desprotegidos, lo cual está en consonancia con la teoría de la liberación. En este artículo se urgió la lucha contra las desigualdades y el ofrecer justicia social que, sin duda, sólo podía ser concebida por parte de los performativos autoritarios (los que enuncian, desde una posición de autoridad). En segundo lugar noté una operación enumerativa asociada con los performativos dominados (los subjetivados desde el performativo autoritario), las vías de esta operación son positiva y negativa. Si se pone atención en esta última podrá notarse que las operaciones negativas forman parte “de una enumeración que no tiene jerarquía o estructura interna. Están en una relación puramente paratáctica unas con otras [...] es una enumeración abierta: muchos más contenidos –de hecho todo contenido representacional– puede ser parte de la misma enumeración” (Laclau, 1996: 101). Tanto es así que cada término de la vía negativa (refugiados, desplazados, sometidos), aunque carezcan del “no”, forman parte de una cadena equivalencial de los sujetos de atención, en sentido laclauiano. Como se verá más adelante, esta negatividad es sostenida en la política educativa nacional así como en el Plan de estudios de Educación Primaria 1993 y de Educación Secundaria 1993. En estas

condiciones, la operación política que impera es una de atención e inclusión liberadora. Ésta buscó ofrecer una educación equitativa, justa y de calidad para todos.

En cuanto a los documentos de corte nacional, me referiré en primer lugar al ANMEB,¹²² que se diseñó siguiendo los preceptos de la Declaración Mundial arriba analizada. Entre las finalidades del ANMEB estaba la de mejorar la calidad de la educación pública básica (primaria y secundaria). Sus líneas estratégicas se centraron en: a) la reorganización del sistema educativo, b) la renovación de planes y programas de estudio, c) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y d) la revaloración social de la función magisterial. En aquel documento la Educación Básica fue conceptualizada como aquella que “comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos [...] en ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir” (DOF, 1992: 4). Sus principales áreas de atención eran la lectura, la escritura, las matemáticas, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente, las nociones sobre distintas formas de trabajo, los principios éticos y las aptitudes para una participación constructiva en la sociedad. Según el ANMEB si el alumno lograba apropiarse de ellas lograría un nivel cultural afín a la historia nacional y desarrollaría una personalidad fundada “en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad [...] indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva” (DOF, 1992: 10). De acuerdo con el ANMEB, en esta relación locutor-audiencia declarativa, expresada a través de un nosotros (SEP) ustedes (docentes de primaria), que los alumnos en edad escolar atravesarían por una formación ciudadana, orquestada por la SEP y dirigida por los docentes de primaria. Esto resultó en una operación político discursiva de inclusión escolarizante poniendo de manifiesto el reconocimiento de la historia nacional para la formación ciudadana.

Me remitiré ahora al segundo documento de corte nacional. En 1992, el Estado mexicano emitió un decreto que adicionó un párrafo al artículo 4° de la Constitución Política.¹²³ Este párrafo quedó de la siguiente forma:

¹²² Tanto la ANMEB como la renovación curricular de Educación Primaria formaron parte de las políticas educativas llevadas a cabo en el periodo presidencial 1988-1993. No obstante lo anterior, siguieron vigentes durante los años siguientes hasta el cambio de siglo.

¹²³ Considero necesario realizar una precisión respecto de esto, pues el trabajo de González (2007) confunde detalles. Reconoce que la pluriculturalidad quedó establecida en 1992; sin embargo, explica que ese reconocimiento se expresó en el artículo 2° y no en el 4° como lo hice notar. El que González haga esta anotación se debe a que su consulta fue de un material de 2005, cuando ya se había aprobado la reforma 2001 al artículo 2° de la Constitución.

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. (DOF, 1992: 5).

Esta adición al artículo 4° constitucional contiene una relación locutor-audiencia nosotros (Estado nación) ustedes (ciudadanía mexicana) de tipo declarativa y otra de tipo imperativa. La primera de ellas enuncia la condición social en la que México se encuentra integrado, al menos, la que la misma Constitución reconoce. Lo que es importante no perder de vista es que existen otros sectores de la población que, hasta la fecha, no se encuentran reconocidos por la Constitución, por ejemplo los afromexicanos. La segunda evidencia es que lo indígena se encuentra defendido por la legalidad nacional, lo que pone a las poblaciones indígenas en un lugar privilegiado. Esto puede notarse claramente en los planes de estudio que se analizan en el subapartado siguiente. La operación político discursiva que impera es una de reconocimiento e inclusión. Al estar enunciado, lo indígena adquiere un estatus de horizontalidad respecto de la ciudadanía mexicana “no indígena”.

2.2 Paisajes temáticos en la Educación básica obligatoria

En 1993, además de declararse obligatoria la Educación Secundaria, se decretó la reforma curricular en Educación Primaria y en Secundaria.¹²⁴ Los contenidos temáticos de ambos planes de estudio estaban en sintonía con los planteamientos del ANMEB y el artículo 4° constitucional, previamente analizados.

En este apartado hago uso de la categoría intermedia paisaje temático, la que construí al margen de los contenidos temáticos que quedaron expresados en el Plan de estudios de Primaria y de Secundaria 1993. Como lo expliqué en el capítulo I, concibo al paisaje temático como un *corpus* significativo configurado a través de la red temática entre las unidades didácticas, los temas y subtemas ubicados en los Planes de estudio. Un paisaje temático va más allá de la enumeración de nociones o exposición de contenidos, implica una “relación interna entre las proposiciones y su referencia, el método de simbolización cuyo sistema de coordenadas proyecta la situación dentro de

¹²⁴ Tanto el Plan y programas de estudio de Educación Primaria como los programas de estudio para la Educación Secundaria, fueron decretados en paralelo a la institucionalización de la EIBB.

la proposición. La proposición corresponde a las coordenadas fundamentales”¹²⁵ (Wittgenstein, 1961: 20) de un modelo de realidad imaginado. En suma, el paisaje temático pone de manifiesto las proposiciones previas que dieron sentido o configuración discursiva a un significante o campo de conocimiento. Concretamente, el paisaje temático trabaja a manera de implosión de significantes y significaciones.

2.2.1 Educación primaria: identidad nacional desde la diversidad pluricultural

El Plan y los programas de estudio 1993 de Educación Primaria estuvieron vigentes hasta el año 2008, pues entre 2009 y 2010 se realizó nuevamente una reforma escalonada, la primera etapa, en 2009, se aplicó del primer al tercer grado de primaria, mientras que la segunda, en 2010, de cuarto al sexto grado. Este escalonamiento concluyó con la denominada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011, la cual, como he mencionado previamente, no es motivo de análisis en esta tesis.

La SEP asumió que el Plan y los programas de estudio 1993 eran “un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas del aprendizaje de los niños mexicanos que vivirán en una sociedad compleja y demandante que la actual” (SEP, 1993: 1). En el imaginario de los tomadores de decisiones de la SEP, el Plan y los programas eran un referente para que los docentes contaran con un panorama amplio acerca de los seis grados que componen la Educación Primaria y no sólo del grado que impartía cada uno. De acuerdo con lo anterior, eran cuatro los rasgos centrales que integraban los materiales pedagógicos curriculares: a) el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral; b) la enseñanza de las matemáticas para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático; c) la enseñanza de las ciencias naturales (conocimiento del medio natural y social); y d) la organización de la historia, la geografía y la educación cívica, suprimiendo el área de las ciencias sociales.

Independientemente de que la EIBB seguía vigente, ésta se desarrolló en paralelo a la Educación Básica obligatoria. En estas condiciones el Plan y los programas de estudio 1993 no se adecuaron a las regiones indígenas, los enunciaron y reconocieron como sujetos de atención, no obstante, la castellanización y alfabetización

¹²⁵ Traducción de “The internal relation between the proposition and its reference, the method of symbolizing-is the system of co-ordinates which projects the situation into the proposition. The proposition corresponds to the fundamental co-ordinates” (Wittgenstein, 1961: 20).

siguió su curso en las regiones indígenas. Al revisar el Plan y los programas de estudio únicamente me fue posible identificar dos componentes relacionados con la EIBB y, en última instancia, con la *interculturalidad*, el reconocimiento de las lenguas indígenas y el respeto a la diversidad; éstos formaron parte de la fecundación de la interculturalidad.

Acerca del primer componente –reconocimiento de las lenguas indígenas– en la asignatura de español de primaria a través de la relación locutor-audiencia nosotros (SEP) ustedes (docentes de básica), de tipo declarativa e imperativo, se indicó que uno de los propósitos de esa asignatura era que los estudiantes advirtieran que el español tiene distintas variaciones dependiendo el espacio geográfico y, además, que no es un idioma estático, sino que se transforma a lo largo del tiempo:

La naturaleza dinámica del idioma debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional. (SEP, 1993: 21).

Con su enunciación declarativa, la SEP solicita a los docentes tener en cuenta la configuración lingüística del español, con su enunciación imperativa asumió que con la actividad docente los alumnos comprenderían la riqueza cultural de México. La operación político discursiva se plantea incluyente enriquecedora, de reconocimiento de los idiomas indígenas y, a su vez, sintomático de la riqueza cultural.

En función de los contenidos temáticos sólo se hizo referencia a las potencialidades del aprendizaje y al dominio del español, pero no a las posibilidades de aprender o acercarse a otros idiomas (los denominados indígenas). A nivel de orientaciones curriculares, la SEP indicó que la asignatura de español se eliminó el enfoque estructural que enseñaba los principios de la gramática, por su parte, se intentó dar paso a que los estudiantes desarrollaran la lengua hablada y la lengua escrita. Por lo antes mencionado, en la asignatura de español no logré ubicar un paisaje temático.

Respecto del segundo componente relacionado con la EIBB –respeto a la diversidad– en la asignatura de educación cívica de primaria, realicé hallazgos contundentes sobre la fecundación de la interculturalidad.

Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores,

principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humanas. (SEP, 1993: 119).

En esta cita la relación locutor-audiencia se mantiene, sólo que en esta ocasión se expresa en dos sentidos, uno de manera declarativa y otro de manera dubitativa. La primera con la indicación de que el docente de primaria acercaría a los alumnos a las condiciones sociopolíticas e históricas que configuran al país. La segunda, a través de un ideal de plenitud de ciudadanía que fuera capaz de reconocer la diversidad humana. Esto último podría representar una huella de la interculturalidad pluritemática. La operación político discursiva que impera es incluyente constitutiva, la cual contempló la comprensión del pasado para la transformación del presente. En consecuencia, destaco que el argumento de la diversidad no se encuentra asociado a alguna condición indígena; se afirma que la diversidad es intrínseca a las distintas posibilidades de expresión de los seres humanos. Se trata de un tipo de argumento de lo real cuya base es un hecho debido a que la humanidad no puede reconocerse homogénea, pues las diferencias están presentes a lo largo de sus ubicaciones geográficas, sus condiciones de vida y las características políticas del lugar que habita. Este planteamiento de diversidad se posiciona en paralelo a los planteamientos del artículo 4º constitucional que analicé en el subapartado anterior.

En la Tabla 9 destaco el paisaje temático cívico. Éste lo identifiqué a partir de las nociones conceptuales que integran la asignatura de educación cívica (unidades didácticas, temas y subtemas) de segundo a sexto grado.

Tabla 9. Paisaje temático cívico en primaria (1993)

Contenidos en Educación cívica			
Grado	Unidad didáctica	Tema	Subtema
Segundo	La localidad	Derechos y deberes de los miembros de la comunidad.	- Derecho a ser respetado y deber de respetar a los demás.
	México, nuestro país.	Las diferentes comunidades del país: urbanas y rurales.	
		Identificación de algunas relaciones entre las comunidades del país.	- Intercambio comercial y cultural.
Tercero	La población de la entidad: diversidad e	La población de la entidad.	- Grupos étnicos y lenguas que existen en la entidad.
		Identificación de algunas manifestaciones culturales de la región y del país: bailes, alimentos, vestido, artesanías,	

	interdependencia.	cantos, juegos y juguetes. Importancia del conocimiento y aprecio de la diversidad cultural de México.	
		La diversidad e interdependencia entre la población que habita en localidades.	- El intercambio cultural. - La emigración y la inmigración (causas, consecuencias y propuestas de solución).
Cuarto	La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	La importancia del establecimiento y cumplimiento de acuerdos para la convivencia.	
		La Constitución Política: ley fundamental y suprema de México.	- La igualdad de todos los mexicanos ante la Constitución.
		La población.	- Los grupos étnicos de México.
	México, un país pluriétnico y pluricultural.	Rasgos de la diversidad étnica y cultural de México.	- El mestizaje: fusión de diversas culturas. - Los grupos étnicos: elementos de su historia y manifestaciones culturales. - Las lenguas que se usan en México.
		Las lenguas indígenas.	
		La libertad de pensamiento, sus formas de manifestación y expresión.	- La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia.
	La libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social. La lucha contra la discriminación.		
Quinto	La convivencia social y la importancia de las leyes.	La importancia de las reglas y las normas para la convivencia social.	
Sexto	México, un país con diversidad.	Rasgos de la diversidad cultural y social de México.	- Los grupos étnicos y los idiomas de México: El español y sus variantes regionales. Las lenguas indígenas. - Las tradiciones regionales y nacionales. El mestizaje.
		Pluralidad de las ideas, religiones y posiciones políticas.	- Necesidad de la tolerancia. - La importancia del fortalecimiento de la democracia.
		La lucha contra la discriminación racial, social y sexual.	
		La libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia.	

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (1993).

De acuerdo con la Tabla 9, el paisaje temático cívico deja ver un sistema de coordenadas que buscó el fortalecimiento de la identidad nacional de los alumnos a través de una formación valoral, que les permitiera integrarse a la vida social de la Nación. Al plantearse como un ideal de plenitud, la SEP delimitó rutas para la formación de los alumnos en la asignatura de educación cívica; ésta puso de manifiesto el reconocimiento de una cierta diversidad (mestizo, indígena, migrantes, etc.), así como las condiciones de posibilidad para mantener relaciones de comunicación con los otros habitantes de poblaciones, países y nacionalidades, por nombrar algunos.

En relación con esta Tabla, encontré tres cadenas de equivalencia: una axiológica (respeto, tolerancia, convivencia, derechos, etc.) subjetivante; otra asociada con el performativo sometido (derechos humanos, manifestaciones culturales, grupos étnicos, país pluriétnico y pluricultural, mestizaje, lenguas indígenas, formas de manifestación, etc.); y una última del performativo autoritario (diversidad social, intercambio, lucha contra la discriminación, etc.). Esto es revelador por tres razones. Primero, la condición indígena tiene una fuerte presencia en los contenidos del tercer al sexto grado. Sólo en el segundo grado se enuncia un tipo de diversidad no sesgada. Para este grado de primaria la discusión se centró en que los alumnos comprendieran la configuración de las comunidades del país (rurales y urbanas). Segundo, en este paisaje temático conviven nociones del campo de la Educación Intercultural, especialmente los que aluden a los migrantes, el mestizaje y lo indígena, no obstante, este último se desborda, gana presencia y cumple con la tarea de visibilizar lo indígena. Tercero, la educación cívica en la Educación Primaria perfiló la formación de una ciudadanía que fortaleciera el reconocimiento de sí y del otro a través de distintos mecanismos de comunicación, privilegiando entre ellos a los culturales.

2.2.2 Educación secundaria: historia, población y valores sociales

Los programas de estudio para Educación Secundaria, aprobados en 1993, se implementaron en dos fases. La primera en el ciclo escolar 1993-1994, específicamente para el primer y el segundo grado, la segunda fase en el ciclo escolar 1994-1995, para el tercer grado. Estos programas de estudio estuvieron vigentes hasta el año 2006, cuando se puso en marcha una reforma curricular en donde se dio cobijo pleno a la interculturalidad.

Las prioridades curriculares del Plan y los programas de estudio de secundaria 1993 fueron seis: 1) asegurar la profundización y el uso del español de forma oral y escrita; 2) ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas (aritmética, álgebra y geometría) con un enfoque de planteamiento y resolución de problemas; 3) fortalecer la formación científica a través de la física, la química y la biología; 4) profundizar y sistematizar la formación en historia, geografía y civismo; 5) aprender una lengua extranjera (inglés o francés); y 6) ampliar la formación integral mediante la expresión y apreciación artística, la educación física y la educación tecnológica. Cabe señalar que en los programas de este nivel educativo se indicó que los gobiernos estatal y federal tenían la responsabilidad de diversificar las oportunidades educativas para ofrecer un servicio escolar de calidad, tal y como la dimensión social y política de la Teología de la liberación lo indicaban.

Al igual que en el Plan de estudios de primaria, en el de secundaria 1993 se mantuvo una relación locutor-audiencia nosotros (SEP) ustedes (docentes, de secundaria) de tipo declarativo:

El nuevo Plan de estudios es un instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo. Para que sus propósitos se cumplan, deberá integrarse a un proceso general de mejoramiento, del que formarán parte programas de estudio sistemáticos, libros de texto y materiales de estudio con información moderna y eficacia didáctica. (DOF, 1993: 2).

La operación político discursiva aquí señalada era restauradora escolarizante. A través de esa declaración la SEP afirmó que el Plan de estudios 1993 de secundaria era un dispositivo que, junto con otros (programas, libros de textos, materiales educativos, etc.), asegurarían la mejora del servicio educativo (lograr, mejoramiento, moderna, eficacia, etc.) respecto de lo realizado anteriormente.

En una revisión más detallada observé que el ideal de plenitud, arriba señalado, contó con elementos fecundantes de la interculturalidad en tres asignaturas: historia, geografía de México y civismo. A continuación me refiero a cada una.

En la asignatura de historia reconocí un primer acercamiento a la discursividad de la interculturalidad. La SEP sugirió abordar esta asignatura a partir de los “focos múltiples” debido a la deuda por superar el enfoque eurocentrista. Se indicó que, si bien dicho enfoque no debía ignorarse, era necesario comenzar a suavizarlo con la finalidad de abrir espacios a otras posibilidades de construcción histórica:

El estudio de las sociedades no europeas no debe menospreciarse, ni dejar a un lado los procesos de interrelación e interdependencia que han existido entre las diversas civilizaciones [...] En consecuencia se propone, por ejemplo, un tratamiento de “focos múltiples” para la época que sigue a la decadencia del Imperio Romano de Occidente; en el caso del descubrimiento de América, se sugiere estudiar tanto la influencia de la conquista y colonización europeas sobre las civilizaciones americanas, como el impacto del Nuevo Mundo sobre las sociedades europeas. (DOF, 1993: 110).

En esta asignatura se presentó una relación locutor-audiencia imperativa validada a través de una negación (no debe) y una recomendación (se propone, se sugiere). Prevalece una operación político discursiva de tipo desmitificante incluyente¹²⁶ con la que se abren espacios para otras epistemes con una racionalidad dialógica. Según este planteamiento se intentó visibilizar la historia desde las sociedades no europeas, es decir, contemplando otros yacimientos históricos. Con el tratamiento de los “focos múltiples” se bosquejó un horizonte contingente que ampliaba la mirada histórica de los estudiantes de secundaria con la finalidad de darle a la historia una condición dialógica, casi a manera de réplicas. Cabe señalar que en historia no identifiqué paisaje temático alguno.

En la asignatura de geografía de México, la cual sólo se estudiaba en el segundo grado de secundaria, noté un paisaje temático. Éste lo presento en la Tabla 10.

Tabla 10. Paisaje temático geográfico en secundaria (1993)

Geografía de México		
Grado	Unidad temática	Tema
Segundo	La población de México.	<ul style="list-style-type: none"> - Población rural y urbana. - Migración externa e interna. - Composición étnica y diversidad cultural de la población mexicana. - Los principales grupos indígenas. - Las lenguas indígenas.

Fuente: elaboración propia a partir de DOF (1993).

De acuerdo con la Tabla 10, para el caso mexicano, el paisaje temático geográfico bosquejó una relación entre lo que se denominó “sociedad” y los territorios geopolíticos (población, distribución, caracterización, servicios, etc.). Según la SEP (1993), lo anterior

¹²⁶ Por mito no me refiero a sentido común de falsedad o idealización. En APD, el mito sostiene una productividad de la organización social, es decir, como “reconstrucción orgánica de la nación sobre una nueva base [...] que aglutinara a los distintos componentes de una voluntad colectiva” (Laclau y Mouffe, 1987: 131). El mito funciona como la representación de la totalidad perdida por la contingencia.

conllevaría a que los alumnos se identificaran como parte de un cierto territorio y condiciones sociales.

En el marco de este paisaje temático resultó revelador que, a nivel de contenidos curriculares, la SEP realizara una caracterización sesgada respecto de la población de México (urbana y rural; migrantes; e indígenas). Pareciera que estos sectores de la población se encontraran aislados, desconociendo su imbricación (migrantes en zonas rurales; indígenas en sectores urbanos, por mencionar unos ejemplos). Asimismo, en la Tabla 10 predomina una cadena de equivalencia asociada con el performativo sometido (étnica, grupos indígenas, lenguas indígenas, etc.). Esto pone en una condición de privilegio a lo indígena, lo que no reñía con los planteamientos de la UNESCO, el ANMEB y la Constitución Política de México, sin embargo, esta cadena de equivalencia del performativo sometido, asume una condición estable y carcelaria (Foucault, 1973) de lo indígena. Quizá esto explique el por qué en este paisaje temático no se habilita imbricación entre los sectores sociales indicados (migrantes, población urbana y rural, indígenas), de ahí que la representación que la SEP tiene de lo indígena no sea más que eso, sólo una representación, sin incertidumbres.

Por último, en la asignatura civismo, identifiqué otro paisaje temático. La SEP argumentó que con el civismo se buscaba fortalecer la identidad nacional, la cual, en sus planteamientos, se lograría en la medida en que los alumnos reconocieran parte de los rasgos que le daban sentido a su pertenencia nacional (cultural, lingüística, social, territorial, etc.).

En la asignatura civismo la SEP se manifestó acerca de los contenidos curriculares. Mediante una relación locutor-audiencia de tipo declarativo (han sido; bien definidos) y dubitativo (persiguen), planteó lo siguiente:

Los contenidos que han sido seleccionados y las actividades adecuadas para desarrollarlos persiguen que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, la democracia como forma de vida. (DOF, 1993: 132).

En la asignatura civismo, cursada los alumnos en el primer y el segundo grado de secundaria, ubiqué una cadena de equivalencia axiológica (legalidad, respeto, libertad, tolerancia, igualdad, democracia, etc.). La operación político discursiva que aquí impera es incluyente escolarizante, con la que se asume que la escuela es el lugar idóneo para

la generación de ciudadanía, al menos, las que en los planes de estudio se estipulaban. Complemento de lo anterior es el paisaje temático cívico que expongo en la Tabla 11.

Tabla 11. Paisaje temático cívico en secundaria (2006)

Civismo		
Grado	Unidad temática	Tema
Primero	Los derechos de niños y jóvenes.	- Derecho a preservar su identidad: nombre, nacionalidad y relaciones familiares.
	La igualdad de derechos y obligaciones y la lucha contra la discriminación.	- México, país multiétnico con libertades y derechos para todos. - El derecho a la diversidad cultural. - Las tradiciones culturales y las desigualdades entre hombres y mujeres. - Las prácticas discriminatorias que afectan a las mujeres.
Segundo	La Nación.	- La nacionalidad mexicana. - Orígenes de la nacionalidad mexicana. - Elementos de la identidad nacional: historia, cultura, lengua, forma de gobierno.
	Soberanía nacional: un principio básico.	- Significado de la soberanía nacional. - La coexistencia pacífica. - Solidaridad entre los pueblos.

Fuente: Elaboración propia a partir de DOF (1993).

De acuerdo con la Tabla 11, el paisaje temático cívico planteó un sistema de coordenadas que atendió a la comprensión social, política, jurídica y cultural de la Nación por parte de los alumnos de secundaria. En consecuencia, encontré cuatro hallazgos. Primero, sólo en el primer tema del primer grado hay ausencia de lo indígena, al menos, de manera enunciativa. El resto de los contenidos de primer y de segundo grado abonaron a la fecundación de la interculturalidad monotemática. Segundo, la cadena de equivalencia del performativo sometido se completó (país multiétnico, orígenes de la nacionalidad, lengua, cultura, pueblos, etc.). Dado que el Plan de estudios es un dispositivo escolarizante, lo indígena adquirió presencia y, por tanto, muy probablemente los alumnos se habrían educado bajo el cobijo de esa única realidad. Tercero, identifiqué una cadena de equivalencia del performativo autoritario (nacionalidad, identidad nacional, soberanía nacional, coexistencia pacífica, etc.). Cuarto, el paisaje temático aquí analizado deja ver dos elementos que pueden considerarse parte de la fecundación de la una *interculturalidad* pluritemática, éstos son: las prácticas familiares y la condición sexuada del ser humano, mismos que no están tipificados con alguna condición social (indígena, migrante, etc.).

De lo anterior puedo advertir dos situaciones más. Por un lado, la diversidad cultural, la nacionalidad y la identidad nacional, fueron consideradas derechos que

adquieren las personas por su simple condición de ser humano y por haber nacido en el territorio nacional. Por el otro, asumir estos derechos traerían consigo cubrir con una serie de obligaciones, entre las que se encontraban: luchar contra la discriminación, coexistir pacíficamente, lograr la solidaridad y erradicar las prácticas discriminatorias.

2.2.3 Los paisajes temáticos: notas para la discusión

Los Planes y programas de estudio de Educación Primaria y de Educación Secundaria 1993, albergaron una serie de contenidos temáticos, es decir, un *corpus* que comunica una serie de huellas fecundantes de la interculturalidad. Al mapeo de esos contenidos los denominé paisaje temático, categoría intermedia para referirme a la relación establecida en el proceso de simbolización de las proposiciones que alberga la interculturalidad, en el caso analizado, las unidades didácticas, temas y subtemas.

En la revisión de ambos planes de estudio ubiqué tres paisajes temáticos: a) cívico en primaria, b) geográfico en secundaria: población, y c) cívico en secundaria: valores sociales. Cada uno de ellos asociado con las asignaturas de civismo en primaria y de geografía de México y civismo en secundaria. En ambos casos la SEP puso de manifiesto una construcción imaginaria de los estudiantes respecto de su rol como ciudadanos, quienes debían valorar su pasado y construir un futuro de corresponsabilidad, solidaridad, respeto, tolerancia y equidad frente a la diversidad nacional. Principalmente para favorecer la no discriminación hacia lo indígena.

Hacer mención de los pasajes temáticos como categoría intermedia es referirme a la búsqueda en cualquier ejercicio de implosión. Ubicarlos no sería posible si no se tuviera el mínimo de precisión del significante que se rastrea; del que se buscan sus huellas y coordenadas. Aunque en la indagación el significante no se encuentre enunciado, en este caso el de interculturalidad, es importante no perder de vista que si partimos de que “el nombre no es una imagen de la cosa nombrada”¹²⁷ (Wittgenstein, 1961: 8). Entonces, independientemente de que la interculturalidad no se encuentre enunciada en el Plan de estudios de Educación Primaria y de Educación Secundaria 1993, el paisaje temático brinda la posibilidad de ubicar su horizonte organizativo; irresoluble y proporcional a su construcción discursiva. De ahí que, además de las condiciones indígenas, están presentes otras relacionadas con formas de intercambio, me refiero a nociones como emigración e inmigración.

¹²⁷ Traducción de “The name is not a picture of the thing named” (Wittgenstein, 1961: 8).

El análisis de los paisajes temáticos me merece las siguientes reflexiones. Primero, en ambos niveles educativos hay indicios de la fecundación de una interculturalidad monotemática. En este sentido, la condición indígena se configuró a manera de: a) condición social, b) sujeto de atención preferencial, y c) lugar de compensación. Segundo, a su vez, en ambos niveles educativos encontré indicios mínimos de la fecundación de una interculturalidad pluritemática. Ésta es la menos favorecida, pues la mención de la diversidad cultural partía de una base indígena. No obstante, entre esas otras diversidades se encontraban los migrantes y las ciudadanías locales, nacionales o internacionales. Tercero, ambos indicios de fecundación de la interculturalidad (monotemática o pluritemática) sólo fueron posible identificarlos a través de las cadenas de equivalencia, mismas que fueron complementándose conforme se avanzó en la revisión de los Planes de estudio. Cuarto, las operaciones político discursivas aquí identificadas –restauradora escolarizante, desmitificante incluyente e incluyente escolarizante– ofrecen indicios respecto de la formación del ciudadano que formó el Estado-Nación a través de su Política. Quinto, a partir de lo antes expuesto, no queda duda de los paisajes temáticos dejaron ver que, en este caso, “la condición en última instancia de la producción es, pues, la reproducción de las condiciones de la producción. Esta puede ser simple (reproduciendo únicamente las condiciones de la producción anterior) o ampliada (aumentándolas)” (Althusser, 1977: 69).

2.3 Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ¿para las poblaciones indígenas?

Con el afán de ampliar la comprensión de la discursividad de la interculturalidad, en este apartado esbozo la llegada de la EIB para la población indígena. Su institucionalización se presentó en 1996 con la emisión de los lineamientos del mismo nombre. La EIB funcionó en paralelo a la educación obligatoria nacional, la cual estaba regida por los Planes y Programas de estudio que analicé en el apartado anterior. Hasta este momento, el proyecto educativo dominante criticado en las declaraciones de Barbados y en el I Seminario de EIBB siguió vigente.

Las prácticas discursivas, en tanto constelación de significaciones, no llegan solas o de forma repentina, son un proceso de mutación, reestructuración, discusión o implantación. En consideración, la Educación Indígena Bilingüe Bicultural pasó a ser Educación Intercultural Bilingüe. De acuerdo con mis investigaciones, tal transición (EIBB a IEB) supone, a nivel estructural lingüístico, cuatro condiciones básicas. Primero,

se mantuvo la tradición educativa dominante. Segundo, aunque se omitió la denominación “indígena”, este tipo de educación continuó vigente para dichas poblaciones. Tercero, se mantuvo la denominación “bilingüe” que daba continuidad a los procesos de castellanización y alfabetización gestionados a nivel nacional. Cuarto, la denominación “bicultural”¹²⁸ se sustituyó por el adjetivo “intercultural”, esto permitió que, aparentemente, se transitara de una condición de coexistencia entre poblaciones indígenas y no “indígenas” a una condición intercultural en la que imperaba el diálogo, el respeto y el reconocimiento. Con el adjetivo intercultural instalado, la meta del Estado nación era consolidar las condiciones de contacto, comunicación y aprendizaje mutuo en la que se desvanecieran las imposiciones o dominios y se revalorizara a las poblaciones indígenas.

En un ejercicio similar a los previos, en los siguientes subapartados continuo con el análisis de los documentos normativos (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe) que aportan referentes de la discursividad de la interculturalidad. Para ello recuperaré al menos tres elementos de la estrategia analítica enunciación (relación locutor-audiencia, condición de recepción y operación político discursiva).

2.3.1 Mexicanidad y nacionalismo: el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000

En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, quedó expresado que uno de sus objetivos principales fue la construcción democrática de México “como forma de gobierno, como valor supremo de la política y como todo un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (PEF, 1996: 9). En materia de política exterior, se señaló que el Estado tenía la estrategia prioritaria de “proyectar la nacionalidad mexicana como expresión de una orgullosa identidad pluricultural [...] y procurar la vinculación dinámica con las comunidades de mexicanos y las personas de origen mexicano en el exterior” (PEF, 1996: 8). Según con mi lectura, esta expresión de la mexicanidad estaba sujeta a la imbricación de la nacionalidad, la identidad con las raíces indígenas y un reconocimiento de sí mismos en su extranjería, es decir, pluralizaba sus propios rasgos identitarios.

Con la relación nosotros (Estado nación) ustedes (sociedad mexicana), el Estado-Nación se asume como parte de eso que se enuncia en el Plan Nacional de

¹²⁸ Cfr. Numeral 3 y 4, Capítulo III.

Desarrollo. En este sentido, se concibe como parte de una construcción histórica con prospectiva. La mexicanidad, articulada con el nacionalismo, fue concebida bajo las siguientes consideraciones:

Es inclusivo, consciente de la riqueza de los valores que lo constituyen y, por ello, respetuoso de la diversidad de otras culturas. Nuestro nacionalismo, forjado en el curso de nuestra historia, tiene como aspiración fundamental la defensa de los valores propios, el fortalecimiento de la paz y el entendimiento con otros países. El nacionalismo es la base de la soberanía; se nutre de la diversidad y vitalidad de nuestra cultura y es factor esencial de nuestra identidad y cohesión social.

Nuestro nacionalismo es la confianza y la fe que tenemos en nosotros mismos, el amor por lo nuestro. Nuestro nacionalismo es fuente de fortaleza ante la adversidad. Por él sabemos anteponer a cualquier otro interés de la Nación. En nuestro nacionalismo no caben antagonismos irreconciliables ni la idea de desintegración de nuestro territorio; no se nutre de la intolerancia ni del rechazo de lo extranjero. Nuestro nacionalismo orienta nuestra conducta en el exterior y sustenta nuestro futuro. (PEF, 1996: 12).

La actividad enunciativa que se expone en esta cita textual está dirigida por una operación político discursiva incluyente. El nacionalismo y la mexicanidad son construcciones del performativo dominante, mismo que reconoce e intenta contener las diversidades de la sociedad mexicana. Son dos las cadenas de equivalencia que la sustentan: una del performativo autoritario (cohesión social, soberanía, historia, etc.) y otra axiológica (respetuoso, incluyente, paz, entendimiento, tolerante, etc.). Ambas están dadas en código “no indígena”. Entonces, el nacionalismo se construye como un recurso de identidad con característica carcelaria (fe, amor por lo nuestro, conducta, etc.), lo que no necesariamente interpelaría de manera exitosa a las regiones indígenas. A esta actividad enunciativa la caracteriza una posibilidad de contemplación, inclusión y valoración de una totalidad, que si bien no está explícitamente enunciada, tampoco es negada desde las condiciones mismas de su enunciación. Al respecto, este nacionalismo podría formar parte de un recurso aparente de atribución, siempre que los mexicanos se consideren parte de la diversidad, así como de una nación que lucha en la adversidad, es solidaria y cree en la soberanía como un modo de sociedad óptima.

Avanzando en el análisis del Plan Nacional de Desarrollo, identifiqué una cita que alude a lo indígena. Así como en la Constitución Política, lo indígena se concibe como el necesitado. Es un espacio de inscripción sometido al que hay que acercarse y crear un puente dialógico:

Se propone construir una nueva relación entre la sociedad y los pueblos indígenas basada en el conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad cultural de la Nación, y promover la participación de los pueblos indígenas en la planeación, definición, ejecución y administración de programas destinados a mejorar la salud, el bienestar social y la educación de sus propias comunidades. (PEF, 1996: 99).

En relación con esto, la operación político discursiva incluyente adquiere una característica restauradora. Esta restauración es el resultado de las condiciones históricas colonizantes a las que las regiones indígenas fueron sometidas. La cadena de equivalencia que prevalece es axiológica (reconocimiento, respeto, participación, etc.). Cabe advertir, según con mi lectura, que la restauración mostró un tipo de dominación secular que estaba marcada por la alfabetización a través del proceso democrático de inclusión. El asunto de la inclusión, aunque pareciera plausible, se planteó a manera de salvación, en la que se ofreció una voz a las poblaciones indígenas como si no la tuvieran por vivir en el territorio nacional. Lo anterior puede expresarse como sigue: “la sociedad moderna que procede de la demolición (*Abschaffen*) del viejo orden tiene un carácter altamente precario [...] El orden es siempre una meta a conseguir, nunca realidad instituida per se” (Beriain, 1995: 10-11).

Este balance, enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo, sería el inicio de una serie de políticas públicas, acciones y estrategias para el logro de esa supuesta mejora que, según el performativo autoritario, necesitaban los pueblos indígenas. Este tipo de violencia simbólica (Zizek, 2008b) se corporaliza en la asunción de las ausencias que, en materia de pueblos indígenas, eran reconocidas en su inclusión y, podría decir, en su asimilación a la base de la población denominada mestiza, por supuesto sin que “abandonaran” sus rasgos característicos como pueblos indígenas. Hacerlo podría traer consigo una descaracterización de la pluriétnicidad y pluriculturalidad proclamadas.

En materia de política cultural, el Plan Nacional de Desarrollo destacó que esta política tenía un papel central en la configuración de la sociedad mexicana, su diversidad y su desarrollo social. De ahí que la relación locutor-audiencia trajera un planteamiento verticalizante y contensor:

Corresponderá a la política cultural un importante papel en el desarrollo del país. Su función será preservar y subrayar el carácter de la cultura como elemento sustancial en la defensa de la soberanía, en la promoción de un auténtico federalismo, en el desarrollo de la vida democrática, en el fortalecimiento de la identidad y la unidad del pueblo mexicano, en el respeto a la diversidad de sus comunidades y en el logro de niveles más altos de vida y bienestar. Las tareas culturales se realizarán bajo el postulado de respeto a

la libertad de creación y de expresión de las comunidades intelectuales y artísticas del país. (PEF, 1996: 78).

En esta cita la operación político discursiva se configuró incluyente generadora, ésta puede leerse desde dos aristas. Por un lado, lo cultural incluyente de la condición social de la diversidad y, por el otro, lo cultural generador desde el punto de vista de recreación y producción artística. No obstante, aunque sean dos vertientes, la enunciación de esa cita se plantea desarrollista desde una prospectiva de futuro (promoción, logro, bienestar, etc.) que acentúa la mejora de la vida social.

Según con lo analizado en este subapartado, la política cultural que se defiende en el Plan Nacional de Desarrollo tiene relación directa con la lucha de una identidad nacional. A lo largo de este Plan se insiste en la cultura como la base de una cadena de equivalencia que se adjetiva. Esta cadena se compone por la base léxica “cultura” y tiene una serie de piezas sustituibles (de protección, de la paz, económica, de respeto, de derechos humanos, de participación, política, democrática, de tolerancia, etc.). La sustituibilidad de estas piezas ofrece una condición totalitaria en el engrane enunciativo de la cultura misma.

2.3.2 Educación Intercultural Bilingüe: hipóstasis dialógica

En materia de Educación Intercultural en México, la EIB representó el segundo modelo institucionalizado de atención a las poblaciones indígenas y este modelo fue cobijado por la DGEI. Su oficialización inició en 1996 con la emisión del documento “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas”; sin embargo, fue hasta tres años más tarde, en 1999, cuando dicha institución puso en marcha los lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe para la educación indígena.

A continuación, presento el análisis de dos documentos que condensan el modelo de la EIB. Para ello, nuevamente me valgo de, cuando menos, tres elementos de la enunciación (relación locutor-audiencia, condición de recepción y operación político discursiva). Con la finalidad de no confundir la enunciación, le denominé documento modelo al de 1996, mientras que al de 1999 lo designé como lineamientos.

En el documento modelo, la relación locutor-audiencia continúa vigente a través del nosotros (Estado-nación) ustedes (docentes de primaria). En este documento

modelo se declara el compromiso que, a su parecer, el Estado tenía con la formación de ciudadanos mexicanos.

El compromiso del Estado mexicano responde a la necesidad de promover en todos los habitantes del territorio nacional, pero sobre todo en las niñas, niños y jóvenes, el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad cultural, tarea en la que la educación inicial y básica está llamada a jugar un papel fundamental al armonizar y equilibrar la dimensión étnica, nacional y universal; al plantear una visión e interrelación igualitaria y dinámica entre las culturas de nuestro país y del mundo; al garantizar la vigencia de las lenguas maternas en todos los órdenes de la vida de sus hablantes y al afirmar los propios estilos de vida, es decir, al tener por característica ser intercultural. (SEP, 1996: 10).

La operación político discursiva que impera es incluyente identificatoria. En esta cita ubiqué una serie de nociones que conforman una cadena de equivalencia del performativo sometido (dimensión étnica, culturas y lenguas maternas). Además, resultó quebrada y precaria con respecto a las poblaciones indígenas. De acuerdo con el planteamiento del Estado-Nación destaco tres situaciones. Primero, la escuela se configuró como el espacio en el que lograría subsanarse dicha relación; segundo, la responsabilidad de lo anterior recaería en la formación de niños y jóvenes en el marco de la Educación Inicial y Primaria; y tercero, en el imaginario gubernamental se buscaría subsanar relaciones entre el sector indígena y el no indígena, para ello, se enunció a lo intercultural como un rasgo identificatorio en los ciudadanos, quienes se formarían en las escuelas de básica. Según la SEP, este rasgo iniciaría con lo indígena y seguiría hacia aspectos nacionales e internacionales.

Resultó revelador que, por vez primera, se enunciara la noción “intercultural” en una política educativa nacional, aludiendo a la relación entre lo indígena y lo no indígena. Esto resultó ser un punto de inflexión, pues dicha noción, con el sufijo “idad” – interculturalidad– aparecería 10 años más tarde en el plan de estudios de Educación Secundaria 2006, la cual es la que realmente interesa. Cabe señalar que en otra parte de ese documento modelo encontré una definición de interculturalismo. La SEP se refirió a él como el que “pone énfasis en la relación entre culturas, por lo que la educación intercultural se define como aquella en la que tiende a valorarse prioritariamente la convivencia de personas de diferentes etnias en una misma escuela” (SEP, 1996: 11). Conforme a lo anterior, para comprender la discursividad de la interculturalidad es conveniente poner atención en las nociones: intercultural, interculturalismo y Educación Intercultural. Por intertextualidad logré percatarme de que esta última es la que se

conforma como un campo de conocimiento y el resto –intercultural e interculturalismo– orbitan en torno a dicho campo.

De acuerdo con esto, casi al final de la década de los noventa podía hablarse de una paridad binaria. La he denominado así, refiriéndome a una bisagra que está compuesta por dos posibles binarismos. Por un lado, Poblaciones Indígenas-Población en General (PI-PG), surgido en la EIBB; y por el otro lado, Poblaciones Indígenas-Poblaciones Indígenas (PI-PI), surgido durante la EIB. En la siguiente cita textual, la relación locutor-audiencia, nosotros (SEP), ustedes (docentes de Educación Inicial y Primaria) de tipo declarativa, señalo algunos ejemplos al respecto de los binarismos.

La Dirección General de Educación Indígena, tal y como lo indica el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un modelo de educación inicial y básica intercultural y bilingüe para niñas y niños indígenas, con rasgos propios de los aspectos académicos y en las formas de operación, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta de educación inicial y básica. (SEP, 1996: 15).

En la narrativa anterior predomina una operación político discursiva de tipo incluyente mitificante. En este sentido, la SEP reconoció que en aquel entonces el imaginario educativo gubernamental se encontraba en la construcción de un modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural y Bilingüe; lo incluyente se reflejó en la flexibilización de la propuesta curricular nacional, mientras que lo mitificante, en lo performático de ese modelo. Curiosamente, lo intercultural estaba anclado a lo indígena, sector mitificado a través de la performatividad.

Respecto de los binarismos, en la narrativa anterior identifiqué que PI-PG se catalogó como una relación vertical por los integrantes de la ANPIBAC, esto no quiere decir que el caso del binarismo PI-PI sea necesariamente horizontal por el simple hecho de tratarse de los mismos sectores poblacionales, pues finalmente, el Estado mexicano es quien impuso la relación PI-PI en las escuelas indígenas.

Después de haber analizado el documento modelo, ahora me referiré a los lineamientos de 1999. En un marco prescriptivo, la SEP estableció la EIB con la emisión de 42 lineamientos, éstos declaraban el ordenamiento de la Educación Intercultural destinada a las poblaciones indígenas. La EIB también se desarrolló en paralelo a la educación nacional. A través de una relación locutor-audiencia, nosotros (SEP), ustedes (docentes de educación indígena), el imaginario gubernamental de la SEP aseguró que

la Educación Intercultural era el medio idóneo para lograr la unidad nacional. Al respecto, se indicó lo siguiente:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra. (SEP, 1999: 9).

Dos elementos nodales en esta cita son: Educación Intercultural y Educación Bilingüe. La operación político discursiva que la rige es de tipo incluyente estabilizadora. En este sentido, lo bilingüe es un eje subyacente de lo intercultural. Conforme a la actividad enunciativa aquí presentada, esta operación político discursiva se sostiene, por una parte, con una cadena de equivalencia axiológica (reconozca, respeto, libertad, justicia, etc.) y, por la otra, considerando a lo intercultural como una base verbalizadora desarrollista (promueva, favorecer, fortalecimiento, búsqueda, consolidación, elimine, etc.).

En los lineamientos se decretó que los servicios de Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverían la selección de contenidos escolares del currículo nacional, así como de algunos contenidos comunitarios que resultaran de relevancia para su implementación “garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales” (SEP, 1999: 15).

A diferencia de la concepción de Educación Intercultural acuñada en el documento modelo, en los lineamientos se visibilizó, enunciativamente, el respeto a las diferencias de todos. Si bien ya se hablaba de una paridad binaria o doble bisagra (PI-PG y PI-PI), con estos lineamientos se incorporó el “respeto de las diferencias” como un nuevo elemento. Con éste, la Educación Intercultural adquirió una característica de triple bisagra, su elemento nodal fue “la diferencia”, la cual no necesariamente tendría que estar asociada con lo indígena. Desde este posicionamiento, las diferencias a las que se refieren los lineamientos pueden ser atribuidas a cualquier ser humano, lo que da una pretensión de Diferencia Generalizada (DG). Al respecto, conviene señalar que “el nuevo

orden significa, no sólo que la sociedad se diferencia del pasado, sino que se diferencia en sí misma en subsistemas” (Berriain, 1995: 11), de ahí que pensar la Educación Intercultural de esta forma abriría paso a la Educación Intercultural del nuevo siglo, denominada “para todos”. Entonces, esa doble bisagra en la Educación Intercultural pasaría a ser triple, es decir, una hipóstasis de este campo educativo (PI-PG/PI-PI/DG).

3. Interculturalidad legítima (2000-2006): nacimiento y desarrollo¹²⁹

En México, el cambio de siglo (del XX al XXI) trajo consigo, entre otras cosas, la institucionalización del enfoque de Educación Intercultural para Todos (EIT), dicho proceso puedo ordenarlo en dos momentos: internacional y nacional. El primero de ellos en el año 2000 a partir de la realización del Foro Mundial sobre la Educación, cuando la presidencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) llamó a los gobiernos de los países miembros a implementar los objetivos y estrategias definidas en el marco de acción de Dakar (UNESCO, 2000a). Con la regionalización de dicho marco de acción para las Américas, se instó a los países de esta zona a que reconocieran que, en materia de inclusión, la Educación Básica para todos tenía el reto de asegurar la calidad de los aprendizajes. Se les pidió, además, integrar a la escuela a niños y adolescentes con VIH/SIDA, trabajadores, niños de la calle, indígenas y, en general, a las diferentes categorías de población excluida (UNESCO, 2000b). Teniendo esta necesidad social como horizonte, se tomaron medidas políticas para cubrir el compromiso de “promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales” (UNESCO, 2000b: 39). El segundo momento de institucionalización de la Educación Intercultural iniciado en 2001 tuvo un carácter operativo y se concretó a partir de un frente político educativo, otro legislativo y uno escolar. En el frente político educativo, el gobierno en turno y la SEP presentaron el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación, ambos del periodo 2001-2006. Por su parte, en el frente legislativo, en 2001, se modificó el artículo 2º constitucional. Asimismo, por decreto constitucional se creó la CGEIB, organismo que puso en marcha una serie de proyectos educativos denominados interculturales. Finalmente, el frente escolar se distinguió por la

¹²⁹ Nombrar al periodo 2000-2006 como “Interculturalidad legítima” implica que mi lectura analítica está situada en el *locus* de enunciación de las políticas educativas y del Estado. De ninguna manera tiene que ver con un ejercicio exclusionista de lo que se hace en regiones indígenas como vivencia de la *interculturalidad*.

renovación de los planes de estudio de Educación Básica (Preescolar 2004 y Secundaria 2006), la actualización de los docentes de este tipo educativo, y la actualización de libros de texto y materiales educativos para dichos niveles escolares.

De acuerdo con lo analizado hasta el momento, la etapa embrionaria quedó atrás. Con el cambio de siglo se pasó a la etapa de nacimiento y desarrollo de la interculturalidad. En los siguientes subapartados se analiza dicha etapa donde el significativo *interculturalidad* está instalado con una fuerza tal que comienzan a gestarse prácticas hegemónicas en las que se busca el reordenamiento de lo social.

3.1 ¿Educación Intercultural para Todos o subvención a lo indígena en lo no indígena?

Tal como lo describí en el párrafo anterior, en este apartado reviso el segundo momento de institucionalización de la EIT. La organización de la discusión tendrá el siguiente orden: analizo el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la reforma 2001 al artículo 2° constitucional y la creación de la CGEIB, ello con ayuda de tres elementos de la estrategia analítica enunciación (relación locutor-audiencia, condiciones de recepción y operación político discursiva), además, cuando sea necesario, recuperaré algunas categorías del ADIC y del APD con la finalidad de inteligir las narrativas planteadas en los documentos antes citados.

3.1.1 Práctica autoritaria y práctica democrática en las políticas educativas para la población indígena

Con las consideraciones del marco de acción Dakar para las Américas del Foro Mundial sobre la Educación, el gobierno mexicano en turno emitió los documentos de políticas públicas que establecieron las rutas, acciones y estrategias nacionales. Son dos los documentos rectores que sostienen la política educativa nacional: el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 y el Programa Nacional de Educación 2000-2006. A continuación, analizo cada uno.

El Plan Nacional de Desarrollo contempla como postulados fundamentales: el humanismo, la equidad y el cambio. Conforme a la relación locutor-audiencia, nosotros (Estado nación) ustedes (ciudadanía mexicana) de tipo declarativo, se planteó que el humanismo era el que consideraba que cada ser humano es único y su relación

inmediata era con el respeto a los derechos humanos. La equidad se consideró como el espacio en que los ciudadanos cuentan con las mismas oportunidades de acceso para mejorar sus capacidades. El cambio estaba referido a:

La realización de un esfuerzo solidario y permanente para transformar las confrontaciones y conflictos en relaciones constructivas encaminadas a la consolidación de un nuevo orden en el que se conduzcan positivamente las relaciones sociales, económicas y culturales, sin demérito de personas y comunidades. (PEF, 2001: 40).

La operación político discursiva de esta narrativa se mostró incluyente dialógica. Se sustenta en una cadena de equivalencia desarrollista (transformar, encaminadas, consolidación, nuevo, etc.). Esto da entrada a concebir que las relaciones sociales tendrían que encaminarse a la consecución de nuevas maneras de hacer sociedad a través de prácticas horizontales entre las personas y comunidades de México. En un caso particular se puso especial énfasis en la educación indígena.

La concepción de los mexicanos acerca de la cuestión étnica se ha modificado en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, hoy reconocemos que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad. En segundo lugar, hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor vigor. En tercer lugar, reconocemos que los indígenas existen como sujetos políticos que representan sus intereses en cuanto a miembros de etnias, y hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público. (PEF, 2001: 27).

La operación político discursiva se mantuvo en esta cita textual. En este sentido, el Estado-Nación asumió que la deuda histórica con las poblaciones indígenas ha logrado superarse en ciertos casos. Esto puede notarse a través de una cadena de equivalencia, respecto del performativo autoritario (reconocemos, hemos dejado de pensar, existen, representan, influyen, etc.). Según la cita textual, el Estado-Nación asumió la existencia de la heterogeneidad de la población mexicana y la participación de los (denominados) indígenas en espacios públicos. De acuerdo con esto, es posible identificarse con ellas debido a que, como se ha expuesto con anterioridad, pareciera que la implementación de nuevos modelos de atención indígena ha dado los resultados deseados y, por tanto, se han superado varios de los problemas relacionados con la dominación entre sectores de la población. En la cita de arriba se muestra una pretendida superación del problema

de las diferencias, el racismo, la discriminación y el reconocimiento de mecanismos que resultaron en la inclusión de las poblaciones indígenas.

La afirmación “la concepción de los mexicanos acerca de la cuestión étnica se ha modificado...” y el “nosotros” (reconocemos, hemos) tiene como característica principal que se pronuncian por una pretensión de verdad: la inclusión. Sin embargo, con la enunciación de los indígenas, etnias y organizaciones indígenas y lo que no se nombra, es decir, la población en general, se continuó sosteniendo la relación dialógica entre el sector indígena y no indígena (mexicanos, colectividad, nación mexicana, ámbito público). Para Laclau y Mouffe (1987), la presencia del carácter clasista impide hablar de práctica democrática de masas. Ésta no se refiere a la suma de dos bandos conectados en la misma bisagra, en este caso, PI-PG, en la que aún se percibe una línea divisoria entre lo interno y externo, lo propio y lo ajeno, el ser y el no ser.

Avanzando en la revisión del Plan Nacional de Desarrollo, en la relación nosotros-ustedes se afirmó que desapareció la incompatibilidad entre las nociones “étnico” y “moderno” y que la pedagogía intercultural tenía la encomienda de tomar en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos:

Debe recordarse que uno de los soportes ideológicos de tal concepción homogénea es el mito del mestizaje. Es decir, el proceso de mestizaje, no sólo biológico sino también cultural, que ha tenido una gran importancia desde la época colonial, se mitificó en los discursos oficiales para presentarse como una especie de destino universal e inexorable de los mexicanos. Este mito tuvo la función positiva de proporcionar un marco de inclusión, donde tenían cabida los descendientes de los pueblos aborígenes y de los africanos, y sirvió también para romper barreras de color y evitar los peores extremos del racismo; sin embargo, al condicionar la inclusión plena al momento de la fusión, creó una visión ficticia de la realidad nacional. (PEF, 2001: 28).

Según la operación política incluyente desmitificante, el aparato gubernamental reconoció que con lo sucedido en años anteriores, las brechas quedaron saldadas o medianamente atendidas. En esta cita textual se reconoció que el performativo sometido (pueblos aborígenes y africanos) es el sector que había sido excluido por lo que ellos reconocen como mito del mestizaje. Con ayuda del ADIC, el mestizaje puede entenderse como “marco ideológico, estimula una retórica implícita de inclusión mientras que simultáneamente esconde procesos de exclusión y racismo” (Moreno, 2012: 2).¹³⁰ Al respecto, puedo asumir que, como en el caso de las declaraciones de Barbados, se trata más bien de una noción acuñada por el performativo autoritario para simbolizar las

¹³⁰ La noción “retórica” a la que alude Moreno (2012) es distinta a la recuperada por Buenfil (2009c).

condiciones (lingüísticas y extralingüísticas) sobre las cuales el performativo sometido ha sido simbolizado.

A pesar de que en la cita anterior se indicó que el Estado-Nación cubrió ciertas deudas históricas, en otro apartado de este Plan Nacional de Desarrollo se enunció un ideal gubernamental. En esta relación locutor-audiencia declarativa se planteó que México se transformaría en una nación sustentada en sus raíces pluriétnica y multicultural.

México reivindicará con orgullo sus raíces históricas, la diversidad étnica de su sociedad, su soberanía nacional, su inamovible vocación por la paz y el respeto al orden jurídico internacional, al tiempo que fomentará y apoyará una cultura de la innovación. El desarrollo de la unidad nacional se asentará en la construcción de instituciones que respeten la multiculturalidad y normen con equidad los derechos y las obligaciones de los distintos grupos que conforman la sociedad mexicana, sin atentar contra la integridad de la nación ni de los valores que sustenta su identidad. (PEF, 2001: 38).

Según esto, la operación político discursiva se configuró de tipo incluyente restauradora a través de la enunciación de la unidad nacional como ideal de plenitud. Esta operación político discursiva se sustenta en dos cadenas de equivalencia, una del performativo sometido (raíces históricas, diversidad étnica, identidad) y otra del performativo autoritario (soberanía, unidad nacional, identidad). Resultó interesante que la acción gubernamental planteara la puesta en juego de recursos lingüísticos (creación de instituciones) con la finalidad de consolidar el integracionista e identitario de la población mexicana.

Por su parte, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se mantuvo bajo la relación locutor-audiencia declarativa. En dicho Programa se declaró que la educación debía replantear acciones con el propósito de que contribuyeran “a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional” (SEP, 2001: 16). La asunción del nosotros, en tanto condición de posibilidad implicó el reconocimiento de: 1) el sentido de pertenencia a lo indígena, 2) la identificación con el logro de las políticas educativas, 3) la configuración de relaciones entre sectores de la población y 4) la mejora de resultados educativos a nivel nacional.

La conformación de nuevas formas de relación entre el gobierno y la sociedad, la necesidad de hacer frente a los efectos de la globalización, el reconocimiento de nuestra diversidad cultural y el fomento de nuevas formas de organización que fortalezcan la cohesión social, demandan que la

educación contribuya a la afirmación de nuestra identidad, propiciando la construcción de una ética pública fundamentada en la práctica, individual y colectiva, de los valores propios de la convivencia democrática. (SEP, 2001: 44).

De igual manera, se mantuvo la operación político discursiva incluyente restauradora. El ideal de plenitud que aquí se observa es el reconocimiento de lo diverso y la afirmación de la cohesión social, ésta quedó significada en términos de convivencia democrática. Lo anterior se sustenta con una cadena del performativo autoritario (cohesión social, ética pública, globalización, etc.). A mi parecer, y de acuerdo con el ADIC, lo cuestionable es que, en este ejercicio de inclusión que propone la SEP, no se haga uso, por ejemplo, de nociones como idiomas indígenas, consejos supremos, comunalidad, participación, formaciones sociales nacionales (Hernández y Hernández, 1979), los cuales expresarían un consenso entre las condiciones en que se produce el conocimiento en las regiones indígenas y las finalidades de la educación nacional.

En materia de Educación Básica se anunció la puesta en marcha de 17 políticas,¹³¹ con sus objetivos, líneas de acción, metas y proyectos. De éstos, en la Tabla 12 destaco las que están asociadas directamente con mi objeto de estudio.

Tabla 12. Políticas educativas mexicanas (2001-2006)

Política	Fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena	Educación Intercultural para Todos
Objetivo general	- Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la Educación Básica para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.	- Se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de Educación Básica.
Objetivos específicos	- Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la Educación Básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.	- Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación.

¹³¹ 1) compensación educativa, 2) expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta, 3) fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, 4) Educación Intercultural para Todos, 5) articulación de la Educación Básica, 6) transformación de la gestión escolar; 7) fortalecimiento de contenidos educativos específicos y producción de materiales impresos, 8) fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación de la Educación Básica, 9) fomento a la investigación y a la innovación educativas, 10) formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros; 11) funcionamiento eficaz de las escuelas, 12) federalismo en Educación Básica, 13) evaluación y seguimiento, 14) participación social en la Educación Básica; 15) rendición de cuentas, 16) desarrollo organizacional y 17) operatividad del programa sectorial.

Líneas de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuar los planes y programas de Educación Primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad. - Garantizar que todos los docentes de la Educación Intercultural Bilingüe hablen la lengua de la comunidad a la que sirven. - Desarrollar e implantar el sistema de evaluación y seguimiento a los servicios de Educación Intercultural Bilingüe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir, con la participación de los pueblos indígenas, contenidos para la Educación Primaria y la Secundaria que recojan los aportes culturales de los diversos grupos étnicos y culturales que conforman nuestra nación. - Formar a docentes de escuelas regulares para que favorezcan el conocimiento de los aportes culturales de los pueblos indígenas con los que compartimos el territorio, para que valoren a estos grupos y construyan el convencimiento de que en la diversidad cultural estriba nuestra riqueza como personas y como nación.
------------------	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2001).

Con este Programa Nacional de Educación se inauguró la EIT. Al igual que los modelos anteriores (EIBB y IEB) esta Política y enfoque destacaron, entre otras, las nociones “diversidad cultural”, “nuestra nación”, “pueblos indígenas”, “riqueza como nación”, por mencionar algunas. Aunque se trata de dos políticas distintas (fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena y Educación Intercultural para Todos) tienen en común un sesgo hacia la atención de lo indígena. Así, mientras que la política de fortalecimiento postuló el desarrollo de la atención indígena con carácter intercultural bilingüe, la política de EIT lo hizo con la finalidad de atender la Educación Básica general, es decir, para la población no indígena, por decirlo de algún modo. Ésta detonó la creación de la CGEIB, institución que puso en marcha distintos programas educativos a nivel nacional.¹³² Uno de esos programas tuvo el objetivo de realizar modificaciones a los contenidos curriculares de la Educación Básica, los cuales se analizan más adelante.

En resumen, en el Programa Nacional de Desarrollo 2000-2006 identifiqué una práctica democrática, su característica principal fue el no desvanecimiento de los sectores en disputa (indígena y población general). Por su parte, en el Plan Nacional de Educación 2000-2006, además de que confirmé la presencia de esta práctica, reconocí una práctica autoritaria de la hegemonía (Laclau y Mouffe, 1987) debido a que en primera instancia, es necesario que la bisagra PI-PG esté fijada. ¿A qué conduce esto? Principalmente a tres situaciones. En primer lugar, a considerar la necesaria presencia

¹³² Programa de desarrollo curricular para la Educación Intercultural en la Educación Básica, Programa de Formación y actualización de docentes en Educación Intercultural y de valores, y el Programa de educación informal a población abierta sobre la riqueza de nuestro país multicultural.

de los dos sectores poblacionales. En segundo lugar, que esta relación autoritaria sentencia, desde la mirada gubernamental, una práctica pasiva de las poblaciones indígenas, las cuales necesitarían esperar y recibir programas educativos que bajo el sello de “atención a la diversidad”, “valoración de la riqueza cultural” y “unidad nacional” los incluye pretenciosamente al educarlos para que completen una etapa de escolarización. Además, esto resultaría de la combinatoria con ciertas prácticas extralingüísticas (creación de instituciones, las adecuaciones curriculares, organización de encuentros en los que se visibilice lo indígena, etc.). En tercer lugar, a que la adhesión de las poblaciones indígenas a esta relación autoritaria confirmaría que en la relación política (poblaciones indígenas-educación-población en general) habría una relación de fuerzas y antagonismos en los que prevalece la representación y representatividad nacional.

3.1.2 La CGEIB ¿qué interculturalidad (es) promueve?

Con la reforma 2001 al artículo 2° de la Constitución Política mexicana, se amplió el desarrollo de la EIB y la legitimación de la EIT. Respecto de ese artículo constitucional, a través de una relación locutor-audiencia, nosotros (SEP) ustedes (ciudadanos mexicanos) de tipo declarativa se expresó que México se consideró una nación única e indivisible:

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 quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. (DOF, 2001b: 1).

La operación político discursiva que se indica es incluyente identificatoria. Primero, porque el Estado-Nación reconoció que México es el resultado de su historia; segundo, porque el performativo autoritario es el que enuncia y subjetiva al performativo sometido (pueblos indígenas, identidad indígena, propias instituciones y pueblos indígenas). Esta enunciación los provee de certeza jurídica respecto de las condiciones sociales del País.

Asumir la pluriculturalidad de la nación no era algo novedoso, pues esto ya se había decretado en la reforma de 1992 al artículo 4°. Contigua a esta reforma constitucional, se creó la CGEIB. De acuerdo con la SEP, su principal propósito fue el

de “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (DOF, 2001a: 1). En términos normativos, las principales funciones de dicha institución eran: 1) promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con otras instancias del sistema educativo nacional, 2) promover la participación de los pueblos y comunidades de entidades y municipios, 3) promover y asesorar la formulación y evaluación de programas de Educación Intercultural Bilingüe. En contraparte con la DGEI, institución que se dedicó a atender (únicamente) la educación indígena, la CGIEB se encargó de regular los procesos denominados interculturales para toda la población. No obstante, como ya indiqué, pareciera que la CGEIB se instaló para fortalecer, duplicar o suplir funciones de la DGEI.

Las políticas y los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe quedaron integrados en un documento con el mismo nombre. Mediante una relación locutor-audiencia declarativa se especificó que la CGEIB:

Se ha propuesto la construcción colectiva de una plataforma común que permita dimensionar y apuntalar a la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia de la EIB, así como las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución. (SEP, 2004b: 9).

La operación político discursiva, en este caso, se presenta generativa. En este sentido, es importante señalar que es hasta este momento de la política educativa nacional que el concepto interculturalidad es enunciado, pues en las políticas pasadas sólo se aludió a lo intercultural. Respecto de la inclusión del significante interculturalidad, asumo que no es de generación espontánea sino, como lo mencioné en el capítulo previo, tiene una configuración histórica, política, social y educativa. Sus huellas nominales en la EIBB fueron: diálogo intercultural y regiones interculturales mientras que las huellas temáticas fueron: condición indígena y maestros bilingües. Por su parte, las huellas que brinda la EIB están relacionadas con la Educación Intercultural, misma que contiene a la Educación Inicial y Básica intercultural, y al interculturalismo.

En la CGEIB se arropó una política educativa en y para la diversidad, según la cual, no estaría necesariamente destinada a las poblaciones indígenas, por lo contrario, se aplicaría para todos los connacionales en general. Además, identifiqué que la política “en y para la diversidad” contempla la existencia de dos enfoques: Intercultural para

todos e Intercultural Bilingüe para las regiones multiculturales del país, esto incluye a lo indígena.

Respecto de la interculturalidad, también encontré otro documento de la CGEIB en el que se explica que este significante es una “expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo” (SEP, 2004b: 12). De acuerdo con esta cita, el paradigma de la nación mexicana sería el de unidad en la diversidad. Esto reconfiguró el imaginario gubernamental de años anteriores donde sólo se trataba de lograr la unidad nacional. Reflexionar en una unidad en la diversidad me lleva a plantear tres situaciones. Primero, cada sector social seguiría estando dentro de su propia cosmovisión, lo cual implicaría pensar *a priori* en su configuración y valoración cultural. Segundo, las denominaciones mexicano, mexicanidad y nacionalidad estarían en constante reconfiguración debido al exterior constitutivo (performativo autoritario y sus dispositivos) que lo subjetivaría. Tercero, por intertextualidad, identifiqué que la CGEIB asumió que la unidad en la diversidad llevaría a la eliminación de racismo y discriminación; no obstante lo anterior, dependiendo de las contingencias, el racismo, la discriminación y sus dispositivos podrían diversificarse para penetrar la construcción social.

Además de significar a la interculturalidad, la SEP definió a la Educación Intercultural como aquella que:

coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con la visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades, y a partir de los cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven profundamente, el derecho a ser diferente. (SEP, 2004b: 30 y 31).

La operación político discursiva que aquí ubiqué fue de tipo pluralista. Según ésta, la diferencia y diversidad se vislumbraron como un recurso enriquecedor para la formación de los individuos. Como su nombre lo indica, la Educación Intercultural echó mano de una serie de prácticas pedagógicas sobre las que los ciudadanos mexicanos desarrollarían su potencial humano.

En este sentido, es sugerente la idea de que la interculturalidad formara parte de la Educación Intercultural. La *interculturalidad* intentó, tal y como se ha venido analizando, repensar las posibilidades de interacción y consenso entre las distintas poblaciones nacionales, su finalidad fue la de plantear una mejora en la convivencia

entre culturas. Esta convivencia, según la CGEIB, estaría dispuesta a un diálogo intercultural que posibilitaría el conocimiento de la cultura propia así como otras culturas; este diálogo, además, cuestionaría las tradiciones sedimentadas como verdaderas en cada sector nacional de tal manera que se lograría vivir en una sociedad intercultural que consolidara “marcos de convivencia que permitan la comunicación entre individuos y grupos sociales culturalmente diferentes [...] Su eje es la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad: las relaciones que establece con el entorno social” (SEP, 2004b: 41).

En concreto, la CGEIB estableció dos conceptualizaciones nodales. Éstas fueron la base sobre las que se enunciaron los planes de estudio de Educación Preescolar 2004 y de Educación Secundaria 2006, así como los contenidos curriculares que se articularon a ellos. Bajo una relación locutor-audiencia, nosotros (SEP) ustedes (docentes de básica) de tipo declarativa se indicaron las potencialidades y alcances de la interculturalidad.

La interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo.

Supone pues una relación, y la cualifica. Implica que la relación se construye desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan. Conceptualmente, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder; en cambio, admite que la diversidad es una riqueza potencial, de tal forma que se entiende no solo como algo dado en términos de hecho social sino como posibilidad de vida, como conocimiento, reconocimiento y valoración de la otredad. (SEP, 2004b: 41 y 42).

La operación político discursiva que aquí identifiqué es incluyente transformadora. Con ella se concibió a la interculturalidad como una forma de vida (proyecto, postura, práctica) a través de ésta se esperaba que los ciudadanos desarrollaran una serie de habilidades y capacidades para convivir con los otros de manera dialógica y relacional. Revelador es que en la enunciación se indicó a la reorganización social como una de las finalidades de la *interculturalidad*. En términos laclauianos, una práctica hegemónica conlleva la reorganización del orden social. Si esto es visto así, entonces hay indicios para acercarse a la comprensión de una práctica hegemónica en dos sentidos. Primero,

en el discurso intercultural inscrito en planes de estudio de básica, y segundo, en la recomendación que hizo la SEP a los docentes para que lo diseminaran a través de los materiales educativos (libros de texto, videos, etc.).

Es necesario no perder de vista que esta conceptualización proviene de un organismo gubernamental que estipula las condiciones óptimas en función de su desarrollo. De esta manera, la *interculturalidad* quedó condensada como un continuo en el imaginario gubernamental, según el cual, ofrecería herramientas pedagógicas curriculares para comprender, dialogar y respetar a los otros, y, al mismo tiempo, negar las asimetrías que pudieran presentarse al margen de dicha relación. En estas significaciones se habla de forma generalizada de la sociedad, no se le segmenta. Las relaciones que se ponen de manifiesto dependen de la diversidad y diferencias culturales más que de una asociación a un determinado sector desprotegido o minoritario. Sin embargo, como se verá en los apartados siguientes, esta generalidad está ligada a su condición histórica, la cual guarda, además de evidencias y huellas de su configuración.

En materia de escolarización y partiendo de que la *interculturalidad* está ligada a la Educación Intercultural y al proyecto de EIT, a la escuela básica se le atribuyeron tareas como la sensibilización y formación continua de maestros, la participación de los padres de familia y la comunidad, así como la flexibilización de la organización escolar. En el aula, como espacio de producción de la *interculturalidad*, los contenidos curriculares debían abordarse desde una perspectiva de trabajo colaborativo en la que se exploraran distintas formas de organización, de intervención y actitudes frente al conflicto, así como de convivencia y negociación (SEP, 2004a). De acuerdo con el ADIC se concibió al sistema educativo como un contexto fundamental para “desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de entendimiento de una sociedad, sino de desarrollo, ofrecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2005 :11).

3.2 Interculturalidad: nacimiento y desarrollo en planes de básica del nuevo siglo

En el capítulo II de esta tesis –Pistas documentales de la interculturalidad– analicé un breve estado de conocimiento. Por un lado, de las significaciones que integran la complejidad del discurso intercultural y, por el otro lado, de las significaciones asociadas con la interculturalidad. En ambos casos recurrí a la categoría intermedia “complexión

del discurso intercultural” para explicar la integralidad de sus configuraciones discursivas. Al respecto, señalé que la complejión del discurso intercultural depende de sus lugares de enunciación (gubernamental, política educativa, histórica, por ejemplificar). Entre mis hallazgos me percaté de que este discurso intercultural y, especialmente, la interculturalidad adquiere un carácter no iterable.

Como lo he analizado hasta ahora, al formar parte del campo educativo de la Educación Intercultural, la interculturalidad adquirió un cierto *corpus* significativo en el marco de la creación de la CGEIB y de la generación del enfoque de EIT; en este sentido, la CGEIB tuvo como principal objetivo el “desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica” (SEP, 2001b: 136).¹³³

La complejión, como metáfora antropométrica, adquiere varias características, tres de ellas me parecen fundantes. Primero, como metáfora, la complejión se integra por un conjunto de significantes que tienen una cierta vigencia en el campo de conocimiento del que se trate. Segundo, estos campos y significantes condensan una serie de significaciones y no pueden considerarse estables o definitivas. Tercero, existe una tensión irresoluble entre significantes y significaciones, estos últimos no son necesariamente de los significantes, es decir, existe un conflicto entre significantes y significaciones debido a su constante entrada, salida y combinatoria que, tendencialmente, le dan un efecto de estabilidad temporal o inestabilidad a la complejión en su conjunto.

Entonces, ¿cómo pensar la complejión del discurso intercultural en el plan de estudios de Educación Preescolar 2004 y de Educación Secundaria 2006? La renovación curricular de ambos planes de estudio resultaron ser un lugar en donde desembocaron las líneas operativas del marco de acción Dakar para las Américas. Esto trajo consigo una serie de significantes, mismos que quedaron plasmados en dichos planes. En la Tabla 13 muestro la complejión del discurso intercultural que se condensó en ellos.

¹³³ Desde sus inicios, la CGEIB ha promovido el desarrollo de modelos curriculares para la diversidad, la formación del personal docente, técnico y directivo de básica y media superior; la traducción de materiales en castellano a lenguas indígenas y viceversa, la producción regional de materiales en lenguas indígenas y su difusión, la realización de investigaciones educativas, así como la evaluación y certificación de estudios en materia de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP, 2001b). Hasta el año 2010 los principales programas educativos que generó la CGEIB han sido la promoción de la lengua, cultura y educación de sectores minoritarios, la creación de modelos para la secundaria, el bachillerato y las universidades, la formación de profesores y la diseminación del conocimiento a través de publicaciones varias (Salmerón, 2010). Esto es otro ejemplo claro de la práctica hegemónica que se presentó en México respecto del discurso intercultural.

Tabla 13. Compleción del discurso intercultural en planes de básica del presente Siglo

Preescolar 2004	Secundaria 2006
Educación Bilingüe e Intercultural. Diálogo intercultural.	Educación Intercultural para Todos. Interculturalidad. Conciencia intercultural.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 13, en estos planes de estudio, la compleción educativa del discurso intercultural se configuró a partir de dos sustantivos (diálogo y conciencia), un significativo con el sufijo “idad” (interculturalidad) y dos significantes asociados con lo escolar (Educación Bilingüe e Intercultural y Educación Intercultural para Todos). Lo que caracteriza a estos significantes es que condensa las significaciones de la diversidad cultural, social, indígena, económica, política y, en general, un imaginario gubernamental. El ideal de plenitud que identifiqué está penetrado por la precariedad y ausencia de sutura de la totalidad discursiva de la que es parte (Laclau y Mouffe, 1987), en este caso, del respeto y valoración de la pluralidad; lo anterior representa una aspiración de la educación nacional básica. El discurso intercultural se configuró a partir de la creación de instituciones, la instalación de un proyecto nacional de inclusión y justicia social; la hechura de políticas educativas, la puesta en marcha de programas educativos y la renovación de los planes de estudio de Educación Básica, los cuales cobran especial interés en el análisis que aquí presento.

En los siguientes apartados analizo la compleción del discurso intercultural en los planes arriba citados, para ello, hago uso de dos elementos de la enunciación (relación locutor-audiencia y operación político discursiva), además, cuando es conveniente recupero algunas herramientas del ADIC y del APD.

3.2.1 El diálogo intercultural en Educación Preescolar

De acuerdo con la Tabla 13 el significativo Educación Bilingüe e Intercultural y diálogo intercultural conformaron la compleción del discurso intercultural en Educación Preescolar. Previo a entrar de lleno con el análisis de ambos significantes, expongo una breve contextualización de este plan. Se promulgó durante el primer periodo gubernamental de este siglo (2000-2006) y se compone por siete apartados: a) fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos, b) características del programa, c) propósitos fundamentales, d) principios pedagógicos, e) campos formativos

y competencias, f) organización del trabajo docente durante el año escolar y g) evaluación.

Mediante una relación locutor-audiencia, nosotros (SEP) ustedes (docentes de preescolar) la SEP consideró que los primeros años de vida de una persona constituyen un periodo “intenso de aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños” (SEP, 2004: 12). En el apartado “fundamentos” de este plan 2004 se indicó la necesidad de que las niñas y los niños

adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna [...] Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos) [...] Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica. (SEP, 2004: 27-28).

La operación político discursiva que impera es incluyente escolarizante. En tal condición, el performativo autoritario consideró al sistema educativo como un instrumento “de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2005: 11) a través de la acción alfabetizadora. En tal caso, la cadena de equivalencia axiológica (respeto, justicia, tolerancia, aprecio, etc.) y la verbalización desarrollista (reconozcan, compartan, apropien, etc.) permitieron que el performativo sometido (lengua materna, rasgos culturales, diversidad étnica) continuara subjetivándose como el sector con el que hay que dialogar y tender puentes. De acuerdo con esto, los propósitos del plan de Preescolar ponen de manifiesto tres dimensiones de la formación del alumno: a) individual (adquieran confianza...), b) interpersonal (rasgos culturales propios...) y c) colectiva (para la vida en comunidad...). En conjunto, dichas dimensiones pretendían atender la formación de ciudadanos para su desarrollo socioemocional en cualquier ámbito de su vida.

Entrando al análisis de los significantes que conforman la complejidad del discurso intercultural en el plan de estudios de Educación Preescolar 2004, antes me refiero al primer signifiante –Educación Bilingüe e Intercultural–. Lo identifiqué en el apartado “La educación: un derecho fundamental” de dicho plan. Al respecto se argumentó que la

educación era considerada un servicio público de interés social, en ese contexto, mediante una relación locutor-audiencia de tipo declarativa se explicó que “en lo que concierne a la acción educativa [...] señala como obligaciones de las autoridades, entre otras, la de favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (SEP, 2004, p. 16). Bajo el mismo tipo de relación locutor-audiencia en el plan de estudios, las culturas eran concebidas como

sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertinencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español. (SEP, 2004: 37).

Lo dicho en la cita es revelador por dos razones. Primero, porque la operación político discursiva es incluyente monotemática. Esto quiere decir que si bien este plan de estudios abrió espacio a lo diferente y a las diversidades enriquecedoras, la noción de cultura que enuncian es monotemática, es decir, se encuentra sometida a creencias, valores, costumbres, tradiciones, etc., concibiendo a la cultura como algo definido e inmutable. En consecuencia, de acuerdo con lo que planteó la SEP, la Educación Bilingüe e Intercultural sólo mostró pretensión de validez en el ejercicio paternalista del Gobierno hacia la población en general, para que ésta a su vez, reconociera a lo indígena.

Un asunto que me resultó revelador es que a lo largo del plan 2004 se invisibilizaron las (otras) diversidades de la Educación Intercultural. En cuanto a los sujetos de atención, consideramos que, si se trataba de una Educación Bilingüe e Intercultural, los contenidos curriculares desagregados en dicho plan no contemplaron el aprendizaje de algún idioma (denominado) indígena, del lenguaje de señas, del Braille, etc. Por lo contrario, destacaba la condición folklorizada y reduccionista de las culturas (creencias, tradiciones, costumbres, grupo específico, etc.) que pretendían respetarse.

En cuanto al segundo significante –diálogo intercultural– lo ubiqué con dos significaciones. Una de ellas en el apartado “El programa tiene un carácter nacional” en el que se indicó que dicho diálogo tendría que promoverse en los salones de clase. La otra significación la identifiqué en el apartado “Principios pedagógicos”, específicamente, en el subtema “Diversidad y equidad”. En este apartado del plan 2004, el diálogo

intercultural se esbozó como un elemento factible de potenciarse en el aula, el cual dependía de la acción docente respecto de las condiciones geopolíticas en las que se encontraran los alumnos, sus estilos de aprendizaje, etc. (SEP, 2004). Su finalidad fue la de favorecer la intervención educativa y, a su vez, orientar el trabajo docente y la evaluación del aprendizaje.

De acuerdo con mis hallazgos, en el plan de estudios de Educación Preescolar 2004, los sujetos de atención de la Educación Intercultural eran las poblaciones indígenas a través de lo que los alumnos regulares de este nivel educativo aprendieran. En este sentido, la SEP consideró en primer lugar que a través de la escolarización se lograría respetar y reconocer a las culturas indígenas y, en segundo lugar, se trascendería al resto de las diversidades. De acuerdo con lo expuesto hasta este momento, es impostergable asumir que el currículum “forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (Apple, 1996: 47).

3.2.2 Interculturalidad. Alfabetización en el discurso intercultural en secundaria

El plan de estudios de Educación Secundaria 2006 al igual que el de Preescolar 2004 se aprobó durante el primer periodo presidencial de este siglo. Los siete apartados que lo integran son: a) Las finalidades de la Educación Básica, b) Perfil de egreso de la Educación Básica, c) Elementos centrales en la definición de un nuevo currículum, d) Características del plan y de los programas de estudio, e) Mapa curricular, f) Propósitos de las asignaturas y g) Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio. En este plan 2006 se indicó que “ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida” (SEP, 2006: 8), en este sentido, a la Educación Secundaria se le asignó la tarea de contribuir con la formación de ciudadanos (denominados) democráticos y productivos.

A través de una relación locutor-audiencia declarativa, en el apartado “Perfil de egreso de la educación básica” de este plan se exponen los rasgos deseables del perfil de egreso de la secundaria. En materia de Educación Intercultural se explicó que el adolescente, al egresar de la secundaria:

Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de

convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística [...] Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones. (SEP, 2006: 10).

De acuerdo con la operación político discursiva incluyente escolarizante, el imaginario de la SEP era que los alumnos tuvieran la capacidad de pugnar por la diversidad, la cual según el plan 2006, se reconfiguraba en sus distintas posibilidades (lingüísticas, geopolíticas, económicas, fisiológicas, etc.). Lo anterior estaba sustentado por dos cadenas de equivalencia: una axiológica (reconoce, convivencia, valora, etc.) y otra desarrollista (contribuye, emprende, se esfuerza, etc.). La diversidad que planteó aquí estaba marcada por la identificación de prácticas y procesos culturales específicos que pretendían la mejora de la convivencia en la diversidad misma.

Entrando de lleno con el análisis de los significantes de la complejidad del discurso intercultural, en el plan de estudios de Educación Secundaria 2006 identifiqué tres tipos de significantes: uno ligado a la educación (Educación Intercultural para Todos), otro con sufijo “idad/ismo” (interculturalidad) y uno adjetivante (conciencia intercultural).

Respecto del primer significante –Educación Intercultural para Todos– en el apartado “Las finalidades de la educación básica” a través de una relación locutor-audiencia declarativa se explicó que México es un país multicultural que “asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional” (SEP, 2006: 7). En el marco de esta significación ubiqué una operación político discursiva incluyente escolarizante, la cual indica dos situaciones. Primero, la diversidad, aunque no es exclusiva de un sector de la población, tiene una fuerte carga hacia lo indígena. Segundo, la finalidad de esa formación que se ofreciera en las escuelas bajo el enfoque de la EIT tendría como premisa el fortalecimiento de la identidad nacional.

Al segundo significante –interculturalidad– lo identifiqué en el apartado “Características del plan y de los programas de estudio”. Este es el de mayor interés para mi investigación, pues si bien ha tenido una configuración histórico política, es aquí donde se materializa como una práctica escolarizante en el imaginario de las políticas educativas. De ahí que, bajo la misma relación locutor-audiencia y operación político discursiva, la SEP indicó que la *interculturalidad* era una propuesta “para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre

partiendo del respeto mutuo. Esta concepción desde las asignaturas, se *tradujo* [sic] en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos” (SEP, 2006: 9). Estos temas eran la formación en valores, la educación sexual y la equidad de género. La propuesta escolar 2006 básicamente pretendía desarrollar competencias relacionadas con la mejora de las relaciones interpersonales entre dos sectores, que si bien no se mencionaron explícitamente, por intertextualidad, identifiqué que se trataba de la población indígena y la no indígena. En la Tabla 14 amplió esta información.

Tabla 14. Complejón de la interculturalidad en el Plan 2006 de secundaria

Asignatura	Contenidos curriculares
Español	Riqueza lingüística y cultural de México. Variedades sociolingüísticas del español.
Ciencias	Manifestaciones culturales. Multiculturalidad como parte de la formación de la identidad nacional.
Historia	Aportes de los pueblos al patrimonio cultural. Origen de los rasgos de México como nación multicultural.
Formación cívica y ética	Imagen positiva de sí mismos. Pluralidad y respeto a la diversidad como principios para una convivencia democrática. Resolución de conflictos de manera pacífica.
Artes. Música	Respeto a la diversidad musical (México y otros países).
Artes. Artes visuales	Solidaridad en el trabajo colectivo. Respeto a la diversidad cultural.

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2006).

Los contenidos de la Tabla 14 albergan dos cadenas de equivalencia. Una del performático sometido (riqueza lingüística y cultural, pueblos, variedades sociolingüísticas, origen de los rasgos de México e imagen positiva de sí mismos, manifestaciones culturales) y la otra del performativo autoritario (pluralidad y respeto a la diversidad). En tal caso, mi análisis indica que los intersticios dialógicos de esta complejón están constituidos por los siguientes tres elementos: la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad en el trabajo colectivo y la convivencia democrática. Éstos confirmaron una producción de sentido pluritemática.

Al tercer significativo –Conciencia intercultural– lo ubiqué en el apartado “Propósitos de las asignaturas”, específicamente, en la asignatura de Ciencias I (Biología). En el plan 2006 de secundaria, la conciencia intercultural se planteó como la posibilidad de comprender que el conocimiento científico es producto de la reflexión y de las aportaciones de hombres y mujeres de distintas culturas (SEP, 2006). El acento que encontré aquí está en función de los presupuestos del discurso de equidad de género,

donde se reconoce que las mujeres y hombres son portadores y catalizadores del saber. A pesar de lo anterior, el asunto problemático que identifiqué en el plan 2006 es que poco se habla de otros tipos de saberes o cosmovisiones (regionales, locales, comunitarios, etc.) en los que la ciencia ha ido encontrado respuestas a cuestiones de salud, alimentación, de afectaciones meteorológicas, etc. ¿Acaso no existe en ello un problema intercultural obviado y, por tanto, de racismo sofisticado?

A partir de lo analizado en ambos planes de estudio, tres asuntos fueron reveladores. Primero, si bien se enunció una Educación Intercultural con un enfoque para Todos y abrió oportunidad a una diversidad enriquecedora, muchas de las acciones y los programas que la CGEIB ha desarrollado se enfocaron a la atención de lo indígena. En mi lectura, la EIT debe permitir la atención de las múltiples posibilidades culturales (fenotípicas o genotípicas)¹³⁴ en espacios escolares y no escolares. Segundo, en términos de escolarización, se presentó una precarización de esa Educación Intercultural para Todos, principalmente, en el proceso de planificación didáctica y evaluación de los aprendizajes, pues este proceso continúa siendo en ocasiones memorístico (ubicación geográfica de las poblaciones indígenas, cantidad de idiomas indígenas que se hablan en México, reconocimiento de rasgos identitarios de dichas regiones, etc.); al parecer no se ha trascendido a la posibilidad de que los alumnos generen propuestas de relación con otros fuera de la escuela, que si bien pueden ser sectores indígenas, no necesariamente tendrían que ser éstos. Tercero, en ese momento, la alfabetización en el discurso intercultural que recibieron los estudiantes de secundaria representó un mandato simbólico operado desde las escuelas para apreciar lo diferente y disminuir la discriminación.

3.2.3 Una lectura final a la discursividad de la interculturalidad

En la introducción de esta tesis advertí que hablar de discursividad no alude, unidireccionalmente, a una definición, en este caso de la interculturalidad. Con la discursividad no se trata de “hacer surgir el gran propósito enigmático [...] se le pregunta

¹³⁴ Hacer uso del binomio fenotipo/genotipo para explicar las condiciones de producción de la otredad responde a dos situaciones. Primero, me permitió organizar las múltiples diversidades de los otros que, reiteradamente, fueron mencionadas en los documentos analizados, así como por los informantes. Segundo, de acuerdo con los referentes empíricos, esta otredad no puede ser explicada de otra manera, toda vez que lo que encontré en mi análisis es la polarización cultural, económica, social, etc., que corresponde a una dimensión fenotípica. Seguramente en investigaciones posteriores tendré más elementos para abrir estas posibilidades de la otredad.

cómo funciona: qué representaciones designa, qué elementos recorta y descuenta, cómo se analiza y comprende, qué juego de sustituciones le permite asegurar su papel de representación” (Foucault, 1968: 84 y 85). De acuerdo con el eje Politicidad, a lo largo de este capítulo me enfoqué en la política y en las políticas educativas.

De acuerdo con mis hallazgos, la discursividad de la interculturalidad en la (s) política (s) de Educación Básica en México, durante el periodo 1994 a 2000, quedó constituida de la siguiente manera. Desde 1986 hasta 1996 operó el modelo institucionalizado de Educación Indígena Bilingüe Bicultural;¹³⁵ al margen de éste, en 1992 la nación fue declarada pluricultural. En este sentido, la Política se dirigió a la atención de las poblaciones indígenas con un corte asimilacionista. Esto pudo constatarse con los paisajes temáticos en los planes de estudio de Educación Primaria y Educación Secundaria 1993. Por su parte, con la instauración del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en 1996, continuaron vigentes los paisajes temáticos. La política educativa nacional se denominó incluyente, se privilegió la mexicanidad y el nacionalismo y se acuñó el concepto de Educación Intercultural asociado con las relaciones de aprendizaje y conocimiento entre poblaciones indígenas. En las políticas de 1999, dicha Educación Intercultural se amplió al respeto de las diferencias de todos.

La discursividad de la interculturalidad en la (s) política (s) de Educación Básica en México, durante el periodo 2000 a 2006, aunque siguieron bajo el modelo de EIB, quedaron organizadas como sigue. La nación continuó bajo el lema pluricultural y multicultural y la política educativa nacional se denominó “en y para la diversidad”. Se promulgaron, entre otras, políticas educativas de fortalecimiento de atención a la población indígena y la de Educación Intercultural para Todos. Los enfoques de estas políticas fueron: el intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país y el de intercultural para todos. Además, se reformaron curricularmente los planes de estudio de Educación Preescolar en 2004 y de Educación Secundaria en 2006, esto llevó a delimitar su complejidad educativa con los siguientes significantes: Educación Intercultural Bilingüe, diálogo intercultural, Educación Intercultural Para Todos, interculturalidad y conciencia intercultural.

Con lo anterior, me es posible decir que la discursividad de la interculturalidad sólo puede ser comprendida, en primer lugar, por su condición histórica y, en segundo

¹³⁵ Cfr. Numeral 3 y 4, Capítulo III.

lugar, por la toma de distancia con la condensación¹³⁶ que la ha naturalizado. Esa condensación es la que le ofrece una certeza de perpetuidad y sería erróneo asumir su aparición repentina o su permanencia intacta, tal y como se muestran las significaciones que se han recuperado a lo largo del capítulo II y III de esta tesis.

Conforme al registro histórico en la discursividad de la interculturalidad y en función de los modelos de la Educación Intercultural ubiqué tres bucles epistemológicos: a) incluyente-impositivo, b) incluyente-regulador y c) incluyente-democrático. La denominación “incluyente” se debe a la acción del performativo autoritario respecto del performativo sometido. Al bucle incluyente-impositivo lo ubiqué en la institucionalización de la EIBB en 1986 a partir de las demandas que presentaron los integrantes de la ANPIBAC y de la pedagogía indígena bilingüe que se destinó al performativo sometido. El bucle no está sustentado por la formalización de dicha pedagogía sino por la imposición de un mismo modelo, aparentemente, atendiendo los reclamos de poblaciones indígenas. Por su parte, al bucle incluyente-regulador lo identifiqué en la transición de la EIBB a la EIB. Este cambio estuvo detonado, principalmente, por la afirmación de una mexicanidad y nacionalismo; así como por la pretensión de incluir a la diversidad cultural, pero siendo esta solamente vertical sin reposicionar las lenguas indígenas y su enseñanza en los planes de estudio nacional. El último bucle epistemológico, incluyente-democrático, lo reconocí con la emisión de la política y el enfoque de la EIT, si bien se posicionó curricularmente en los planes de estudio de Educación Preescolar 2004 y Educación Secundaria 2006 jugó un papel similar a los planes que le precedieron, pues nuevamente se privilegió lo indígena mediante una pretendida inclusión de la condición indígena en el currículum oficial.

Con ayuda del ADIC identifiqué que estos tres bucles epistemológicos están confeccionados al margen del estructuralismo cultural y tiene por características: mantener dividida a la sociedad en indígenas y no indígenas, es decir, al sector dominante y dominado o no dominante, conservar al castellano como patrón lingüístico de comunicación y, al mismo tiempo, fortalecer la unidad nacional (Lewis, 2008), también para conservar las formas significación de acuerdo con las estructuras de poder vigente (institucional y gubernamental) y justificar un patrón subyacente ideológico en el que se

¹³⁶ Por condensación se entenderá “El punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión (poseen su propia coherencia)” (Buenfil, 1994: 32).

establecen valores compartidos, creencias, normas, simbolizaciones y prácticas sociales, que en conjunto, parecen intransferibles.

Bajo estas condiciones afirmo que la interculturalidad presenta tensiones diferenciadas en función de sus lugares de enunciación. Cada uno de estos lugares, en tanto campos de la discursividad, es decir, terrenos en los que se constituye toda práctica social (Laclau y Mouffe, 1987), fijan las identidades de las significaciones, pero no las totalizan o suturan por completo. En esta tesis, ¿cómo fue posible percatarme de ello? Para responder esto, me remitiré a lo siguiente. En el capítulo I –Pistas documentales de la interculturalidad– realicé una revisión del estado de la cuestión acerca de las significaciones de la interculturalidad. Advertí que la diseminación de sus significaciones y sentidos adquirió, entre otras, las siguientes denominaciones: fronteras, dominación, exclusión, inclusión, empoderamiento, integración, reconocimiento, comunicación, tolerancia, respeto, por mencionar algunos; en ocasiones, dichas denominaciones fueron conflictivas o antagónicas. Lo revelador a esto fue que si bien se tenía por finalidad incluir a los “otros” no se reportaron investigaciones desarrolladas hacia el “sí mismo”, lo cual confirma lo monotemático de la interculturalidad. En ese mismo capítulo I, ubiqué las tendencias y los juegos del lenguaje del significante en cuestión, esto lo presento en la Tabla 15.

Tabla 15. Tendencias y juegos del lenguaje (documentales) de la Interculturalidad

Vértices	Valores cívicos	Relaciones sociales	Políticas educativas
Tendencias	Cambio y permanencia.	Atención a las poblaciones indígenas. Respecto de las diferencias. Respeto a las culturas.	Democratizador. Progresista.
Juegos del lenguaje	Castellanizante.	Internacionalización.	Sustentable alfabetizador.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con este panorama, la interculturalidad se construyó bajo tres juegos del lenguaje, éstos se asocian con las formas en que el sistema gubernamental y el educativo ofrecen a la población, un lenguaje renovado e incluyente y esperanzador. Asimismo, las tendencias están enmarcadas en las prácticas sociales que los seres humanos llevan a cabo y que, desde los salones de clase y la escuela en sí, pueden proyectarse para formar ciudadanos democráticos y respetuosos.

Además, la interculturalidad fue significada en dos documentos emitidos por la CGEIB. Teniendo en cuenta lo anterior en la Tabla 16 muestro el panorama de sus tendencias y juegos del lenguaje.

Tabla 16. Tendencias y juegos del lenguaje (políticos) en la etapa embrionaria

Documentos de política	Políticas y fundamentos de la EIB	Orientaciones para maestros de primaria	Plan de Estudios de Secundaria 2006
Tendencias	Restaurador. Progresista. Democratizador.	Aprendizaje escolarizado.	Restaurador. Progresista.
Juegos del lenguaje	Alfabetizador		

Fuente: elaboración propia.

Partiendo de que en esta tesis de trabajo es más relevante el uso que se le atribuye a las significaciones de una palabra, es decir, sus juegos del lenguaje (Wittgenstein, 1988) puedo decir que las significaciones de la interculturalidad en su complejidad educativa acuñaron un juego de lenguaje de tipo alfabetizador.

Al ser la EIT una política y un enfoque escolar “en y para la diversidad”, la *interculturalidad* intentó posicionarse como una forma de comprender, dialogar y respetar al otro; en pocas palabras, alfabetizar a los estudiantes de básica para que diseminaran un lenguaje intercultural. Por su parte, reconocí que las tendencias fueron el resultado de una agrupación de reiteraciones: a) democratizador, reconocimiento de la diversidad y negación de la existencia de asimetrías, b) progresista, lucha contra el racismo, la discriminación e invisibilización a la que han sido sometidas las poblaciones indígenas, c) restaurador, replanteamiento y reorganización del orden social y d) aprendizaje escolarizado que implica un tipo de trabajo colaborativo, diversificación de la organización e intervención frente al conflicto.

Entonces, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, puedo afirmar que la interculturalidad es lo que llegó a ser debido a su carácter performativo. Aunque varias de sus significaciones hagan alusión a la diversidad (en general), la asociación con la condición indígena es casi inminente, ¿por qué sucede esto? Sin dejar de lado que la performatividad es la reiteración de la cosa hasta que se vuelve ley, el que la interculturalidad se asocie con lo indígena responde a su condición implosiva, es decir, a su tendenciación. La concibo como retrotracción, es decir, como una forma recurrente y casi obligada de referirse a algo, pero sin escapar de ese algo manifestando un fuerte

sujetamiento a ese algo al que se refiere. La performatividad es sintomática de la tendenciación de un concepto que permite remontarse a la búsqueda en la historicidad, comprender el porqué de su sedimentación y explicar sus condiciones discursivas de producción. Tendenciar es el punto de partida en el que se retrotrae un concepto, en este caso, la interculturalidad. Cuando ese proceso de tendenciación es similar en los distintos lugares de enunciación (políticas educativas, política educativa, estado de la cuestión, etc.), no resulta peligroso, pues precisamente la tendenciación implica un proceso de búsqueda. Lo problemático, y que sucede comúnmente, es situarse y quedar atrapado en eso que se ha encontrado como si se tratara de un único horizonte, esta tendenciación conduce a la performatividad del concepto, es decir, reiterar lo encontrado hasta dotarlo de validez incuestionable.

En este sentido y de acuerdo con las tendencias y juegos del lenguaje expuestos en la Tabla 15 y 16, asumo que en este terreno de constitución de la práctica social se presenta una imposibilidad de sutura última debido a los lugares de enunciación y al campo mismo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1987).

A partir de expuesto en los subapartados anteriores, me interesa acercarme a dos cuestionamientos: ¿de qué manera es posible dilucidar el imaginario gubernamental en ambos planes de estudio? y ¿qué relación existe entre dicho imaginario y las condiciones de producción de los sujetos educativos? Para responder a ambas preguntas, primero me acercaré a las relaciones de equivalencia que guardan ambos planes de estudio –Preescolar y Secundaria–. Cabe señalar que “La equivalencia no es nunca tautológica, ya que la sustituibilidad que ella establece entre ciertos objetos sólo es válida para determinadas posiciones en el interior” (Laclau y Mouffe, 1987: 109).

La primera relación de equivalencia que ubiqué fue una interculturalizadora. La identifiqué a partir de una base discursiva ético valoral, en la que el respeto, la inclusión, el no desprecio y la discriminación son objeto de intercambio entre las nociones pueblos indígenas, la diversidad cultural, la diversidad social y la población. Estos intercambios son más bien un juego de negociaciones entre contextos y lugares de enunciación en los que aparece “un tipo peculiar de enumeración, uno cuyos términos no coexisten simplemente uno junto con el otro, pero sí pueden reemplazarse porque todos ellos expresan lo mismo dentro del ordenamiento enumerativo” (*Ibidem*).

La segunda relación de equivalencia que ubiqué es rectificadora. Ésta puede atribuirse a una práctica hegemónica que puede darse a través de una interpelación positiva o negativa. Sin importar el caso, al tratarse de un plan de estudios nacional, los

docentes y los alumnos se vieron inmersos en condiciones de sujetamiento respecto del discurso intercultural, en este sentido, los actores educativos fueron motivo de un mandato que les marcó una nueva ruta educativa pragmática, que en el mejor de los casos, les modificó sus formas de planear y evaluar el proceso de aprendizaje, de comprender la relación con los otros y, en sí mismo, con la diversidad.

Con ambas relaciones de equivalencia (interculturalizadora y rectificadora) se construyó una nueva relación estructural, la cual modificó las condiciones en las que el discurso intercultural se ajustó a las contingencias de esa rotación y reensamble de las piezas que le dan, nuevamente, un sentido escindido a la estructura.

Respecto del imaginario gubernamental, puse atención en los roles que se le asignaron a la institución escolar y los actores educativos. Los roles de este binomio pueden atenderse desde lo simbólico que “alude a un ordenamiento instituido (relativamente estable). Es el sistema de diferencias sea al nivel del lenguaje (en su aceptación restringida a lo verbal) o al nivel de relaciones sociales” (Buenfil, 1994: 27). Desde el tejido simbólico se puede decir que en ambos planes de estudio, la SEP es la instancia que legitima, asume y persuade acerca de las bondades del discurso intercultural bajo un código de inclusión con base diferencial del “ellos” al “nosotros”, es decir, del performativo dominado y el performativo autoritario. A lo largo de los recortes citados, ese tejido simbólico se complejiza al poner de manifiesto que la no modificación de las prácticas escolares, traería como repercusión la reavivación y el robustecimiento de aquellas situaciones que han dañado a la nación en el pasado y, en todo caso, pondrán en duda la idea de unidad nacional.

La preocupación de la SEP para que los centros educativos se convirtieran en parte de la actividad intercultural, ya sea a través de la consideración indígena o de la población en general, se transfiere y asigna como una responsabilidad, casi obligación a las educadoras y los docentes de Preescolar y Secundaria, respectivamente. Los educadores quedaron abanderados como alfabetizadores del discurso intercultural y, en un ejercicio *cuasi* pastoral, tenían que realizar su labor a través de la actividad cotidiana vigilada. Ésta contempló, por ejemplo, la planificación de la enseñanza, la generación de conocimiento y la evaluación de los procesos educativos. En este sentido, dicha actividad sería remunerada simbólica y socialmente, en la medida en que se lograran los objetivos de los planes de estudio en cuestión.

Además de lo dicho acerca de la SEP, las prácticas educativas, los docentes y educadoras, este circuito simbólico incluyó a los alumnos, quienes adquirieron una carga

social destacada. A través de los alumnos y de su actuar cotidiano como ciudadanos podría corroborarse la labor de los docentes y la apuesta de la SEP por la implementación de la Educación Intercultural en Educación Básica. Para lograr los resultados multicitados, los alumnos tenían en la escuela un lugar común. Se trataba de un espacio de inscripción en donde son alfabetizados y donde lograrían la adquisición de herramientas necesarias para reproducir, consecuentemente, las prácticas idóneas para la diversidad nacional mexicana.

En cuanto a la producción de sujetos, puedo decir que se encuentra idealizada por el imaginario gubernamental (SEP, Estado-Nación, etc.). En este ejercicio, a los actores educativos se les atribuyeron responsabilidades se los caracterizó desde las prácticas escolares y se les imprimió una carga reactiva respecto de la discriminación. De acuerdo con las finalidades del discurso intercultural se trata de una práctica hegemónica que “involucra la constitución de sujetos en el marco de un campo discursivo” (Buenfil, 1994: 55). Desde este punto de vista, las prácticas hegemónicas guardan relación directa con lo simbólico de la *interculturalidad*, lo cual responde a un proyecto político, social y educativo específico. Tanto niños como adolescentes fueron alfabetizados bajo un esquema discursivo que iniciaba con el reconocimiento de la base indígena hasta alcanzar un estatus de regularidad para el respeto, aprecio y convivencia de la diversidad (generalizada, pluritemática, nacional e internacional). Esto le confirió un lugar particular a las prácticas sociales, nacionalistas y de reconocimiento globalizador de los estudiantes que se formaron bajo esos planes de estudio. Se esperaba entonces que esos actores educativos (niños y adolescentes) fueran el resultado de la contingencia entre formaciones escolares y formación social, de tal manera que restauraran el daño histórico hacia lo indígena.

Un último asunto que merece mi reflexión es lo indígena. Este sector ha sido enunciado en los capítulos previos y estará en los subsecuentes con distintos matices. Por intertextualidad, lo indígena está significado como la víctima y, por lo tanto, en materia de *interculturalidad*, es el testimonio que se estudia en el presente para la implementación de prácticas “adecuadas” en el futuro. Este testimonio vigente es el motivo por el cual se teje un discurso intercultural que visibiliza a esa víctima y la reinstala en un lugar privilegiado a través de las relaciones interpersonales y la justicia social (Malaga, 2016).

Partiendo de que ambos planes de estudio analizados en este capítulo están inscritos bajo el enfoque de la EIT, me resta decir lo siguiente. Aunque intenten restaurar

el daño histórico causado a los sectores indígenas, este intento produce efectos contrarios a la inclusión de “todos”, pues señalar a las poblaciones indígenas trae consigo un proceso excluyente de las otras diversidades, cualesquiera que estas sean. Lo anterior me llevó a cuestionarme si el performativo autoritario que emite las políticas educativas y, en este caso, los planes de estudio, tienen algún límite para la enunciación de sus anormales (Foucault, 2000).

4 Cierre del capítulo

A lo largo de este cuarto capítulo analicé la discursividad de la interculturalidad, principalmente, en dos de sus emplazamientos: normativo (documentos de Política y Políticas educativas) y curricular (planes de estudio de Educación Preescolar 2004 y Educación Secundaria 2006), estos documentos los enlisté en la Tabla 3 y 4 que se ubican en el capítulo I de mi tesis.

El ejercicio presentado en el capítulo III y en este capítulo IV configuran el eje Politicidad de mi investigación. Como lo advertí en el capítulo I, esta Politicidad implica una tensión complementaria en la triada Política, Políticas y lo Político. En ambos capítulos (III y IV) me enfoqué en la dimensión Política y Políticas. Con estos resultados, a continuación expongo lo que aportan mis hallazgos a mis tesis de trabajo y las preguntas de investigación.

En cuanto a la primera tesis de trabajo, me percaté de que el *locus* de enunciación normativo curricular, que analicé en este capítulo, tiene tensiones diferenciadas. Esto puedo afirmarlo por dos razones. Primero, porque en la etapa embrionaria, la interculturalidad se enunció en un documento de política educativa; en esta etapa, el matiz de la *interculturalidad* fue el reconocimiento y valoración de lo indígena. Segundo, porque en la etapa de nacimiento y desarrollo, la interculturalidad se planteó en dos documentos: en uno se aludió a la horizontalidad de la relación entre distintos y en el plan de estudios de Educación Secundaria 2006, al reconocimiento de la diversidad bajo un estatus de relaciones enriquecedoras a través de las diferencias. No obstante, como lo indica esa primera tesis de trabajo, la textura significativa de la interculturalidad mantiene huellas nominales y temáticas comunes. La base generadora es la construcción histórica nacional y su relación constitutiva con lo indígena y, como sucedió en otros sistemas educativos, en el nuestro también se “dio rienda suelta a la labor

civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada” (López, 2001: 4).

En consecuencia y de acuerdo con la segunda tesis de trabajo, en este capítulo es factible argumentar que la interculturalidad se construye desde dos frentes, por un lado, una interculturalidad que atiende a lo indígena, la cual denominé monotemática, y por otro lado, una interculturalidad destinada a la generalidad de la población, que denominé pluritemática. Estos dos frentes dan cuenta de la polarización que marca la teoría del mestizaje, un estadio de partida y otro de llegada al desarrollo estabilizador. Un rasgo peculiar es que estas interculturalidades son lo que han llegado a ser debido al fantasma que las constituye. Este fantasma histórico, nominal y temático se reconfigura por la acción de un exterior constitutivo, el cual depende de la etapa y el momento histórico del que se hable, en términos concretos, puede ser el performativo autoritario o la voz misma del performativo sometido.

En este ejercicio genealógico que he realizado y de acuerdo con la tesis de trabajo tres, me percaté de que la interculturalidad se ha vuelto iterable y performativa debido a la acción de los paisajes temáticos y, a su vez, es comprobable en cuanto a la complejidad del discurso intercultural analizada en los capítulos presentados. Indudable es que lo indígena es la condensación en disputa sobre la que se construye el imaginario gubernamental de justicia social y educativa. No obstante, la inclusión de lo indígena representa, a su vez, la exclusión de los otros sectores poblacionales que, desde el discurso del performativo autoritario, se encuentran en desventaja (jornaleros, migrantes, personas con necesidades educativas especiales y, por qué no, aquellos que no se identifican con estos sectores).

Respecto de la tesis cuatro y conforme a estos hallazgos, es de suma importancia un ejercicio epistemológico vigilado. Éste me ha permitido tomar precauciones para hablar desde el *locus* de enunciación que interesa; y, a su vez, cometer los menores errores posibles para no traslapar significaciones, sentidos y tensiones al interior del campo configurativo de la interculturalidad, la cual no es única e indivisible. Esta desedimentación, me ha permitido ubicar los sujetos de atención (población indígena o población en general, hasta el momento), así como los mandatos e imaginarios gubernamentales respecto de la realidad social analizada.

Finalmente, respecto de la tesis de trabajo cinco, el análisis de la Politicidad de la (s) interculturalidad (es) me llevó a identificar tres rasgos constitutivos: ubicuidad, mimetismo y proliferación. Primero, si bien no ha estado enunciado en todos los

documentos, me percaté de que la interculturalidad adquiere una cierta ubicuidad en las recomendaciones internacionales, en las políticas educativas y en los planes de estudio de básica. En esos casos, aunque se encuentre o no enunciada, la *interculturalidad* se presenta como respuesta absolutista de justicia social, justicia educativa y liberación. Segundo, en este sentido, la multiplicidad de significaciones y su similitud entre ellas, les ha dado un carácter mimético a pesar de que se trate de significantes distintos (asociados con lo educativo, con sufijo “idad”, con sufijo “ismo”) y en contextos diferenciados (análisis documental, análisis de política y políticas educativas). Tercero, esto ha conllevado a que el discurso intercultural adquiera una proliferación performativa y constitutiva de este campo de conocimiento. Como veremos en el capítulo siguiente, muchos de los investigadores de esta área, validan lo anterior a través de sus investigaciones e interés manifiesto en este campo de conocimiento.

Ahora bien, por razones de prioridad, y debido a la información con la que hasta aquí cuento, sólo realizaré un acercamiento a dos preguntas secundarias de investigación. Respecto de la cuarta pregunta de investigación, la interculturalidad adquiere significaciones diferenciadas dependiendo la reforma curricular de la que se hable. En el caso de primaria 1993 y secundaria 1993, en tanto etapa embrionaria, la interculturalidad se significó respecto de los paisajes temáticos y en función de sus huellas temáticas y nominales; es decir, a partir de su verbalización (respetar, tolerar, comprender, etc.) para que con dichos planes de estudio, se diera presencia a lo indígena con la finalidad de fortalecer el proyecto nacional de identidad. Por su parte, en el caso de preescolar 2004 y secundaria 2006, la *interculturalidad* quedó plasmada como un recurso didáctico pedagógico para atender la diferencia; en este caso, se buscó alfabetizar a los alumnos del nuevo siglo para la formación de una ciudadanía integradora, incluyente y respetuosa del otro. En este caso, el proyecto fue restaurador y de unidad nacional.

En cuanto a la quinta pregunta, hasta este momento la *interculturalidad* está siendo situada en la escuela. De acuerdo con el imaginario gubernamental, la escuela es el lugar idóneo para formar a los ciudadanos mexicanos, quienes reivindicarán lo indígena. Las prácticas pedagógicas que se han privilegiado tienen que ver con la valoración del otro, el respeto a la diferencia y la lucha contra la discriminación, para tal efecto, la SEP dispuso una serie de mecanismos y dispositivos que permitieran a los docentes dar continuidad a dicho imaginario.

Lo hasta aquí discutido complementó mi análisis respecto de la discursividad de la interculturalidad. En los capítulos siguientes (V y VI) me enfoco en la dimensión de lo Político. Para ello, me valgo de las entrevistas que realicé a los informantes. Lo analizado en dichos capítulos, me permitió complementar la mirada de la Políticidad y, en suma, de la discursividad (significación, resignificación, sentidos, tensiones y configuraciones) de la interculturalidad.

Capítulo V. Sujetos interculturales. (Otra) Impronta de la interculturalidad

*El conocimiento es siempre una cierta relación
estratégica en la que el hombre está situado.*
MICHEL FOUCAULT
La verdad y las formas jurídicas

1. Presentación del capítulo

En los cuatro capítulos anteriores de esta tesis he estudiado las condiciones de producción de la interculturalidad;¹³⁷ principalmente lo he hecho a través de dos espacios discursivos. El primer espacio es un doble estado de conocimiento (la complejidad documental del discurso intercultural y, a su vez, de la interculturalidad) y el segundo, un doble análisis de documentos (normativos y de política educativa para básica). Estos documentos que se encuentran enlistados en las Tablas 3 y 4 fueron fechados entre el año 1994 y 2006, periodo en el que estudié la discursividad de la interculturalidad. Ambos procesos significantes articulan los siguientes tres elementos: a) una tensión irresoluble en el binarismo indígena-no indígena; b) una demanda de atención y reconocimiento, condiciones que son carentes en algunos sectores denominados vulnerables, discriminados y/o desatendidos; y c) la aplicación de políticas y programas educativos (generalizados, compensatorios, etc.) con enfoque intercultural, esencialmente destinados a los grupos descritos en el inciso anterior. Estas políticas y programas educativos (1994-2006) adoptaron un carácter de regulación y normalización; su finalidad fue la de reorientar el enfoque formativo de la Educación Básica conservando su atributo universal (UNESCO, 1990; 2000b).

A partir de los hallazgos en los capítulos previos identifiqué dos etapas de la interculturalidad: una embrionaria y otra de crecimiento y desarrollo. Además de esto, ubiqué dos tipos de interculturalidad, monotemática (con sesgo indígena) y otra pluritemática (incluyente de la diversidad ampliada). En este quinto capítulo analizo las narrativas de los sujetos entrevistados.¹³⁸

¹³⁷ Los capítulos previos de esta tesis son: "Aproximaciones analíticas para leer esta investigación"; "Pistas documentales de la interculturalidad", "Huellas fecundantes de la interculturalidad" y "Discursividad de la interculturalidad en Educación Básica", correspondientes a los capítulos I, II, III y IV, respectivamente.

¹³⁸ Como expliqué en la introducción de esa tesis, elegí a los informantes enlistados en la Tabla 5, a partir de tres criterios específicos: a) adscripción institucional en Educación Básica –DGEI-; b) relación explícita con el área intercultural –CGEIB-; y c) producción científica en el campo de la Educación Intercultural y la interculturalidad –especialistas-. Como nota aclaratoria he de decir que, actualmente, cuatro de los informantes de la SEP a quienes entrevisté, cambiaron de cargo institucional, es el caso de InDGEIMuPre, InCGEIBMuCulnt, InCGEIBMuColnt y InCGEIBHoJe. Finalmente, sirva este capítulo como un sentido homenaje al Dr. León Olivé, informante en mi trabajo de investigación, quien falleciera el 10 de febrero de 2017.

Entenderé por narrativas, valga decir testimonios, al “*pathos* [...] a partir de Kierkegaard, la irrepetible existencia de lo singular, su peculiar e individualísima relación con la verdad, relación en la que la persona está totalmente, y sólo ella en el fondo comprometida” (Vattimo, 1985: 43). Estos testimonios son el resultado de un “fenómeno cultural constitutivo de una civilización en la cual el hombre es pensado y definido en términos de conciencia, de hegemonía del conocimiento sobre todas las otras instancias de la personalidad” (*Ibidem*). En otras palabras, se trata de suspensiones temporales y de una construcción objetiva de la realidad (conforme a ciertos esquemas práctico-utilitarios, una época y un contexto específicos).

La importancia de la veta testimonial en mi tesis¹³⁹ es tal, que los 14 informantes dieron cuenta de dos aspectos nodales: a) la resignificación que tienen de la interculturalidad anidada en los documentos normativos, y b) la *praxis* (educativa, social, política, etc.) en el área de la *interculturalidad*.¹⁴⁰ Consecuentemente, ambos aspectos – la resignificación y la *praxis*– son el resultado de una identificación imaginaria y otra simbólica de los informantes,¹⁴¹ en el Anexo 1 se integra la guía de entrevista que les apliqué. Leí las respuestas ofrecidas, en tanto recortes de la realidad social, en función de su *locus* de enunciación (gubernamental e investigativo). Con esta narrativa testimonial identifiqué otras condiciones de posibilidad de la *interculturalidad* en las políticas de Educación Básica.

El análisis que presento en este capítulo corresponde a la pregunta ¿cómo se construye, en el imaginario de los informantes, al sujeto intercultural?, cuestión que está ligada al eje onto-epistemológico de mi investigación. Al respecto, es importante decir que la noción sujeto intercultural no es una invención nominal¹⁴² en mi tesis, por lo contrario, es una construcción que abreva, al menos, de dos nociones: sujeto y

¹³⁹ Con esto me refiero a que, además de la veta testimonial que prevalece en este capítulo V y en el VI (entrevistas a informantes), en el capítulo II predomina la veta documental (producción científica que conforma mi estado de conocimiento), y en los capítulos III y IV, sobresale la veta prescriptiva (documentos normativos, documentos de política educativa, etc.).

¹⁴⁰ En mi investigación, la noción *praxis* se apoya en los *habitus*. Éstos se conciben como “operadores de distinción: ponen en juego diversos principios de diferenciación [...] son estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división de gustos, diferentes” (Bourdieu, 1997: 31 y 32). Bajo esta denominación, la *praxis* a la que me refiero pone atención en las construcciones discursivas de los informantes, más que en la manera en que se conducen. Estas construcciones discursivas de la *praxis*, resultan de una genealogía de experiencias pasadas, que a su vez, performan sus prácticas futuras.

¹⁴¹ Esta distinción lacaniana (simbólico, imaginario y real) la expliqué en el capítulo I, subapartado 3.2. de mi tesis: “Herramientas procedentes del APD. La lógica del Bricolage”. Esta triada se encuentran en estrecha relación con los dos procesos significantes de la interculturalidad (embrionaria; de crecimiento y desarrollo), los cuales identifiqué en los dos capítulos anteriores.

¹⁴² “La nominación no es únicamente el puro juego nominalista de atribuir un nombre vacío a un sujeto preconstituido. Es la construcción discursiva del objeto mismo” (Zizek, 1992: 17).

estudiante intercultural. La primera noción pertenece a García Canclini (2004), él explica que los sujetos interculturales se construyen en el marco de la globalización, la interconexión y el libre comercio: “más mestizajes étnicos y sincretismos religiosos que en cualquier época, nuevas formas de hibridación entre lo tradicional y lo moderno, lo culto y lo popular, entre músicas e imágenes de culturas alejadas, nos vuelven a todos sujetos interculturales” (García Canclini, 2004: 160). Según lo anterior, en la intersección de las dualidades que García Canclini menciona, cualquier persona puede ser denominada o denominarse sujeto intercultural. En otras palabras, los sujetos interculturales son el resultado de choques con lo extraño, lo diferente y lo distante. La segunda noción corresponde a Martínez Cortés (2015). Él alude a un sector poblacional en específico, los estudiantes (indígenas) de licenciatura. Desde su perspectiva, estos estudiantes son el resultado de la Educación Intercultural que se concibió como un proyecto educativo nacional en América Latina. A diferencia de García Canclini, quien explica que los sujetos interculturales son personas cualesquiera; Martínez Cortés se refiere a las personas indígenas, es decir, a usuarios educativos de universidades interculturales –brasileña y mexicana–, instituciones que operan en el marco de las Políticas de Interculturalidad en la Educación Superior (PIES).

De acuerdo con el posicionamiento que aquí sostengo, la noción de sujeto intercultural que desarrollé pertenece al orden de lo simbólico y está integrada por tres dimensiones: una amplia, una particular y una objetiva. La dimensión amplia concibe al sujeto como colectivo, institución, políticas, programas educativos, normatividad, grupos de personas, etc., no necesariamente al individuo común. La dimensión particular lo percibe como una persona, quien se subjetiva respecto de ciertas prácticas socioeducativas ajenas. Finalmente, la dimensión objetiva no es positivista, más bien alude a una construcción discursiva de la realidad. Esta construcción se muestra validada por una cierta comunidad (informantes de la SEP o especialistas, en el caso de esta tesis), es decir, una particularidad empírica, objetivada para determinadas instituciones o colectivos. En otros términos, lo objetivo puede asumirse como una figura en el universo finito de las configuraciones posibles (Bachelard, 1999), históricamente fechada y situada (Bourdieu, 1997).

En consecuencia, la pregunta secundaria de investigación que discuto en este capítulo tiene un carácter intersticial, toda vez que la sitúo entre la propuesta de García Canclini (2004) y la de Martínez Cortés (2015). Articular respuestas a esta indagación me implicó analizar tres preguntas de entrevista, las cuales se encuentran en el Anexo

1 –en ocasiones se relaciona a la interculturalidad con el otro, ¿quién o cómo es ese otro?, ¿a quién se le puede considerar una persona intercultural?, ¿usted se considera intercultural? de ser así, ¿qué tipo de interculturalidad practica?–. En ese orden de ideas, las dos primeras preguntas corresponden al campo ontológico, mientras que la tercera pertenece al campo epistemológico.¹⁴³

Según los planteamientos que he desarrollado hasta el momento, ¿por qué el sujeto intercultural es un elemento clave en el estudio de la discursividad de la interculturalidad? Son dos las razones que me llevaron a considerar la importancia del sujeto intercultural. La primera razón porque, a diferencia de García Canclini, el sujeto intercultural que aquí discuto no está reducido a una persona; se trata más bien de una construcción precaria cuya identidad estará determinada, temporalmente, por su complejidad. La segunda es porque, al no ser una persona, ese sujeto intercultural está configurado por momentos. Entiendo por momentos a las “posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso” (Laclau y Mouffe, 1987: 176). Esos tres momentos son: el “otro”, la persona intercultural y las prácticas discursivas de la *interculturalidad*; a cada uno de ellos lo desarrollo más adelante en sus respectivos apartados. En lo individual, cada momento permite comprender un rasgo histórico de la discursividad de la interculturalidad (su temporalidad, los beneficiarios de esa interculturalidad, las políticas educativas de atención para esos beneficiarios, los contextos en los que se desarrollan, las condiciones históricas que permiten hegemonizar el campo educativo y social, el prototipo o modelo de ciudadano y sociedad que intenta producir, etc.). En suma, el sujeto intercultural en sus distintas dimensiones (ampliada, particular y objetiva) abona a la comprensión del significante interculturalidad y su discursividad.

Hasta aquí argumenté acerca del “qué” de este capítulo. Como lo comenté algunos párrafos arriba, a continuación describo el “cómo”, es decir, la estrategia fina de análisis. Para leer los relatos de los informantes hice uso del análisis enunciativo en sus cuatro dimensiones: a) condición de enunciación, b) relación locutor-audiencia, c) condición de recepción, y d) operación político discursiva. La estrategia analítica enunciativa me permitió comprender el resultado de procesos de interpelación y, a su

¹⁴³ Tal y como lo mencioné en el capítulo I de esta tesis, el preguntar ontológico no es metafísico (Heidegger, 1926). Lo ontológico evidencia un carácter histórico, discursivo y político del ser (el “otro”, la persona intercultural, etc.). Por su parte, el preguntar epistemológico, se sitúa en un contexto y prácticas específicas; su finalidad es la de conocer las condiciones de producción de un conocimiento (el informante se considera intercultural y/o qué tipo de práctica intercultural desarrolla).

vez, el imaginario social (individual o colectivo) de los informantes. Con ayuda de las herramientas del APD y el ADIC identifiqué las construcciones discursivas, los juegos del lenguaje y las posiciones del sujeto de los informantes. Ello fue posible a través de la ubicación de ciertos significantes (inclusión, justicia social, moralidad, ética, etc.) que hacen potentes, válidos y vigentes los argumentos de los enunciantes (dimensión objetiva-construcción social). En términos concretos, recuperé algunas herramientas de intelección del ADIC (identidad, prácticas sociales, diversidad, otredad, entre-medio, dimensiones de la *interculturalidad*, lo propio, relaciones culturales, lógica de la *praxis*, intercultural, derechos humanos, etc.) y otras del APD (juegos del lenguaje, rizoma, *locus* de enunciación, performatividad, prácticas hegemónicas, sobredeterminación, etc.). En conjunto, ambas analíticas me permitieron inteligir el discurso intercultural de los testimonios orales. Cabe señalar que algunas de las herramientas del ADIC y del APD son compartidas; ninguna de estas perspectivas analíticas tiene exclusividad sobre dichas herramientas.

Este capítulo está integrado por cinco apartados.¹⁴⁴ El primero corresponde a la introducción anterior. En el segundo apartado –El otro en el campo de la interculturalidad– exploro la cuestión del otro, ese que se construye a partir del imaginario del enunciante y que también se adjetiva en un marco de posibilidades de lo intercultural. En el tercer apartado –La (s) persona (s) intercultural (es) – discuto las características y significaciones que se atribuyen a lo que podría denominarse persona intercultural. Ésta es, en estricto sentido, la beneficiaria de las políticas interculturales y, en ocasiones, la voz que promueve y da continuidad a ese discurso mediante una cierta *praxis* de la *interculturalidad*. En el cuarto apartado –Entre la denominación intercultural y las prácticas interculturales– indago las condiciones que permitieron que los entrevistados se consideraran a sí mismos personas interculturales. A su vez, me interesé por el tipo de prácticas interculturales que desarrollan en sus respectivos espacios académicos, institucionales, investigativos, etc. Cabe señalar, tal como lo planteé en párrafos anteriores, que me interesó más la *praxis* de los informantes que su *habitus* ¿por qué es importante esto? Principalmente porque son, en sentido laclauiano, el resultado de una práctica hegemónica, dicho de otra forma, el resultado de la interpelación del discurso intercultural: “la interpelación (el llamado a ser sujeto de un discurso) y sus efectos (la

¹⁴⁴ Los títulos de los apartados y subapartados de este capítulo están relacionados, en primer lugar, con las preguntas de entrevista aquí analizadas y, en segundo lugar, con los relatos orales de los informantes.

respuesta de apropiación o rechazo que los agentes hacen de ella)” (Buenfil, 1994: 50). Finalmente, en el quinto apartado –cierre del capítulo– despliego una serie de argumentos que configuran lo discutido en el capítulo cinco y que sientan las bases para el desarrollo del capítulo seis.

2. El otro en el campo de la interculturalidad

A partir de la construcción del estado de conocimiento y la recuperación de los referentes conceptuales temáticos, ambos presentados en los capítulos anteriores, corroboré tres situaciones. Primero, no puede hablarse de una sola interculturalidad, por lo contrario, hay múltiples interculturalidades o quizá la mutación de una. Segundo, esas interculturalidades están siendo significadas a partir de su *locus* de enunciación, es decir, una particularidad empírica, su significación entonces depende de la condición discursiva que la contenga. Tercero, las significaciones asignadas a la interculturalidad se encuentran tematizadas (indígenas, inmigrantes, no indígenas, feministas, etc.) y aluden, mayormente, a otro al que, simbólicamente, se le asignan características de minoría, debilidad, discriminado o excluido, que lucha políticamente por dejar de serlo o que es apoyado por determinados sectores sociales para que logre su visibilización, así como su empoderamiento social y político.

En este contexto indagué¹⁴⁵ las asignaciones discursivas y la carga simbólica que le es atribuida al otro.¹⁴⁶ El posicionamiento que sostengo es que “el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él” (Lévinas, 1991: 89) esta responsabilidad implica advertir que el otro “encarna una causa, un saber, con una modalidad que lo enlaza a la realidad alienante del prójimo” (Alberti, en Alain Miller, 2011:12).

La discusión que a continuación presento está dada en el siguiente orden. Primero expongo las narrativas de los cuatro informantes de la DGEI, luego las cuatro de la CGEIB y, finalmente, las seis de los investigadores. Esta sistematicidad me permitió identificar en cada campo discursivo (dos educativos institucionales, y uno investigativo)¹⁴⁷ la complejidad en la

¹⁴⁵ En sentido foucaultiano, la indagación tiene su origen en una práctica política y otra administrativa. “La indagación apareció en la Edad Media como forma de investigación de la verdad en el seno del orden jurídico. Fue para saber quién hizo qué cosa, en qué condiciones y en qué momento” (Foucault, 1983: 18).

¹⁴⁶ En este caso, no se trata del Otro lacaniano; sino del otro tácito, perceptible y adjetivable. Referirme al “otro”, no necesariamente es pensar en un individuo, sino en una relación. He de advertir que en las evidencias, al “otro” se le construye masculinizado; cabe decir, que su masculinización o feminización, no serán motivo de discusión en mi tesis.

¹⁴⁷ Entiendo al campo discursivo como aquel que se orienta a “captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer [...] determinar las condiciones de su existencia [...] fijar sus límites de la

que el otro fue construido. Como lo expliqué en la presentación del capítulo en mención, el otro” la persona intercultural y sus prácticas discursivas de la interculturalidad integran al sujeto intercultural de mi interés.

El otro representa el primer momento del sujeto intercultural. De acuerdo con mis hallazgos, el otro es significado en tres dimensiones: a) sujeto histórico, sujeto de conocimiento, b) otredad, diferencia y diversidad; y c) multiplicidad e imbricación. Las tres significaciones se desprenden del campo discursivo de informantes de la DGEI, la CGEIB y los especialistas, respectivamente. Esas dimensiones corresponden a cada uno de los subapartados que componen al aquí presente.

Con la finalidad de hacer sistemática la presentación de resultados, al inicio de cada primer subapartado presento una tabla que condensa las cuatro dimensiones de la estrategia analítica enunciación. Lo anterior va acompañado de las narrativas de los informantes y, posteriormente, mi discusión con ayuda de algunas herramientas del ADIC y del APD. Ya al final despliego el entramado analítico, el cual representó un ejercicio de abstracción de lo discutido a lo largo de cada apartado. En el resto de los subapartados omito el análisis enunciativo y sólo muestro la discusión con ayuda del ADIC y APD.

2.1 El otro. Sujeto histórico, sujeto de conocimiento

Como lo indiqué previamente, en este primer subapartado analizo las narrativas de los cuatro informantes de la DGEI. La finalidad de la Tabla 17 es poner de manifiesto la actividad enunciativa del otro para el campo discursivo de la DGEI.

Tabla 17. Análisis de la enunciación del “otro”. Campo discursivo DGEI

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InDGEIMuJe	Discurso Institucional.	Nosotros (expertos) ustedes (sometidos) de tipo asertiva.	No aplica.	Dialógica.
InDGEIMuPre				Subjetiva.
InDGEIHoPriCo				Curricular.
InDGEIHoPri			Contestataria.	Incluyente.

Fuente: elaboración propia.

Según la Tabla 17 el campo discursivo de la DGEI está conformado por cuatro informantes. En general los cuatro conciben al otro de manera institucional. Ese otro es subjetivado a partir

manera más exacta [...] establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él [...] mostrar qué otras formas de enunciación excluye” (Foucault, 1979: 45).

de sus condiciones históricas indígenas y a través de un discurso verticalizante. La narrativa de la Directora de Educación Básica Indígena expresó lo siguiente:

La concepción del otro es la de un dominado, el que me debe reverencia, el que no es igual a mí por condiciones étnicas, culturales, religiosas, y por tanto, es de menor valía que yo [...] Desde donde yo lo concibo, el “otro” siempre es un “alter” indispensable para la socialización, no se concibe el “uno mismo” sin “el otro”. Por tanto, todos “somos el otro” cuando estamos en relación con uno (unos). Y tiene dos caras: “el yo mismo” (individual o grupal) y “el yo como el otro” (individual o grupal). En las relaciones interculturales todos somos ese “otro” y a la vez ese “uno mismo”; sin idealizar, porque las fuerzas de poder existen en la relación (InDGEIMuJe).

La Directora de la DGEI plantea la construcción del otro en dos términos. Primero, reconoce al menos dos tipos, uno sometido y otro intercultural. Ambos están contruidos en relación con las características que los distinguen y agrupan (étnica, cultura, religión, etc.). Para ella, el “otro sometido” es el que cede poder a alguien para que lo integre a la estructura dialógica, esta relación puede mostrarse simétrica, aunque en la mayoría de los casos no lo es. Por su parte, concibe al “otro intercultural” como el resultado de una relación simétrica, por decirlo de alguna manera. En términos concretos, en la narrativa de InDGEIMuJe el otro es concebido como una relación enunciativa respecto de quien lo construye. En cuanto a la segunda narrativa, la Subdirectora de Educación Preescolar Indígena indicó lo siguiente:

Depende del punto de vista de quien lo está preguntando, o sea, depende si es el otro para mí o el otro para ti. El otro se define en función de la identidad propia del que pregunta por ese otro, pues pueden ser muchos otros (InDGEIMuPre).

Según el encadenamiento anterior, para InDGEIMuPre la construcción del otro es relacional. Esta informante privilegia tres argumentos. Primero, para ella significar al otro implica tomar distancia de toda idea sustantiva lineal, en sus planteamientos la entrevistada le apuesta a la multiplicidad. Segundo, la informante expresa que ese otro encuentra su condición de posibilidad en el *locus* de enunciación, dicho de otra manera, resulta del lenguaje que lo enuncia. Al respecto, es importante señalar que “toda función del lenguaje consiste en tener significado y sólo cumple con esta función satisfactoriamente en la medida en que se aproxima al lenguaje ideal que nosotros postulamos” (Wittgenstein, 1988: 2). En estos términos, el lenguaje provee una suerte de verdad, la cual está dada por la subjetividad de quien lo enuncia. Tercero, en consecuencia, ese

“otro” depende de la identidad de quien pregunta. De acuerdo con esto, es importante tener claro que la (inestable) identidad asegura la abyección del otro en toda relación (Hall, 1996). En la tercera narrativa de este campo se aprecia una fuerte carga normativa. El Subdirector de Educación Primaria Indígena expresó que:

La educación indígena es intercultural bilingüe, pero está definida en los marcos y parámetros curriculares; está en el acuerdo 592 como documento oficial vigente que da pauta al plan y programa de estudios 2011. Ahí queda definida la política de atención a la diversidad, a través de planteamientos específicos que tienen que ver con un desarrollo curricular local, para poder desde una experiencia contextual, abordar la cultura y la lengua de los pueblos (InDGEIHoPriCo).

La enunciación de InDGEIHoPriCo permite interpretar lo siguiente. El otro se construye en términos prescriptivos. Tal y como lo señala el informante, el otro está definido en el campo de las políticas educativas de atención a la diversidad, aunque ésta la enraíce en una cadena de equivalencia del performativo sometido (educación indígena, lengua, cultura y pueblos). Según los argumentos del informante, la política educativa puede entenderse como un espacio de subjetivación en el que se ven inmersos elementos estratégicos de la producción de sujetos educativos escolarizados (marcos y parámetros curriculares: planes y programas de estudio, contenidos curriculares, formas de evaluación, perfil de egreso, etc.). Para este informante lo anterior conlleva a una integración, reconocimiento y atención a los otros tejida en términos contextualizados. Finalmente, en cuanto a la última narrativa del campo discursivo DGEI, el asesor pedagógico adscrito a la Subdirección de Primaria Indígena, señaló que:

Los otros también pudieran ser emigrantes centroamericanos, migrantes europeos que han estado llegando con las crisis que enfrentan sus países y que buscan mejorar su situación económica. Pero los otros han sido la sociedad nacional, considerada como mestizaje (nosotros) y que siempre hemos estado discutiendo, como indígenas, que esos otros tienen una parte indígena que no la reconocen. Y ése es su gran problema, que quizá sea su problema de tener débil la identidad como mexicano, porque se sabe pues que también entre los indígenas hemos discutido y rastreado la historia. El mestizaje fue un producto de violaciones, no fue un producto armónico, una relación armónica entre parejas, sino fue violenta (InDGEIHoPri).

En función de la textualidad argumentativa de InDGEIHoPri este entrevistado se reconoce con identificación indígena.¹⁴⁸ Para el informante hay muchos otros (indígenas,

¹⁴⁸ “Para que la identificación se produzca en el hombre, debe ser por intermedio de un modelo realizado: adulto, femenino o masculino” (Lacan, 1952: 4). En este caso, el modelo de identificación se encuentra en un tipo de persona, históricamente discriminada: el indígena. Este sector de la población, se encuentra

emigrantes, migrantes y mestizos), mismos que forman parte de una cadena de equivalencia diversificante. De especial interés me resultó el sustantivo –mestizos– toda vez que, en los planteamientos del entrevistado, se expresa una condición de reverso positivo. Planteo lo anterior debido a que, reconociéndose con ascendencia indígena, el informante considera que el otro es cualquier mestizo que está fuera de lo indígena, o al menos, que mantiene distancia de lo indígena. Desde esas condiciones InDGEIHoPri considera que ese mestizo distanciado no reconoce su historia y que tiene una identidad nacional débil. Se trata de un distanciamiento que excluye y discrimina desde las fronteras, es decir, desde su ausencia de identificación con lo indígena (abyección del mestizo), tal y como se perfiló desde el nodo histórico social.

Los planteamientos de InDGEIHoPri son reveladores por las siguientes cuatro razones. Primero, porque lo que hoy se plantea como relaciones interculturales resultó de una violencia y de violaciones a sectores de la población indígena. Segundo, porque el sector mestizo ha mantenido un discurso de poder, lo que ha provocado que se hable de Educación Intercultural en dirección de minorías para las regiones indígenas. Tercero, porque a partir de una posición de reverso el informante plantea una posible salida al problema intercultural en la dirección indígena a mestizo, lo que continúa aludiendo a una postura monotemática de lo intercultural. Cuarto, porque para este informante el asunto de lo intercultural continúa midiéndose en cuestiones de identidad. Esta noción, siempre problemática, ha encasillado las maneras en que nos comunicamos, nos identificamos y clasificamos. Para InDGEIHoPri el asunto de la identidad es crucial debido a que muchos “mestizos” no reconocen su ascendencia indígena, lo cual ha ocasionado violaciones, migraciones y, por qué no, racismo.

Con las evidencias de los cuatro informantes –InDGEIMuJe, InDGEIMuPre, InDGEIHoPriCo y InDGEIHoPri–puedo concluir lo siguiente: el otro es un sujeto histórico construido –narrado, relatado, significado, etc.– en la multiplicidad de prácticas sociales. Este tipo de prácticas “engendran dominios de saber que hacen nacer nuevas formas de sujeto y sujetos de conocimiento” (Foucault, 1983: 15). Situado en el posicionamiento en mención puedo argumentar que “los otros” son sujetos de conocimiento, es decir, el resultado de una sociedad mexicana que mantiene prácticas vigentes de violencia, transgresión, control, colonialismo, racismo, etc. En sentido foucaultiano, el que “los otros” sean resultado de estas prácticas no quiere decir que se mantengan así por el

integrado, tendencialmente, a la sociedad nacional por medio de distintas políticas públicas y educativas, entre ellas, la intercultural.

resto de los tiempos. Contrario a ello, las caracterizaciones de “los otros” pueden cambiar y transformarse de acuerdo con el resultado de otras prácticas o su combinatoria.

2.2 El otro. Otredad, diferencia y diversidad

En un ejercicio similar al anterior, en la Tabla 18 expongo el análisis de la enunciación de las narrativas correspondientes al campo discursivo de la CGEIB. Nuevamente destaco la condición de enunciación, la relación locutor-audiencia, la condición de recepción y la operación político discursiva.

Tabla 18. Análisis enunciativo del “otro”. Campo discursivo CGEIB

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InCGEIBHoJe	Discurso institucional.	Nosotros (expertos) ustedes (diversidad ampliada) de tipo asertiva.	No aplica.	Rizomática.
InCGEIBMuCoInt	Abanderamiento personal.			Relacional.
InCGEIBMuCuInt				Sectorizante.
InCGEIBColnv				Diversificante.

Fuente: elaboración propia.

El primer testimonio del campo discursivo CGEIB corresponde al Coordinador General de la misma. InCGEIBHoJe concibe al otro como sigue.

Para el trabajo de la coordinación, el primer punto es más bien el reconocimiento de que existe otro o varios otros [...] Uno puede entonces establecer la necesidad de ver cómo son otros, es decir, uno tiene que conocer que existe la diversidad y que la diversidad se refiere a que hay otras maneras de hablar, otras maneras de comportarse, otra manera de ver el mundo, otras lenguas. A eso se refiere el conocimiento del otro, pero nadie puede reconocer al otro sin saber que existe [...] Nadie tiene el derecho de exigir a otro que deje de ser lo que es para poderlo admitir dentro de la sociedad. El aprender a vivir con las diferencias implica construir con esas diferencias, que es ahí donde está el tema. (InCGEIBHoJe).

En esta primera evidencia el informante InCGEIBHoJe plantea tres cuestiones centrales. Primero, su construcción acerca del otro tiene un fuerte arraigo en una postura institucional [*Para el trabajo de la coordinación...*]. Segundo, enfatiza la cuestión de la diversidad y la concibe como un elemento que favorece el proceso de reconocimiento de esos otros. De esta manera la diversidad que él expresa está asociada con una cadena de equivalencia fenotípica (habla, comportamiento, visiones del mundo, etc.).

Puedo entender que “el proceso de configuración de la diversidad no nos remite entonces a identidades esenciales que deben ser preservadas, sino a la vigencia de espacios sociales diferenciados cuyos límites tienden a mantenerse” (Bartolomé, 1997: 191). Tercero, las condiciones de producción de ese “otro”, en tanto diverso, están dadas en un sentido no asimilacionista.

La segunda narrativa corresponde a una informante. En la entrevista InCGEIBMuColnt reportó que se encontraba a cargo de la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural.

Yo creo que la categoría otredad, incluso la de identidad personal o el yo, es una categoría funcional por decirlo así, es decir, no hay una esencia del otro. Nosotros siempre somos otros para otros, por eso es función, por eso no es una esencia. La función que se juega entre lo propio y lo ajeno, siempre está en tensión respecto de lo que se relaciona de manera compleja. Es poco probable que entendamos la otredad como asuntos de indígenas y no indígenas porque tanto al interior de estas dicotomías hay muchas otras variaciones, entonces cuando hablamos de interculturalidad y el otro, nos referimos a nosotros como sí, a los otros que no somos nosotros y que también juegan esa función. No es una cuestión predeterminada, no es que el discurso intercultural instale a lo otro en el discurso de nuestro país, sino desde la complejidad que implica esa función y qué usos tiene. (InCGEIBMuColnt).

En relación con esta narrativa InCGEIBMuColnt desarrolla dos argumentos nodales. Primero, para esta informante la problematización del otro se presenta a través de categorías funcionales (Otredad, identidad personal y yo), a éstas las considera así debido a que cada una carece de esencia y están regidas por una temporalidad. Segundo, la informante asume que la otredad no juega bajo binarismos (indígena-no indígena), de esta forma reconoce la presencia de dicotomías al interior de ella. En tal caso, romper con esta relación dialógica, la cual parece indeleble hasta este momento, habilita la posibilidad de visibilizar multiterritorios y rizomas (Deleuze y Guattari, 1980) de esa otredad. Los planteamientos de esa informante se acercan epistemológicamente a una visión plural de la otredad. En la perspectiva de Villoro: “el otro se dice de varias maneras, o bien, el acceso a la otredad (al otro y a lo otro) atraviesa por distintos estadios o momentos” (Teodoro, 2007: 144). Estos estadios son: 1) el interpersonal, 2) el intercultural, 3) el metafísico, y 4) el de la *praxis* social. Como lo que plantea InCGEIBMuColnt, la otredad transita cuando menos, por el estadio interpersonal, el intercultural y el de la *praxis* social.

La tercera narrativa que presento corresponde a InCGEIBMuCulnt. Al momento de realizar la entrevista ella ocupaba el cargo de la Jefatura del Departamento de Interculturalidad.

En la CGEIB se ha visto al otro como el indígena. Personalmente considero que lo otro es diferente de lo uno; a éste se le va a ir definiendo al momento en que se vaya uno relacionando con alguien más, ese alguien más, siempre es otro. La noción de otro, se trata, desde mi punto de vista, de una construcción colectiva [...] Un aspecto que quiero destacar es que la educación intercultural define relaciones en el aula con lo otro, lo cual se ha relacionado con el tratamiento de lo indígena en sus áreas cultural y lingüística. (InCGEIBMuCulnt).

A través de esta narrativa InCGEIBMuCulnt expone tres planteamientos clave. Primero, su construcción se muestra distanciada de lo institucional [*Personalmente...*]. Segundo, en su postura personal y en consecuencia de esa distancia, la informante señala que la Educación Intercultural continúa con una fuerte ligazón a lo indígena, específicamente en un terreno fenotípico (lingüístico y cultural). Tercero, considera que el otro es el resultado de un proceso de subjetivación colectivo [*...a éste se le va a ir definiendo...*].

La última evidencia de este campo discursivo de la CGEIB corresponde a la Directora de Investigación y Evaluación de dicha Coordinación. Su narrativa es la siguiente:

El otro es el otro de cada uno de nosotros, vamos a decir; no solamente del indígena. O sea, es importante reconocer al otro como diverso y uno dentro de esa misma diversidad. Yo digo que es un planteamiento inclusive filosófico, o sea, yo me reconozco en el otro al mismo tiempo que conozco al otro [...] Yo pienso que el otro somos todos. Es un concepto pues de hecho que de pronto se pudiera pensar que el otro es diferente a mí y en ese sentido pues nos impacta a todos esa otredad. (InCGEIBMuColnv).

En relación con los planteamientos anteriores la informante se refiere a dos aspectos que los otros informantes han desarrollado. Primero, referirse al otro es hacerlo afín con el indígena, sin embargo, según la entrevistada, ese sector no tiene la exclusividad de la otredad. Segundo, InCGEIBMuColnv indica que el otro se rige por un marco de diferencias. Al respecto, traigo a la mesa de discusión que “es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad, interés comunitario o valor cultural” (Bhabha, 1994: 18). En este caso el otro es intersubjetivo, es el resultado de un proceso de contacto que condiciona las posibilidades de los disputantes. Además, abundando en sus

planteamientos, la otredad es desencadenante ya que al momento de la subjetivación ésta no queda sólo a nivel “personal”, sino que trasciende las relaciones y las prácticas que las personas realizan.

Las evidencias de los cuatro informantes –InCGEIBHoJe, InCGEIBMuColnt, InCGEIBMuCulnt y InCGEIBMuColnv– muestran un posicionamiento institucional y tres personales. Éstas dan cuenta, principalmente, de una acumulación de sentido en aspectos como la diversidad y la multiplicidad de ese otro. En los casos analizados esa diversidad se ha sesgado a lo indígena pero, de acuerdo con algunos informantes, el sector indígena representa una forma de expresión de la diversidad misma, no obstante se reconocen otras diversidades, a diferencia de los informantes de la DGEI.

De acuerdo con Bonfil, “la diversidad cultural no es un problema en sí mismo. De hecho, constituye un capital tangible e intangible de enorme potencial para el país, en tanto pluralidad de experiencias históricas acumuladas” (Bonfil, 1987: 96). Lo que omite es que, previo a la colonización, ya había sociedades en México, en ellas también estaban presentes la exclusión, discriminación, sumisión, etc. En consecuencia, colocar a la diversidad cultural con un rasgo únicamente pacífico sería un error epistémico. La diversidad igualmente se teje en el conflicto, las tensiones y las resistencias. Ésta matiza y habilita pero a la vez condiciona, separa, excluye y segrega. Con base en lo aquí analizado, la diversidad se adjetiva como una suerte de enriquecimiento de las personas que están en diálogo. Su preconfiguración es temporal y depende, nuevamente, de su *locus* de enunciación.

2.3 El otro. Multiplicidad e imbricación

Para cerrar el análisis de las significaciones del otro, en la Tabla 19 expongo las dimensiones de la estrategia enunciación del campo discursivo de los investigadores. Al igual que lo hice previamente, primero muestro la Tabla con el análisis de la enunciación, luego presento las narrativas de los informantes y, finalmente, desagrego las discusiones a las que llegué.

Tabla 19. Análisis enunciativo del “otro”. Campo discursivo especialistas

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InEspHoG	Discurso experto diversificador.	Nosotros (expertos) ustedes (diversidad)	No aplica.	Desmitificante.
InEspMuS				Relacional.
InEspMuY				Simbólica.
InEspHoL				Diversificante.

InEspHoE	Discurso experto contra lo colonial.	ampliada) de tipo asertiva.		Objetivante.
InEspMuR				Desmitificante.

Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a las narrativas que se analizan, al poner en el centro del debate al otro, cuatro investigadores lo significan como una posibilidad dialógica, al menos, entre dos sectores de la población: indígena y mestizo. Los dos informantes restantes no están del todo convencidos de referirse al otro pues lo piensan como denominación colonial, mas sugieren que se hable de interacción y relaciones intrapersonales. Presento las evidencias en el siguiente orden, primero el paquete de cuatro especialistas a favor del otro y, después, el paquete de dos especialistas en contra de la noción otro.

La primera narrativa corresponde a un investigador del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Veracruzana. Su planteamiento es el siguiente:

El otro de la interculturalidad suele ser el otro frente al cual se han estado definiendo los estados nación en América Latina [...] para muchos pensadores del nacionalismo latinoamericano decimonónico, el otro es el indígena y el indígena es el aún no nacional, aún no nacionalizado; y en el caso concreto de México, desde Vasconcelos a principios del siglo XX, ese otro indígena es invitado a convertirse en un nosotros mestizo y eso sí, es muy distinto a otros países latinoamericanos donde es el criollo el que define al indígena como otro, pero aquí es el mestizo, que es una noción más incluyente por lo menos en sus orígenes. (InEspHoG).

Son tres los argumentos que despliega InEspHoG. Primero, el resultado de las condiciones sociopolíticas de los estados nación de América Latina no puede concebirse al “otro” sino como histórico, dicho de otra manera, como el resultado de esos procesos de enfrentamiento y conquista, los cuales llevaron a reconfigurar el *habitus* de esos otros. Segundo, el otro asegura al menos dos lados en disputa, el de un nacional (mestizo o criollo) y de otro no nacional (indígena). Tercero, en consecuencia, en mi lectura de la narrativa del informante la conceptualización del otro es óptica, esto quiere decir que se concibe a partir del *locus* de enunciación de un contexto. En otros términos, esta contextulización del otro no depende sino del enunciante, del que construye discursivamente.

La segunda narrativa corresponde a la titular del Instituto Nacional de Educación Educativa de la SEP. Los planteamientos de InEspMuS son los siguientes:

El otro es distinto a ti. El que es diferente a ti porque tiene una serie de características aparentes, digamos diferentes, desde cómo se viste, cómo habla, la lengua que utiliza. Éstas son cosas enteramente visibles, claramente

en la superficie de la relación. Pero desde luego, pues el otro diferente también es aquel que, aunque esas diferencias visibles no existan, en el fondo ve el mundo de una manera diferente, o sea que tiene una cosmovisión distinta, una interpretación de las cosas diferente, tiene una aproximación a la solución de problemas también distinta. Y bueno, pues en el fondo todos somos diferentes porque todos tenemos una experiencia vital distinta. (InEspMuS).

La informante señala que todos somos distintos. Partiendo de esto desarrolla dos argumentos clave. Primero, concibe al otro en código de características, en este caso identifiqué que InEspMuS explica a la otredad a manera de dos cadenas de equivalencia. Una fenotípica (vestimenta, léxico, etc.) y otra como cadena simbólica (experiencias, cosmovisión, interpretación de las cosas, maneras de solucionar un problema, etc.). Segundo, estas características son, al parecer de la informante, una evidencia de las diferencias que nos asignamos como seres humanos. Dicho de manera distinta, la informante muestra la existencia de un problema en la relación identidad-diferencia, en esta relación entran en juego elementos que producen la lateridad histórica “que define a tales pertenencias y diferencias como las articulaciones puestas en juego en el marco del espacio inter, es decir, de las relaciones, en una condición de habitar, de estar y transitar, de filiación, adscripción, de pertenencia y temporalidad” (Medina, 2013: 167).

La tercera narrativa corresponde a una informante del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Respecto del “otro”, InEspMuY consideró lo siguiente:

Es un otro imaginario, ese otro siempre depende de la posición del YO, entonces eso tiene mucho que ver con los enfoques de la educación intercultural ¿cuál es el otro?, el otro es el que es distinto a mí. (InEspMuY).

Tal y como he identificado en las evidencias de otros informantes, InEspMuY concuerda con la perspectiva del *locus* de enunciación. Me refiero, como lo señala esta informante, a que el otro es una construcción subjetivada que depende de quien lo enuncia. A partir de su planteamiento identifiqué que el uso que hace de la noción “imaginario” es en razón de referirse al otro como un lugar vacío, el cual se construye contextualmente dependiendo de la carga simbólica a la que es sometido ese otro.

La cuarta narrativa de este primer paquete corresponde a un investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. En la entrevista InEspHoL consideró la necesidad de

darse cuenta de que hay otras culturas y por consiguiente, los miembros distintos a uno en términos en nuestra propia cultura, entonces pues sí, lo que

deberíamos es cobrar conciencia de esa multiplicidad. La coexistencia de estas culturas nos enfrenta a esa idea de otredad y de tener que convivir con quienes son diferentes. (InEspHoL).

En consonancia con las evidencias de este paquete mi lectura es la siguiente: InEspHoL plantea tres argumentos. Primero, que la multiplicidad es una cuestión que se ha dejado de lado y, por tanto, que una actividad de la sociedad sería la promoción de una cierta conciencia social al respecto. Segundo, pone de manifiesto que el asunto del otro puede leerse en código plural (otras culturas). Tercero, que esa manifestación de (re) conocimiento se ve reflejada en la coexistencia a través de la convivencia. Aquí me parece preciso recuperar la noción culturas. Éstas “no poseen una esencia atemporal que hay que salvar de las influencias externas. Son realidades procesuales, cambiantes, temporales” (Tubino, 2005a: 87 y 88).

Pasando al segundo paquete de evidencias, la primera corresponde a un investigador adscrito en la Universidad Javeriana. InEspHoE explica que la noción del otro es acuñada de un lenguaje colonial.

Bueno, hay un gran problema con esa noción de otro y tiene que ver con su anclaje en el pensamiento colonial, como lo han demostrado autores como Edward Said y otros teóricos postcoloniales como Stuart Hall. El otro es una articulación con una alteridad radical de occidente; es una vinculación del pensamiento colonial. Entonces, el colonialismo produce unos otros radicales, ontológicamente distintos de occidente; y occidente encuentra su lugar y su proyecto civilizacional frente a esos otros que a veces son colocados en el lugar del salvaje, o del sujeto que necesita ser desarrollado o que le faltan ciertas características civilizacionales. (InEspHoE).

Puedo leer los planteamientos del informante como sigue. Primero, InEspHoE construye al otro tendencialmente como una vinculación/articulación. Para él, el otro es un resultado de un proyecto nacional colonialista, InEspHoE diría civilizacional. Esta vinculación/articulación puede pensarse como el entre-medio (Bhabha, 1994), es decir, la mimesis, la contingencia cultural de la humanidad de la etapa colonial (negritud y blancura). Segundo, a ese otro se le asigna una carga simbólica del salvaje, esto significa del sin voz en términos de Ranciére o del que necesita normalizarse, en términos foucaultianos. Desde esas condiciones la producción del otro, el intersticial, está delimitado por el lenguaje de quien lo enuncia y subjetiva.

En consonancia con la anterior, la segunda evidencia de este paquete corresponde a una investigadora del DIE-Cinvestav. InEspMuR plantea lo siguiente:

No hubiera precisamente así usado ese término para el otro [...] está poniendo en oposición, marcando diferencias en lugar de marcar cosas en común, o cosas diferentes y cosas común. Entonces es como marcar líneas, por un lado, está una cultura o varias, pero sí está claramente separando culturas en lugar de ver dónde coinciden. Ése es el problema principal del término desde mi punto de vista. De esa separación y esa línea (inter) del uno al otro, no intra, eso tiene muchas repercusiones en cuando a significados, connotaciones, etc. (InEspMuR).

En mi perspectiva los planteamientos de InEspMuR giran en torno a lo siguiente. Primero, se demarca respecto del uso de la noción el otro. Segundo, según la informante, pensar en el otro es deshabilitar la posibilidad de lo -intra- frente a lo -inter-. Ella pone de manifiesto que se oponen y se marcan diferencias antes de identificar las coincidencias. En estos planteamientos InEspMuR considera que las diferencias tendrían que ser enriquecedoras más que segregantes.

Las evidencias de los seis informantes –InEspHoG, InEspMuS, InEspMuY, InEspHoL, InEspHoE y InEspMuR– muestran dos posicionamientos clave. Un primer posicionamiento da cabida a la significación del otro. Su característica es que bosqueja distintas expresiones fenotípicas (cultural, lingüística, identificatoria, etc.). Estas expresiones se enraízan en condiciones indígenas o mestizas, en ambos casos se pugna por una condición de multiplicidad, dicho de otra manera, ambos pueden ser vistos como otro. El segundo posicionamiento presenta una resistencia a la construcción del otro. Sobre ello las evidencias señalan los candados al utilizar la noción otro. Más que tratarse de un sector poblacional se concibe como una expresión de vinculación, imbricación, etc. Ambos “otros”, el múltiple y el imbricado, tienen en común que pueden leerse en código de rizoma. “Una rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo [...] el rizoma tiene como tejido la conjunción y...y...y...” (Deleuze y Guattari, 1980: 29). Con lo anterior puedo asumir, por un lado, que hay diferentes sectores indígenas y diferentes sectores de mestizos y, por otro, que cada uno es el resultado de alguna vinculación. De ahí que convenga decir que “la realidad de los objetos no es una proyección de lo empírico sino una construcción social, i.e. implica un componente subjetivo constructivo (no meramente contem-plativo)” (Buenfil, 1994: 10).

2.4 El “otro” nunca es el mismo “otro”, siempre es “otro” (distinto)

A lo largo de los tres subapartados anteriores –El otro. Sujeto histórico, sujeto de conocimiento; El otro. Otredad, diferencia y diversidad; y El otro. Multiplicidad e imbricación– analicé las narrativas de los informantes en torno a la significación del “otro”, esto partiendo del supuesto de que se trata de un elemento engranador de lo que he denominado sujetos interculturales.

Como expliqué al inicio del capítulo me resultó importante indagar este tema por una razón principal, debido a que en el estado de conocimiento y en varios referentes conceptuales temáticos revisados el otro (casi siempre indígena) está en el marco de atención de la interculturalidad, lo que planteé desde la introducción de esta tesis.

Con las evidencias de los informantes me percaté de que, al igual que la interculturalidad, el otro no es algo que ya está definido desde el inicio de los tiempos. Lo notorio aquí es que las evidencias analizadas plantean como significaciones nodales a lo indígena y su relación con el sector mestizo. De acuerdo con mis hallazgos puedo argumentar lo siguiente. El otro es un espacio dinámico que puede ser ocupado por cualquier persona. El otro es un discurso, una palabra, una práctica enunciativa que se hace performativa dependiendo de sus provocadores y del lenguaje mismo que lo concreta. En tal caso, las significaciones de éste dependen del *locus* de enunciación de los informantes (hacedores de política y especialistas). Este *locus* es “una forma de su relación con todo discurso concreto: él determina a la vez el carácter necesariamente discursivo de todo objeto y la imposibilidad de que ningún discurso determinado logre realizar una sutura última” (Laclau y Mouffe, 1987: 189).

En tanto los campos de discursividad, los sectores entrevistados construyen distintas posibilidades de interacción que se tejen y configuran a través de determinadas fuerzas, de tal manera que permiten el diálogo en una misma arena (Laclau y Mouffe, 1987). En todo caso, cabe aclarar que estos campos discursivos se presentan en un plano individual (informantes de la DGEI, de la CGEIB o especialistas), así como uno colectivo (el testimonial). Independientemente del plano del que se trate, estos campos discursivos tienen a la infinitud como característica principal. Con base en lo anterior, en los tres campos discursivos predomina una relación locutor-audiencia asertiva. Específicamente en la DGEI los informantes tienen un referente histórico respecto de la segregación y el reconocimiento de las regiones indígenas. En tal caso, este campo discursivo se refiere, mayormente, a un otro histórico. Por su parte, en el colectivo CGEIB el otro se aborda como tratamiento de la

diferencia y diversidad. Finalmente, en el colectivo de especialistas el otro se significa en términos de multiplicidad e imbricación.

En función de mis hallazgos, el campo discursivo de los informantes que laboran en DGEI y CGEIB se muestra altamente performador respecto del campo de los especialistas. La razón de esto es que los informantes que laboran en ambas dependencias de la SEP tienen una fuerte influencia educativa a través del discurso, diseminado en los planes de estudio de Educación Básica (primaria y secundaria 1993; preescolar 2004 y secundaria 2006). Como lo mencioné en el capítulo III de esta tesis, en estos Planes de estudio es explícita una declaración de valores, la cual buscaría “fomentar en sus ciudadanos para construir naciones sólidas y democráticas. En muchos países de la región, los nuevos currículos reconocen por primera vez como valor la pluriculturalidad y el plurilingüismo” (Ferrer, s/a), entre otros valores y derechos humanos.

Otra lectura de esto es la siguiente. Los informantes de la SEP tienen un poder performativo contundente debido a que todo plan de estudios es Ley y se reproduce tal y como se propone. Los docentes en servicio, los directivos, padres de familia y alumnos, son los inmediatos receptores y, en todo caso, reproductores de un discurso legitimado en dichos Planes de estudio. Sin embargo, la interpelación sucederá en la medida en que algunos de esos sectores receptores asuman la invitación como propia. El poder performativo no es igual en el caso del campo discursivo de los especialistas, la explicación de esto es que cualquier persona interesada en los trabajos de los investigadores tiene mayor libertad de elegir el tipo de discurso que más le convence, dependiendo sus intereses (educativos, filosóficos, políticos, antropológicos, etc.).

De acuerdo con lo anterior, “el encuentro con el otro es así interpelación [...] pues en esa situación experimentamos que hay otro horizonte de comprensión que nosotros no fundamos y que, por eso mismo, nos desafía como una posibilidad de respectivizar nuestra propia situación original” (Fornet-Betancourt, 2001: 41). Si la interpelación es exitosa el discurso del otro y, propiamente el de la interculturalidad, se hará ley. Esto tiene un riesgo latente y un beneficio. El riesgo es que todo cambio sustancial en el contenido óptico conducirá a la proliferación de un nuevo paradigma ontológico (Laclau y Mouffe, 1987). El beneficio inmediato es que la proliferación de estos (y otros) campos de discursividad continuará atenuando la sutura, una forma de clausura de esos discursos, una ausencia de performatividad absoluta y esencialista.

3. La (s) persona (s) intercultural (es)

El segundo momento engranador en la configuración del sujeto intercultural¹⁴⁹ es la persona intercultural. Indagar sobre esto puso dos situaciones en la mesa de debate. Primero, las construcciones de los informantes muestran la existencia de una persona denominada intercultural. A ésta la enuncian independientemente de un sexo, sus prácticas económicas, políticas culturales, físicas, educativas, etc. Por otro lado, están los informantes que se manifiestan en contra de la existencia de una persona subjetivada de esa manera. Segundo, respecto de los informantes que consideran la existencia de una persona intercultural, me interesé por las características que le eran atribuidas. Estas características los (des) identifican de los otros (que pueden o no ser, a su vez, personas interculturales). En esta caracterización me percaté de un punto de saturación respecto del tipo de valores que promueve dicha persona, éstos son: el respeto, la tolerancia, el aprecio, la valoración, el reconocimiento, la convivencia, la reciprocidad, el diálogo y el entendimiento para con las otras personas. Este punto de saturación configura, a su vez, una cadena de equivalencia axiológica.

En esas condiciones la relevancia de discutir acerca de una persona intercultural es tal que, en tanto condición de posibilidad, se concibe como un tipo de modelo/antimodelo de sujeto, práctica social, civilidad y ciudadanía. A continuación presento el análisis de las construcciones discursivas de los informantes. Primer, las pertenecientes a los informantes de la DGEI, luego las de los informantes de la CGEIB y al final las de los especialistas. Me apoyo en la herramienta analítica enunciación así como en algunas categorías del ADIC y del APD.

Como expliqué casi al final de la presentación de este capítulo, a partir del subapartado 3.1 y hasta el 4.3 privilegié una escritura analítica interpretativa. Esto me implicó retirar las Tablas del análisis enunciativo y pasarlas a la sección de Anexos, no porque haya prescindido de ellos, sino para disminuir el lenguaje técnico.

3.1 Buena conducta, capacidades y diálogo intercultural

En sus narrativas los cuatro informantes de la DGEI reconocen la existencia de una persona intercultural, consideran que una persona con esta adjetivación es aquella que se conduce

¹⁴⁹ Cfr. Numeral 1, Capítulo V.

mediante “buenas conductas” hacia otras personas. La primera narrativa pertenece a la Directora de la DGEI. InDGEIMuJe definió a la persona intercultural de la siguiente manera:

Una persona intercultural es aquella que simpatiza con todas las culturas desde su valoración en la diversidad [...] que defiende sus derechos y los de los otros [...] que sabe mirar con respeto los diferentes sistemas de conocimientos generados por el ser humano y busca saber comprenderlos e incluso defenderlos e incluir en el marco de los conocimientos reconocidos [...] que vive la interculturalidad en cualquier gradiente, del menos al más, no importa, lo relevante es que la viva y reflexione. (InDGEIMuJe).

Según esta narrativa, la Directora de la DGEI consideró que una persona intercultural desarrolla una serie de capacidades, las cuales le permiten relacionarse con los otros. En esta enunciación se condensa un ideal de plenitud de ciudadanía con corte desarrollista (defiende, busca, defenderlos, etc.) y una cadena de equivalencia axiológica (simpatizar, valorar, respetar, comprender, etc.). La informante señala que estas capacidades conducen la discusión respecto de las condiciones en que la persona intercultural hace efectiva su condición adjetivante, por supuesto dependiendo del contexto en el que se encuentre.

Aunque no lo expresa de manera explícita, por intertextualidad identifiqué que la enunciación de InDGEIMuJe tiene cierta similitud con el perfil de egreso de los Planes de estudio, renovados en el periodo 1994-2006 (primaria 1993, secundaria 1993, preescolar 2004 y secundaria 2006), los cuales analicé en los dos capítulos anteriores. Si bien estas características no se asocian con una persona intercultural, o al menos no tiene esa denominación, delimitan las condiciones de producción del egresado de Educación Básica.

La segunda narrativa concierne a la Subdirectora de Preescolar Indígena. Al igual que la primera informante, InDGEIMuPre asume la existencia de una persona intercultural. Su enunciación quedó de la siguiente manera:

Persona que es capaz de convivir con el otro, primero se tiene que reconocer a sí mismo y para reconocerte a ti mismo tienes que valorarte. (InDGEIMuPre).

Según InDGEIMuPre una persona intercultural cubre dos funciones sustanciales: primero valorarse y segundo reconocerse. Estas funciones están enmarcadas en un ámbito de lo individual y de lo colectivo. De acuerdo con los planteamientos de esta informante, cualquier persona puede acceder a la denominación intercultural. Este

ejercicio que va de lo individual a lo colectivo, tiene una relación directa con las dimensiones de la interculturalidad; por un lado, la inter-cultural y, por otro lado, la intra-actoral (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009),¹⁵⁰ ambas corresponden a la tarea intra e inter, respectivamente. Una persona intercultural cuenta con capacidades interculturales (colectivo) e intra-actorales (individual). El planteamiento de Teodoro permite comprender lo anterior, “solo accedemos a lo otro, a través del otro (del tú), pero sólo podemos sostener y mantener el acceso al otro humano en la apertura comprensora de lo otro en general” (Teodoro, 2007: 151).

La tercera narrativa pertenece al Subdirector de primaria indígena y quedó indicada de la siguiente manera.

Una persona intercultural es la que reconoce que proviene de una experiencia y que tiene una raíz cultural y que puede reconocerse en la diferencia [...] Un sujeto intercultural aprecia lo propio y aprecia la diferencia también, puede saber cuándo se trata de nosotros, qué es lo que nosotros vemos en el asunto de la educación indígena, y cuándo se trata de los otros y no hacer discriminación a la inversa si no hay una aspiración a poder establecer relaciones simétricas, respeto, cordialidad. (InDGEIHoPriCo).

InDGEIHoPriCo aporta tres argumentos relevantes a la comprensión de la persona intercultural. Primero, este informante plantea que en su práctica social la persona intercultural combina la dimensión inter-cultural y la intra-actoral. En consecuencia, esa persona tiene la facultad de apreciar la otredad (lo propio y la diferencia). Segundo, lo propio conforma una cadena de equivalencia del performativo sometido (conocimientos, cosmovisiones, tecnologías indígenas, etc.) y su aprecio, están siendo subjetivados por un exterior (no indígena) que lo condiciona en cuanto tal y en función del sí. El “sí” muestra su reflexividad a partir de determinadas operaciones discursivas que cuestionan el retorno del sí mismo (Ricoeur, 1996) y su configuración en la colectividad. Tercero, InDGEIHoPriCo realizó un planteamiento interesante respecto de los reversos negativos. Él asumió que, en materia intercultural, el proceso discriminatorio se presenta regularmente de no indígenas a indígenas. En esas condiciones invita a que esta discriminación sea erradicada y no se funde en un reverso, es decir, de los indígenas a los no indígenas. A mi parecer esto último asegura un ejercicio intercultural (relaciones simétricas, respeto, cordialidad, desventaja, etc.).

¹⁵⁰ Lo inter-cultural implica la visibilización de prácticas culturales, sociales, etc., de forma contextualizada. La inter-actoral implica la comunicación de saberes, pautas y canales de comunicación con otros (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009).

La última narrativa corresponde al asesor pedagógico de la Subdirección de Primaria Indígena. InDGEIHoPri, en su condición indígena, indicó que una persona intercultural:

Es una persona que tiene esta capacidad o ha desarrollado estas capacidades de convivir con distintas culturas y entonces en esta relación debe de permanecer siempre la tolerancia, la reciprocidad, el entendimiento, el diálogo; un diálogo entre iguales, en donde en este encuentro y desencuentro, cada quien sabe quién es pero a la vez comparten elementos culturales y eso es lo más importante creo, y entonces cuando se da esta relación pues como que desaparece un poquito la discriminación y el racismo, porque ya no son elementos que tengan que estar presente en esta relación, hay una relación de un diálogo intercultural. (InDGEIHoPri).

Este entrevistado sostiene dos planteamientos centrales: la significación de la persona intercultural y la posibilidad de diálogo intercultural. En cuanto a la significación, InDGEIHoPri considera que una persona intercultural desarrolla ciertas capacidades que pueden condensarse en una verbalización desarrollista (convivir, fomentar, reciprocidad, etc.). Asimismo, refirió al diálogo intercultural como el que posibilita el respeto y la tolerancia a las características del otro, lo anterior es un claro ejemplo de cadena de equivalencia axiológica.

La existencia de la persona y el diálogo intercultural serán el resultado de un campo de batalla,¹⁵¹ el cual estaría marcado por un encuentro y desencuentro de la condición humana (cultural y política) de los participantes. En este campo de batalla no puede hablarse del exterminio del amigo o del enemigo (Schmitt, 1932), sino que, por lo contrario, se espera la producción de relaciones contingentes.

Con base en las respuestas que se condensan en el campo discursivo de la DGEI, halladas en el Anexo 4, una persona intercultural es un individuo con actitud proactiva frente a la convivencia y las relaciones interpersonales. Especialmente InDGEIMuJe, InDGEIHoPriCo y InDGEIHoPri aluden a las relaciones que pueden entablarse con las culturas otras, cualesquiera que ellos enuncian. Para llegar a este razonamiento fue necesario comprender que predominó una condición de enunciación pluritemática e histórica constitutiva, sólo en un caso identifiqué una condición de recepción contestataria por parte del informante que se concibió como indígena. Finalmente, imperó una operación político axiológica.

¹⁵¹ Cfr. Numeral 3.2.1; Introducción.

Para cerrar este subapartado he de decir que, a pesar de que en las cuatro evidencias anteriores noté diferencias mínimas en la construcción de la persona intercultural, asumo que no hay un significado trascendental respecto de esa persona intercultural, puesto que “la llamada realidad es una construcción discursiva; toda identidad dada [...] es un efecto de relaciones diferenciales contingentes, etc.” (Zizek, 2008: 169).

3.2 De la persona intercultural a las prácticas discursivas de la interculturalidad

Siguiendo el ejercicio similar que realicé en el subapartado anterior, en éste presento las narrativas de los informantes y, posteriormente, sigo con el análisis respectivo. En el campo discursivo de la CGEIB un informante se manifiesta a favor y tres mantienen un distanciamiento relacionado a la “persona intercultural”. En este caso la Jefa del Departamento de Interculturalidad consideró que una persona intercultural es quien

esté abierta a la posibilidad de que existen otras culturas y otras formas de ver el mundo. (InCGEIBMuCuInt).

En tal condición InCGEIBMuCuInt considera que la característica principal que esa persona intercultural cubre es la capacidad proactiva de relacionarse con las otras culturas. Eso lleva inmerso un proceso de reconocimiento, valoración y respeto, tal y como lo ha planteado el campo discursivo de la DGEI. De acuerdo con lo anterior, “las relaciones entre culturas se consideran, entonces, como el eje fundamental de la educación intercultural [...] Dicha relación implica distintos procesos de construcción de hegemonía y de ejercicio del poder que sólo pueden ser entendidas a partir de contextos históricos específicos” (Cerdeña, 2007: 104).

Las narrativas del resto de los informantes del campo discursivo en cuestión mantienen un distanciamiento de la concepción de la persona intercultural. A continuación expongo las enunciaciones del Coordinador General de la CGEIB - InCGEIBHoJe-, de la Directora de Desarrollo del Currículo Intercultural - InCGEIBMuCoInt- y de la Directora de Investigación y Evaluación -InCGEIBMuCoInv-, respectivamente.

No es un asunto en el que puede decir que hay alguien que es intercultural y otro que no lo es; más bien, hay quien se comporta de tal manera que pone en práctica los principios de la interculturalidad. (InCGEIBHoJe).

Pues no sé si hay alguien que llegue a ser [...] dejar o no dejar de ser, es preguntar por si existe la quintaesencia de lo intercultural. (InCGEIBMuColnt).

No es que somos interculturales y podemos dejar de serlo, sino que se trata de una permanente vigilancia y cuidado de búsqueda de equilibrio, en el que todos tengamos cumplidos nuestros derechos y una vida con igualdad de oportunidades para todos. (InCGEIBMuColnv).

Los tres informantes son contundentes en sus planteamientos. Según con estas evidencias no se puede ser o no intercultural. Más bien, para ellos, el asunto radica en que las personas practican cierto tipo de *interculturalidad*. Esta *praxis* de la interculturalidad estaría dada por algunas condiciones de civilidad, axiológicas y de consensos, mismos que se han construido social e históricamente de acuerdo con la manera en la que uno se “comporta” frente a otros. Uno de los informantes, al referirse a equilibrio, está planteando una condición de horizontalidad en la que se regulan las maneras de ser y hacer. En todo caso dos de los tres informantes coinciden en la necesidad de ser “ciudadanos”.

En términos generales, los cuatro informantes asumen la existencia de marcos genéricos de acción tanto en el ejercicio de algún tipo de interculturalidad como en el ser de la interculturalidad. A este respecto funciona una cadena de equivalencia axiológica difícil de quebrantarse (equidad, respeto, empatía, etc.). En lo que se refiere al Anexo 5 la mayoría de los informantes asumen un discurso descentrado de la “persona intercultural” y sólo uno un discurso emancipatorio a través de la adjetivación (intercultural) de las personas. Esto conlleva a reconocer que los informantes que mantienen distancia centran sus argumentaciones en una operación político discursiva simbólica y pragmática. El informante que fue interpelado positivamente por el discurso de la persona intercultural articula una operación político discursiva de inclusión de la diversidad. En todo caso, considero que es necesario tener en cuenta que cuando la interculturalidad se oficializa, “tienden a perder su potencial creativo y crítico y se transforma en un discurso técnico funcional” (Tubino, 2005a: 85).

3.3 (Im) posibilidad de la persona intercultural: negaciones y resistencias

En este campo discursivo de los especialistas también observé opiniones encontradas sobre la persona intercultural. Por un lado, se encuentran tres informantes que coinciden en la existencia de una persona intercultural y, por el otro están tres que hacen evidente su imposibilidad. Las evidencias las presentaré en dos paquetes acordes a lo antes dicho.

Primero las que acuerdan y posteriormente las que desacuerdan con la existencia de esta persona intercultural. La primera evidencia corresponde a InEspHoG, investigador adscrito al IIE-UV.

Yo creo que hay personas que se aferran a una idea, a una imagen monocultural como antes cuando nos enseñaban que una persona bilingüe es alguien desleal, no de fiar, porque tiene dos lenguas, etc., ese tipo de imágenes mecánicas. En ese sentido hay sujetos que se piensan así mismos, se perciben como monolingües-monoculturales; sin embargo, si yo desde un punto de vista más externo como observador etnográfico acompaño a estas personas les voy a rascar rápidamente y les puedo mostrar que su habitus, sus prácticas y rutinas siempre son resultados de interculturalidad [...] yo creo que a nivel inconsciente a nivel digamos rutinizado, a nivel habitualizado todos somos sujetos de alguna forma culturalmente diversos, lingüísticamente diversos, aunque no hablemos otra lengua pero cambiamos de jerga, cambiamos de registro cuando hablamos con la abuela, cuando hablamos con el hijo, cuando hablamos con el cuate, con el compañero, etc.; entonces, todo eso se puede visibilizar y uno lo puede tomar de forma consciente. (InEspHoG).

Son tres los argumentos que InEspHoG recupera para referirse a la persona intercultural. El primero explica que las personas que se consideran monoculturales/monolingües han consolidado una idea (discutible) de lo que es ser culturalmente válido. De acuerdo con esto, puede entenderse que lo intercultural “está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades *consideradas con* [sic] un pobre contexto cultural que a las sociedades con uno más rico –mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social–” (Aguado, 1991: 99). Segundo, el informante realiza una distinción entre el plano consciente e inconsciente de lo que puede denominarse intercultural o, en sus palabras, sujetos culturalmente diversos. Tercero, el plano consciente requiere, principalmente, que el sujeto, cualquiera que este sea, tenga en cuenta los distintos planos culturales (familia, amigos, etc.) en los que se desenvuelve, es decir, las posiciones del sujeto. En consecuencia esto legitimará la presencia de ese sujeto culturalmente diverso.

En la segunda evidencia de este primer paquete de narrativas, InEspMus plantea que las personas interculturales

intercultural lo primero que tiene que tener es un orgullo de su propia cultura, una autoestima personal fuerte y un orgullo cultural también sumamente establecido, porque si no lo tienes tú es como muy difícil que lo reconozcas en el otro [...] lo segundo es esta actitud de curiosidad respecto del otro, el otro no me amenaza sino al revés, me interroga, me genera una serie de preguntas y entonces yo me acerco a esa otra persona con esa curiosidad de saber más de él y de saber qué hay detrás de su forma de pensar y de su

formar de ser, entonces esa curiosidad si me conduce a un acercamiento pero ese acercamiento es respetuoso, que es la otra característica; o sea tú tienes que tener una actitud básica de respeto para acercarte al otro distinto. (InEspMuS).

Son dos los planteamientos principales de InEspMuS. Primero, que la condición intercultural de una persona dependerá necesariamente de dos dimensiones: la intra-cultural (orgullo... autoestima...) y la inter-cultural (curiosidad... acercamiento respetuoso...). Según la informante lo anterior permitirá entablar un dialogo horizontal con los otros. Segundo, ese otro al que ella se refiere, si bien no le asigna un sector de desarrollo (indígena, inmigrante, etc.), lo adjetiva como un par enriquecedor (no me amenaza, me interroga, me genera una serie de preguntas). Los planteamientos de la entrevistada indican que “la apertura al otro es una dimensión fundamental de toda persona libre [...] si educamos a partir del otro pasa a ser importantes la escucha, el diálogo, la búsqueda común, las metodologías activas y las técnicas participativas y de cooperación” (Besalú, 1997: 39).

La última narrativa de este paquete de informantes, que acuerdan con la persona intercultural, considera que la persona intercultural

tendría que ser alguien que ha pasado por una educación intercultural y tiene conciencia del carácter multicultural de la nación, de los derechos que tienen los pueblos indígenas y las personas, pues, realmente para saber si tienes actitud intercultural es necesario hacer examen. (InEspHoL).

Los planteamientos del investigador del IIF-UNAM consideran dos dimensiones: una escolar y otra normativa. En la escolar InEspHoL afirma que la persona intercultural es aquella que cursa una educación bajo esta denominación. De acuerdo con sus planteamientos se podría entender a la Educación Intercultural como un “fenómeno social que se manifiesta desde hace dos décadas y que propone una serie de métodos (reformas de programas educativos) para resolver el problema general de la diversidad lingüística y cultural” (Aguado, 1991: 98). En sí misma, la Educación Intercultural no tiene que ser, necesariamente, para emigrantes o minorías étnicas y culturales, sino que es relevante para todos los alumnos (Leurin, 1987 en Aguado, 1991). En la dimensión normativa InEspHoL considera que la persona intercultural conoce la base legislativa multicultural del país. Lo anterior implicaría, además del artículo 2º constitucional donde se declara multicultural a la nación, darle importancia a las leyes indígenas, la distribución lingüística en el país, las condiciones de operatividad de estas regiones, por

ejemplificar. En tales términos ambos argumentos, el de lo escolar y lo normativo, son formulados como una pretensión de validez de la persona intercultural, quien tendría que renovarse en esos términos: escolar y normativa.

Hasta aquí expuse las evidencias que articulan condiciones de posibilidad de la persona intercultural. A continuación haré lo propio con las enunciaciones de los informantes que manifiestan la imposibilidad de esa persona. La primera evidencia corresponde a InEspMuR, especialista que labora en el DIE-Cinvestav.

Una persona no puede ser intercultural, puede manejar varias culturas, puede ser multicultural, bicultural. (Testimonio 26, InEspMuR).

Como InEspMuR lo expresa, ella mantiene distancia epistemológica respecto de la persona intercultural. La informante confirma esta distancia al explicar que una persona puede ser multi o bicultural.¹⁵² Lo anterior puede comprenderse como la posibilidad de habitar distintas manifestaciones culturales (puede manejar varias culturas). Esta deshabilitación de lo inter y reconfiguración de las relaciones entre esos lugares en los que se habita, genera la posibilidad de pensarse desde varios espacios enunciativos (culturas).

La segunda narrativa, al igual que la anterior, parte del paquete que mantiene distancia epistemológica acerca de la persona intercultural. InEspMuY indica que

nadie en este momento tiene el monopolio de lo que es interculturalidad y no lo es, y por tanto de quién puede ser intercultural y de quién no lo es [...] tal vez te pueda decir qué tipo de interculturalidad promueve una persona, eso podría responderlo más fácilmente que decir es o no es, porque no es una categoría que te haces una aspiración [...] Yo diría más bien que en la cotidianidad de las escuelas, lo que abundan son prácticas no interculturales, ni siquiera se las plantean para entrar en debate. (InEspMuY).

De acuerdo con la evidencia, InEspMuY coloca dos temas en la mesa de debate: las prácticas discursivas de la *interculturalidad* y las prácticas discursivas no interculturales en las escuelas. Con base en el primer tema la informante considera preciso referirse, previo a si una persona es o no intercultural, a las prácticas que dicha persona puede desarrollar en algún contexto específico (laboral, familiar, escolar, etc.). En función del segundo tema InEspMuY se refiere a prácticas escolares. Esto sólo es posible comprenderse a través de las investigaciones etnográficas que ella ha realizado en

¹⁵² Cfr. Numeral 3 y 4, Capítulo III.

regiones indígenas.¹⁵³ Según esto último, es preciso tener claridad de que en las regiones étnicas hay organizaciones internas, estratos, dimensiones del poder, etc., lo que los hace distintos unos de otros (Bonfil, 1988). En términos concretos, es necesario entender que no es ni será siempre el mismo grupo étnico, de ahí que las prácticas interculturales variarán dependiendo los factores ya señalados.

La última narrativa de este paquete de enunciaciones, la cual mantiene distancia acerca de la persona intercultural, corresponde a InEspHoE. El investigador de la Universidad Javeriana asume que

una persona no es unidad de análisis de la interculturalidad, ahora, si vamos a personas, pues no hay ninguna persona que sea expresión o manifestación. Como personas nos estamos moviendo en diferentes mundos y en diferentes registros culturales, incluso, los casos más extraños de poblaciones indígenas que estén relativamente aisladas, eso no las hace que no estén operando en diferentes registros culturales al tiempo. Entonces, en ese sentido las personas operamos, circulamos, apropiamos, desplazamos, incorporamos diferentes registros culturales. (InEspHoE).

Mi lectura de los planteamientos de InEspHoE indica que una persona no habita de manera esencialista sus posiciones del sujeto. Más bien, él plantea que en la medida en que las personas interactuamos en los distintos espacios de enunciación, se adquieren registros culturales que sirven a la persona para reconfigurarse. Tales registros son el resultado de representaciones colectivas, choques culturales y de la relación entre sistemas culturales, etc. InEspHoE. Lo que está sugiriendo es poner atención en los procesos de reagrupación y unificación de los discursos, específicamente, los culturales. En tal caso, resulta útil recuperar la teoría de la práctica discursiva, la cual permitirá pensar en una posición desplazada o descentrada del sujeto, el cual está sujetado a las prácticas discursivas que le son asignadas, dependiendo su lugar de enunciación (Hall, 1996).

En este último campo discursivo, el de los especialistas, es notoria la argumentación a favor y en contra respecto de la persona intercultural. Los informantes que están a favor –InEspHoG, InEspHoL y InEspMuS– consideran, respectivamente, que esa persona intercultural: a) es aquella que está consciente de los planos culturales en

¹⁵³ En el Anexo 5, puede identificarse, que la informante, además de su formación antropológica, una de las líneas de investigación que desarrolla es: “Contextos y autores de la diversidad: contribuciones etnográficas a los estudios interculturales”. Con esta línea, InEspMuY valida el argumento “yo diría más bien que en la cotidianidad de las escuelas, lo que abundan son prácticas no interculturales, ni siquiera se las plantean para entrar en debate”.

los que se desenvuelve; b) desarrolla una dimensión intra-cultural e inter-cultural, lo cual fomentará el diálogo intercultural; c) cursa una educación intercultural y conoce, a su vez, la normatividad que sustenta la condición multicultural del país. Por su parte, los informantes que están en contra –InEspMuR, InEspMuY e InEspHoE– del planteamiento de una persona intercultural asumen: a) se habitan diferentes manifestaciones culturales; b) es preferible hablar de prácticas discursivas de la *interculturalidad*, las cuales dependen del contexto en el que se desarrollen; c) una persona no es unidad de análisis, pues ésta opera en distintos registros culturales.

De acuerdo con el Anexo 6, los informantes que fueron interpelados positivamente plantearon una condición de enunciación desde un *locus* etnográfico, horizontal e instrumentalista; asimismo, configuraron operaciones político discursivas incluyentes de tipo curricular simbólica, dialógica y multiterritorial. Del otro lado, identifiqué que sus condiciones de enunciación fueron: multicultural, escolarizante y desencializante, así como operaciones político discursivas de tipo relacional y pragmático. Al respecto, conviene tener claridad sobre “distinguir entre el comprender a un otro al interior de mi mundo de vida y que comparte rasgos relevantes de mi misma matriz discursiva cultural y la comprensión de un otro que forma parte de una cultura totalmente diferente” (Salas, 2006: 142).

3.4 Condiciones de producción de las personas interculturales

Como lo comenté al inicio de este tercer apartado, en mi tesis, la persona intercultural es otro momento que configura al sujeto intercultural. Las evidencias de los tres campos discursivos (DGEI, CGEIB y especialistas) permiten ubicar las condiciones de producción de esa persona intercultural. A partir de los tres subapartados anteriores –Buena conducta, capacidades y diálogo intercultural; de la persona intercultural a las prácticas discursivas de la *interculturalidad*; e (Im) posibilidad de la persona intercultural: negaciones y resistencias–, expongo las particularidades de cada campo discursivo.

En su totalidad, las narrativas del campo discursivo DGEI acuerdan la existencia de una persona con denominación intercultural, a la cual conciben con una serie de capacidades proactivas en materia de comunicación y convivencia con otros. Por su parte, en el campo discursivo de la CGEIB identifiqué dos posturas respecto de la persona intercultural: un informante se manifestó a favor y tres, en contra. Quien lo hizo a favor considera que la persona intercultural es alguien con capacidad para aprender y relacionarse con otras culturas

y cosmovisiones, quienes se manifestaron en contra prefieren referirse al *habitus* de la *interculturalidad* y a la promoción de los derechos humanos. Finalmente, en el campo discursivo de los investigadores, tres de ellos acordaron la existencia de una persona intercultural. Lo hacen argumentando que esta persona, primero, se conoce a sí misma y luego a los otros, para así, promover un diálogo intercultural, el cual puede lograrse a través de una educación de tipo intercultural. Por su parte, los tres informantes restantes manifiestan su desacuerdo¹⁵⁴ acerca de la persona intercultural. Ellos argumentan que es preferible referirse a manifestaciones culturales y prácticas discursivas de la interculturalidad, las cuales son desarrolladas por las personas. Con este planteamiento, estos últimos asumen que no se puede llegar a ser o dejar de ser intercultural.

Es de notar que, en su totalidad, quienes consideran la existencia de una persona intercultural asumen que ésta proviene de sectores minorizados, vulnerables y marginados; regularmente, los informantes se refirieron a indígenas. Atribuyen dos recursos para considerar así a la persona intercultural: uno lingüístico y otro adjetivante. El recurso lingüístico se refiere al bilingüismo (idioma indígena y castellano), esto supone, a la vez, la interacción de cosmovisiones y condiciones culturales. El recurso adjetivante, por su parte, alude a los sectores poblacionales de donde emerge la persona intercultural, por ejemplo, personas con capacidades diferentes, indígenas, marginados, migrantes, etc. Estos sectores no se articulan al discurso de la persona intercultural de manera fortuita, al contrario, su articulación es contingente a la segregación y asimilación en contextos normalizadores (escuela, sociedad, etc.).

En función de las evidencias analizadas, considero que el asunto de acordar o desacordar depende de tres aspectos: 1. El campo discursivo de enunciación, 2. La formación académica de los informantes, y 3. Sus prácticas laborales y socioeducativas, ya sea como hacedores de política educativa¹⁵⁵ o como investigadores. Para esto, me fue de utilidad tener clara la información contextual de los informantes, la cual se encuentra resumida en el Anexo 3. En ese sentido, acordar o estar en desacuerdo con la existencia de una persona intercultural no responde a las mismas razones al interior de cada campo discursivo.

¹⁵⁴ “El desacuerdo es una situación del habla que tiene que producir el objeto del desacuerdo y el escenario en el cual el habla (o la demanda) pueda ser reconocida como tal. A través del desacuerdo hay un proceso de subjetivación mediante el cual, la parte cuya igualdad ha sido dañada busca hacer valer su igualdad” (Arditi, 2010: 132 y 133).

¹⁵⁵ Dentro de esas prácticas laborales y socioeducativas se encuentra la colaboración que tanto los informantes de la DGEI como de la CGEIB, han realizado con algunos sectores indígenas o minorizados (traducciones, producción de materiales educativos, cursos, talleres, etc.).

En conclusión, y a partir de las evidencias analizadas en este apartado, dos cuestiones son reveladoras. La primera es que la noción persona intercultural puede concebirse como un modelo de persona y civilidad. Este modelo marca una frontera política discursiva, que incluye y excluye, que nombra e invisibiliza. Así, el modelo de persona intercultural se corporaliza en los sectores que se han denominado desprotegidos, minorizados –indígenas, inmigrantes, personas con necesidades educativas especiales–, o radicales. La caracterización de estas personas pone de manifiesto un juego epistémico, el cual condensa rasgos y significaciones en las personas en general. Lo que aún no se nombra, mientras se encuentre en un registro de minorizado, desprotegido o en la defensa de estos sectores, estará cercano a ascender a la categoría de persona intercultural. La segunda cuestión al respecto es que, como lo plantean Perelman & Olbrechts-tyteca (1969), todo modelo implica un antimodelo. En los casos citados arriba, el modelo de persona intercultural busca vivir una sociedad más justa, mientras que el antimodelo está representado por las prácticas de discriminación, racismo y xenofobia. Este antimodelo es el que se quiere erradicar a través de la escolarización desde la Educación Básica y de los planes de estudio analizados en el capítulo IV de esta tesis. Entonces, asumir la existencia de sectores que corporalicen a la persona intercultural es pensar en la posibilidad de abandonar el antimodelo. Un modelo o antimodelo no es una condición cerrada, al contrario, mantiene una infinitud, descentrada, al interior de cada campo discursivo.

Acorde con lo anterior, quiero recuperar una evidencia, la cual plantea la necesidad de repensar y redireccionar el foco de la interculturalidad. Aunque cabe decir que este foco, al que quiero virar, será objeto de un análisis más profundo en el siguiente capítulo.

Hay que enfocarse también en los que se creen no interculturales, los que se han aislado o han sido aislados de la interculturalidad, es decir, los vacunados contra la diversidad, la diferencia. (InDGEIMuJe).

Virar dicho foco implicaría la reestructuración de prácticas institucionales, académicas y pedagógicas que hasta el momento no están siendo logradas. Implicaría estar situados en el enfoque de interculturalidad para todos, el cual se proclamó desde inicios del presente siglo, y es presumido en el plan de estudios de Educación Preescolar 2004 y de Educación Primaria 2006.

Entonces, ¿cómo entender a la persona intercultural? De acuerdo con mis hallazgos, la persona intercultural es aquella que habita más de un espacio de inteligibilidad. Estos espacios de confrontación no definen una identidad finita para las personas, más bien, habilitan espacios liminales, los cuales están en constante retroalimentación. En este sentido, el otro y la persona intercultural son el resultado histórico y adjetivante de prácticas discursivas y condiciones de posibilidad de un discurso que tiene límites y que es precario debido a la propia contingencia que los condiciona.

A partir de mi análisis, identifiqué que la persona intercultural vive en un entre-medio (Bhabha, 1994), es decir, en un movimiento constante de rearticulación de identificaciones de los distintos extremos. En tal caso, la persona intercultural es el resultado de ese entre-medio, es decir, de esos momentos transformadores, territorios híbridos, precarización, etc. Desde su condición intersticial, puedo asumir que la persona intercultural es el resultado de experiencias fronterizas y, a su vez, una experiencia fronteriza, la cual es performativa, únicamente, en su condición ontológica de modelo o antimodelo.

4. Entre la denominación intercultural y las prácticas interculturales

Con los dos apartados anteriores, identifiqué las condiciones de posibilidad del otro y de la persona intercultural. Ambos momentos de discursividad corresponden al preguntar ontológico. En este apartado analizo las prácticas discursivas de la *interculturalidad*, las cuales integran el tercer momento engranador en la configuración del sujeto intercultural. Tal y como lo advertí en la introducción de este capítulo, este tercer apartado pertenece al eje epistemológico de mi tesis. Las discusiones giran en torno a la pregunta ¿usted se considera intercultural? De ser así, ¿qué tipo de interculturalidad practica usted? En tal caso, mi interés es conocer las razones por las que algunos informantes se asumen como personas interculturales y, en algunos casos, identificar el tipo de prácticas discursivas de la *interculturalidad* que, a su parecer, desarrollan de manera exitosa. Concretamente, deseo saber si el discurso del sujeto intercultural y, propiamente, el de la persona intercultural, interpela a los informantes de los tres campos discursivos y de qué manera sucede esto (exitosa o no exitosa).

Pero ¿por qué es importante conocer si los informantes se consideran a sí mismos sujetos interculturales o, en su caso, las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que desarrollan? De acuerdo con los supuestos y las preguntas de mi investigación,

considero necesario indagar acerca de esto por dos razones. Primero, porque los informantes, ya sea a partir del campo discursivo en el que laboran o de las líneas de investigación que desarrollan, son sujetos de conocimiento, penetrados por el discurso intercultural. Segundo, porque estos sujetos de conocimiento han sido interpelados, de alguna manera, por ese discurso intercultural. En tal caso, me interesa conocer el tipo de interpelación que atrapa o repele a los informantes, en sus respectivos campos discursivos.

Al igual que en los subapartados anteriores, el análisis enunciativo se encuentra en los anexos; aquí muestro las narrativas de los informantes y mi análisis respectivo. En el orden que he seguido, primero, las pertenecientes a los informantes de la DGEI; luego las de los informantes de la CGEIB; y al final, las de los especialistas. De igual manera, me apoyo de algunas técnicas de la argumentación, así como de herramientas del ADIC y del APD.

4.1 La persona intercultural: configuración institucional, identidad y frontera

En este subapartado analizo las construcciones discursivas de los informantes de la DGEI. Como señalé, el tema central es discutir si ellos se consideran personas interculturales, de lo contrario, qué tipo de prácticas discursivas de la *interculturalidad* desarrollan. Al respecto, tres informantes se asumieron interculturales, un último informante consideró que está en proceso de serlo.

La narrativa de InDGEIMuJe indicó que sí una persona intercultural.

Creo que ya está definido. Solo subrayo, soy alguien que valora la diversidad de todo tipo, en el marco de los derechos humanos. (InDGEIMuJe).

La Directora de Educación Básica Indígena asumió que sí se considera una intercultural. Su argumento principal, es que labora en una institución que realiza tareas académicas (políticas educativas, reformas curriculares, desarrollo de material didáctico, propuestas didácticas, etc.) para poblaciones y personas denominadas indígenas.¹⁵⁶ En su argumento, InDGEIMuJe enfatiza la cuestión del respeto a la diversidad y los derechos humanos. Sin embargo, es necesario tener claro que “la complejidad de los derechos humanos radica en que pueden ser concebidos o bien como una forma de localismo globalizado o como una forma de

¹⁵⁶ Al igual que en un caso anterior, esta información la conozco por el contexto mismo de la entrevista. Así como por la actividad laboral de esta informante.

cosmopolitanismo o, en otras palabras, como una globalización desde arriba o desde abajo” (Santos, 2002: 68). Vistos como universales, los derechos humanos, más que consenso, representan una forma itinerante de choques civilizatorios. Antes bien, los derechos humanos se han planteado como instrumentos locales de reconocimiento, que habiliten la participación de todos los otros, por ejemplo, “el autogobierno, el territorio, los propios sistemas de justicia, la educación o la salud en el marco de las estructuras nacionales” (Cerdea, 2007: 123).

La segunda evidencia corresponde a InDGEIMuPre. Al igual que en la enunciación previa, esta informante se asumió como una persona intercultural.

Sí, yo trabajo aquí, sería absurdo decir que no. Es que está fácil porque como yo trabajo en esto; pero lo voy a buscar más bien en el plano personal porque cuando uno trabaja en esto, más bien tienes que hacerlo, aunque hay gente que no lo hace, gente que aun trabajando aquí es discriminatoria. (InDGEIMuPre).

La narrativa de la Subdirectora de Preescolar Indígena indicó dos situaciones. Primero, el hecho de considerarse como una persona intercultural, responde a su actividad laboral (hacedora de política educativa), es decir, ser intercultural está condicionado por lo institucional; a un deber ser como ella lo señala. Segundo, no todas las personas que laboran en instituciones como la DGEI, que atienden a sectores indígenas, pueden considerarse interculturales. En este sentido, la informante reconoce un problema sustancial en la relación entre culturas; esto puede entenderse desde una relación “problemática en términos de la discriminación y las actitudes prejuiciosas que la misma población tiene sobre los pueblos indígenas” (Cerdea, 2007: 104). Esto se debe, a que, como comenta la informante, existen personas que aún teniendo una relación directa con sectores indígenas, muestran actitudes discriminatorias hacia ellas.

En la tercera narrativa, el Subdirector de Primaria Indígena se consideró a sí como una persona intercultural.

Yo me considero intercultural porque yo nací en la frontera. Nací en una ciudad fronteriza y hacia el norte también aprendí a defenderme. Yo nací en una familia binacional, en la que mis hermanos mayores son texanos y el resto de nosotros somos mexicanos, entonces, la perspectiva del ambiente del ámbito familiar era distinta, había un contacto con una cultura que cambia y es notoria del otro lado del río bravo. Esto te lleva a reconocer quién eres, quiénes son los otros y a establecer este asunto de que yo no soy menos, mi identidad es valiosa; ellos tienen cuestiones que pueden ser muy valoradas económicamente, pero nosotros tenemos una herencia cultural que también es patrimonio. (InDGEIHoPriCo).

Son tres los argumentos que desarrolla InDGEIHoPriCo. Primero, lo intercultural no lo asocia a través de una relación con lo indígena. Segundo, para este informante, ser fronterizo es un rasgo que lo marca como intercultural. Tercero, lo fronterizo ofrece una doble mirada, la cual permite construir la otredad a partir de lo económico, cultural, social, educativo, etc. Sin lugar a duda, este momento fronterizo y de desidentificación, indica una “naturaleza híbrida [...] sin raíces étnicas y fluctuando libremente por entre distintos ámbitos culturales” (Zizek, 2008: 62). Tercero, además de considerarse una persona intercultural, el informante reconoce la existencia de ciertas prácticas discursivas de la *interculturalidad*. Según su argumento, dichas prácticas son el resultado de un proceso identitario, en el que se reconoce el yo, para, posteriormente, comprender quién es el “otro”. En este proceso identitario, tiende a haber simetría por parte de ambas culturas. La identidad a la que se refiere el informante, rechaza toda posibilidad de ser uno mismo en una sola cultura y un solo contexto. Más bien, identifiqué que la identidad se manifiesta como precaria y escindida, se encuentra enraizada en la frontera, en lo desidéntico.

La última evidencia corresponde a InDGEIHoPri. Este informante, considera que se encuentra en proceso de ser una persona intercultural.

Estoy tratando, tengo muchos inconvenientes todavía. Es un proceso muy difícil. Yo no le había comentado, pero soy indígena, soy mixteco del estado de Oaxaca. Entonces, se trata de un largo camino para fortalecer la identidad propia, porque como había dicho hace rato, desde la visión de los otros implica ser pobre, tonto, ignorante, mugroso; no sé, tantas cosas que se le agregan ahí y entonces crean una mentalidad alienada. Lo difícil es zafarse de eso, es un proceso doloroso para recuperar la identidad, fortalecerla y estar en condiciones de ser intercultural. Entonces todavía tengo unos estereotipos y prejuicios hacia los otros, no lo he podido combatir, es algo que es como un resentir. Me doy cuenta que todavía no estoy preparado, pero aspiro a ser intercultural, porque ser intercultural también significa reconocer toda la diversidad que existe como aceptar a los homosexuales, a los discapacitados, respetarlos y estamos en proceso de todo eso. Sí aspiro a eso, pero no me siento intercultural todavía. (InDGEIHoPri).

Los planteamientos del asesor pedagógico de la Subdirección de Primaria Indígena son potentes y reveladores, por cinco razones. Primero, InDGEIHoPri se asume con ascendencia indígena. De ahí que, en palabras de los informantes de la DGEI y de la mayoría de los informantes de la CGEIB, ser indígena es ser, por *default*, intercultural. La evidencia de este informante pone en tensión los argumentos que defienden lo indígena como cultural. Segundo, a su vez, el informante asume los costos de ser indígena, al respecto, él considera que esta condición lo ha marcado negativamente, pues desde el performativo autoritario, la cadena de equivalencia que se asigna al

performativo sometido es indigna (pobre, tonto, ignorante, mugroso, etc.). Tercero, en consecuencia, el informante considera que es necesario fortalecer la identidad, para con ello, llegar a ser intercultural. En este sentido, es claro que “la interculturalidad nos conduce a una discusión acerca de las formas de reconocimiento de las identidades culturales, del hetero-reconocimiento de culturas que han vivido en la asimetría y más fundamentalmente plantean el gran problema de las identidades morales” (Salas, 2006: 60). Cuarto, su no llegada a la condición intercultural, se lo asigna a los estereotipos y prejuicios que este informante, en su condición de indígena, tiene para con los no indígenas, lo cual ha sido ocasionado por los aspectos negativos que se han vertido hacia los indígenas. Quinto, en palabras de InDGEIHoPri, ser intercultural es aceptar la diversidad. En este sentido, para efectos de mi tesis, es interesante que el informante abra otras posibilidades de esa diversidad, una ampliada, o como señalé en otros momentos, esto tendría relación directa con una interculturalidad pluritemática (homosexuales, discapacitados, etc.).

En los párrafos anteriores, mostré las narrativas y evidencié los planteamientos de cada uno de los cuatro informantes –InDGEIMuJe, InDGEIMuPre, InDGEIHoPriCo y InDGEIHoPri–, quienes integran el campo discursivo DGEI. De acuerdo con el anexo 7, en este campo discursivo existe una interpelación existosa respecto de asumirse como personas interculturales (tres se asumen como tal y uno considera que está en proceso de serlo). En este sentido, la operación político discursiva que impera es de inclusión discursiva. Además, prevalece una condición de enunciación institucionalizada y, le sigue, una geopolítica. Esto indica que, para los informantes de este campo, asumirse intercultural es trabajar con y para las poblaciones indígenas. En este sentido, es importante tener claro que el que ellos se consideren como personas interculturales, responde a diferentes emergencias, las cuales no son “figuras sucesivas de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos” (Foucault, 1992: 18).

4.2 La persona intercultural: ideal de plenitud

En este subapartado analizo las construcciones que los informantes del campo discursivo CGEIB, realizaron respecto de si se consideran personas interculturales. Cabe señalar que, en este campo, sólo tres informantes respondieron el cuestionamiento que les hice; uno de

ellos no puedo continuar la entrevista debido a cuestiones de orden laboral y, aunque posteriormente se le buscó para finalizar, no hubo oportunidad de hacerlo.

En la primera narrativa, el Coordinador de la CGEIB asumió que se encuentra en proceso de considerarse una persona intercultural.

Yo pensaría que si trato de serlo. También le puedo decir que no es fácil, que muchas veces uno, por la forma en la que fuimos educados y en la que tenemos un montón de formas de comportamiento heredadas o transmitidas a muy temprana edad, muchas veces uno se da cuenta y hasta que no es consciente de que lo está haciendo, de cosas que son evidentemente irrespetuosas o poco cuidadosas del trato de quienes piensan de diferente manera. (InCGEIBHoJe).

De acuerdo con la enunciación de InCGEIBHoJe, resulta revelador el que se considere una persona intercultural en proceso, porque, en el apartado anterior, cuando se le preguntó cuál podría ser una significación de persona intercultural, este informante asumió que no existían las personas (denominadas) interculturales. Dicho lo anterior, InCGEIBHoJe plantea dos argumentos interesantes para la discusión que me atañe. Primero, que el considerarse intercultural no es un fin, sino un proceso. En este sentido, el informante afirma que ese proceso, en ocasiones, se torna complejo y quebradizo. Segundo, además, sugiere la existencia de prácticas o formas de comportamiento negativas para con otros, las cuales son aprendidas (heredadas o transmitidas...) en el seno familiar o en otros espacios sociales, y que, a su vez, son naturalizados. De tal manera que, la sugerencia del informante es tomar conciencia de las prácticas de sometimiento, para erradicar las actitudes negativas respecto del diálogo, el aprecio y la valoración del otro.

La narrativa InCGEIBMuCuInt indica una cierta indecisión respecto de considerarse intercultural.

No... No sé... Pero creo en lo que te estoy diciendo, creo en que sí se pueden generar procesos diferentes, no sé si en mis acciones las intencionalice, pero sí me gustaría considerarme una persona intercultural o tratar de serlo, así como la que te describí. (InCGEIBMuCuInt).

La Jefa del Departamento de Interculturalidad, al igual que el informante anterior, InCGEIBMuCuInt manifiesta una cierta indecisión respecto de considerarse una persona intercultural. Esto es interesante, toda vez que, en el apartado anterior, ofreció una construcción discursiva respecto de la persona intercultural. InCGEIBCuInt es contundente cuando asume que le gustaría llegar a serlo ¿De qué tipo o en qué

condiciones?, aunque en esta narrativa no lo expresa, por intertextualidad considero que en las condiciones en que ella lo manifestó en una narrativa planteada en el apartado anterior: con capacidad de relacionarse con otras culturas y cosmovisiones.

La tercera narrativa, correspondiente a la Directora de Investigación y Evaluación, indica que esta hacedora de políticas educativas no es intercultural pero está trabajando para lograrlo.

Una cosa que a mí me falta, por ejemplo, para considerar entrar en relaciones interculturales, es esto que yo decía: el saber hablar la lengua indígena, no al cien, pero sí poder entablar una relación con otras personas en las lenguas de esas otras personas y no solamente en mi lengua [...] En la otra parte, de la valoración, yo siento que vamos siendo interculturales en el respeto, eso no te diría que no lo tengo; en el respeto, el reconocimiento y la búsqueda de oportunidades en la escuela indudablemente y toda mi actividad siempre está encaminada a conseguir eso: que se escuche la voz, que se conozca, y bueno ése es mi trabajo. Personalmente yo hago eso mismo, tanto en el campo profesional como en mi vida personal, el respeto y la valoración están ahí. Te digo, la de la lengua; si te digo que me falla, porque finalmente tenemos que obligar al otro a hablar en nuestra lengua y no somos capaces de poder hablar, cuando uno obliga al otro a hablar en la lengua de uno pues no hay una comunicación fluida. Finalmente, y ahí los indígenas son más interculturales, porque ellos tienen un dominio de las dos lenguas, ojalá que todos la tuvieran, porque ya hemos afectado mucho y hay algunos que su lengua la hablan poco porque no hay espacios de uso. El español se impone, pero sí tendríamos nosotros que estar obligados a hablar la lengua. (InCGEIBMuColnv).

De acuerdo con la narrativa de InCGEIBMuColnv, ser intercultural adquiere una significación aspiracional. Destaco tres planteamientos centrales de esta informante. Primero, además de lo dicho antes, asumirse intercultural implica articularse a una cadena de equivalencia axiológica (practicar el respeto, la valoración y el reconocimiento por los otros). Según ella lo refiere, esto lo lleva a cabo, pero no es suficiente. Segundo, la informante asume que la persona intercultural tendría que moverse en un registro lingüístico, específicamente, uno indígena. Para ella, las poblaciones indígenas son interculturales casi en automático, debido a su condición bilingüe. En general, sus planteamientos son reveladores debido a que, en una de sus narrativas del apartado anterior, InCGEIBMuColnv explicó que no se trata de ser intercultural y que puede dejarse de serlo. En aquella construcción discursiva, ella más bien pugnaba por cumplir los derechos y vivir con igualdad de oportunidades para todos.

Las evidencias analizadas de los tres informantes –InCGEIBHoJe, InCGEIBMuCulnt y InCGEIBMuColnv- integran el campo discursivo de la CGEIB. De acuerdo con el anexo 8, este campo se configura a partir de tres tipos de condición de

enunciación: histórico social, pragmática social y relaciones interpersonales. Lo anterior me llevó a reconocer una interpelación exitosa respecto de la condición de recepción; en consecuencia, la operación político discursiva que imperó fue de inclusión discursiva. Bajo este contexto, son dos los principales argumentos que despliegan estos informantes. Por un lado, que es necesario hacer consciente las prácticas negativas que se tienen de los “otros”, esto con la finalidad de percatarse de las posibilidades para relacionarse con otras, a través del respeto, la valoración y el reconocimiento. Según los informantes, lo anterior puede hacerse a través de un idioma indígena en la relación dialógica. Por otro lado, los informantes consideran que el ser intercultural es un proceso complejo, el cual requiere trabajarse constantemente. De trabajarse de manera continua, esto traería por implicación lograr el ideal de plenitud de concebirse como intercultural. Al respecto, cabe señalar que la plenitud es un utópico objeto de lo imposible (Zizek, 2008). Así, la persona intercultural es consecuente con la precariedad y ausencia de sutura que penetra la totalidad discursiva de la que es parte el sujeto (Laclau y Mouffe, 1987).

En esas condiciones, si bien los informantes se consideran personas interculturales, lo hacen especificando que les hace falta lograr otros aspectos. Esa condición de presente, indica una forma de dislocación frente a la promesa de futuro; es decir, eso que se desea alcanzar, de ahí que “para la lengua-sujeto, el ahora es siempre un momento de antagonismo, escindido entre el estado de cosas corrupto y la promesa de la verdad” (Zizek, 2001: 156).

4.3 La persona intercultural y las prácticas discursivas de la interculturalidad. Otros dominios de saber

En este subapartado analizo las construcciones discursivas de los especialistas. Al igual que en los campos anteriores, los cuestioné respecto de si se consideraban personas interculturales y, en dado caso, las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que realizan. Conviene señalar dos situaciones. La primera es que, de los seis informantes, solo cuatro respondieron a esta pregunta. La segunda es que, tres informantes se consideraron personas interculturales, mientras que la informante restante reconoció que es necesario referirse a las prácticas discursivas de la.

La primera enunciación corresponde a InEspHoG. De acuerdo con sus planteamientos, este informante se considera una persona intercultural.

Sí, pero insisto, no es solo InEspHoG, sino que yo creo que la totalidad de personas, sujetos que han vivido cierto tiempo, ha tenido acceso a distintas fuentes culturales, lingüísticas, sub-culturales. En mi caso, por supuesto, tiene que ver con mi propia migración, mi socialización en diferentes contextos, países, lenguas, etc., pero no lo veo como algo distintivo y particular mío, no me veo como embajador de un determinado tipo de interculturalidad [...] entonces, en ese sentido, yo creo que hoy en día, tal vez siempre, pero hoy en día, somos interculturales solo que no todos lo somos conscientemente, porque ciertas ideologías nacionalistas del pasado siempre nos han convencido de que lo monocultural y lo monolingüe es lo deseable. (InEspHoG).

El investigador del IIE-UV plantea tres situaciones claves. Primero, se asume como una persona intercultural, lo cual está en consonancia con su argumentación respecto de la persona intercultural desarrollada dos subapartados anteriores. Segundo, InEspHoG explica que el llegar a ser intercultural, depende de distintos factores sociales (sociales, políticos, culturales, etc.). Tercero, para el informante, todos somos interculturales; sin embargo, como él comenta, existen aspectos que impiden percatarse de que tenemos esa cualidad (prácticas nacionalistas, por citar un ejemplo).

La segunda narrativa corresponde a InEspMuS. Esta informante se considera a sí, una persona intercultural. A su vez, plantea la posibilidad de pensar en prácticas de interculturalidad. Sin embargo, esto último se analizará en el subapartado 4.3.2.

Sí, pero aprendiendo a hacerlo, no naces con eso, tienes que aprender y cuesta. Hay una tendencia natural en el ser humano a no ser intercultural, por eso como que tú te sientes a gusto con la gente que es parecida a ti y con la gente que es cercana a ti y quisieras que todo el mundo fuera de esa manera, sobre todo cuando eres niño. Si eso te lo favorecen, si te fortalecen eso tú vas a crecer no entendiendo al otro o no queriéndote acercar al otro, o teniendo miedo del otro diferente de ti, creyendo que eso es una actitud muy normal [...] sea este asunto de que si quieres realmente sacarle provecho a la interacción humana, pues entonces tienes que acercarte al otro con esta curiosidad y con esta actitud de respeto que te permita aprender del otro. Yo creo también que tiene que ver con el diálogo, pero la horizontalidad es absolutamente fundamental para poder ser intercultural, o sea tú nunca puedes acercarte interculturalmente a nadie si te crees inferior y mucho menos si te crees superior [...] por eso muchas de las características de la persona intercultural es haber vivido esos conflictos, haber perdido tus certezas como eso es muy importante, pero también puede ser conflictiva en el sentido de que al final de cuentas no resuelvas ese conflicto, ese conflicto de tal manera irresoluble frente a la solución de un determinado problema que pues el conflicto no se resuelve o sea que el conflicto permanece. (InEspMuS).

Esta informante pone en la mesa de debate cuatro planteamientos. Primero, InEspMuS se considera a sí intercultural. Segundo, la titular del INEE, argumenta que los seres humanos somos no interculturales *a priori*. Tercero, a través de una cadena de equivalencia desarrollista (aprendiendo a hacerlo, acercarte con curiosidad, etc.), la informante asume que la persona intercultural resulta de una construcción familiar y, por tanto, social. En la medida en que las condiciones de performatividad se dispongan, será posible acceder a la condición intercultural, lo cual sigue considerándose un ideal de plenitud. Cuarto, en consecuencia, InEspMuS plantea, al menos, cinco rasgos característicos de las personas interculturales; éstos se plantean a manera de sustantivación de la acción de una persona (horizontalidad, conflicto, diálogo, aprendizaje, relación, etc.). De acuerdo con lo anterior, es importante no perder de vista que “la diversidad por sí misma no conduce naturalmente a este estado de asuntos no deseados, potencialmente es causante de conflictos” (Baumgartl y Milojevi, 2009: 94); entonces, esto implica que tenga que erradicarse el conflicto, pues éste es constitutivo de los aprendizajes y las relaciones con los “otros”.

La tercera evidencia corresponde a un informante a InEspHoL. Él se considera una persona intercultural.

Bueno, pues sí, porque como usted sabrá he escrito muchos trabajos en donde defiendo o señalo el carácter multicultural de México y defiendo el modelo de sociedad que sería acorde con políticas interculturales y donde señalo que se reconozcan los derechos de los pueblos indígenas, a la diferencia, a la autonomía, a tomar propias decisiones, lo cual ha sido un proceso que me ha llevado muchos años de reflexión sobre el problema. Entonces puedo decir que sí me considero intercultural. (InEspHoL).

Para el investigador del IIF-UNAM, considerarse intercultural tiene que ver con la institucionalización de las prácticas profesionales; en este caso, de la científica. En esas condiciones, InEspHol considera que llegar a ser intercultural, implica hacer lo anterior en defensa de lo indígena. Finalmente, según sus planteamientos, el investigador coloca en el horizonte social, un modelo de “sociedad” y, por tanto, de ciudadanía. En suma, InEspHol alude a una *épiméleia*, la cual se refiere a “una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros” (Foucault, 1987: 36). *Épiméleia* es constitutiva de las condiciones de producción del sujeto intercultural y de su proceso de subjetivación.

Como comenté al inicio de este subapartado, además de interesarme en los planteamientos relacionados con la constitución de la persona intercultural, llamó mi atención

las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que desarrollan los informantes. La evidencia que a continuación muestro, corresponde a InEspMuY. En cuanto a las prácticas discursivas de la *interculturalidad*, ella explica lo siguiente.

Sí, es una pregunta muy compleja. Desde el ámbito laboral, que es un ámbito que en este momento me atraviesa el 80 por ciento de mi tiempo, sí intento tener una imagen plural del conocimiento; soy académica, entonces, mi profesión tiene que ver mucho con la generación del conocimiento y la aplicación del conocimiento, entonces es necesario intentar entender que la construcción del conocimiento es histórica, social y es plural [...] Es la idea de la pluralidad la que tenemos que tener. Es decir, que tenemos cosmovisiones distintas en muchos aspectos, que se puede dialogar y podemos establecer relaciones igualitarias tal vez en otros contextos tal vez sea más difícil, pero siempre con el ánimo de restablecer relaciones de equidad y horizontales y no prepotentes. (InEspMuY).

De acuerdo con los planteamientos de la investigadora del IIE-UV, una práctica discursiva de la *interculturalidad* puede realizarse en distintos contextos. En su caso, ella lo refiere a su ámbito laboral profesional. Según lo anterior, este tipo de prácticas puede anidarse en la institucionalización de la producción de conocimiento. Un elemento revelador en el planteamiento de la investigadora es la pluralidad y el diálogo. Esto me lleva a pensar en la experiencia de la identidad; ésta “describe a la vez un proceso social, una forma de interacción y un proceso estético [...] son los aspectos estéticos más que los organizativos/contextuales de la interpretación los que delatan una continuidad entre lo social, el grupo y el individuo” (Frith, 1996: 186). En esas condiciones, el diálogo como experiencia de la identidad, permite comprender las tensiones contingentes a las relaciones interpersonales. Este diálogo, tiene un rasgo estético, el cual le confiere la posibilidad de adjetivar las condiciones en que ese diálogo se presenta, se mantiene y se reproduce. Si lo dialógico se piensa como una interacción social, sólo en ese escenario podría asumir, a partir de la perspectiva de Park (1950 en Aguado 1991), que esa interacción social está regulada por cuatro procesos básicos: contacto, conflicto, acomodación y asimilación.

Las evidencias mostradas en los párrafos anteriores, corresponden a los informantes del campo discursivo especialistas –InEspHoG, InEspMuS, InEspHoL y InEspMuY-. De acuerdo con el anexo 9, en este campo discursivo predomina una condición de enunciación institucionalizada tanto de la producción de personas interculturales como de prácticas discursivas de la *interculturalidad*. No obstante, es revelador que se asume que esto se trata de una construcción social, debido a que la persona intercultural sería una contingencia del contexto geopolítico, las relaciones interpersonales y las resistencias a las

enunciaciones. En la exploración que realicé hay consensos y desacuerdos; no obstante, la presencia o invisibilización de la enunciación “persona intercultural” dependerá de la performatividad misma de la enunciación y sus condiciones de recepción. En los casos analizados, la interpelación fue exitosa e imperó una operación político discursiva de tipo incluyente esperanzadora (ideal de plenitud) e incluyente generadora, es decir, la ubicación de este horizonte como condición de posibilidad.

En términos generales, en este campo discursivo, las personas interculturales, en tanto sujetos de conocimiento, y las prácticas discursivas de la *interculturalidad*, en tanto prácticas sociales, llegan “a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento” (Foucault, 1983: 14). En estricto sentido, hasta ahora, lo que ha hecho la interculturalidad y el discurso intercultural ha sido desconocer esos otros objetos y sujetos de conocimiento, desnaturalizar la historia e imponer una única matriz de atención y producción. La implicación epistemológica de esto puede indicarse a través de la adjetivación cultural. Esto conllevaría a reconceptualizar lo cultural como adjetivo, esto “no sustituye su uso sustantivo [...] En distintas escalas, lo adjetivo sofisticado o interseca el sentido sustantivado. Así la tensión entre lo propio y lo ajeno, no lo propio y lo aislado, configura escenas de identificación y actuación” (García Canclini, 2004: 49).

Un tema que me parece crucial en lo hasta aquí he discutido, es el asunto de las prácticas discursivas de la *interculturalidad*. De acuerdo con las evidencias, puedo identificar dos tipos de prácticas, las cuales denominé: democrática operativa y generadora dialógica. La primera, tendría su fundamento en rasgos como el diálogo frente al conflicto, el respeto y la escucha. Éstos aplican para todo tipo de relación social, la cual se da, explícitamente, de una frente a otra persona, de tú a tú (física o virtualmente). Por su parte, el segundo aspecto es que la práctica generadora dialógica, es aquella que implica involucrarse con lo producido por otros; ejemplo de ello, el conocimiento científico o local difundido a través de escritos, imágenes, sonidos, etc. Es la práctica generadora dialógica, la relación con ese otro que no está físicamente presente, pero que está presente por su producción misma; implica un ejercicio de reconocimiento de la diversidad, interpelación y subjetivación.

4.4 El sujeto intercultural: interpelación e identificación

Con el eje epistemológico, la pregunta a la que di respuesta en este subapartado fue la siguiente: ¿Usted se considera intercultural? De ser así ¿qué tipo de interculturalidad practica? En estas condiciones, me interesó conocer de qué manera los informantes se ocupan de sí mismos, es decir, si se consideran interculturales y/o las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que desarrollan. Este ocuparse de sí se refiere, en sentido Foucaultiano, a la *épiméleia*, concepto que

equivale a una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros [...] Es una determinada forma de atención, de mirada. La preocupación por uno mismo implica cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento [...] Designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura [...] Implica por último, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas sus características específicas, convierten a esta noción en un fenómeno en la historia de las prácticas de la subjetividad. (Foucault, 1987: 34).

En palabras de Foucault se trata de una relación multidireccional, es decir, una relación para sí, con los otros y, necesariamente, con el mundo. Una *épiméleia*, funciona como una vía de acceso a la verdad, en la cual los informantes se posicionan como sujetos interculturales, en proceso de serlo o ausentado de la denominación, a partir de las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que realizan. En los tres subapartados anteriores –la persona intercultural: configuración institucional, identidad y frontera; la persona intercultural: ideal de plenitud; y, la persona intercultural y las prácticas interculturales. Otros dominios de saber–, analicé las evidencias que los informantes de los tres campos discursivos (DGEI, CGEIB y especialistas), ofrecieron respecto de si ellos se consideraban interculturales y, en dado caso, qué tipo de prácticas discursivas interculturales practicaban. A continuación, planteo las particularidades de cada campo discursivo.

Para los informantes del campo discursivo DGEI, ser una persona intercultural es factible. Esta movilización epistemológica proviene, específicamente, de un asunto de orden institucional y de su relación con las regiones indígenas. Por su parte, en el campo discursivo de la CGEIB, ser persona intercultural es la condición en tránsito y, al mismo tiempo, un lugar de llegada. Me refiero con esto a que se trata de un ideal de plenitud, cuyo horizonte es la misma construcción discursiva de los informantes. Finalmente, de acuerdo con el anexo 10,

para el campo discursivo de los especialistas, ser intercultural implica una construcción constante, la cual se produce a través del cumplimiento de determinados rasgos sociocomunicativos, los cuales incluyen aspectos lingüísticos, culturales, etc. Cabe señalar que, en este campo discursivo, se enuncian dos posibles prácticas discursivas de la *interculturalidad* (democrática operativa y generadora dialógica).

Conceptualizar a las personas interculturales y las prácticas discursivas de la *interculturalidad*, frente a denominarse así o llevarlas a cabo, sugiere un esfuerzo por parte de los informantes. Este esfuerzo implica, al menos, desplazamiento, resistencias, reconocimiento de sí y demarcación de los “otros”. Las personas interculturales y las prácticas discursivas de la *interculturalidad* no están dadas *a priori*. Sería erróneo considerar que se trata de impresiones que se dan definitivamente (Foucault, 1983). En estricto sentido, autodenominarse interculturales y/o reconocer las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que llevan a cabo, pone en evidencia la posibilidad de la *épiméleia*, un modo de concebirse como “uno” (preocuparse por sí, mirarse a sí), como “otro” y su relación con cualquier “otro” (subjektivarse). Denominarse personas interculturales o internalizar el tipo de prácticas discursivas de la interculturalidad que realizan, pone de manifiesto prácticas hegemónicas que penetran el campo discursivo de los informantes.

Son tres razones las que me permiten afirmar lo anterior. En primer lugar, como argumenté en la introducción de esta tesis, la hegemonía es todo “intento de cerrar la fisura en la estructura dislocada, mediante la expansión de un cierto proyecto político, articulando un conjunto relativamente coherente de opciones para la reestructuración social” (Torfing, 1994: 44). Poniendo las palabras de Torfing en perspectiva, es posible considerar la existencia de determinadas prácticas hegemónicas a través de un proyecto político clave, en este caso, la Educación Intercultural. De acuerdo con lo analizado en este capítulo, el “otro”, la persona intercultural y las prácticas discursivas de la *interculturalidad*, representan los momentos del sujeto intercultural, elemento articulado a la discursividad de la interculturalidad. Este sujeto intercultural pretende ser una sutura (temporal) dentro del campo discursivo mencionado. “El concepto de sutura es usado para designar la producción del sujeto sobre la base de la cadena de su discurso; es decir, de la no-correspondencia entre el sujeto y el Otro –lo simbólico– que impide el cierre de este último como presencia plena” (Laclau y Mouffe, 1987: 81).

En segundo lugar, los momentos del sujeto intercultural interpelaron a cada uno de los informantes. La interpelación, en tanto operación discursiva, siempre alcanza al hombre buscado (Althusser, 1988) y, a su vez, propone un modelo de identificación

(Buenfil, 1994). Esa interpelación puede ser o no exitosa. De acuerdo con los referentes testimoniales analizados, la interpelación exitosa se presentó cuando los informantes, independientemente del campo discursivo al que pertenecían, significaron al otro, a la persona intercultural y a las prácticas discursivas de la *interculturalidad*. La interpelación no exitosa, por su parte, se presentó cuando dos informantes –InEspMuR y InEspHoE– reconocieron que “el otro” es una noción que se ha discutido, pero prefirieron demarcarse y no significarla. De igual forma, otro ejemplo de interpelación no exitosa, se presentó cuando una informante –InEspMuY– argumentó con respecto a la imposibilidad de la persona intercultural y, en caso contrario, prefirió referirse al asunto de las prácticas discursivas de la *interculturalidad*. En estas condiciones, la interpelación denota un tipo de sujeción, la cual involucra a los sujetos que invita y lo que intenta hegemonizarlo, en este caso, las regiones indígenas, la relación con los “otros”, las características de una persona intercultural, las condiciones en que se gesta una determinada práctica discursiva intercultural, etc.

En tercer lugar, de acuerdo con las evidencias analizadas, se presenta la identificación. La identificación a la que me refiero guarda dos rasgos. Por un lado, esa puede ser imaginaria, simbólica o ambas y, por otro lado, puede referirse a fallas, debilidad, culpa, etc., lo cual puede reforzar la identificación sin percatarse de ello. La identificación imaginaria se presenta en el modelo de persona intercultural al que se aspira. Esta persona intercultural se concibió como alguien con buena conducta, respetuoso, capaz de dialogar, proactivo, capaz de convivir con otros, promotor de los derechos humanos, conoce y habla un idioma indígena, etc. Expresada bajo esas características, “la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa lo que nos gustaría ser” (Zizek, 1992: 147). En contraparte, también se presentó un tipo de identificación simbólica, específicamente, al expresar que la persona intercultural es aquella que emerge de los sectores minorizados, vulnerables y marginados (indígenas, con capacidades diferentes, migrantes, homosexuales). Bajo esas condiciones, la segregación, asimilación y normalización devienen a la persona intercultural. Por tanto, las personas interculturales que provienen de esos sectores son dignos de ser reconocidos, respetados, animados y valorados en cuanto tal. En consecuencia, el que los enunciantes construyan a las personas interculturales como minorizados, los sitúa en una posición de benefactores y, por tanto, de personas interculturales. En palabras de Zizek, “la identificación simbólica

es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor” (*Ibíd.*).

A mi parecer, la persona intercultural no es un presente o un futuro, más bien, se trata de una construcción que deshabilita la pasividad teórica. Es un llamado a no ser o dejar de ser, a formar parte o a considerarse parte de. Es una condición de ser humano, la cual está supeditada a contextos relativos y funcionales. Es el resultado de interferencias, es decir, choques civilizatorios y culturales respecto de sí, en función de un Orden simbólico; de ahí que las personas interculturales como las prácticas discursivas de la *interculturalidad*, son incompletas y problemáticas. “La incompletud se deriva del hecho mismo de que existe una pluralidad de culturas [...] La idea de completud está en el origen de un exceso de significado que parece atormentar a todas las culturas” (Santos, 2002: 69). Al respecto, es necesario comprender la imposibilidad de “realizar una interpretación de las culturas, debido a que toda interpretación es nuestra interpretación [...] el otro no se sabe a sí mismo como otro. El otro para la otra cultura es nosotros” (Panikkar en Arniz, 2002: 47).

5. Cierre del capítulo

En este capítulo continué con el análisis de la discursividad de la interculturalidad, desde su elemento “sujeto intercultural”. Los momentos en los que puse mayor atención fueron el otro, la persona intercultural y las prácticas discursivas de la *interculturalidad*. Durante el análisis de los referentes testimoniales, me percaté de que hubo quienes, en cualquiera de sus momentos, plantearon la cuestión del sujeto intercultural como imposible; esa resistencia, no fue motivo de mi análisis. Sin embargo, reconozco que tal afirmación es el resultado de un proceso consensado con los propios hallazgos y la acumulación del capital cultural de los informantes. De igual manera, me percaté de que los tres momentos de la discursividad del sujeto intercultural, tal y como los analicé en este capítulo de mi tesis, interpelaron a los informantes (construcciones y prácticas sociales).¹⁵⁷

En el proceso de análisis de las narrativas de los informantes, me he percatado de que “el lenguaje es siempre más o menos vago, ya que lo que afirmamos no es nunca totalmente preciso” (Wittgenstein, 1988: 2). Dicho lo anterior, considero que en materia

¹⁵⁷ Éstas, en mayor o menor medida, son el resultado del proceso de interpelación manifestado por los informantes. Dichas prácticas tienen relación directa con el proceso significativo de la interculturalidad (embrionario, de crecimiento y desarrollo), el cual estudié en el capítulo 3 y 4 de esta tesis. A su vez, esto puede verse reflejado en las líneas de investigación que desarrollan los especialistas en el Anexo 3.

de sujetos interculturales y, propiamente, en cuanto a la discursividad de la interculturalidad, existe una política de invisibilización, la cual pone de manifiesto que la *interculturalidad* “al menos en México, tiene dos sustentos ideológicos y políticos: el indigenismo oficial y el multiculturalismo institucional [...] los cuales permiten visualizar las inequitativas relaciones entre el Estado y el desarrollo social, político y económico de la población” (Muñoz, 2002: 35). Esta política de invisibilización opera a través de una serie de tecnologías de normalización de las prácticas sociales, de exclusión de significantes y de aquietamiento de las posibilidades de subjetivación. Estas tecnologías funcionan como filtros que dejan entrar o salir sentidos y prácticas. En este transitar (salida, entrada, articulación o antagonismos), se dejan ver esperanzas, pasiones y poderes, los cuales someten la condición misma de la producción de saberes (arrebatados o contruidos).

Lo analizado hasta este momento, me permite dilucidar lo siguiente. En cuanto a la tesis de trabajo cuatro, asumo que las significaciones de la interculturalidad que se han sedimentado y que se han validado como “verdaderas”; han sido el resultado de una realidad histórica, la cual tomó fuerza y se sedimentó debido a una cierta acción performativa que llevó a la naturalización de la interculturalidad y sus elementos. En tal caso, el proceso de deslitteralización lleva implícito un desedimentar, que apunta a sus significaciones o a sus elementos constitutivos.

Al cuestionar la configuración de este significante desde uno de sus elementos, y con ello el intento por penetrar el campo constitutivo de la interculturalidad, se generaron determinadas tensiones y rejuegos epistémicos. En este caso, lo hice a partir de la posible incorporación al campo de conocimiento de la Educación Intercultural, de la noción “sujeto intercultural” y sus momentos (el “otro” la “persona intercultural” y las “prácticas discursivas de la *interculturalidad*”. Esta trajo consigo una ruptura epistémica respecto de lo establecido y validado. Cuestionar al “otro”, la “persona intercultural” y las “prácticas discursivas de la *interculturalidad*” no es más que el resultado de una contingencia producida por el desbordamiento de lo documental, lo político normativo y lo axiológico de la interculturalidad.

En consonancia con la tesis de trabajo cinco, el ejercicio genealógico deconstructivo y la politicidad de la interculturalidad, me llevaron a considerar el replanteamiento de eso que se validó y naturalizó. En este ejercicio, el sujeto intercultural resultó retador, toda vez que interpeló exitosa y no exitosamente a los informantes. Esto indica dos situaciones. Primero, que el proceso de penetración del “sujeto intercultural”

en un campo discursivo puede ser de rápida implementación a partir de la suma de consensos. Segundo, en caso contrario, ese mismo consenso puede llevar a su aplazamiento y retirada del campo de la interculturalidad.

De acuerdo con la primera pregunta secundaria de investigación, lo hasta aquí analizado indica que el sujeto intercultural adquiere una condición de recepción mayormente exitosa. No obstante, como ya lo he advertido, el consenso y la disputa al interior del campo de la interculturalidad traerán consigo una reestructuración del campo mismo de la interculturalidad. La vigencia de esta reestructura dependerá, en el mejor de los casos, de la suma de esfuerzos por hacerla o no performativa.

En función de mis hallazgos y con los referentes que analizo en el siguiente capítulo, puedo argumentar que la interculturalidad, a través de su discursividad, no es total, pero sí conlleva un proceso de totalización. Es siempre óptica, referencial y contextual. La interculturalidad es quebradiza, frágil. Se deja cortejar por unos sectores más que por otros; esto no la hace indiferente, pero sí peligrosa. No es concreta, pero sí próxima, escurridiza, epocal y multirreferencial. La interculturalidad y la Educación Intercultural buscan relevancia en todos los sectores sociales, no sólo en la migrantología o el discurso procedente de lo indígena (Leurin 1987, en Aguado, 1991).

Capítulo VI. Acercamiento (s) político educativo (s) de la interculturalidad. Discursividad y proliferación

En el trabajo intelectual serio no hay comienzos absolutos, y se dan pocas continuidades sin fracturas... Lo importante son las rupturas significativas, donde las viejas líneas de pensamiento son desarticuladas, las constelaciones más antiguas son desplazadas y los elementos –viejos y nuevos- reagrupados en torno a un esquema distinto de premisas.
STUART HALL
Estudios culturales

1. Presentación del capítulo

En el capítulo anterior, estudié el eje onto-epistemológico de la interculturalidad. Para tal efecto, articulé tres momentos¹⁵⁸ respecto de esa discursividad intercultural: el “otro”, la (s) persona (s) intercultural (es) y las prácticas discursivas de la *interculturalidad* que desarrollan algunos sujetos educativos clave en la consolidación de la interculturalidad en México (hacedores de política educativa de DGEI y CGEIB, así como de investigadores del área). Con esta configuración onto-epistemológica, indagué acerca del ser de la interculturalidad como saber (legítimo) inicial. Lo anterior puso de manifiesto algunas condiciones que permitieron la aparición, corporeización, significaciones y juegos del lenguaje que dieron sentido a la interculturalidad (situada). En otras palabras, este primer eje me permitió explorar el carácter histórico, discursivo y político de la interculturalidad.

A partir de esta base ontológica, en el presente capítulo analizo la dimensión política educativa de la interculturalidad. En el capítulo I de esta tesis me he referido a la politicidad del significante en cuestión (política, las políticas y lo político)¹⁵⁹, específicamente, a los espacios enunciativos *desde donde, por donde y hacia donde* se comunican los saberes relacionados con la discursividad de la interculturalidad. Para lograr lo anterior, nuevamente recuperé las narrativas de los informantes enlistados en el Anexo 3 (hacedores de política educativa e investigadores), en esta ocasión,

¹⁵⁸ Como lo mencioné en el capítulo anterior, entiendo por momento a las posiciones diferenciales, las cuales aparecen articuladas al interior de un discurso (Laclau y Mouffe, 1987).

¹⁵⁹ Por politicidad me refiero la política (el logro del objetivo que delimita el Estado respecto de ciertas reglas relacionadas con recursos jurídicos, administrativos, organizacionales, económicos y de políticas educativas); políticas educativas (acciones en materia de administración y gestión política, que pretenden resolver o subsanar un problema educativo, en este caso); lo político (resistencias, resignificaciones o modificaciones en el entorno socioeducativo, por parte de algunos sujetos que realizan demandas gubernamentales para atender determinada problemática).

retomando las preguntas correspondientes al eje de política educativa, las cuales están expuestas en el Anexo 2.¹⁶⁰

Este capítulo está integrado por cinco apartados, los cuales corresponden a las preguntas del eje político educativo.¹⁶¹ El primero de ellos corresponde a esta breve introducción. El segundo apartado –El eufemismo de la interculturalidad “para todos” –, exploro los relatos referidos al quiebre que existe al interior de la interculturalidad “para todos”. Como podrá percatarse el lector, en la mayoría de los casos (campo discursivo de la DGEI, la CGEIB y especialistas), la interculturalidad continúa encajonada en lo indígena, resultado de un proceso de institucionalización y verticalización de la interculturalidad. Cabe señalar que la DGEI y la CGEIB, a pesar de que se muestran como instituciones antagónicas (perspectiva intercultural bilingüe e intercultural “para todos”), coinciden en la necesidad de reconsiderar la condición epistemológica y política (inclusión-exclusión) del campo de acción de la *interculturalidad* dirigida a lo indígena.

En el tercer apartado –Estrategias articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en básica–, analizo las narrativas de los informantes (DGEI y CGEIB). La pregunta que se analiza en este apartado estuvo dirigida exclusivamente a los hacedores de política, de ahí que no se haya priorizado la participación de los investigadores. En ambos campos discursivos –DGEI y CGEIB–, las estrategias que plantearon los informantes continúan dirigiéndose a lo indígena; esto deja poco espacio para comprender la diversidad en su complejidad, pero al mismo tiempo, es un recurso sugerente que sostiene mi tesis por la urgencia por desliteralizar al significante interculturalidad y su comprensión onto-ontológica.

En el cuarto apartado –Espacios y prácticas discursivas de la interculturalidad–, indago los espacios (otros) de desarrollo de la interculturalidad. Como hasta el momento se ha estudiado, la *interculturalidad* ha sido llevada o a una discusión teórica o a una pragmática en el aula. De hecho, en los últimos informes del COMIE, pocos son los trabajos que estudian procesos interculturales fuera de las instituciones (normatividad, políticas educativas, etc.) y más aún, en espacios áulicos no indígenas. De ahí que

¹⁶⁰ ¿Qué piensa de que actualmente en educación básica, la interculturalidad referida “para todos”, continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional?; ¿Es posible pensar en nuevos espacios de aplicabilidad de la interculturalidad? ¿Qué estrategias o actividades resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en los tres niveles que conforman la educación básica?

¹⁶¹ Un punto que cabe señalar, es que no todos los informantes participaron respondiendo todas las preguntas; esto es relevante, debido a que uno de ellos se ausentó de la entrevista por cuestiones laborales y no se pudo concluir dicha actividad; en otros casos, porque los mismos informantes evadieron la pregunta o, en dado caso, porque respondieron indirectamente a dichos cuestionamientos.

explorar acerca de otros espacios educativos, abrirá nuevas rutas para la comprensión misma de la interculturalidad y sus condiciones de producción, es decir, para su desliteraización y reconfiguración.

Finalmente, en el quinto apartado –Cierre del capítulo–, expongo algunas ideas que permiten abrir la discusión y la articulación de sentidos que retomaré en las conclusiones generales de la tesis. En las condiciones expuestas, mi interpretación de los resultados conlleva a reconocer espacios limítrofes y liminales de ese desarrollo identificado por los informantes. Ciertamente, continúa vigente el sesgo de lo indígena. En conjunto, la revisión que realicé en este capítulo respecto de la discursividad de la interculturalidad, representa en sentido Laclauiano, un acercamiento a los elementos discursivos en la constitución de la objetividad social (Laclau y Mouffe, 1987), es decir, un acercamiento a eso que se ha construido como válido y preponderante para un determinado contexto y periodo; en este caso, el de la interculturalidad en las políticas de Educación Básica en México.

2. El eufemismo de la interculturalidad “para todos”

En los siguientes subapartados doy cuenta del resultado del análisis enunciativo hecho a las narrativas de los informantes (DGEI, CGEIB y especialistas).¹⁶² La sistematización puntual de dicho análisis, la ubiqué en los anexos, tal y como lo he hecho previamente. En este primer subapartado me centro en la pregunta ¿Qué piensa de que actualmente en Educación Básica, la interculturalidad referida “para todos”, continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional? Las respuestas de los informantes a esta pregunta, ofrecen información clave para atender la pregunta secundaria ¿cómo resignifican los informantes (hacedores de políticas e investigadores) al significante interculturalidad?

Como lo advertí en el capítulo IV, en el periodo sexenal 2000-2006¹⁶³ se desarrolló una política de Educación Intercultural “para Todos”. Su finalidad fue la de impulsar “el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad

¹⁶² En total, analicé 12 relatos correspondientes a tres informantes de la DGEI, cuatro de la CGEIB y cinco especialistas. La razón por la que no entrevisté a la totalidad de informantes, la describo a continuación: el informante faltante de la DGEI, omitió responder a esta pregunta, debido a que salió de la entrevista por un asunto institucional y no pudo reincorporarse a la misma. En el caso del sujeto especialista restante, de nacionalidad colombiana, no se le preguntó al respecto debido a que manifestó no tener conocimiento pleno de cómo se desarrolla la interculturalidad en el aula.

¹⁶³ En este capítulo IV indiqué que el periodo 2000-2006, lo concebí como la etapa de “crecimiento y desarrollo” de la interculturalidad.

cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica” (SEP, 2001: 136). Entre sus objetivos se encontraba el de “desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (*Ibíd.*).

En este tenor, con la creación de la CGEIB en 2001, se inició la diseminación de dicha política educativa. Sin embargo, en su página de internet, la CGEIB indica que su finalidad primordial es la de promover:

la incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos [...] a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística. (CGEIB, s.f.).

Sin embargo, en el acuerdo de creación de la CGEIB, la SEP estipuló que el propósito de dicha institución sería, fundamentalmente, el de “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (SEP, 2001: 1). Esto indica al menos, dos situaciones. Primero, que la Educación Intercultural Bilingüe que enuncia en dichas líneas, en tanto enfoque, no suplió al de interculturalidad “para todos”. A mi parecer, la SEP desarrolló en paralelo ambos. Segundo, a pesar de que la CGEIB se creó con la finalidad de darle curso a la política de la EIT, ha mantenido un sesgo claro: la atención de lo indígena. Lo anterior puede responder al desarrollo paralelo del que hice mención previamente y que, consecuentemente, antagonizó con las políticas educativas que la DGEI mantuvo durante este periodo, precisamente, para lo indígena.

En ese sentido, estudiar el quiebre entre las premisas de la política de la EIT y su congruencia escolar en Educación Básica, tuvo el propósito de explorar lo que tanto hacedores de política educativa como investigadores reconocieron como área de oportunidad en cuanto al seguimiento de dichas políticas; es decir, su resignificación, congruencia y consistencia en el marco de la Educación Básica de 1994 al 2006.

Como lo he venido realizando en capítulos previos, primero muestro los relatos del sector DGEI, luego los del sector CGEIB y, al final, los del sector de especialistas. Conforme avance en la presentación de mi análisis, remitiré a los Anexos correspondientes con la finalidad de sustentar las interpretaciones aquí vertidas. Mis interpretaciones van acompañadas de categorías analíticas procedentes del APD y del

ADIC. Como lo mencionado en otros momentos, en ningún sentido las categorías aquí recuperadas son exclusivas de uno u otro horizonte de intelección. Más bien, se revitalizan dependiendo de las condiciones de producción de la interculturalidad.

2.1 Defender lo indígena y migrar a la inclusión

En el campo discursivo de los informantes de la DGEI, el binomio política educativa y práctica cotidiana escolar, al que me referí como quiebre,¹⁶⁴ se presenta acompañado de un fuerte posicionamiento institucional. Los tres informantes de este campo discursivo coinciden en que, en México, lo indígena representa una base cultural innegable y, por tanto, este sector es el que ha recibido mayores apoyos compensatorios (inclusión, acompañamiento, respeto y valoración). En función de estos relatos, los planteamientos que se contraponen son dos: a) lo indígena se aborda sólo curricularmente, desfasado de la realidad indígena; b) se pretende impulsar una interculturalidad pluritemática; abierta a otras direcciones (sectores no occidentales, discapacitados, etc.), es decir, a múltiples otredades.

A continuación desagrego cada uno de los tres relatos¹⁶⁵. El primero de ellos corresponde a la Directora de la DGEI; respecto de si la Educación Intercultural para Todos sigue trabajándose con sesgo indígena, la informante consideró lo siguiente:

En la concreción de esa política pública educativa sí estamos abonando en la consideración de la diversidad. Por eso, desde la DGEI se decidió sí tomar en cuenta la cuestión de la interculturalidad, pero bajo el marco de la diversidad que es más amplio; y con ello, poder trabajar más allá de la consideración atada sólo a la idea de que la interculturalidad es y debe estar enfocada en las cosmovisiones indígenas. Y, así, hablamos de diversidad considerando: culturas indígenas, migrantes, de capacidades, de generación de culturas juveniles. En cualquier escuela se debe procurar la atención de la diversidad cultural y lingüística considerando la inclusión curricular de la diversidad cultural y lingüística; la inclusión de la formación educativa para los docentes en el marco de la diversidad; y la inclusión de la escuela-comunidad. Y debemos también pensar en la diversidad enfocada a las relaciones entre individuos con diferentes capacidades: los alumnos y alumnas, en el caso educativo, de hablantes del lenguaje de señas mexicano, de usuarios del sistema Braille, de los que tienen una discapacidad motriz y de los que son sobresalientes, son

¹⁶⁴ Con la noción “quiebre” no me refiero a una política fallida; más bien a una disrupción, la cual depende de una serie de contingencias que permearon dicha política para que continuara desarrollándose de la misma manera o virara de sentido.

¹⁶⁵ Únicamente muestro tres de los cuatro relatos. La razón de esto, es que InDGEIHoPriCo suspendió la entrevista debido a que tuvo que atender una reunión imprevista. Como lo mencioné en el capítulo anterior, a pesar de que posteriormente insistí en que pudiéramos finalizarla, no logré concretar con él una segunda reunión para lo concerniente.

de alguna manera, por decirlo así, “mundos culturales” y son también valiosos, en las relaciones interculturales. (InDGEIMuJe).

En esta enunciación, InDGEIMuJe plantea cuatro situaciones que resultan interesantes para la discusión. Primero, la informante asume que en la DGEI la Educación Intercultural la trabajan de manera ampliada; es decir, pluritemática, de acuerdo con lo que he venido trabajando. Esto no quiere decir que la informante niegue lo que sucede en las distintas escuelas de básica en México. Segundo, la diversidad ampliada a la que se refiere la Directora de la DGEI se concibe como fenotípica (homosexuales, indígenas, migrantes, culturas juveniles) y genotípicas (discapacidades). Tercero, la informante declara que el asunto de la inclusión tendría que trabajarse, además, en la formación de docentes de básica y en la relación escuela-comunidad. De acuerdo con la narrativa anterior, el hecho de abordar la diversidad desde el enfoque de la inclusión, conllevaría a favorecer las relaciones interculturales, esto último funciona como ideal de plenitud. Cuarto, al referirse a “mundos culturales”, la Directora está poniendo de manifiesto una cadena rizomática de diversidades (construidos históricamente, fenotípicos, escolarizados y socioeconómicos).

El segundo relato marca una distancia visible respecto de la interculturalidad “para todos”. En concreto, InDGEIMuPre asume que no debe perderse de vista lo indígena, porque de lo contrario, esto daría continuidad a las prácticas segregacionistas y discriminatorias hacia las poblaciones indígenas.

El enfoque intercultural en México se asocia, en efecto, sobre todo a los pueblos indígenas [...] No podemos perder de vista ni una ni otra, porque si tú le pones al maestro un enfoque tan general en donde hay que reconocer la diversidad en el aula, pero no focalizas o no enfatizas en asociarlo a los pueblos indígenas, pues sí, habrá una especie de acción afirmativa. Entonces lo vas a perder, porque este país suele desdibujar a los pueblos indígenas, entonces yo creo que tal vez no como concepto intercultural porque está un poco asociado al folklor, eso sí creo que tendría que estarse revisando en las escuelas y en las prácticas, en el discurso y en las políticas también [...] lo que se venía haciendo en el enfoque intercultural pues era sobre todo valorar, recuperar, y dar a conocer las fiestas, los bailes, la vestimenta de los pueblos indígenas, y no, por ejemplo, lo difícil que es recuperar un conocimiento medicinal y asociarlo articuladamente a la clase de biología [...] Entonces yo sí creo que en el enfoque de educación inclusiva se tiene que seguir enfatizando el trabajo específico y especializado con los pueblos indígenas, si no, vamos a caer en la diversidad de todo lo otro, menos lo que nos da sustento que son los pueblos indígenas. (InDGEIMuPre).

De acuerdo con el relato anterior, la Coordinadora de Preescolar Indígena pone de manifiesto tres planteamientos que resultan sugerentes para lo que discuto en esta tesis. Primero, ella declara que la EIT se presenta monotemático y pluritemático. Segundo, InDGEIMuPre reconoce que en la DGEI la Educación Intercultural se desarrollaba de manera monotemática; esto conllevaba a la folklorización de estas regiones (vestimenta, bailes, fiestas, etc.). Tercero, en función a los replanteamientos que realizaron institucionalmente, la Coordinadora de Preescolar indicó que asumieron un enfoque de educación inclusiva, el cual les permitió acercarse a otras diversidades. Esto implicó dos situaciones; por un lado, un reajuste epistemológico en cuanto a los sujetos de atención y sus potencialidades; y por el otro lado, la comprensión del nudo de relaciones respecto de una nueva caracterización discursiva (instituciones, gestiones, planteamientos normativos, planteamientos filosóficos, prácticas escolares, regulación social, etc.). Cuarto, resulta revelador el que la informante reconozca que, en este nivel educativo, la actividad docente no articule los saberes ancestrales respecto de la cientificidad occidental. De acuerdo con lo anterior, ella hace patente la necesidad de no desagregar el acercamiento indígena en las escuelas de básica.

En suma, esta informante sostiene una postura nacionalista¹⁶⁶ de la interculturalidad, la cual está sustentada en lo indígena. En este relato, ella asume la verticalidad de las instituciones al reconocer que únicamente desde éstas se puede diseminar un discurso, el cual se reproducirá en las aulas a partir de las prácticas de los maestros y la dosificación que ellos hagan de los contenidos curriculares. En tales condiciones, la finalidad principal fue la de alfabetizar a los estudiantes en términos de una interculturalidad nacionalista, en la que no se pierda de vista lo nos hace nación.

La tercera narrativa corresponde a InDGEIHoPri. Sus argumentos defienden lo indígena y lo distancia de su reduccionismo en el ámbito escolar.

No. No es así, nosotros no estamos pensando así, no es endocultural la educación intercultural. Sí parte de la cosmovisión indígena porque reconoce la cosmovisión indígena y la cosmovisión occidental, que es la que practica el resto de la sociedad nacional con modificaciones. Eso es lo que ayuda a entender las formas de organización y formas de ver el mundo en ambos pueblos [...] la otra cultura es fundamental, pero dentro de la matriz cultural mía tengo que incorporar elementos de la otra cultura para enriquecer lo mío y entonces en ese encuentro y desencuentro de las culturas se fortalece la una a la otra, ésa es la idea. (InDGEIHoPri).

¹⁶⁶ “Bueno pero me preguntaste mi opinión personal, y esa no es personal no de hecho te comento no es una opinión personal es institucional y prefiero dejarlo en opinión institucional” (InDGEIMuPre).

En función de la narrativa del asesor técnico de Primaria Indígena, identifiqué dos situaciones relevantes. Primero, desde el lugar de enunciación de lo indígena,¹⁶⁷ el informante declara que lo indígena reconoce las dos cosmovisiones (indígena y no indígena). Segundo, en este sentido, concibe como enriquecedora la interacción y relación con el otro (sea o no indígena).

En el contexto de sus planteamientos, este asesor técnico pedagógico asume que en la DGEI, la base epistemológica de la que se parte es lo indígena, aunque esto no implica que se desdibuje la cosmovisión occidental, ni se desconozca la interacción y el enriquecimiento entre ambos sectores (encuentro y desencuentro). Es de notar que este informante no plantea la diversificación de ambos sectores, sino que los contempla relacionamente. Por otra parte, el informante considera que lo que interesa rescatarse son las prácticas sociales de cada sector de la población (organización del conocimiento, prácticas socioeconómicas, etc.); lo anterior, con el propósito de que los estudiantes logren asumir un posicionamiento respecto de la construcción social misma.

De manera general, al referirme al quiebre entre política y pragmática escolar en este campo discursivo –¿Qué piensa de que actualmente en educación básica, la interculturalidad referida “para todos”, continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional?–. Mis reflexiones van en el siguiente sentido. La condición de enunciación es institucionalizada con corte curricular e histórico social; en dos de los tres casos, la interpelación fue exitosa y una no exitosa; esto conllevó a que en el primer caso –InDGEIMuJe y InDGEIMuPre–, los informantes consideran que lo indígena tiene una carga simbólica fuerte respecto de su atención y reconocimiento; mientras que en el segundo caso –InDGEIHoPri– esta acción se presenta en reverso positivo, que lo indígena es incluyente de lo no indígena y se enriquece de este otro sector.

Además, identifiqué tres hallazgos que abonan a la problematización de la discursividad de la interculturalidad: a) sustento cultural de la nación, b) pragmática desmitificante; y c) desmontaje del esencialismo de lo intercultural. En cuanto al primer hallazgo, los tres informantes reconocen que lo indígena es la base cultural de la nación mexicana. Esto se establece en el artículo segundo de la Constitución Política; en ese sentido, a partir de los relatos de estos sujetos informantes, identifiqué que las poblaciones indígenas son las benefactoras de apoyos compensatorios (programas de inclusión, acompañamiento, respeto, valoración, etc.). Respecto del segundo hallazgo, dos informantes consideran que la *interculturalidad* tiene que estar abierta a múltiples

¹⁶⁷ No tendría que perderse de vista que este informante se concibe con ascendencia indígena.

otredades (migrantes, discapacitados, sociedades no occidentales, etc.); por lo contrario, la informante restante considera que ampliar la diversidad en la escuela básica sería riesgoso, pues se desdibujaría a lo indígena. Finalmente, en cuanto al tercer hallazgo, los tres informantes asumen que lo indígena se ha folklorizado a nivel institucional – DGEI–, lo cual devino su diseminación en la micropolítica escolar sea consecuente con ello. En este sentido, se hace necesario el desmontaje del esencialismo de lo intercultural para que se reconozcan rutas diversificadas (construidos históricamente, fenotípicas, genotípicas, escolarizadas, socioeconómicas, etc.), condiciones subjetivantes (inclusión curricular, inclusión de la formación educativa para docentes, comunidad), subenfocos (inclusión educativa, crítico, etc.).

En suma, en el campo discursivo DGEI, identifiqué posturas de la interculturalidad: pluritemática, nacionalista y de mediación entre culturas. El común denominador de los planteamientos de los informantes antes mencionados, es el reconocimiento del performativo sometido, el cual es nombrado desde un afuera (no indígenas) y un adentro (regiones indígenas).

2.2 Cuestionar la interculturalidad sometida a lo indígena

Continuando con el análisis de la pregunta ¿qué piensa de que actualmente en Educación Básica, la interculturalidad referida “para todos”, continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional?, a continuación recupero los relatos de los cuatro informantes que integran el campo discursivo de la CGEIB. A diferencia del campo anterior, en el de la CGEIB el quiebre entre política educativa y práctica cotidiana escolar se manifiesta mayormente desmarcado de lo institucional y en perspectiva diversificada, es decir, abierto a distintas otredades.

La primera narrativa corresponde al Coordinador de la CGEIB. Respecto de la pregunta arriba señalada, él indicó que

La propuesta aquí en la Coordinación es que hay que pasar por todo un ejercicio epistemológico para tratar de entender lo que se debería hacer y luego de transmitir esto a los docentes y al trabajo en escuelas; pero no siempre se logra [...] se tiene que incorporar desde la formación de los propios profesores y eso implica formar a los profesores de los profesores. Entonces, ahí lo que nosotros pensamos es que tenemos que impulsar un movimiento que sea mucho más amplio, que vaya mucho más lejos que nada más las escuelas. Por eso el trabajo de esta Coordinación va a todos los niveles y no solamente a algunas escuelas de algunas personas, sino que debe estar en todas, por eso hablamos de la interculturalidad para

todos. Mientras no exista esto como una generalidad en todas las escuelas, va a ser muy difícil lograr que la gente lo entienda; digamos, tiene que pasar a ser parte de una manera en la que uno reacciona de manera natural, ése es un reto muy importante. Es un reto en el que no nos ayuda la televisión, ni el radio, ni el cine en sus versiones actuales, sino más bien tiende a ser al revés. (InCGEIBHoJe).

De acuerdo con la narrativa de InCGEIBHoJe, hay cuatro rasgos constitutivos en cuanto al abordaje de lo indígena en las escuelas de básica. Primero, al ser la CGEIB un lugar de enunciación de políticas educativas, el informante asume la importancia de generar condiciones de posibilidad para que la interculturalidad sea para todos. Destacan: el trabajo en todos los niveles; diseminar la interculturalidad desde otros espacios subjetivantes, no sólo la escuela; y formar a los profesores de los futuros docentes, así como a quienes han decidido ser docentes de básica. Segundo, el ideal de plenitud que enfatiza el Coordinador de la CGEIB es que la interculturalidad para todos se naturalice. Esto trae consigo dos situaciones; por un lado, el desmontaje de las certezas de lo intercultural y, por el otro lado, performativizar el discurso de la interculturalidad para todos. Tercero, este informante reconoce que los otros dispositivos de control han imposibilitado la instalación exitosa de la interculturalidad para todos; por intertextualidad, reconozco que quizá esto tiene que ver con la diseminación folklorizada de lo indígena. De ahí que la importancia del enfoque intercultural radique en la valoración consciente de la diversidad, en la que “reconoce su origen natural o su origen de elegir [...] como una definición necesaria de nosotros mismos en el mundo y no atribuyéndole cualquier valor a cualquier cultura en particular” (Aguado, 2009: 94). Cuatro, según lo ha indicado el Coordinador, la escuela continúa siendo un espacio nodal para la alfabetización discursiva y la subjetivación con ayuda de distintos dispositivos extralingüísticos (escuelas, docentes, contenidos curriculares, planeaciones, etc). No obstante lo anterior, resulta interesante que ponga de manifiesto la necesidad de “sacar” a la *interculturalidad* de la escuela. Esto se vuelve ya antesala de lo que se discutirá poco más adelante.

Respecto de la segunda narrativa; la Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural, considera que la interculturalidad “para todos” no ha logrado su cometido. La postura de la informante, la reconoce como personal más que institucional.

Yo creo que tiene que ver con varias cosas. El “para todos” no ha terminado de cuajar; y no es un discurso que emana de la educación indígena. Es otro factor que contribuye a esta mirada limitada sobre la

interculturalidad [...] Me refiero al mestizaje, el cual encubre nuestra forma de racismo y ese mestizaje hace borrar esas diferencias, pero estableciendo jerarquías en la identidad frente al pasado (indígena) tradicional. De alguna manera, la interculturalidad “para todos” no ha pasado al desmontaje del mestizaje; es una cuestión cultural y, por otro lado, es una cuestión epistémico política, sobre la categoría de exclusión. En las políticas de educación básica, el poco avance que se tuvo en las políticas de educación intercultural, tuvo un revés muy poderoso por esta situación de racismo estructural articulado a esta cuestión epistemológica de la inclusión, es decir, el desplazamiento del término intercultural hacia el de inclusión (InCGEIBMuColnt).

En la narrativa de InCGEIBMuColnt, identifiqué dos planteamientos que me resultaron de interés. Primero, que la noción mestizaje es constitutiva de la relación con lo indígena, y que esto último es negado, producido y regenerado por la noción mestizaje. Segundo, que el enfoque de la EIT, al ser sustituido por el de inclusión, trajo consigo una serie de reconfiguraciones institucionales y epistemológicas. En ambos casos, InCGEIBMuColnt asumió la existencia de un par de miradas limitadas de la interculturalidad: a) procedencia (la interculturalidad para todos no emana de lo indígena); y b) sedimentación, (encapsulada en el mestizaje). Ambos aspectos se manifiestan en torno al mestizaje y su presentificación en las condiciones sociales en las que la informante enmarca. En función del segundo aspecto, la informante considera que aunque se tuvo avances en materia de Educación Intercultural “para Todos”, esto se detuvo debido a que el enfoque que actualmente se erige, es un enfoque de inclusión, el cual fue abordado por la Subdirectora de Preescolar Indígena, en el subapartado anterior.

Según InCGEIBMuColnt, el mestizaje se postula en dos direcciones, una positiva y otra negativa, por decirlo de algún modo. En cuanto a la dirección positiva, el mestizaje se considera como una vertiente de la diversidad, la cual, en palabras de la informante, debe mantenerse y exaltarse con la finalidad de cuestionar el racismo estructural vigente en la pragmática social. Respecto de la dirección negativa, mientras que la interculturalidad “para todos” no desmonte al mestizaje, éste continuará siendo un parteaguas de la discriminación, estereotipación y establecimiento de jerarquías.

El tercer relato del campo discursivo CGEIB, corresponde a la Jefa del Departamento de Interculturalidad, quien considera la necesidad de desarrollar una mirada crítica de la interculturalidad, toda vez que el ejercicio de verticalidad en la hechura de las políticas está vigente.

Yo creo que sigue pasando. Muchas personas se quedan en la idea de una educación intercultural no para todos, en la que yo reconozco al otro y lo

integro, en la que me permito conocer su cultura, entenderlo y llevarme bien con esa persona o cultura. Cuando la interculturalidad sólo se relaciona a lo indígena, se trata de una visión muy sesgada. La política que se hace en la CGEIB, cae en solo mostrar lo indígena. Se muestra como folklorizado, eso me da pena porque en el área tratamos de formarnos con un discurso diferente de lo intercultural. Desde mi punto de vista, creo que sí hace falta que las propuestas de interculturalidad que surjan de la DGEI como de la CGEIB, tengan una visión crítica de la interculturalidad, porque eso ayudaría a generar procesos más interesantes, así como para las personas a las que les llegan; para que ellas lo intentan hacer. (InCGEIBMuCulnt).

De acuerdo con la narrativa, la informante considera que el abordaje de las cosmovisiones indígenas en Educación Básica, continúa vigente; lo anterior trae como consecuencia que se tenga una visión sesgada del asunto intercultural. En este relato, InCGEIBMuCulnt sugiere que este sesgo está condicionado por un reconocimiento, integración, entendimiento y relación con el otro (el indígena) que aparece como subordinado a quien lo integra. Ello alude a una cierta negatividad, la cual está pensada en código de verticalidad, en el que un sujeto con determinado poder (cedido o ganado), integra a otro que podría sentirse interpelado por determinada condición social, escolar, cultural, etc.

La informante cierra su relato con una afirmación contundente y con un ideal de plenitud. En cuanto a la afirmación, InCGEIBMuCulnt considera que la CGEIB se ha encargado de enaltecer lo indígena de manera folklorizada, a pesar de que como ella señala, en dicha institución se encuentran en constante diálogo para desarrollar una perspectiva crítica, amplia y ambiciosa. Respecto del ideal de plenitud, ella considera que en la medida en que se ejercite la condición crítica de la interculturalidad, podrá diseminarse a distintos estratos sociales para que puedan ponerla en práctica.

Finalmente, toca el turno al relato de la Directora de Investigación y Evaluación, Esta informante sugiere desmontar la noción “convencional” de las escuelas de básica.

Ya no hay escuelas convencionales en el sentido estricto de la palabra, porque la composición de la población escolar es diversa, es decir, los movimientos migratorios que ha habido en el país nos hacen una demanda más fuerte, no lo hemos mencionado en todo lo anterior pero un poquito lo tocamos cuando hablamos de las cosmovisiones. La reforma a la Ley General de Educación y la Ley de Derechos Lingüísticos, obligan a la escuela a hacer una educación en la lengua de los niños y si tenemos movimientos migratorios tan fuertes a la ciudad, encontramos entonces que el profesor tiene la obligación y la exigencia de atender lingüísticamente de manera pertinente a los niños. Aunque tú me preguntas sobre el niño mestizo, vamos a decir, ya no hay grupos homogéneos, entonces se exige una formación distinta hacia los docentes. (InCGEIBMuColnv).

InCGEIBMuColnv manifiesta un distanciamiento respecto de que en las escuelas de básica la interculturalidad se asocie con las cosmovisiones indígenas; asimismo, considera que la heterogeneidad de los alumnos, es un rasgo de las escuelas de básica. De acuerdo con la informante, en esta heterogeneidad entran los movimientos migratorios y la composición general de la población escolar (características socioeconómicas, culturales, sociales, políticas, religiosas, etc.).

Resulta interesante identificar que la informante se apoya de dos documentos normativos (Ley General de Educación y Ley de Derechos Lingüísticos) para afirmar que, por un lado, esos movimientos migratorios no son del todo reconocidos por las leyes que actualmente rigen a la sociedad mexicana, lo cual resulta en un ejercicio epistemológico de exclusión. Por otro lado, a través de modalizaciones normativas, la informante expresa que los profesores tienen la encomienda de atender la diversidad lingüística. Esto es revelador, porque lo que está proponiendo InCGEIBMuColnv, es que en las escuelas formadoras de docentes se ofrezca una especialización en lenguas indígenas; aunque actualmente hay un Plan de Estudios con denominación “intercultural bilingüe”, éste solo se imparte en regiones indígenas para futuros maestros de escuelas indígenas. Hacerlo de esta manera, continuaría contribuyendo a la visión monotemática de la interculturalidad.

Después de lo aquí discutido, en breve expongo mis hallazgos. En primer lugar, impera una condición de enunciación institucionalizada con corte histórico social. Para tres de los cuatro informantes se presentó una interpelación exitosa, mientras que para el restante, fue no exitosa. Esto quiere decir que el primer grupo asumió que la EIT continúa con un sesgo indígena en escuelas de básica; y el informante restante, no lo reconoció así. Finalmente, las operaciones político discursivas que imperaron, fueron una de inclusión diversificadora y otra de inclusión nominal; éstas responden en todo momento a las condiciones de enunciación y las interpelaciones hacia los informantes.

En este campo discursivo de la CGEIB, al referirme al quiebre política educativa y pragmática escolar, identifiqué tres hallazgos que abonan a la problematización de la discursividad de la interculturalidad: a) responsabilidad social; b) pragmática desmitificante; y c) desmontaje del esencialismo de lo intercultural.

El primer hallazgo –responsabilidad social–, indica dos situaciones. Por un lado, que instituciones como la CGEIB, son las inmediatas responsables de revisar la hechura de las políticas de educación intercultural, pues como sucede en la DGEI, la verticalidad

de las políticas es un rasgo vigente, la cual se reconoce en su propia condición diseminante. Por otro lado, consecuente con lo anterior, al asumir que los docentes de básica son los inmediatos responsables de concretar el desarrollo de la interculturalidad “para todos”, éstos tienen que echar mano de materia prima diversa (diversidad de los alumnos, planes de estudio, programas escolares, contenidos curriculares, planificaciones, etc.) para cubrir el proceso de alfabetización enunciativa intercultural. El segundo hallazgo –pragmática desmitificante–, los cuatro informantes consideran que el abordaje de las cosmovisiones indígenas en básica es algo que no ha logrado erradicarse del todo. Al respecto, todos coinciden en que es necesario pensar en una perspectiva abierta y crítica de la *interculturalidad* (heterogeneidad de los alumnos, construcción histórica, fenotípica, escolarizada, socioeconómica, etc.). Lo anterior, traerá como consecuencia el que se habiliten otros nichos de producción y reproducción de la interculturalidad “para todos”. En cuanto al tercer hallazgo –desmontaje del esencialismo de lo intercultural–, identifiqué una serie de sustantivos obstaculizantes de la interculturalidad “para todos” (cine, radio y tv); en este orden de ideas, se reconoció que en las leyes mexicanas, si bien se ha incluido lo indígena, a su vez, niega otros sectores de la población; en este sentido, entre los relatos de los informantes, reconocí la existencia de una direccionalidad positiva y otra negativa del mestizaje, el cual podría funcionar como opción de la diversidad a implementar en el enfoque “para todos”.

El común denominador en los planteamientos de los informantes, es que el performativo sometido representa la base de la discusión; sin embargo, se aspira a contemplar la inclusión de otras posibilidades de diversidad para que sea abordado en la escuela convencional.

2.3 Educación intercultural: trascender lo indígena

Para cerrar el análisis del corpus de significaciones en función del quiebre política educativa y práctica cotidiana escolar –¿Qué piensa de que actualmente en Educación Básica, la interculturalidad referida “para todos”, continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional?–, enseguida muestro los relatos del campo discursivo especialistas. En términos generales, los cinco informantes¹⁶⁸ consideran que

¹⁶⁸ Se presentan cinco de los seis especialistas, debido a que no se consultó al informante colombiano, toda vez que comentó que no tiene un referente claro de la manera en que se está llevando a cabo el desarrollo de la interculturalidad en las aulas mexicanas.

este quiebre si bien se ha estancado en la discusión de lo indígena y de las políticas verticales; buena parte de los informantes considera que es necesario visibilizar otras maneras de hacer *interculturalidad*, desde abajo (Bertely, Dietz y Díaz 2013).

En el primer relato, InEspHoG no evidencia un posicionamiento explícito de si en las escuelas de básica se continúa reproduciendo una visión sesgada, asociada a cosmovisiones indígenas, de la interculturalidad “para todos”. Sin embargo, por intertextualidad, es posible identificar que el informante lo considera de esa manera.

Yo creo que para que realmente el mensaje de la interculturalidad de repensar el sistema educativo, desde la valoración y aprovechamiento de la diversidad como recurso de todos y no como estigma de unos pocos, habría que cambiar toda la institucionalidad, habría que repensar el aula y la relación entre aula y comunidad, toda esta cuestión de hasta qué punto tenemos que imponer un curriculum nacional único, un Plan de Estudios centralizado o hasta qué punto podemos permitir que la escuela, desde abajo, formule a partir del aprendizaje significativo, etc. [...] implica un reaprendizaje del profesorado; el propio profesorado sigue siendo de alguna manera un portavoz del curriculum oficial y eso con el paradigma de la interculturalidad no se puede mantener [...] entonces lo que podemos hacer o lo que estamos haciendo son innovaciones en los márgenes, innovaciones desde abajo, proyectos pilotos, todo eso que es valioso pero que no repercute en lo que para mí son los dos pilares básicos: la institucionalidad de la gestión de las escuelas, por una parte, y la institucionalidad de la formación del magisterio, que ahí es donde creo que serviría innovar. (InEspHoG).

Este informante, al igual que algunos de la DGEI y la CGEIB, considera que la verticalidad es un asunto vigente; plantea que con la SEP al mando, se puede hacer poco, no obstante, no desconoce la importancia de la institucionalidad de la formación docente y la escolarización a través de los planes de estudio. En este contexto, coloca en la mesa de discusión tres cuestiones relacionadas con las cosmovisiones indígenas en la escuela básica: a) concepción de la escuela; b) formación de docentes; c) propuestas alternativas para el desarrollo de la interculturalidad. InEspHoG considera que la escuela, tal y como se conoce ahora, es impositiva. Para este informante es necesario repensarla, por un lado, en cuanto a su función social (actividad y relación con la comunidad), y por otro lado, respecto de su autonomía (cambios curriculares, proyectos alternativos, etc.). En función de la segunda cuestión, el informante reconoce que el docente de básica continúa siendo el portavoz del currículum; en tal caso, supone que la formación de los docentes tendría que replantearse con la finalidad de que la diversidad se considere un recurso con direccionalidad positiva y no negativa. En palabras del informante, lo anterior conllevaría al reaprendizaje del paradigma de la

interculturalidad en su sentido ampliado, es decir, “para todos”. Finalmente, en cuanto a la tercera cuestión, InEspHoG plantea la necesidad de realizar innovaciones en los márgenes, desde abajo, proyectos alternativos a la interculturalidad vertical que se disemina desde la SEP.

En la siguiente narrativa, la titular del INEE se refiere a la pluralidad de las culturas y no a cosmovisiones indígenas.

Si tu ves los planes y programas de estudio, te vas a dar cuenta que dicen tener un enfoque intercultural. Entonces, pues bueno eso significa que te tendrías que encontrar, en los planes y programas de estudio, la presencia explícita de conocimientos que generan distintas culturas, de sus valores, de sus aproximaciones artísticas, de sus cosmovisiones. Tendrías que encontrar en un Plan de Estudios, esa diversidad y esa pluralidad de alguna manera reflejada. Además, implicaría que tu tendrías todo aquello que está orientado hacia la formación fundamentalmente valoral, pues te tendrías que encontrar en el programa de estudios que esté justamente enfocado a la relación con el otro diferente; a este asunto del trabajo tanto con la autoestima individual como grupal; a esta convicción de que todos somos distintos, y que no tenemos por qué parecernos a nadie más [...] la diversidad es la que nos enriquece entonces todos esos cambios son cambios muy drásticos, muy fuertes, son rupturas epistemológicas sumamente importantes, la educación intercultural las implica todas ellas por eso ha sido tan difícil. (InEspMuS).

De acuerdo con la narrativa anterior, InEspMuS pone de manifiesto tres argumentos: a) dispositivos condensantes; b) trazados de la interculturalidad; c) resistencias de la educación intercultural. Con el primer argumento, InEspMuS explica que en el plan y los programas de estudio de básica, en tanto orientadores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, tendrían impresos el enfoque intercultural. En mi lectura, respecto de sus planteamientos, a estos ejes les denomino dispositivos condensantes, los cuales tienen la finalidad de dirigir la alfabetización en material intercultural. Por su parte, en cuanto al segundo argumento, esta informante considera que la *interculturalidad* en Educación Básica está trazada en dos rutas: a) formación valoral, relación con el otro y autoestima; y b) abordaje de conocimientos y cosmovisiones de distintas culturas. En términos generales, el verbo “tendrías” al que recurre constantemente la informante, alude a un ideal de plenitud de nación y ciudadanía.

Cabe señalar, que InEspMuS en ningún momento se refiere a poblaciones indígenas, más bien, alude a sectores varios que denomina “culturas” y caracterizado por una diversidad, la cual ella denomina enriquecedora. Finalmente, en el tercer argumento, la informante deja ver que la Educación Intercultural se ha sometido a

distintas rupturas epistemológicas; aunque no lo expresa explícitamente, considero que éstas se deben a los reajustes en cuanto a los sujetos de atención, los programas educativos, su verticalización y resistencias propias que se inscriben al margen de su constitución. No obstante, como lo analicé en el capítulo IV, los planes de estudio no necesariamente echan mano de la diversidad; en varias ocasiones, lo reducen a lo indígena.

El tercer relato se sostiene mediante un supuesto indecible. Según lo señala la investigadora del IIE-UV, la Educación Intercultural “para todos” quiere trascender lo indígena. Además, sugiere que la *interculturalidad* tendría que desplazarse hacia un subenfoco inclusivo, como lo sugirió una informante de la DGEI.

Es que no es así, no está siendo así. La educación intercultural “para todos” quiere trascender esta visión solamente de educación para indígenas [...] Efectivamente, no lo ha conseguido. Ahí hay propuestas de educación que siguen siendo para indígenas, con especificidades propias en base a sus derechos lingüísticos y culturales. Yo creo que una educación intercultural “para todos” debería enfocarse en un enfoque inclusivo y transformador, no adaptativo. Transformador, completamente de lo que entendemos que es una escuela, porque entonces habría que hacer que la escuela tuviera la capacidad de incluir a muchos otros distintos, por cuestiones de lengua, por cuestiones de cultura, por cuestiones de clase social, por cuestiones de género, por cuestiones de capacidades distintas, intereses, etc., que incluyera también una visión crítica sobre la cosmovisión de pueblos indígenas y sus aportes al desarrollo nacional, al desarrollo social y científico del país, junto con una visión, muy necesaria en este país, antirracista. (InEspMuY).

En esta narración, la informante pone de manifiesto tres argumentos: a) concepción de la escuela; b) diversificación de la interculturalidad; y c) posturas de la interculturalidad. En su primer argumento, InEspMuY coincide con InEspHoG respecto de que la escuela es fallida. En ese sentido, considera la necesidad de desmitificarla respecto de su operatividad y función social. En su segundo argumento, ella considera la necesidad de diversificar a la *interculturalidad*; esta diversificación la enuncia a través de aspectos historizados (clase social, género, etc.), genotípica (discapacidades), escolarizada (capacidades distintas, intereses personales, etc.), socioeconómicas (clase social, cultura, etc.). Finalmente, en su tercer argumento, es posible identificar que la investigadora de la UV reconoce dos posturas de la interculturalidad: una nacionalista y otra pluritemática. Nacionalista, porque ella sugiere no perder de vista los aportes que las poblaciones indígenas han realizado al desarrollo nacional, social y científico; además, porque reconoce que lo que se ha hecho en esta materia está asociado

plenamente con los derechos lingüísticos y culturales de esas poblaciones. Por el otro lado, se refiere a la postura pluritemática considerando que la Educación Intercultural tiene que trascender lo indígena, mediante una visión antirracista. Para tal efecto, propone la implementación de un subenfoco de inclusión, el cual ella considera que tendría por características lo transformador y lo no adaptativo.

Por su parte, la investigadora del DIE-Cinvestav no asume el riesgo de afirmar que en la escuela básica se continúen privilegiando las cosmovisiones indígenas; por lo contrario, expone que esta cuestión se trata de un dogma.

La verdad tendría que irme a las escuelas para saber cómo se maneja, pero me parece que se maneja a un nivel de maestros. Es bien sabido que hay gente que lo maneja así por razones de un discurso y que no se traduce en prácticas cotidianas [...] La literatura no refiere a estudios empíricos como prácticas educativas que son visibles o prácticas que promueven la interculturalidad como realidad empírica. Es un dogma, no tiene sustento porque sí viene de arriba, sí hay prácticas donde se intenta introducir ejercicios, tareas o actividades escolares que incluyen lo indígena, pero eso no es una práctica intercultural. No sabemos cómo se ve, cómo se describe, qué es una práctica intercultural de interacción en el aula. (InEspMuR).

Tal y como se plantea la narrativa anterior, InEspMuR basa su respuesta en tres argumentos nodales: a) prácticas discursivas de la *interculturalidad*; b) actividad docente; y c) comprensión de la realidad empírica. En su primer argumento, la investigadora es contundente al mencionar que no se ha reportado lo que significa una práctica intercultural de interacción en el aula; contrario a lo anterior, considera que únicamente se han descrito algunas actividades escolares (ejercicios, tareas o actividades escolares que incluyen lo indígena), lo cual no significa necesariamente que esto se refiera a una práctica intercultural. En consecuencia, en su segundo argumento afirma que los docentes son los sujetos encargados de diseminar la interculturalidad. En cuanto al tercer argumento, la informante sostiene que es necesario realizar trabajo etnográfico en las escuelas de básica, para afirmar que las cosmovisiones indígenas se enaltecen en el marco de la *interculturalidad* en la pragmática de básica. En ese contexto, esta investigadora considera que la interculturalidad “para todos” se queda a nivel de enunciativo, más que pragmático. Sin embargo, puedo identificar que, aunque la informante no corre el riesgo de asumir si se continúan privilegiando las cosmovisiones indígenas en la escuela básica convencional, por intertextualidad identifiqué que sí

reconoce que sucede de esa manera, lo anterior, al referirse a hay actividades escolares que incluyen lo indígena.

Una situación que me interesó es su afirmación respecto de que las prácticas interculturales, al “venir” desde arriba son dogmas; en este sentido, uno podría preguntarse si los dogmas no pueden venir desde abajo, o si sólo hay un tipo de dogma.

InEspHoL, el investigador del IIF-UNAM, explicó que a nivel nacional, la interculturalidad “para todos” sigue el jugando un papel predominantemente vertical. Asume que el Estado es, inicialmente, el responsable de diseminar dicha interculturalidad.

Es correcto que el Estado promueva la educación intercultural “para todos”, no sólo dirigida a los pueblos indígenas, sino para todo mundo, lo cual da clara conciencia del país en el que vivimos y de que los pueblos indígenas tienen derecho en principio. Es un derecho que puede fundamentarse en el carácter ético; el derecho a la diferencia y a su autonomía, aunque estamos muy lejos de que sea reconocido como derecho jurídico de México. (InEspHoL).

En la anterior enunciación, InEspHoL pone de manifiesto tres argumentos nodales: a) asignación nacionalista; b) postura de la interculturalidad; y c) diversificación de la interculturalidad. Mi lectura respecto de esos planteamientos, puedo argumentar que el investigador de la UNAM considera que los pueblos indígenas, por antonomasia, son candidatos clave para recibir atención (compensatoria) por parte del gobierno. En consecuencia, la postura que sostiene este informante es de tipo nacionalista, en el que se espera que el resto de la población cree conciencia de país en el que se vive, refiriéndose a la condición indígena, tal y como en sus narrativas lo hicieron InEspMuY y InEspHoG. Esta postura nacionalista, es sostenida por las posibilidades de visibilizar el derecho a la diferencia y a la autonomía de estas poblaciones. Finalmente, InEspHoL considera que haciendo factible el derecho de estas poblaciones, se requeriría abrir esa interculturalidad a los no indígenas. En conjunto, el informante asume una condición vertical de estas políticas, las cuales se diseminan, tendencialmente, en la escuela a través de distintos dispositivos condensantes (planes de estudio, docentes, etc.).

En el campo discursivo especialistas, el quiebre política educativa y pragmática escolar me permitió identificar los siguientes tres hallazgos que complementan la discusión de la discursividad de la interculturalidad: a) sustento cultural de la nación; b) pragmática desmitificante; y c) desmontaje del esencialismo de lo intercultural.

En el primer hallazgo -sustento cultural de la nación-, los cinco informantes consideran que los pueblos indígenas son los merecidos benefactores de la *interculturalidad*, así como de otras políticas compensatorias implementadas por el Gobierno. Sin embargo, este reconocimiento es fundante, precisamente, para repensar y cuestionar el entramado mismo de la interculturalidad (sujetos de atención, rupturas epistemológicas, institucionalización, etc.) y su reconfiguración hacia otredades diversas (construidos históricamente, fenotípicas, escolarizadas, socioeconómicas, etc.).

Como parte del segundo hallazgo -pragmática desmitificante-, cuatro de los cinco informantes sostienen que el estudio de la condición indígena es algo que aún está enraizado en la pragmática escolar de básica, aunque de manera folclorizada; sin embargo, la informante restante se arriesga a no afirmar esto explícitamente. Por lo contrario, sugiere que para ello le sería conveniente realizar trabajo etnográfico que le permita confirmar o desmentir el asunto en cuestión. Lo anterior no quiere decir que los informantes anteriores no hayan hecho trabajo de campo, sino que esto no fue un tema indispensable que ellos retomaran para enunciar su posicionamiento. En conjunto, los cinco informantes sugieren abrir las posibilidades de la interculturalidad “para todos”, tal y como lo indica ese enfoque.

Respecto del tercer hallazgo –desmontaje del esencialismo de lo intercultural–, identifiqué dos aspectos subjetivantes que asocian con la *interculturalidad*: la actividad docente en una doble función y el tratamiento de la diversidad. En cuanto al primer aspecto subjetivante, los informantes reconocen que la actividad docente tiene una doble función, por un lado, su formación en términos interculturales y, por otro lado, su actividad utilitarista para el sistema educativo nacional. En este último caso, se parte del supuesto de que el docente tendría que promover la interculturalidad (institucionalizada) y su enfoque de atención a la diversidad (utilitarista).

En conclusión, en el campo discursivo especialistas distinguí dos posturas de la interculturalidad, una nacionalista de mediación y otra pluritemática. En cuanto a la primera, los informantes reconocen la importancia de reconocer lo indígena como constitutivo de la nación mexicana, pero mediando con las posibilidades de diversidad. En este sentido, ellos mismos plantean la urgencia de que se abran otros enfoques de la interculturalidad, en algunos casos se alude a la inclusión y, en otros, a la diversidad misma. En esta segunda postura, un par de informantes postulan la posibilidad de que se abra paso a proyectos alternativos interculturales.

2.4 Convergencias: relectura a las narrativas de los informantes

A lo largo de los tres subapartados previos –defender lo indígena y migrar a la inclusión, cuestionar la interculturalidad sometida a lo indígena, y educación intercultural: trascender lo indígena-, analicé las narrativas de 12 informantes en lo que se refiere a si las cosmovisiones indígenas representaban el sector predominante de la interculturalidad en Educación Básica. En conjunto, estas narrativas expresan la dependencia del sujeto respecto del discurso en el que se encuentra inserto, es decir, que “los fenómenos en juego en la alucinación verbal, manifiestan en su estructura misma la relación de eco interior en que está el sujeto respecto a su propio discurso” (Lacan, 1956: 70). En otras palabras, estas narrativas dejan ver que el discurso invade y parasita a los informantes, es decir, los suspende de su presencia (Luc-Nancy).

Los relatos analizados se mostraron diversos y diversificantes. Tres aspectos que se tornan fundantes en esta cuestión son la formación del docente, el “para todos” y las prácticas como foco de atención. De acuerdo con lo anterior, los informantes consideran que la formación de los docentes de básica es fundante para comprender y desarrollar el enfoque intercultural “para todos” con perspectiva crítica y no nacionalista como ha sucedido hasta la actualidad. Algo revelador sobre la reciente reforma curricular del Plan de Estudios 2012, es que se generaron dos versiones de ese plan, por un lado, los planes para que los docentes laboren en escuelas “convencionales” (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria) y los planes antagónicos, para que los docentes laboren en regiones indígenas (Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe). En estas discusiones, algunos aparatos ideológicos que estuvieron presentes fueron la cultura, la escuela, los planes de estudio, la radio, la televisión, etc. (Althusser, 1988).

En tal caso, si bien hay docentes que se forman para trabajar con poblaciones indígenas, es importante no perder de vista que hay poblaciones así en las ciudades y, tal vez, haya docentes de básica que no estén formados en el Plan de Estudios “intercultural bilingüe”. Por tanto, esta diversificación de planes no terminaría de atender de manera óptima a estudiantes indígenas, quienes estén cursando la educación convencional. Partiendo de este supuesto, sería conveniente comprender que no necesariamente los alumnos indígenas acuden a escuelas para ellos. En este caso, “la comprensión sólo es evocada como una relación limítrofe” (Lacan, 1956: 71).

En este entramado, considero importante mantener en la mira la vigencia de la teoría de la práctica discursiva, la cual permitirá pensar en una posición desplazada o descentrada del sujeto, el cual se concibe sujetado a las prácticas discursivas que le son asignadas, dependiendo su lugar de enunciación (Hall, 1996). Cada campo discursivo plantea sus propios tejidos los cuales parten de la institucionalidad misma, que se configura a través de determinadas fuerzas en una misma arena (Laclau y Mouffe, 1987).

En lo que se refiere al “para todos”, la interculturalidad en Educación Básica se antoja desmitificante; desmarcada de lo indígena, pero sin estarlo completamente, a pesar de que se haya evidenciado un subenfoco de inclusión. Esta interculturalidad vive en un intersticio, en la indecidibilidad, la cual no es más que una muestra de la imposibilidad de arrancar de raíz la condición viva de lo indígena. En otro de mis hallazgos, identifiqué que un elemento revelador es la temporalidad. Visto esto a partir de la concepción heideggeriana de la temporalidad, podremos percatarnos de que hay una fuerte prioridad otorgada al futuro. Es decir, la interculturalidad “para todos” no podrá resolverse en el presente, sino con la formación de futuros docentes de básica, quienes tendrían que desmontar la interculturalidad de su base indigenista y nacionalista, y llevarla a un estadio diversificador. Mientras esto no suceda (condición de temporalidad), el metarrelato indígena continúa vigente y en cuestión. En un último descubrimiento, las narraciones denotan una articulación equivalencial de demandas -inclusión de los otros, respeto y valoración de unos, etc.- (Laclau y Mouffe, 1987) que son fundantes para comprender el “para todos” que resulta en un “nosotros” como proceso unificador de demandas sociales e identificador de “unos” respecto de “otros”, es decir, de los que “sí” respecto de los que “no”.

3. Estrategias articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en básica

En este segundo apartado, examino las narrativas de los informantes (DGEI, CGEIB y especialistas), respecto de las estrategias o actividades que resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad, en los tres niveles de básica. Las narrativas de los informantes, tanto en esta cuestión como en la analizada anteriormente -espacios y prácticas discursivas de la *interculturalidad*-, aportan información clave para atender a la pregunta de investigación –¿qué tipo de espacios (escolar, comunitario, familiar, etc.) y prácticas discursivas (pedagógico-sociales) se privilegian en México en relación con a la interculturalidad durante el periodo 1994-2006?–.

El marco referencial que sostiene este apartado son los planes de estudio de Primaria 1993, Preescolar 2004 y Secundaria 2006. De acuerdo con lo ello, en 1993, la SEP indicó que uno de los propósitos del plan y los programas de estudio de primaria “es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esa razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión” (SEP, 1993: 7). Por su parte, en 2004 consideró que el conocimiento de los niños con los que trabaja la educadora es crucial. En este tenor, afirmó que dicho conocimiento “permite establecer el grado de complejidad de la situación didáctica y las formas de trabajo [...] para diseñar estrategias de atención individual y actividades de razonamiento para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes” (SEP, 2004: 117 y 118). Además, en la SEP consideraron que “no existe un programa que sirva para todo o una pedagogía que sea mejor; muchas estrategias son útiles para propiciar que los niños y las niñas aprendan” (p. 121). Finalmente, siguiendo su tradición, en 2006, afirmó que las características de los jóvenes y su rol en la escuela secundaria y a nivel social son cruciales, de ahí que dicho currículo nacional tome “en consideración las distintas realidades de los alumnos; para implementarlo es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos” (SEP, 2006: 14). Este plan de estudios privilegia el trabajo por proyectos, los cuales se conciben como “estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes (p. 48).

Esto deja de manifiesto que, en los planes de estudio, se considera a los docentes como los inmediatos responsables de seleccionar las estrategias didácticas y materiales de apoyo adecuados para el desarrollo de temas indicados en los programas de las asignaturas. Dando lo anterior por hecho, conocer las estrategias para el desarrollo de la interculturalidad resulta ampliamente revelador. Primero, porque si los maestros son los responsables de la micropolítica escolar, estos sujetos están encadenados a la política educativa nacional, y siendo riguroso, esta política centralizada inevitablemente está diseñada por los hacedores de política.

Siguiendo el modelo de presentación de narrativas, primero muestro los relatos del sector DGEI y luego los del sector CGEIB. En esta ocasión, los relatos de los especialistas no se colocan debido a que no les planteé esta cuestión. Partí del supuesto de que las estrategias articuladoras son mayormente diseñadas y repensadas por los hacedores de política educativa.

3.1 Estrategias diferenciales en contextos diferenciales

En el campo discursivo de los informantes de la DGEI, las narrativas muestran diversidad de estrategias que, al parecer de éstos, pueden articular el tratamiento de la *interculturalidad* en el aula. No obstante que los informantes se refieren a diversidad cultural, en los relatos pueden identificarse elementos que se muestran fuertemente arraigados a lo indígena. A continuación desagrego los dos relatos.¹⁶⁹

En la primera narración, la Directora de Educación Básica Indígena asume su posición institucional. Ella describe seis estrategias, las cuales podrían agruparse en dos paquetes de tres, uno para promover lo indígena, y otro para lo no indígena.

Te respondo así. Una concepción macroarticuladora a través de planes, programas; marcos curriculares donde se mire a la diversidad como una riqueza universal, nacional, local.

Hacer visible los sellos “de facto” de México como la nación pluricultural e intercultural que es México, que alberga en su transcurrir histórico propio, alrededor de cien lenguas y sus variantes de las culturas originarias que le conformaron y conforman (actualmente cerca de 60 lenguas y 360 variantes), y que en ese marco, incorporó otras culturas (la china en el norte del país, la española por supuesto, la de los gitanos (que por cierto poco se habla y que yo personalmente creo relevante). Y que hay otras relaciones en la diversidad como las de migrantes, de las personas con capacidades diferentes, en las cuestiones de género.

Hablar de la importancia de los pueblos indígenas en los movimientos revolucionarios de Independencia, Revolución Mexicana, Intervención Francesa, etcétera.

Otra estrategia sería ver lo que es realmente la migración y qué beneficios ha traído al país, su complejidad y qué saben los niños migrantes que llegan al aula (saberes geográficos, históricos, gastronómicos, matemáticos, económicos, entre otros).

Indudablemente las bibliotecas de aula, del rincón de lectura, y la biblioteca indígena, son una gran estrategia de articulación para mirar la diversidad.

Una más es el trabajo en los Consejos Técnicos Escolares y de Zona sobre el tema de la atención a la diversidad, la creación de planes de trabajo en forma colaborativa y la realización de la Ruta de Mejora con una mirada de escuela inclusiva, docentes inclusivos, currículo inclusivo. En el modelo flexible e inclusivo de los Marcos Curriculares se señala también

¹⁶⁹ Respecto de esta pregunta, únicamente son dos narraciones debido a que, por un lado, InDGEIHoPriCo suspendió la entrevista y no logré concertar otra cita con él para finalizarla; y por otro lado, InDGEIMuPre prefirió no contestar esa pregunta.

que: las escuelas indígenas tienen la ventaja de compartir con alumnos de diferentes niveles, los conocimientos: pedimos que consideren los docentes de estas escuelas, visitar los de sexto grado a preescolar y les lean cuentos en lenguas indígenas; que asistan los de preescolar a primaria y canten en alguna ceremonia alguna canción en lengua indígena; que los niños con capacidades diferentes enseñen a otros a hablar algunas expresiones en Lengua de Señas Mexicanas. (InDGEIMuJe).

En este relato, cada paquete de estrategias (indígenas y no indígenas) guarda ciertos puntos de inflexión. Los temas centrales en estas estrategias son: configuración histórica e identidad nacional, riqueza cultural, diversidad, saberes locales, bibliotecas escolares, educación inclusiva.

Respecto de las estrategias que promueven lo indígena, InDGEIMuJe plantea la visibilización de lo pluri y multicultural, la condición histórica y lingüística nacional, la participación de las poblaciones indígenas en los movimientos sociales, el trabajo colegiado y colectivo de los docentes para una formación inclusiva (lectura de materiales escritos en lengua indígena). En este contexto, la informante pone en un primer plano lo indígena para trascender a otras formas de comunicación (Lenguaje de señas mexicanas) y otras culturas (orientales, migrantes, capacidades diferentes, género, etc.). Por su parte, en cuanto a las estrategias que promueven lo no indígena, el relato de la informante pone de manifiesto conocer las posibilidades de la migración (saberes matemáticos, gastronómicos, etc.); la diversificación del currículum nacional para el fomento de la diversidad (local-universal) y el uso de las bibliotecas y rincones de lectura.

Ambos paquetes de estrategias indican, según la informante, posibilidades de articulación. Esto significa dos cosas. Primero, pueden ser utilizadas desde Educación Preescolar hasta Educación Secundaria. Segundo, son detonadoras, es decir, que si bien han sido agrupadas de esa manera, resultan estrategias detonadoras. En este caso, puede que las estrategias para no indígenas puedan relacionarse con aspectos indígenas y viceversa.

En cuanto a la segunda evidencia de este campo discursivo, el asesor técnico de la Subdirección de Educación Primaria Indígena plantea su relato en función de lo indígena.

Una es encontramos conocimientos de los pueblos indígenas, que fácilmente se pueden complementar con la otra cultura para enriquecer. Otra estrategia que trabajamos es fortalecer la identidad propia y fortalecer la identidad nacional; o sea no perdemos eso, es decir, un niño es mixteco,

pero a la vez mexicano y también un ciudadano del mundo. Tiene que tener muy claro eso. También conoce la lengua indígena, fortalece la lengua propia, pero aprende al español como segunda lengua y también con la posibilidad de aprender una tercera lengua. Para ello, es necesaria una estrategia en que puedan aprender en una lengua propia y usar mucho los contrastes para que el niño respete las normas de las lenguas. (InDGEIHoPri).

Los principales temas que desarrolla en este relato son: fortalecimiento de la identidad propia, enriquecimiento cultural, identidad nacional, comunicación. En sus planteamientos, el informante sugiere dos tipos de estrategias, una de aprendizaje lingüístico y otra de aprendizaje relacional.

En el caso de la primera estrategia, InDGEIHoPri ejemplifica que un niño indígena tiene la necesidad de conocer su lengua materna, comunicarse en español y, de acuerdo con los requerimientos curriculares nacionales, aprender una tercera lengua. Esto es revelador, toda vez que el informante reconoce que las personas (denominadas) indígenas adquieren una cierta visibilización, esto tiene por consecuencia el que aprendan los otros esquemas lingüísticos y culturales. No así con las personas (denominadas) no indígenas, quienes no necesariamente tienen que aprender un idioma indígena.

En cuanto a su segunda estrategia, la de aprendizaje relacional, el informante sugiere tomar los saberes indígenas y tensionarlos (a manera de enriquecimiento cultural) con los saberes occidentales no indígenas, ello con la finalidad de enriquecer lo que se hace desde el performativo dominante, es decir, desde el sector no indígena, un exterior constitutivo que ha subjetivado a quienes se sumen como indígenas o les sean asignadas (simbólicamente) esas características socio-fenotípicas.

En este campo discursivo, las narraciones de los informantes muestran dos direcciones. Una que continúa apuntando al reconocimiento, inclusión y respeto de las poblaciones indígenas y otra que intenta agitar ese sedimento. El intersticio entre ambos puntos es la contingencia de las políticas educativas, pues en la medida en que las recomendaciones internacionales apunten a otras direcciones, como está ocurriendo recientemente (afrodescendientes, por ejemplificar) y hasta que estas recomendaciones se traduzcan en políticas educativas (legislación, instituciones, programas de estudio, materiales educativos), podrán, cuando menos, hacerse presentes estas otras diversidades en las aulas.

3.2 Estrategias para la diversidad indígena

En el campo discursivo CGEIB, las narrativas muestran diversidad de estrategias que, al parecer de estos sujetos, pueden articular el tratamiento de la interculturalidad en el aula. No obstante que los informantes se refieren a diversidad cultural, en los relatos pueden identificarse elementos que se muestran fuertemente arraigados a lo indígena. A continuación desagrego los dos relatos¹⁷⁰.

En el primer relato, el Coordinador de la CGEIB asume la importancia de la transversalidad de las estrategias para el desarrollo de la interculturalidad. Su planteamiento está enunciado a título personal más que institucional.

Sin duda, yo diría que desde educación inicial hasta el posgrado, es decir, todo el sistema, no tiene por qué haber un corte. Esta idea de que son indígenas cuando son chiquitos y luego se les va quitando está mal. Todos somos lo que somos y nadie tiene por qué dejar de ser lo que es, o sea, uno crece de tamaño, de dimensiones, y desarrolla su forma de pensar, pero uno va ganando identidades que en el camino no debería ir las perdiendo, ése es un poco el asunto. (InCGEIBHoJe).

El relato anterior aporta a la discusión planteada en este apartado, al menos, dos sentidos. Por un lado, pone de manifiesto una transversalidad de la escolarización nacional, dada en los niveles que conforman el sistema educativo mexicano. Por el otro, refiriéndose a lo indígena, indica que estas personas cuentan con rasgos identificatorios, que al paso del tiempo se van nutriendo en el proceso mismo de aprendizaje e interacción con otras procedencias (contextuales, lingüísticas, culturales, etc.).

El segundo relato muestra una serie de proyectos y estrategias en los que participó la informante. Su posicionamiento se presenta institucional. Los sujetos de atención de dichas propuestas fueron las personas (denominadas) indígenas.

Nosotros teníamos otro proyecto de política educativa intercultural, dirigido a los docentes de educación básica (preescolar indígena, primaria general y telesecundaria) en contextos indígenas. Diseñamos tres estrategias grandes, porque, aunque se destinen para indígenas, los docentes de muchas escuelas generales no hablan la lengua local. Un ejemplo de lo que te digo es el caso de Tabasco, en donde la formación de preescolar a primaria se realiza en lengua mater Chol.

¹⁷⁰ Respecto de esta pregunta, únicamente se muestran dos narraciones debido a que, por un lado, InDGEIHoPriCo suspendió la entrevista y no logré concertar otra cita con él para finalizarla; y por el otro, InDGEIMuPre prefirió no contestar esa pregunta.

Ahora bien. La primera estrategia consistió en un proceso de diagnóstico e intervención. Este proyecto consistió en etapas de sensibilización para el tratamiento de la interculturalidad mediante estrategias de enseñanza de lengua indígena.

La segunda estrategia consistió en un trabajo de articulación. Con ésta, se buscó que los docentes participantes conocieran a los estudiantes (familias, reconocimiento de los estudiantes), dónde estaban los alumnos, quiénes eran y su desempeño como comunidad educativa, es decir, identificar, caracterizar a la comunidad estudiantil.

Finalmente, la tercera estrategia fue la generación de proyectos didácticos que involucraran los tres niveles de básica que te dije. Básicamente, esto funcionó como una demostración de lo aprendido.

En estas estrategias, nosotros utilizamos a la interculturalidad como horizonte de intelección. Para ello se buscó que los docentes participantes tuvieran logran articular sus saberes respecto de los contenidos planteados para educación básica. (InCGEIBMuColnt).

Para referirse al asunto que se está analizando en este apartado, la informante expuso el caso de las estrategias programadas en la CGEIB que se llevaron a cabo en el contexto de una comunidad de Tabasco. Este trabajo del que habla InCGEIBMuColnt contempló tres estrategias principales: diagnóstico e intervención, articulación y generación de proyectos.

De acuerdo con los planteamientos de esta informante, la interculturalidad fue utilizada como un horizonte de intelección para pensar el entramado de relaciones interpersonales y los ejercicios de articulación de contenidos curriculares de docentes que laboran en básica y, al final, de los usuarios del servicio educativo a los que se destinó este trabajo.

Finalmente, al igual que el resto de los informantes de este campo discursivo, InCGEIBMuColnv expuso dos estrategias que considera adecuadas para el desarrollo de la interculturalidad en los niveles de básica. Según sus planteamientos, las poblaciones indígenas son las destinatarias de estas estrategias.

Algo que sí se ha hecho en este país, y que de pronto es poco mencionado, es que haya bibliotecas de aula y bibliotecas escolares, en los cuales hay presencia de textos bilingües.

Es fundamental que los niños tengan la oportunidad, en todos los niveles, desde preescolar hasta secundarias, de acceder a la biblioteca y que se enfrenten a un libro escrito en otras lenguas, con imágenes que te llevan a justamente a esos lugares. Esto es una estrategia transversal, porque está en todos lados y las temáticas son diversas

Otra estrategia son los materiales; yo hablé de bibliotecas, pero ahora lo haré de los materiales. México tiene libros de texto gratuitos y entonces, queremos trabajar con los diseñadores de estos materiales para transversalizar las formas de conocimiento. (InCGEIBMuColnv).

En la narración anterior, la informante destaca una estrategia y dos recursos que podrían acompañar dichas estrategias. InCGEIBMuColnv considera que el uso de la biblioteca escolar y de aula sería un elemento primordial para trabajar la interculturalidad. Por su parte, se refiere a textos bilingües y libros de texto gratuito como los recursos para propiciar el proceso de acercamiento, descubrimiento y relación con lo indígena. Esto que ellos proponen, de acuerdo con lo que plantea la informante, quieren trabajarlo de manera más institucional con sus colegas de la CGEIB.

En este campo discursivo, las narraciones de los informantes ofrecen dos direcciones de lectura: para el trabajo con docentes y para el trabajo con los alumnos. Respecto del trabajo con los primeros, se reconocieron estrategias cuya finalidad fuera el conocimiento de sus alumnos, el reconocimiento de su diversidad y el trabajo colegiado entre niveles educativos. Por su parte, en cuanto al trabajo con los segundos, a la identificación de elementos de la diversidad cultural, rasgos identificatorios y su subjetivación frente al otro, predomina el trabajo con materiales y recursos educativos que se hallen en la escuela.

3.3 Convergencias: entre la actualización magisterial y las prácticas educativas

A lo largo de los dos subapartados anteriores –estrategias diferenciales en contextos diferenciales; estrategias para la diversidad indígena–, analicé cinco narrativas de los sujetos informantes, los cuales argumentaron algunas de las estrategias pedagógicas que permitían el tratamiento de la *interculturalidad* en básica. Partiendo de la premisa de que la sociedad “no puede derivarse de una abstracción conceptual. Pero tampoco se funda en un acto de voluntad. No es el resultado de un cálculo racional, como en Hobbes, ni de una voluntad general, de carácter moral, como en Rousseau” (Villoro, 1997: 148), sino que las estrategias para el desarrollo de la interculturalidad se antojaban diversificadoras, y entre-medio de la norma y la desventaja, es decir, el riesgo y la contingencia.

Discutir las respuestas a la pregunta ¿qué estrategias o actividades resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en los tres niveles que conforman

educación básica?, tuvo por finalidad conocer las propuestas que los informantes, de ambas instituciones, han realizado o en las que han participado. Además, pone de manifiesto la transversalidad de la *interculturalidad*, lo cual está planteado como reto en los planes de estudio de básica que se analizan en esta tesis.

En términos de hallazgos, aunque no resulta revelador, continúa llenándome de intriga el que el significante interculturalidad poco quiera desterrarse del fantasma que lo constituye (Buenfil, 1999), y aunque se hagan intentos de visibilización de otras diversidades, poco se ha logrado en concreto tanto en términos de legislación nacional, como en el imaginario de diversa jerarquía. No obstante, en el área de investigación, estas otras diversidades comienzan a bosquejarse como campos de conocimiento, como elementos dispersos que no se han articulado a la configuración significativa de la interculturalidad en educación.

4. Espacios y prácticas discursivas de la interculturalidad

En este tercer apartado abordo el estudio de otros (nuevos o contingentes) espacios educativos de la *interculturalidad*. Si bien es cierto, que hasta el momento el lugar predominante de anidación ha sido la escuela, con el estudio de la discursividad de la interculturalidad se hace necesario pensar su desmitificación visibilizando otros espacios de producción. La cuestión que analizo en este apartado atiende a otra pregunta secundaria de investigación -¿Qué tipo de espacios (escolar, comunitario, familiar, etc.) y prácticas discursivas (institucionales, programáticos, pedagógico-sociales) se privilegian en México, respecto de la interculturalidad durante el periodo 1994-2006?-. Al igual que anteriormente, inicio con el análisis de los relatos de los tres sectores de informantes (DGEI, CGEIB y especialistas). Las narrativas de éstos aportan información clave para continuar en el proceso de deslateralización de la interculturalidad escolarizada.

Partiendo de un marco referencial, en 1948, la UNESCO proclamó en su artículo 26 que toda persona tiene derecho a recibir educación; en 1960, declaró proscribir todo tipo de discriminación de la enseñanza y procurar la igualdad de posibilidades y del trato para todas las personas; finalmente, en 1989, estipuló en sus artículos 28 y 29 que la enseñanza primaria tendría un carácter obligatorio y gratuito para todos, tendiente al

desarrollo de las aptitudes de las y los niños en edad escolar (UNESCO, 2001).¹⁷¹ En este marco histórico se posibilitó la creación de la CGEIB que permitió la institucionalización de la interculturalidad en el ámbito escolar.¹⁷² Sin embargo, abordar el estudio de otros espacios (nuevos o contingentes) pone de manifiesto que la *interculturalidad* no es la cosa propia exclusiva de la escuela. Por lo contrario, postula su propia reconfiguración al comprender sus condiciones de producción, las cuales no son estáticas, sino más bien, movedizas.

4.1 Espacios educativos: el arraigo de lo indígena

En este campo discursivo, recupero las narraciones de tres informantes.¹⁷³ En términos generales, todos asumen espacios distintos a la escuela, en éstos la interculturalidad puede encubirse y comprenderse en su complejidad.

La directora de educación básica indígena fue interpelada por el cuestionamiento de los otros espacios educativos de la *interculturalidad*. En su relato, ella se refiere a una “gestión de la diversidad cultural”.

Creo que sí hay dimensiones de la interculturalidad, como lo hay en la diversidad. Los espacios: sí, la escuela, los hospitales, las cárceles, los albergues de migrantes. Los espacios televisivos y radiofónicos [...] (por cierto es indignante que se sigan estereotipos de mujeres indígenas “folklorizadas” como servicio doméstico en las telenovelas mexicanas, en la escuelita de Ortiz de Pinedo, etcétera); de mujeres en comerciales para la limpieza de la casa, como las únicas o llamadas “reinas del hogar”, en un mundo que ya vive el trabajo masculino en casa, y otras cuestiones; y ver que en dichos sistemas televisivos, por otro lado, en los noticieros se preguntan por qué se discrimina a los indígenas, siendo parte esos sistemas de esa cultura discriminatoria hacia la mujer, los niños y niñas, los jóvenes, y otros; es un asunto al que hay que estar atentos y donde hay instancias que deben intervenir ya, porque tienen las funciones para ello. La comunidad, sus calles, etcétera. Y sí, en los diferentes espacios

¹⁷¹ Los documentos que condensan estas declaraciones de la UNESCO son: Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) y Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

¹⁷² A pesar de que desde 1812, en las Cortes de Cádiz, se proclamaba la educación pública para niños y niñas, y que en 1856 se estipuló en la ley educativa liberal que la educación debía ser laica, gratuita y obligatoria, es hasta después de las recomendaciones de la UNESCO que en México se tomaron acciones para atender el carácter obligatorio y gratuito de la educación.

¹⁷³ Al igual que sucedió en el apartado anterior, únicamente recuperé tres de las cuatro narraciones debido a que el subdirector de primaria indígena se ausentó de la entrevista y, a pesar de que se le buscó para concertar una cita para finalizar la entrevista, esto no se logró.

de la política: social, educativa, de salud, migratoria, etcétera. (InDGEIMuJe).

De acuerdo con mi lectura, InDGEIMuJe alude a gestión haciendo referencia a comprender las maneras en que la *interculturalidad* puede vivenciarse desde distintas prácticas sociales. Conforme a los planteamientos anteriores, la informante reconoce espacios limítrofes (escuelas, hospitales, cárceles, albergues, calle) y liminales (comunidad, radio, televisión) en los que se ha gestionado la interculturalidad.

Bajo esa tesitura, dos argumentos son reveladores respecto de dichos espacios. Primero, los espacios limítrofes que enumera la informante funcionan en un sentido panóptico, el cual “es una forma de saber que se apoya ya no sobre una indagación, sino vigilancia [...] vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder” (Foucault, 1973: 43).

Por otro lado, en cuanto a los espacios liminales, la informante problematiza el caso de la televisión. Si bien considera que este medio de comunicación, AIE (Althusser, 1988), es un recurso para diseminar la diversidad, a su vez, es consciente de que algunos programas de televisión se convierten en promotores de la discriminación (estereotipos de mujeres sobre su actividad doméstica) e invisibilizadores de la diversidad (actividad doméstica realizada por varones).

En el relato siguiente, la Subdirectora de Educación Preescolar Indígena ejemplifica el trabajo que ha estado haciendo el INALI acerca de la diseminación (gubernamental) de la interculturalidad. Ante ello, prevalece un enfoque indigenista.

Hay muchos, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) tiene diversas funciones, por ejemplo, lograr que todos los espacios públicos de este país tengan una presencia de las lenguas indígenas y eso no ha pasado del todo. Con la creación del INALI, se creó la Ley General de Derechos Lingüísticos, la cual determina que si tú ves un letrero, todos deberían de tener alguna leyenda en lengua indígena; eso no pasa aquí ¿sabes dónde pasa? en la península de Yucatán. Allá el maya se ve en las toponimias, pero están señalizadas en los edificios públicos, en señalizaciones turísticas donde te dan una explicación de monumento histórico en maya, inglés, español y francés.

Otro ejemplo es en el área de la salud, la cual está mucho más trabajada. La secretaria de salud tiene programas de salud intercultural en muchos hospitales de distintos estados de la República. Me referiré por ejemplo a Pátzcuaro, en el hospital de este lugar, la secretaria de salud tiene un temazcal para las madres embarazadas; a los médicos se les da capacitación bajo el enfoque intercultural, para que sepan tratar a una

persona indígena; aunque también hay casos de hospitales donde los corren.

Hay muchos espacios a donde te podrían nombrar otros ejemplos, pero el asunto es que sí es una buena pregunta, porque en efecto, creemos que el único espacio es el educativo y entonces estamos combatiendo por un solo frente y así no lo vamos a lograr del todo porque el maestro no puede hacer todo. Tenemos este vicio de cargar toda la responsabilidad social al maestro y sí tiene una parte de responsabilidad. (InDGEIMuPre).

En esta narración, InDGEIMuPre es contundente al poner de manifiesto la urgencia por desmitificar a la escuela y al docente como los únicos e inmediatos responsables de promover la interculturalidad. En sus argumentos, la informante asume la existencia de otros espacios de aplicabilidad. Sin embargo, es notorio que esos espacios tienen que ver, por una parte, con la integración de lo indígena y, por otra, con la veta lingüística de lo social, es decir, la comprensión de otras cosmovisiones a través de los idiomas.

La subdirectora identifica espacios limítrofes (hospitales) y liminales (Ley General de Derechos Lingüísticos, señalizaciones en vía pública para el transporte o con un fin turístico, medios de comunicación) para el desarrollo de la *interculturalidad*. En esta narrativa, los espacios limítrofes habilitan espacios físicos de subjetivación respecto de las formas de conducirse con las personas. En contraparte, los espacios liminales sirven como medios de educación social, en donde es posible tener una traducción del lugar físico en el que uno se encuentre. Estos espacios educativos son factibles de considerarse simbólicos.

En cuanto al tercer relato, el asesor técnico de la Subdirección de Primaria Indígena recupera algunas experiencias no gubernamentales de la *interculturalidad*. Destaca las relaciones discriminatorias que existen entre regiones indígenas, situación que poco se ha puesto en la mesa de discusión en el marco de la interculturalidad.

¡Ah caray!, eso sí no lo había reflexionado. Donde hemos tenido experiencias es en los pueblos, en las regiones multiculturales donde conviven mestizos y tres o cuatro pueblos indígenas; por ejemplo, la montaña de Guerrero: ahí conviven mestizos, nahuas, tlapanecos, amuzgos. Entonces, hemos visto que las experiencias que se han tenido en el aula sí pueden llevarse a otro ámbito en este mundo multicultural; ayuda inclusive a los propios niños que llevan a la escuela a sus familias, para inclusive, empezar a eliminar la discriminación entre los pueblos indígenas que están ahí conviviendo; porque parece ser que la discriminación entre pueblos indígenas viene también relacionada con lo colonial, porque a los colonizadores les interesaba tenerlos divididos. Esto se convirtió en una forma de control para que no existieran sublevaciones, entonces provocaba que se enfrentaran unos con otros y parece ser que

eso quedó como costumbre. Entonces, en estas regiones multiculturales un indígena con otro indígena de otro pueblo, de otro grupo étnico sí se discriminan. En consecuencia, hemos visto que empiezan sus hijos a ver desde distintas ópticas culturales la realidad y comienzan a apreciar esta diversidad, en la que se está saliendo de la escuela a ámbitos más amplios. Hasta ahí, pero nos enfocamos al ámbito escolar, pero ése es el asunto que estamos tratando de consolidar y no hemos explorado otras dimensiones que usted plantea. (InDGEIHoPri).

El informante asume que desde la Subdirección de Primaria no se han explorado otros espacios educativos para el desarrollo de la *interculturalidad*. Antes bien, reconoce en la escuela un elemento articulador y crítico para la misma interculturalidad. Concibe a la escuela como un pretexto para revitalizar eso que se aprende, pero en el contexto de lo multicultural. La región multicultural a la que se refiere, la caracteriza a partir de relaciones entre mestizos e indígenas; relaciones inter-culturales. Éstas se refieren a las multiplicidades, demarcaciones y fronteras en las que se subjetivan cada uno de los implicados y se producen nuevas interacciones (Restrepo, 2014).

Al parecer de InDGEIHoPri, la escuela se concibe como un espacio proyectivo de reconfiguración constitutiva, en este tenor, funge como un elemento que aglutina posibilidades inter-culturales e inter-actorales. Expresado así, el informante le asigna una carga simbólica predominante para el desvanecimiento de las discriminaciones, las cuales emanan de lo colonial.

El análisis de las narrativas pertenecientes al campo discursivo DGEI conduce a presentar los siguientes hallazgos. Primero, los otros espacios educativos para el desarrollo de la *interculturalidad* se encuentran auspiciados y vigilados por el gobierno. Esta dispersión de contingencias y saturación de males representa una suerte de salvación del pecado primario (Foucault, 2012). A causa de ello, los espacios limítrofes y liminales asumen una condición política de exclusión de la escuela y de inclusión de otras infraestructuras, normativas y relaciones. Segundo, en este campo discursivo, los espacios educativos para el desarrollo de la *interculturalidad* difícilmente verán fermentado lo indígena, es decir, continúan fuertemente arraigados a todo lo que se asocia lingüística y culturalmente con dichas poblaciones. En consecuencia, esto indica una doble reiteración de la discriminación, direccionada tanto a la inclusión de “unos”, como a la exclusión de “otros”.

4.2 Espacios educativos: luchar contra la discriminación y el racismo

Este subapartado contiene las cuatro narraciones del campo discursivo CGEIB, al igual que lo hice en el anterior, rastreo los otros espacios educativos para el desarrollo de la *interculturalidad*. Los organizadores nodales son los espacios limítrofes y liminales; sin embargo, lo indígena es un espacio totalmente arraigado a su configuración.

El primer relato considera que la interculturalidad es un derecho de todos. Que se vive en su cotidianidad y en el plano de lo colectivo, partiendo, por supuesto, de la actividad que se realice en las aulas de básica.

La interculturalidad no puede ser algo que solamente se hace en la escuela; la interculturalidad es algo que se hace desde la sociedad en su conjunto. De nada sirve que lo que uno hace dentro de la escuela sólo se haga ahí y cuando se cruza la puerta haya otra cosa; y al revés no se puede tampoco. Uno no puede llegar a la escuela y dejar sus creencias, su identidad y todo en la puerta; entonces yo creo que la interculturalidad tiene que ser para todos y tiene que ser un valor de la sociedad en su conjunto. ¿Por dónde empezamos?, por la escuela, porque la escuela es un espacio formativo muy importante, y en México, que esto no necesariamente es el caso en otros lugares, sí se considera que el Estado tiene la responsabilidad de que todas las personas reciban en la escuela una educación que no solamente les enseñe lo de la sociedad en su conjunto, sino que también los enseñe a reproducir y cultivar sus valores, sus propios aprendizajes, su propia lengua. Pero, obviamente, no nos podemos detener ahí, tenemos que llegar a los grandes medios masivos, que hasta ahora han sido terriblemente refractarios. A eso, desde luego, hay que llegar a la radio, hay que llegar a la televisión, hay que llegar al cine como una manera de comunicar que estas diferencias existen y son importantes y que contribuyen a vernos como país diverso.

Obviamente, hoy también hay que reconocer que los aditamentos éstos nos pueden ayudar [señala su celular]. La verdad es que es mucho más fácil, hoy tenemos muchas más posibilidades de radio por internet y hay muchas más posibilidades de radio en lenguas. Hay mucha gente que se comunica por teléfono en su lengua, digamos, no sólo hablado, también por mensajes y está bien, así tiene que ser. Yo partiría de ese punto central, la educación intercultural tiene que ser para todos y la interculturalidad es un valor de la sociedad en conjunto; no, de la escuela, por la escuela tiene que pasar por razones obvias, pero no puede ser el único lugar. (InCGEIBHoJe).

Este informante considera a la escuela como el espacio detonante de la *interculturalidad*. Dicha situación depende de las condiciones de regulación en que el Estado ha estructurado la formación escolar (valores, aprendizajes y aspectos lingüísticos).

Sus argumentos destacan la función de espacios liminales (medios de comunicación) para el desarrollo de la *interculturalidad*. Un aspecto que llama la atención

es que el informante, si bien concibe que algunos medios de comunicación (radio convencional, radio por internet, televisión y cine) son espacios idóneos para la disseminación de la diversidad, al mismo tiempo, los considera contraproducentes para dicha comprensión; en sus palabras, los denomina refractarios. Acerca de ello, ejemplifica que hay un ejercicio discriminatorio del uso del cine, donde el inglés predomina, pero, al mismo tiempo, reconoce la ausencia de películas producidas en alguna lengua indígena. De igual manera, destaca el uso de los celulares como vía de comunicación en lengua materna.

En el segundo relato, la Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural considera los medios de comunicación, como parte del espacio liminal para el desarrollo de la *interculturalidad*.

Considero que un buen espacio es la difusión a nivel de medios masivos; sin embargo, encontramos casos contrarios donde el CONAPRED ha realizado varios estudios, en los que ha encontrado que existen cuestiones de racismo en los niños debido a esos medios de comunicación.

Esto, por supuesto, necesita de una mirada intercultural, para cuestionar por qué la sociedad se organiza desde la cuestión de raza, clase, género, identidades complejas. Y desde allí, el trabajo que tienen los medios para lo no escolarizado es fundamental, porque tienen más posibilidades o legitimidad frente a la escuela. (InCGEIBMuCoInt).

La informante pone de manifiesto que la labor de esos medios es nodal para la comprensión de la *interculturalidad*, aunque, al mismo tiempo, se refiere a que estos espacios, en cierto sentido, son los reproductores del racismo estructural que se vive en México. En sus argumentos, ejemplifica lo que el CONAPRED ha hecho en términos de identificación de ese racismo difundido en los medios de comunicación.

Básicamente, InCGEIBMuCoInt revitaliza a la educación intercultural como un recurso de intelección para desmontar distintos estereotipos (género, raza, clase, identidades complejas, etc.).

En la tercera narración, la informante sustenta su argumento en la pluriculturalidad declarada en el artículo segundo de la Constitución Política de México. Al respecto, asume que el abordaje de la *interculturalidad* es un elemento clave que puede generarse en distintos espacios sociales.

Es innegable que México es un país pluricultural. En todos los espacios podríamos generar procesos de interculturalidad en los que se ponga de manifiesto cómo me estoy relacionando yo con el otro, aunque también

reconozco que es bien difícil que se puedan llevar a cabo del todo, sobre todo en los espacios jurídicos. Sin embargo, es importante hacer el acercamiento a lo intercultural para quitarnos la carga de discriminación y racismo que tenemos en México. Ahora vienen a mi mente algunos lugares estratégicos en los que se promueve esa interculturalidad, sobre todo en proyectos sociales. Pienso que podríamos hacer cosas interesantes si se genera o se mete la idea de la interculturalidad. (InCGEIBMuCulnt).

Para InCGEIBMuCulnt, independientemente del espacio en que la *interculturalidad* se ponga en marcha, hay dos elementos que considera cruciales. Primero, la relación con el otro y, segundo, el desvanecimiento de la discriminación y el racismo nacional. Por su parte, reconoce la reglamentación jurídica como un espacio complejo de desarrollo.

La Jefa del Departamento de Interculturalidad, si bien se refiere a lugares estratégicos para la promoción de la *interculturalidad*, no ofrece ejemplos concretos, aunque alcanza a enunciar las posibilidades de los proyectos sociales. Entendidos en su entramado, éstos no se conciben, sino desde ciertas minorías o necesidades sociales.

El último relato se muestra institucional. InCGEIBMuColnv comparte una serie de experiencias que se realizan en poblaciones indígenas respecto de los espacios educativos para el desarrollo de la *interculturalidad*; dimensiones, en sus propias palabras.

Te refieres a dimensiones; sí, indudablemente, ahí más bien estamos hablando de lo que esta coordinación tiene como encomienda hacer. De ahí se explica que esta coordinación depende directamente del Secretario de Educación, pues la CGEIB no está anclada a ningún nivel educativo porque, inclusive, tenemos la encomienda de trabajar la educación formal, la no formal e informal; porque para lograr transformaciones, no solamente tenemos que trabajar desde la escuela, sino en medios masivos de comunicación, su privatización hace complejo trabajar con ellos.

En las entidades donde hay alta presencia de población indígena, nos solicitan que gestionemos, que las radios incluyan algunos programas, por ejemplo, en lengua maya en Yucatán. Sin embargo, hay otros lugares donde esos programas los transmiten en horarios en donde nadie los escucha.

Además, considero importante aprovechar espacios públicos, por ejemplo, acá en la Ciudad de México se han aprovechado las estaciones del metro para hacer exposiciones de los contextos indígenas, buscando no folklorizar, pero sí que la gente reconozca y conozca que exista esa parte. Hemos hecho tan pobre a la población indígena que, de pronto, la gente no ve ninguna riqueza en ellos, entonces sí se hace necesario mostrar esa otra parte de lo que es ser indígena, su cultura, sus valores, sus formas de organización social. (InCGEIBMuColnv).

Respecto de los espacios educativos para el desarrollo de la interculturalidad, la Directora de Investigación y Evaluación de la CGEIB expone tres elementos articuladores. Primero, argumenta que la encomienda de la CGEIB es trabajar en la perspectiva formal, informal y no formal de la educación. Segundo, reconoce espacios liminales (medios de comunicación) y limítrofes (espacios públicos, vagones del metro). De acuerdo con los ejemplos que ofrece, los espacios limítrofes están invisibilizados dentro de su visibilización, es decir, que a pesar de que existen algunos programas de radio en idioma (denominado) indígena, éstos no se visibilizan del todo.

Tercero, estos espacios de desarrollo de la interculturalidad cumplen con el objetivo de atender a las poblaciones indígenas en su sentido lingüístico y sociocultural. Según los argumentos de InCGEIBMuColnv, la finalidad de éstos es la de dar a conocer la cultura, valores y formas de organización social de las poblaciones indígenas.

El análisis de las narrativas del campo discursivo CGEIB apunta a dos hallazgos. Uno, a diferencia de los colegas de la DGEI, en la CGEIB se privilegian espacios liminales para el desarrollo de la interculturalidad. Adquieren fuerte presencia los medios de comunicación que, en tanto recursos de proliferación, diseminan la interculturalidad en un sentido nacionalista que los informantes abanderan. Ciertamente, la interculturalidad, “en tanto apropiación colectiva de los medios de producción, es así la culminación necesaria de esta creciente socialización y homogeneización” (Laclau y Mouffe, 1985: 72 y 73) de lo social (reglamentación, infraestructura, relaciones de poder, etc.). Dos, lo que está en juego en la identificación de espacios educativos es que “el sujeto encuentra su lugar en el aparato simbólico performado que instaura la ley” (Lacan, 1956: 73). En este sentido, la reiteración de lo indígena, además de un proceso de reconocimiento, se traduce en su museización, en la cual se le desprovee de toda materialidad lógica para sentarla como parte del imaginario social.

4.3 Espacios educativos: escuela básica y liminalidad para lo indígena

Con el fin de terminar el análisis de los espacios educativos para el desarrollo de la interculturalidad, a continuación recupero las narraciones del campo discursivo especialistas.¹⁷⁴ De manera general, los informantes coinciden en que la escuela ha sido

¹⁷⁴ Únicamente expongo cinco de los seis casos, debido a que esta cuestión no le fue planteada al especialista internacional. Pues como comenté en el apartado anterior, InEspHoE consideró que, en términos pragmáticos, no tiene claridad de lo que sucede en la escuela básica mexicana.

el único centro de mando de la *interculturalidad*; sin embargo, también reconocen la necesidad de ampliar este espectro del significante en cuestión.

El relato de InEspHoG no deja cabo suelto, desarticula las posibilidades de la escuela básica respecto de los otros espacios educativos para el desarrollo de la interculturalidad y la diversidad. En este sentido, el informante es contundente, afirma que cualquier otro mundo de vida es fuente de *interculturalidad*.

Sí. Hasta ahora la interculturalidad cuando se institucionaliza tiene, por una parte, un sesgo lingüístico. En el sentido de decir hablante de lengua indígena, es igual a un sujeto con necesidades de interculturalidad; y por otra parte, un sesgo folklórico cultural, en el sentido de que interculturalidad son las danzas, son los ritos, etc. Ahora bien, la interculturalidad está en todo tipo de interacción humana, entonces nosotros como docentes tenemos que comenzar a escuchar a los estudiantes.

La migración es una forma de interculturalidad, pero no sólo la migración a Estados Unidos, sino la migración rural-urbana. El tener convivencia o no con abuelos que son otras generaciones. Otro mundo de vida es otra fuente de interculturalidad. Niños que tienen acceso a internet tienen otras experiencias con la diversidad que niños que no lo tienen, niños que tienen hermanos mayores tienen otras experiencias intergeneracionales; podríamos decir que otros no tienen. Entonces, todo eso tiene que ser fuente de conocimiento diverso para quien hoy está a cargo de un grupo de niños y de niñas en educación básica. (InEspHoG).

En la narración anterior, InEspHoG plantea dos argumentos reveladores. Primero, considera necesario desmontar la interculturalidad de lo lingüístico y su folklorización. En consecuencia, según mi análisis, él sostiene que todo tipo de interacción humana alude a interculturalidad. La interacción (con tensiones y enriquecimientos) a la que se refiere, la caracteriza en términos intergeneracionales o a través de algunos medios de comunicación (internet). De modo semejante, ejemplifica el asunto de la migración como una actividad de interacción, la cual se realiza en distintos sentidos y con finalidades varias. Segundo, afirma que la actividad docente es un recurso de producción, con la cual se logra un acercamiento con los estudiantes, en sus diferencias y diversificación (construidos históricamente, fenotípica, escolarizada y socioeconómica).

Los planteamientos de InEspHoG manifiestan una relación directa con el cómo participan las personas. Esta participación puede entenderse como “un proceso dinámico e interactivo entre creadores y consumidores de los productos culturales” (Stavenhagen, 2010: 77). Desentiéndase por producto cultural una cuestión netamente

asociada con lo indígena; más bien, como un elemento aglutinador en el que los participantes tensionan sus subjetividades y reconfiguran su misma humanidad.

En otro orden de ideas, en el segundo relato, la titular del INEE sostiene que la *interculturalidad* debe intencionarse para lograr su finalidad. Ejemplifica esas posibilidades en los espacios públicos.

Bueno, yo digo que todo espacio público tiene que ser un espacio de aplicabilidad de la interculturalidad; el primero de ellos es la escuela. Es la escuela donde aprendes a utilizar un espacio público con esos fines y con esos propósitos, pero a mí me parece que la interculturalidad se tendría que vivir en todas las instituciones sociales en donde tenemos interacciones. Entonces, estoy pensando que en el trabajo, pues ése es un espacio en el que se tiene que vivir, tendría que intencionarse, y hay que favorecer que esa interrelación sea una interrelación respetuosa y que propicie el mutuo aprendizaje. Pero bueno, obviamente también en los espacios de esparcimiento; los espacios culturales son especialmente propicios para que esto dé la recreación cultural, y bueno, yo diría también, evidentemente, todo lo que tiene que ver con la vida política de una ciudad, la polis. A nivel de la polis, esto tendría que ser algo que se favorece y algo que cuyo contrario se disuade, incluso se sanciona, en donde la discriminación está prohibida, es mal vista y más bien lo que se promueve es la capacidad de respetar al otro diferente (InEspMuS).

En lo que concierne a los espacios educativos para el desarrollo de la *interculturalidad*, y en función de mi lectura, InEspMuS comunica dos planteamientos centrales. En primer lugar, de acuerdo con mi interpretación, alude a un espacio simbólico (liminal) y otro tangible (límitrofe). Según sus planteamientos, la *polis* puede considerarse parte del liminal. Por su parte, sostiene que la escuela se reconoce como un espacio limítrofe primario, es decir, un espacio fundacional para que los alumnos logren desarrollarse de manera plena en los distintos espacios públicos de lo social. En tales condiciones, la informante considera la existencia de otros espacios limítrofes (instituciones sociales, trabajo, esparcimiento, espacios culturales, etc.). Siguiendo la noción althusseriana de Estado, éste “no es ni público ni privado; por lo contrario, es la condición de toda distinción entre público y privado” (Althusser, 1988: 13). Ante ello, puedo deducir que los espacios públicos a los que se refiere InEspMuS representan aparatos ideológicos del estado en los que puede continuarse reproduciendo la versión vertical de la interculturalidad. En segundo lugar, para la informante, estos espacios educativos tienen la finalidad de favorecer el respeto y el aprendizaje del otro diferente. Cabe señalar que ella no alude a aspectos relacionados con una condición indígena, más bien, deja abierta las posibilidades mismas de la interculturalidad, en su perspectiva pluritemática.

Como parte de la tercera narración, la investigadora del IIE-UV se muestra convencida de que la *interculturalidad* tiene distintos espacios de desarrollo. Sin embargo, en sus planteamientos ofrece ejemplos asociados con lo indígena.

Sí, pues la interculturalidad es un discurso que trasciende con mucho lo educativo, en realidad. Sin embargo, se estanca en algunos procesos de lo educativo por dos cosas. Por un lado, porque siempre en cualquier política transformadora lo educativo es la base; es el cimiento de la transformación, es el espacio idóneo para el desarrollo de una transformación de la sociedad. Por otro lado, porque mucho de su discurso político radical, en muchos sentidos, se suaviza en el contexto educativo. Hay una frase que no sé de quién es que dice “nosotros [indígenas] pedíamos autonomía y nos enviaron interculturalidad”, esa frase refleja el acomodo sociopolítico que tiene el concepto interculturalidad, sobre todo, apegado a lo educativo con respecto a otras propuestas más reivindicativas de los movimientos sociales e indígenas. Por eso yo pienso que tiene que trascender el ámbito educativo.

Sí, tiene en definitiva, como puedes ver, aplicaciones muy amplias. Más allá de lo educativo, porque el enfoque intercultural tiene una visión no solamente pedagógica y didáctica. Nosotros intentamos aterrizarlo desde ámbito en particular, desde el que yo trabajo, desde el pedagógico y didáctico; pero es un paradigma teórico que motiva también el camino hacia un cierto tipo de sociedad más solidaria, más democrática, más plural en todos los términos. (InEspMuY).

InEspMuY le llama dimensiones antes que espacios educativos de desarrollo. En coincidencia con InEspMuS, considera que, aunque la interculturalidad trasciende lo escolar, la escuela es, *per se*, el espacio limítrofe fundante. Al respecto, identifica a la escuela como el desemboque de las políticas educativas de básica y, a su vez, como un sustento social transformador. En este sentido, la investigadora del IIE-UV le confiere a la escuela una carga simbólica de redención. Conforme a lo anterior, ella evidencia la verticalización de las políticas educativas, en este caso de la interculturalidad, a través de lo que ella denomina “acomodo sociopolítico”.

En cuanto a los espacios de desarrollo de la *interculturalidad*, la informante consiente la existencia de espacios liminales (jurídico, política, construcción de conocimientos, distribución económica, etc.). Finalmente, en su relato, sostiene que una de las finalidades del enfoque intercultural sería la transformación social, en la que se busca una sociedad solidaria, democrática y plural, tal y como ella lo enuncia. En este caso, es importante no perder de vista que la interculturalidad puede significar una y mil cosas, por ejemplo, interrelación y reciprocidad entre culturas; objetivo de políticas de las diferencias culturales (Stavenhagen, 2007).

Siguiendo con el análisis, en la quinta narrativa, más que referirse a espacios concretos de desarrollo, InEspMuR prefiere explicar algunos usos y cerramientos de la interculturalidad.

Lo que pasa es que es un término que se puede ampliar y definir e interpretar de muchas maneras, y eso tiene dos filos. Sirve para muchas cosas, pero también para nada. Es necesario tener ese tipo de términos para dialogar, hablar, conversar y discutir. Sirve para los maestros como para cualquier ciudadano que se encuentre dentro o fuera del contexto educativo. Hay muchos problemas que se derivan de ver una y otra cultura; puede ser que las diferencias se vean en términos de cultura y puede que sean de tipo urbana, rural, de generación; puede ser que muchas de esas diferencias se vean como diferencias culturales cuando no lo son, y que se trate más de una resolución dirigida de un problema. A lo mejor enmascara diferencias de otra naturaleza y no son culturales en origen, eso es otro problema (InEspMuR).

En este relato, la investigadora del DIE pone de manifiesto dos argumentos. Primero, recupera algunas de las significaciones de la interculturalidad (sujetos de atención, propósitos, finalidades, etc.). Así dispuestas, estas significaciones se presentan desfundamentadas (diferencias culturales –urbana, religiosa, generacionales, etc.-), en palabras de Vattimo (1985). Segundo, en su narrativa y de acuerdo con mi lectura, esta informante sugiere un espacio liminal para el desarrollo de la *interculturalidad* (fuera del contexto educativo). Este espacio liminal es el resultado del exterior constitutivo, el cual lo condiciona y reconfigura.

Para cerrar el análisis de este campo discursivo, en el quinto relato, InEspHoL plantea espacios educativos que aseguren la participación de las poblaciones indígenas, principalmente, en la institucionalidad jurídica nacional.

Son todos los espacios de la vida política y de la educación en todos los niveles educativos. Tendríamos que tener esta presencia de políticas educativas interculturales, desde el jardín de niños hasta la educación universitaria. En esa sepa se promovieron ciertas cátedras en diferentes facultades, dirigidas a promover esta conciencia del carácter multicultural del país. En el caso de la UNAM, lo promovió el programa México Nación Multicultural que dirige el colega Del Val. Yo creo que es algo importante que se tendría que hacer en todos los niveles, desde el inicial hasta el nivel de posgrado. Y también esto debería ocurrir en todos los espacios políticos; lo afirmo porque otro problema que tenemos es que, ocasionalmente y por casualidad, hay representaciones de comunidades indígenas en las cámaras de diputados y de senadores, pero digamos, no hay oficialmente una presencia en los cuerpos legislativos de una representación de los pueblos indígenas. Entonces, creo que en este modelo de sociedad, es algo que tendría que estar presente. Es urgente hablar de una representación formal de los pueblos y comunidades

indígenas en los espacios legislativos, el poder judicial y no se diga en el ejecutivo (InEspHoL).

La narrativa de InEspHoL plantea tres cuestiones nodales. Primero, sus planteamientos tienen un fuerte arraigo en lo indígena y su visibilización. Segundo, en cuanto a los espacios de desarrollo de la *interculturalidad*, privilegia espacios liminales (vida política –espacio legislativo, judicial y ejecutivo-; cátedras y políticas educativas interculturales) y limítrofes (escuelas, facultades, cámaras de diputados y senadores), principalmente, con la finalidad de discutir y analizar la complejidad sociocultural y jurídica de México. Tercero, a decir del informante, uno de los principales problemas con el asunto del desarrollo de la interculturalidad es que hay poca representatividad de las poblaciones indígenas en la vida política de México. Esto, tal y como lo señala InEspHoL, pareciera ser un indicador de que “ser indígena significa estar estigmatizado” (Stavenhagen, 2010: 60).

Visto de esta manera, resulta un asunto complejo, toda vez que lo indígena debe pensarse como parte de la integración nacional “(entendida en el sentido de la plena participación de todos los ciudadanos en los mismos valores culturales y en la relativa igualdad de oportunidades económicas y sociales), se realizará en las zonas indígenas [...] con la desaparición del colonialismo interno” (Stavenhagen, 2010: 168). Esto indica que la integración nacional no es el resultado, *per se*, de atributos biológicos o culturales de un determinado sector, sino un proceso estructural.

En el campo discursivo especialistas, el análisis de las narrativas conllevó a los siguientes hallazgos. En su mayoría, los informantes consideran a la escuela como el espacio limítrofe idóneo para la promoción de la *interculturalidad*; sin embargo, consideran necesario sacar de la escuela a la interculturalidad para aprovechar otros espacios públicos. Al respecto, un punto de saturación es que este proceso de desarrollo debe estar acompañado por la intencionalidad, la interacción y la participación de los implicados en dicho proceso (Estado, comunidad, instituciones, etc.). En cuanto a los espacios liminales, estos informantes coinciden en los diferenciales jurídicos, religiosos, familiares, etc.

Estos hallazgos, a raíz de las narrativas analizadas, se presentan en tres direcciones: a) lo que se ha hecho en materia de políticas educativas para la interculturalidad; b) la institucionalidad que se ha generado al respecto (leyes, derechos, acciones, programas, etc.); y c) lo que se pretende realizar para continuar generando

espacios de discusión, conocimiento y aprendizaje. Respectivamente, estas tres direcciones coinciden con la triada lacaniana: real, simbólico e imaginario.

4.4 Convergencias. La vigencia del metarrelato indígena

A lo largo de los tres subapartados anteriores –espacios educativos: el arraigo de lo indígena; espacios educativos: luchas contra la discriminación y el racismo indígena; espacios educativos: escuela básica y liminalidad para lo indígena–, analicé las 12 narrativas de informantes, las cuales problematizaron las (otras) posibilidades de desarrollo de una *interculturalidad*. En conjunto, tales narraciones son “una manifestación sintomática de los sujetos, dominada por elementos relaciones que colorean sus relaciones con los objetos, de modo imaginario” (Lacan, 1956: 73).

Discutir las respuestas a la pregunta ¿es posible pensar en nuevos espacios de aplicabilidad de la interculturalidad? tuvo por finalidad indagar qué (otros) espacios de desarrollo de interculturalidad son percibidos, fomentados y recreados por los informantes. Si bien es cierto que las políticas educativas tienen su base en lo escolar educativo, a su vez, es innegable que existan otros espacios de desarrollo. La interculturalidad, en tanto política educativa nacional, forma parte de un conjunto de acciones destinadas para atender ciertos problemas y/o incluir a los desprotegidos.

De lo anterior, se derivan los siguientes hallazgos. En primer lugar, un rasgo común a los tres campos discursivos (DGEI, CGEIB y especialistas) es el arraigo de lo indígena respecto del desarrollo de la *interculturalidad*. Mínimas fueron las voces que manifestaron un sentido desmarcado del metarrelato indígena (Lyotard, 1987). Ello no podría presentarse de otra forma (hasta el momento), debido a que “los gobiernos informan de sus programas y proyectos de desarrollo, con frecuencia de manera autoelogiosa; a los pueblos indígenas sólo se les concede una presencia simbólica [...] mientras que su situación socio-económica se deteriora visiblemente” (Stavenhagen, 2010: 36). De acuerdo con las tesis de trabajo número dos y tres, la condición indígena de la interculturalidad forma parte del fantasma que lo constituye, es decir, las huellas y los residuos históricos (Buenfil, 1999) característicos e irrepitibles en México.

En casos particulares, como el campo discursivo DGEI y CGEIB predominaron los espacios limítrofes (escuelas, calle, medios de transporte, etc.); por su parte, en el campo especialistas imperaron espacios liminales (medios de comunicación). No obstante, todos los informantes reconocen a la escuela como una fuente ineludible de

producción de la interculturalidad. Tal y como argumento en la tesis de trabajo cuatro, el proceso de deslateralización de la interculturalidad lleva implícito un desedimentar lo que se ha venido entendiendo por interculturalidad y, al mismo tiempo, cuestionar el metarrelato de los sujetos de atención, las prácticas sociales que de ella emanen y la (nueva) presentificación del discurso intercultural.

5. Cierre del capítulo

La finalidad de este capítulo fue abordar la discusión política educativa de la interculturalidad. Esto lo hice a partir de tres preguntas de investigación -¿Qué piensa de que, actualmente, en Educación Básica, la interculturalidad referida para “todos” continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional?; ¿Es posible pensar en nuevos espacios educativos de la interculturalidad?; y ¿Qué estrategias o actividades resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en los tres niveles que conforman la Educación Básica? De acuerdo con el estado de conocimiento del capítulo II, identifiqué que el metarrelato de la interculturalidad está aún vigente desde una postura angelical, la cual considera que al estar en la escuela y el aula, “la autoestima de las minorías, el respeto del otro, la tolerancia de la diferencia y el diálogo sin prejuicios, la sociedad futura, constituida por los egresados de esta clase de educación, fuera más armoniosa, pacífica y menos conflictiva” (Gasché, 2006: 1).

Las narrativas que analicé a lo largo de este capítulo, en sus tres apartados, permiten atender tres tesis de trabajo. En cuanto a la segunda tesis, identifiqué que, en el eje político educativo, la interculturalidad sufre un proceso de bifurcación, que lleva a situarla con rasgos monotemáticos (asociación con lo indígena) y con rasgos pluritemáticos (dirigido a las otras diversidades). Como ha sucedido en otros capítulos, las significaciones que se tejen con respecto de la interculturalidad están sujetadas fuertemente por el fantasma de lo indígena, y la segregación de este sector está sujeto a través de su inclusión política (bilingüismo-biculturalidad).

En cuanto a la tesis tres, la iterabilidad y performatividad de la interculturalidad alcanzó las voces de los informantes. Esto permite identificar dos situaciones. Por un lado, que el hecho de que el campo discursivo de la DGEI, CGEIB y los especialistas hayan sido interpelados positiva o negativamente denota la presencia de prácticas hegemónicas, las cuales se materializan en sus discursos, sus de praxis interculturalidad y condiciones de

posibilidad de la misma interculturalidad. En este sentido, identifiqué que, en el campo de la DGEI, es más fuerte el arraigo con lo indígena que el que pudieran tener los especialistas.

Finalmente, en cuanto a la tesis cinco de trabajo, los rasgos de la interculturalidad que estuvieron presentes a través de lo analizado en este capítulo son, principalmente, el mimetismo y la proliferación. El primero, se presentó como una forma en que los discursos de los informantes se traslaparon en la dimensión curricular y escolarizada, en la dimensión de aplicabilidad de la interculturalidad y en la de las estrategias o actividades articuladoras para un ejercicio articular entre niveles educativos.

De acuerdo con lo analizado hasta este momento y con mis hallazgos, estoy en condiciones de exponer las siguientes ideas de cierre. Las significaciones de la interculturalidad dependen del *locus* de enunciación, de la procedencia y formación de los informantes, así como del proceso de sedimentación al que haya sido sometida la interculturalidad misma. En tal caso, si bien, en todo momento, los referentes testimoniales han asumido que hay rasgos de lo indígena en el tema de la interculturalidad, también aspiran a diversificar sus alcances y éstos dependen de, al menos, tres dimensiones, construcción histórica (colonialismo, mestizaje, etc.), fenotípica (indígenas, migrantes, no indígenas, etc.) y genotípica (discapacidades varias).

Si bien la escuela es el lugar de inscripción, se corresponsabiliza a los docentes y a los alumnos del logro de una interculturalidad para todos. En este caso, se puso de manifiesto que la diversificación de estrategias y el acercamiento a las distintas cosmovisiones permitirán una relación intercultural factible. Bajo esas condiciones, la interculturalidad se expresa a manera de un trazado axiológico: científicidad. Cabe señalar que en pocas ocasiones se evidenció la importancia de los saberes indígenas, como un par de la científicidad occidental.

Conclusiones

Este trabajo de investigación condensa una serie de inquietudes acerca de las condiciones de producción de la interculturalidad en el marco de las políticas educativas mexicanas. El primer acercamiento que tuve con dicho significativo fue a la mitad de mi formación inicial en la licenciatura; posteriormente, lo retomé para continuar indagando sobre él en mi formación dentro del posgrado. Desde ese momento y hasta ahora, ha sido un constante dialogar con los sentidos, las tensiones, los cerramientos y las potencialidades que se tejen en la urdimbre de la interculturalidad.

En la tensión constitutiva arriba señalada, me percaté de los reduccionismos del significativo interculturalidad y de los intentos de revolución en su interior. La interculturalidad con la que me he topado a lo largo de estos años, está repleta de consensos. Se ha convertido en un metarrelato, casi imposible de desliteralizarse. Mucho tiene que ver la condición histórica nacional, que la ha proveído de operaciones político discursivas que le dan un tinte esperanzador y reivindicador de lo indígena; condición histórica que, sin duda, ha sido diseminada por el imaginario gubernamental, invitando a que los agentes interesados se ligen a ella.

De acuerdo con la discusión que presenté a lo largo de esta tesis, en México aún persiste una perspectiva funcional de la interculturalidad asociada al sistema educativo vigente, y ésta se configura como una “nueva lógica multicultural del capitalismo global. El reconocimiento y el respeto a la diversidad se convierte en un nuevo orden de dominación; se controla el conflicto étnico y la conversión de la estabilidad para impulsar imperativos económicos” (Walsh, 2009: 3).

La performatividad de este sesgo monotemático ha sido el resultado de las investigaciones realizadas en y para los sectores (denominados) indígenas ¿acaso no hay interculturalidad fuera de lo indígena? Esta pregunta me llevó a clarificar lo que mi investigación ofrece al campo de conocimiento de la Educación Intercultural. Tal y como me pronuncié en la introducción de esta tesis y, propiamente, en el capítulo II, mi investigación ofrece una ruta paralela respecto de la comprensión del campo de la interculturalidad. En estricto sentido, y a diferencia de otros trabajos de investigación que ofrecen tipologías o modelos de discurso (Jiménez, 2005; Mateos, 2010; Dietz y Mateos, 2011; Antolínez, 2013), mi indagación ofrece la posibilidad de que los lectores se acerquen a una lectura analítica posfundacional acerca de la discursividad del significativo interculturalidad; propiamente, desde una postura genealógico-

deconstructiva. El punto de partida fueron las políticas educativas destinadas a la Educación Básica en el periodo 1994-2006, que desde el *locus* de enunciación gubernamental, se han legitimaron como verdad.

En este orden de ideas, lo novedoso de mi trabajo puedo explicarlo en dos sentidos. Por un lado, se vale del Análisis Político de Discurso para desedimentar estos discursos soterrados que de una o de otra manera, se han vuelto válidos desde la voz de los hacedores de política educativa y que han trascendido a la micropolítica en Educación Básica, a través de las políticas educativas y planes de estudio diseñados por la SEP y en el seno de instituciones como la DGEI y la CGEIB; además porque recupera resignificaciones de los investigadores de este campo de conocimiento. En otras palabras, mi investigación cuestiona el reduccionismo indígena y sienta las bases para evidenciar las huellas discursivas (emergentes) de la interculturalidad, apostando por una diversidad ampliada. Por el otro lado, genera una base teórica propia para analizar los referentes temático-conceptuales del discurso intercultural, a la cual denominé Análisis del Discurso Inter-cultural y que me permitió construir categorías intermedias descritas en la introducción y revitalizadas a lo largo de los capítulos de esta tesis.

Después del recorrido hecho a lo largo de esta tesis de investigación, en los siguientes apartados presento mis reflexiones finales, las cuales han sido el resultado de este proceso constante de diálogo con el referente empírico. Lo hago a partir de dos subapartados: hallazgos en la investigación, conformado por las tesis de trabajo y las preguntas de investigación; y las nuevas rutas de investigación que logré elucidar como proyecto de investigación, en un futuro a corto y mediano plazo.

1. De los hallazgos en la investigación

1.1 Tesis de trabajo

Las tesis de trabajo que presenté en el capítulo I, han sido parte fundamental para guiar mis indagaciones. Me permitieron reflexionar de manera articulada con los nodos de discursividad, las preguntas y los ejes analíticos de mi investigación. En suma, estas tesis de trabajo resultaron una guía ineludible para distanciarme de las generalizaciones a las que ha sido sometida la interculturalidad.

Sin lugar a duda no hay una sola interculturalidad o, lo que es lo mismo, la interculturalidad no puede leerse analíticamente desde un mismo emplazamiento. A lo largo de este trabajo, me percaté de que dependiendo del *locus* de enunciación al que

uno aluda con la interculturalidad, hay multiterritorios que necesitan desterritorializarse. Los hallazgos que presenté en cada uno de los seis capítulos, indican que las condiciones epistemológicas en las que se produce y resignifica la interculturalidad, dependen de varios factores: a) la intencionalidad de quien ha realizado investigaciones en este campo; b) la perspectivas metodológicas que dispusieron para tal efecto; c) el soporte de intelección con el que se analiza su referente empírico; y d) el tipo de emplazamiento que privilegian (documental, político normativa, etnográfica, etc.) para la producción de conocimiento, por mencionar sólo algunos. En este sentido, si bien el COMIE ha hecho un esfuerzo considerable por ubicar un par de *locus* de enunciación (de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba) de las producciones del campo de la Educación Intercultural; éste y el campo de la interculturalidad articulan una complejión del discurso intercultural, en la que hay algunos puntos de encuentro. Destaco sólo tres: a) las significaciones que adquieren los significantes en este campo: con sufijo “idad” y sufijo “ismo” (interculturalidad-interculturalismo; multiculturalidad-multiculturalismo; pluriculturalidad-pluriculturalismo), o entre éstos y los significantes asociados con la educación (educación intercultural, educación intercultural y bilingüe, educación multicultural, etc.); b) las significaciones exaltan a lo indígena como el sector poblacional a atender y reivindicar; y c) la escuela es el lugar idóneo en el que se fortalece esta Educación Intercultural e Interculturalidad. Cabe recordar que la ausencia de vigilancia epistemológica, conlleva, en la mayoría de los casos, a que sus significaciones se traslapen y mimeticen, haciendo casi indiferenciables sus alcances epistémicos.¹⁷⁵

De acuerdo con mis hallazgos, identifiqué multi-interculturalidades. En el análisis que realicé, destacaron sólo dos. Por un lado, una interculturalidad monotemática. Esta la he concebido como aquella que considera el respeto y la inclusión de lo indígena, así como su relación con lo no indígena. Para este tipo de interculturalidad, la población indígena se presenta como única e indivisible; propensa a ser reivindicable, y cuyo reconocimiento y valoración se teje en la escuela. Por otro lado, identifiqué una interculturalidad pluritemática, la he concebido como aquella que considera a lo indígena o lo no indígena, con miras a tender puentes de comunicación entre distintos, y cuyo rasgo característico es la desventaja. Las interculturalidades que identifiqué en esta investigación, dan cuenta de una desarticulación vigente en las políticas educativas nacionales; esta bifurcación mantiene latente la disputa entre sectores poblacionales y, principalmente, económicos. En términos del APD, la desventaja es contingente. La

¹⁷⁵ Tesis 1 de trabajo. Cfr. Capítulos 2, 3 y 4.

contingencia “se refiere al evento imprevisto o característica extraordinaria que modifica el carácter del objeto. Su estatus es constitutivo, no de desviación ni parasítico de una esencia permanente” (Buenfil, 2009a: 102). Al ser una contingencia, la desventaja representa un área de oportunidad para aprender del otro, para situarse como sujeto social, pero sobre todo, para reivindicar la condición humana misma.¹⁷⁶

La discursividad de la interculturalidad a la que me acerqué con esta investigación tiene por característica que sus significaciones se han vuelto iterables y performativas. Mucha responsabilidad tiene el Estado-Nación y la SEP. En varios momentos de la producción, estas significaciones se han sedimentado y se han vuelto irrenunciables a sí mismas. En este caso, aun cuando se han reconocido otros sujetos de atención (afrodescendientes, migrantes, etc.), la condición indígena continúa siendo el fantasma que constituye la interculturalidad, la cual se muestra casi impenetrable. De ahí que con ayuda del ADIC y del APD, haya evidenciado un lugar de distanciamiento; es decir, de desfundamentación y desliteralización. Si pensamos en una interculturalidad para todos, ¿por qué se continúa privilegiando sólo a lo indígena? A mi consideración, tendría que apostarse por las otras diversidades fenotípicas (diversidad sexual, afrodescendientes, lingüísticas, etc.) o genotípicas (discapacidades, por mencionar un ejemplo). Estas otras diversidades –fenotípicas o genotípicas– formarían parte de la Educación Intercultural para Todos.¹⁷⁷

En mi investigación, un interés especial lo tuvo el establecimiento de una diferencia entre el otro (sujeto tangible), es decir, el sujeto de atención de la interculturalidad, y el Otro, refiriéndome a éste como ese mandato o ley que invita a la sujeción del discurso intercultural y que, en resumidas cuentas, posibilita prácticas hegemónicas en esos otros y genera un nuevo orden social.¹⁷⁸

Finalmente, asumo las implicaciones de realizar un ejercicio genealógico deconstructivo. Esto me permitió una revisión del significante interculturalidad en el contexto mexicano; lo anterior, a partir de dos ejes de análisis, uno onto-epistemológico y otro de su politicidad. El establecimiento de estos ejes me invitó a hacer ejercicios de reflexión respecto de los distintos lugares de enunciación de la interculturalidad, los cuales condensaron finalidades y convencionalismos. En este recorrido identifiqué, cuando menos, tres de sus particularidades: ubicuidad, mimetismo y proliferación.

¹⁷⁶ Tesis de trabajo 2. Cfr. Capítulos, 2, 3, 4 y 6.

¹⁷⁷ Tesis de trabajo 3. Cfr. Capítulos 4 y 6.

¹⁷⁸ Tesis de trabajo 4. Cfr. Capítulos 5.

Dichas particularidades se sostienen debido a sus tendencias y juegos del lenguaje en la textualidad curricular de Educación Básica.¹⁷⁹

Estos elementos de discursividad de la interculturalidad están vigentes para el periodo histórico que establecí como lectura. No obstante, tendrían que realizarse nuevos ejercicios con categorías revitalizadas que permitieran indagar si esto continúa vigente para los años recientes en los planes de estudio 2011 de Educación Básica o en el recién aprobado Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEO) 2017.¹⁸⁰

1.2 Preguntas de investigación

Como lo señalé en la introducción de mi tesis, las preguntas de investigación (además del referente empírico y el teórico) fueron un elemento clave para ubicar mi objeto de estudio. Tanto la pregunta general como las secundarias representan las huellas de mi subjetividad como investigador en formación. Condensan mis inquietudes primarias, así como las que se fueron sumando a lo largo de este proceso de indagación y aprendizaje. En términos generales, tanto la pregunta general como las secundarias fungieron como rutas específicas de rastreo de la discursividad de la interculturalidad. A continuación, presento las respuestas que, hasta este momento, logré elucidar con el referente empírico al que me enfrenté.

De acuerdo con mis hallazgos, indagar acerca del sujeto intercultural¹⁸¹ generó un desacuerdo entre investigadores y hacedores de política de la DGEI y la CGEIB. Algunos de los informantes, en su mayoría investigadores, consideraron que las personas no son o dejan de ser interculturales; más bien, decantaron por las acciones que realizan las personas en su relación con los otros, mismas que pueden tener alguna denominación intercultural a nivel axiológico, político, relacional, etc. En contraparte, hubo informantes, sobre todo hacedores de políticas, que consideraron la existencia de personas interculturales, aunque como destacué en las discusiones previas, no se habían planteado esta cuestión. En esta indagación, los informantes asumieron que las personas adjetivadas como interculturales son aquellas que realizan prácticas discursivas incluyentes, de reconocimiento y diálogo con el otro, casi siempre en el binarismo indígena-no indígena. Si bien la noción “sujeto intercultural” pudo no haber

¹⁷⁹ Tesis de trabajo 5. Cfr. Capítulos 5 y 6.

¹⁸⁰ Un primer avance de esta revisión se encuentra en la ponencia “El discurso intercultural en Planes de básica del siglo XXI”, presentada el 23 de noviembre en el XIV CNIE-COMIE.

¹⁸¹ Cfr. Introducción, numeral 3.1.2; pregunta secundaria 1.

sido aceptada del todo; considero que, como intersticio de la interculturalidad, resultó en un planteamiento novedoso para cada informante. Definitivamente, lo anterior habilitó nuevas tensiones y lugares de enunciación, distintos a la literalidad intercultural que se ha venido encarnando en la cotidianidad discursiva de la interculturalidad misma, por ejemplo, una diferencia consistente entre el otro de atención (sujeto tácito) y el Otro (mandato o ley con el que se establecen ciertos reenvíos simbólicos). Por su parte, las prácticas discursivas de la *interculturalidad* representan un nicho de oportunidad, toda vez que han sido significadas como aquellas acciones que realizamos las personas y que pueden contener una carga de discriminación, descrédito o reivindicación respecto del otro, cualquiera que éste sea, y que, si bien casi siempre es a lo que se aspira a erradicar, poco se visibilizan como tema de estudio dentro de la discursividad misma de la interculturalidad.

Avanzando en mis hallazgos, identifiqué ciertas condiciones de posibilidad, cerramientos y fricciones de la interculturalidad frente a los otros significantes.¹⁸² En el campo de las políticas educativas en México, la interculturalidad adquiere un lugar privilegiado como proyecto de nación dentro del campo de la Educación Intercultural. Este planteamiento trae consigo una carga ético-política que intenta visibilizar y empatizar con los otros, principalmente, con los sectores minorizados y desprotegidos; sin embargo, pareciera que, a su vez, este proyecto desconoce las otras posibilidades de la diversidad, por ejemplo, la comunalidad y los proyectos antagónicos de estos sectores. En el campo de la producción documental, hay una tensión irresoluble respecto de los otros significantes que conforman este campo de conocimiento (con sufijo “idad”, “ismo” o asociados con lo educativo). Esta tensión está dada por la convivencia, disputa y antagonismos entre los significantes del campo intercultural. Cada uno de estos significantes integra una cierta complejidad y, en conjunto, conforman una complejidad ampliada del discurso intercultural, la cual está dada por significantes, significaciones, tendencias, juegos del lenguaje, prácticas hegemónicas y reenvíos simbólicos. Esta complejidad del discurso intercultural puede ser documental, escolarizada, académica, política, etc. Dependiendo de su lugar de enunciación, condensa una serie de finalidades, ideales de plenitud, sujetos de atención, posibilidades y limitaciones en común (acepta y rechaza, incluye y excluye, escucha y somete, propone y ordena, etc.). En este sentido, me queda claro que urge desliteralizar sus sentidos; toda vez que, en la ausencia de una vigilancia epistemológica, pareciera que, entre ellas, las

¹⁸² Cfr. Introducción, numeral 3.1.2; pregunta secundaria 2.

significaciones se traslapan y mimetizan como si se tratara de lo mismo en todo momento.

Además de lo anterior, logré comprender algunas tendencias, presupuestos y emplazamientos en los que se ontologiza temporalmente la interculturalidad,¹⁸³ e identifiqué un contundente sesgo indigenista. Si bien hay un corte diversificador en algunos casos, el cual se presenta con mayor claridad en el punto de inflexión que denominé “la caída”, es decir, entre la etapa embrionaria y la de crecimiento y desarrollo de la interculturalidad, es innegable que su discursividad está dada por operaciones político discursivas incluyentes escolarizantes, esperanzadoras, restauradoras o reivindicadoras de lo indígena; ello presentifica el fantasma histórico sobre el que se ha cimentado la interculturalidad. Esta ontologización temporal dependerá de los significantes que salgan, que entren o que continúen el proceso de fecundación del campo de la interculturalidad. Asimismo, del curso de su construcción histórica, del mandato gubernamental que lo regule, así como del Orden simbólico que lo constituya y posicione como ideal de plenitud, en cualquiera de sus intersticios.

En esta constelación de hallazgos, encontré ciertas características y significaciones que adquiere la interculturalidad en los planes de estudio de Educación Básica, aprobados en la etapa de 1994 al 2006.¹⁸⁴ Al respecto, ubiqué dos momentos, los cuales están situados en el *locus* de enunciación gubernamental: uno previo a la “caída”, al que denominé etapa embrionaria (1994-2000) y otro posterior a ella, al que identifiqué como de crecimiento y desarrollo (2000-2006). En cuanto a la primera etapa, el significativo interculturalidad no está enunciado en el plan de Primaria y de Secundaria de 1993; estos documentos contienen elementos fecundantes (nominales y temáticas) de la interculturalidad, la cual se enunció por vez primera en el Programa de Desarrollo Educativo (1995) y en los lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. Una categoría intermedia que me permitió organizar y comprender esta información fue la de paisajes temáticos, la cual funcionó en retrospectiva, pues señala las condiciones fecundantes de la interculturalidad. Algunos de esos elementos fecundantes fueron lo indígena, la migración, lo bicultural,¹⁸⁵ lo rural y lo urbano, por citar algunos ejemplos. En contra parte, en la segunda etapa, la interculturalidad se instaló en los planes de Preescolar 2004 y el de Secundaria 2006,

¹⁸³ Cfr. Introducción, numeral 3.1.2; pregunta secundaria 3.

¹⁸⁴ Cfr. Introducción, numeral 3.1.2; pregunta secundaria 4.

¹⁸⁵ Cfr. Numeral 3 y 4, Capítulo III.

en este último es donde el significante interculturalidad se significa ampliamente. La categoría intermedia que me permitió inteligir esa discursividad fue la de complejión del discurso intercultural, de tal manera que identifiqué sus condiciones de posibilidad y sus traslapes con otros significantes (multiculturalismo, pluriculturalidad, educación intercultural y bilingüe, educación intercultural para todos). En estos dos planes de la primera década del siglo XXI, la denominación intercultural para todos se representó como una suerte de diversificación a lo intercultural que, tendencialmente, se sesgó a lo indígena.

Siguiendo con mis inquietudes, encontré dos situaciones interesantes respecto de la pregunta por los espacios públicos y las prácticas privilegiadas en México para el desarrollo de la interculturalidad.¹⁸⁶ Primero, los informantes reconocen que la escuela continúa siendo el lugar de institucionalización de la interculturalidad; de acuerdo con lo anterior, la escuela representa el espacio para la formación de una ciudadanía intercultural; en el que se sensibiliza a los estudiantes con la finalidad de que desarrollen prácticas discursivas de reconocimiento, acercamiento, diálogo y respeto del otro. Este lugar de alfabetización intercultural me hace recordar el “in ixtli, in yolloti”, que en el sistema educativo de los aztecas, significó “alcanzar el rostro y el corazón”. En mi lectura, la escuela es un lugar investido simbólicamente para realizar una cierta alfabetización intercultural, donde se tematiza, planifica y evalúa a aquello que las políticas y los planes de estudio han concebido como diversidad. En este lugar de inscripción intercultural, el docente y los alumnos son los sujetos clave para llevar a cabo la alfabetización a la que me refiero. Tanto al docente como a los alumnos los concibo como cuerpos de la nueva performatividad; cuerpos cuyas prácticas hegemónicas permitirían mejorar los esquemas de enunciación y relación (horizontal) con los otros. Segundo, a su vez, de acuerdo con las narrativas de los informantes, identifiqué que el desarrollo de la *interculturalidad* no es exclusivo de la escuela, sino que en cualquier espacio público pueden habilitarse nuevas estructuras de diálogo intercultural. De ahí que sostenga la necesidad de un tipo de prácticas en las cuales la desventaja, la inestabilidad y el riesgo sean parte del diálogo con el otro, y así, sin estar completamente bajo control pedagógico o escolar, puedan desmitificar las ideas de que solamente el plan de estudios escolar cosificado, evaluado, etc. puede lograr el (denominado) ideal intercultural. Estas prácticas, si bien hasta el momento son mediadas por la escuela, resultarían más

¹⁸⁶ Cfr. Introducción, numeral 3.1.2; pregunta secundaria 5.

enriquecedoras en la medida en que se consideren otros espacios de inscripción intercultural, que no estén sujetos al control pedagógico.

En efecto, lo anterior me dio la posibilidad de comprender algunas equivalencias, diferencias y antagonismos anclados en los distintos referentes empíricos analizados (documentales, testimoniales, históricos y contextuales), respecto de la textualidad de la interculturalidad.¹⁸⁷ En cuanto a las equivalencias, en el marco de las políticas educativas, identifiqué que la interculturalidad está sujeta, al menos, a tres cadenas equivalenciales: a) el performativo sometido, b) el performativo autoritario y c) lo axiológico. En los tres casos, predomina un ideal de plenitud de una sociedad (más) justa y que ofrezca educación de calidad para los sectores discriminados, quienes hasta ahora han sido abanderados como sujetos de atención de la interculturalidad. Por su parte, en cuanto a las diferencias encontré que de acuerdo con el *locus* de enunciación que aquí estudié, la *interculturalidad* tiene un tinte escolarizante; no obstante, ésta no puede ser pensada de la misma manera en la escuela que en otros espacios públicos donde las cosmovisiones se multiplican. De acuerdo con ello, el desarrollo de la *interculturalidad* en la escuela posee un tinte administrativo; el sujeto asignado para darle seguimiento a esto es el docente a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, en cualquier otro espacio público, el desarrollo de la *interculturalidad* depende más de una decisión política de quien opta o no por practicar los principios de la interculturalidad, al menos en el contexto mexicano que he estudiado. Dicho lo anterior, los antagonismos que en cuanto a la propagación de la interculturalidad identifiqué fueron los siguientes. A nivel enunciativo, la DGEI ha defendido una interculturalidad para lo indígena, monotemática; mientras que la CGEIB se ha enfocado en una interculturalidad diversificadora, pluritemática. Sin embargo, a nivel pragmático, ambas instituciones se han disputado la hechura de materiales, la traducción de libros de texto, la actualización y profesionalización de docentes bilingües, etc. El rasgo diferenciador, es que la CGEIB ha apoyado la generación de carreras con denominación intercultural para las escuelas normales (indígenas) y para las universidades interculturales, que, curiosamente, están enclavadas en zonas geográficas indígenas.

Los insumos anteriores me llevan a plantear mis conclusiones finales acerca de los puntos de quiebre y condiciones de posibilidad para la instalación de la interculturalidad en las políticas de Educación Básica en México (1994-2006).¹⁸⁸ Un

¹⁸⁷ Cfr. Introducción, numeral 3.1.2; pregunta secundaria 6.

¹⁸⁸ Cfr. Introducción, numeral 3.1.1; pregunta general.

punto de quiebre fue la ratificación de la Educación Básica como derecho de todo ser humano. Esta recomendación internacional y la tradición histórica nacional a la que me referí en el nodo histórico-social de la introducción de la tesis permitieron un campo de estallido simbólico en México, lo cual habilitó la generación de políticas educativas que atendieran con mayor fuerza a los desprotegidos, entre ellos, los indígenas. Ello dio cabida a varias condiciones de posibilidad; en primer lugar, saldar la deuda histórica que hasta la actualidad se tiene con lo indígena; en segundo lugar, que para darle una suerte de verdad, el enfoque intercultural y bilingüe se institucionalizó en 1995 y el enfoque intercultural para todos, en el año 2000; nuevamente, lo anterior visto desde el *locus* de enunciación del Estado. Este bucle epistemológico, dado por un cambio nominal, si bien ha tenido implicaciones considerables respecto del cómo se subjetiva a lo indígena, continúa sometiendo a la exclusión a aquellos que se incluyen. Bajo estas condiciones, la interculturalidad ha tenido múltiples resignificaciones en lo documental, testimonial y en las prácticas discursivas; sin embargo, ninguna de ellas ha escapado a la condición indígena.

Considero que la interculturalidad, tal y como se ha configurado hasta ahora –monotemática–, continúa siendo exclusionista. Esta reducción de su potencialidad me permite pensar que hay más de intercultural fuera de esta construcción discursiva, es decir, que se es más intercultural sin pronunciarse como tal. En otras palabras, la interculturalidad que experimentamos hasta ahora es perversa, no por el hecho de visibilizar a un solo sector poblacional, el indígena; sino porque intenta llevar a una igualdad jurídica, de plenitud, a quienes no quieren llegar allí, o tal vez no de la manera en que el Estado lo piensa. Lo anterior me lleva a reflexionar en lo que se conoce como discurso “políticamente correcto”; de acuerdo con Eco, el problema no radica en el enunciante, sino “en dejar que los otros decidan cómo quieren ser llamados, y si el nuevo término les sigue molestando de algún modo, aceptar la propuesta de un tercer término” (Eco, 2007: 4); entonces, considero que aludir a la interculturalidad como un discurso políticamente correcto para incluir a las diferencias, pero sesgado en lo indígena, no deja de ser perverso, porque se trata de una enunciación que hace someterse, al semejante, a una imposición que atenta contra el derecho a la libertad de expresión, a manera de discriminación afirmativa. No obstante lo anterior, lo políticamente correcto es una expresión tan contextual como cualquier otra, de ahí que cualquier expresión pueda considerarse políticamente correcta o incorrecta. El asunto nodal no está en la expresión en sí, sino en su uso (Wittgenstein, 1988). Mi pregunta al respecto sería ¿por qué la SEP

no ha aceptado a la comunalidad –donde así se requiriera– como una propuesta alternativa (válida) de educación-acreditación? En concreto, el discurso de lo políticamente correcto implicaría realizar una revisión concienzuda de las leyes nacionales, por ejemplo, el caso del artículo 2° constitucional, en el que se establecen las condiciones en que opera una región indígena y lo que, en la voz del Estado, es o deja de ser un indígena.

2. De las nuevas rutas de indagación

La investigación que realicé y la tesis que presenté me permitieron saldar, de alguna manera, las inquietudes cuya emergencia ubico en mi formación inicial como docente de telesecundaria. Bajo estas condiciones, a continuación expongo las nuevas rutas de indagación que he vislumbrado para continuar discutiendo, reflexionando y abonando al campo de la Educación Intercultural.

- Respecto de lo que he venido haciendo hasta ahora, continuaré la indagación acerca de la producción de la interculturalidad, en los nuevos planes de estudio de Educación Básica (RIEB 2011 y MEEQ 2017) y en los que haya en adelante.
- Además, realizaré trabajo de campo en escuelas (federales y estatales) de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) sobre contextos no indígenas, con la finalidad de identificar la llegada, las resignificaciones y diseminaciones de la interculturalidad y, en consecuencia, la configuración de la Educación Intercultural. Inicialmente, privilegiaré a las escuelas con financiamiento federal, debido a que mi plaza de básica pertenece a este subsistema educativo. La pregunta que guiaría dicho trabajo es ¿cuál es la condición de apropiación, así como las resignificaciones, que adquiere la interculturalidad en las voces de docentes, alumnos, directivos y comunidad (padres de familia) en escuelas de Educación Básica ubicadas en contextos no indígenas?
- En un sentido más amplio, centraré la mirada en un tipo de trabajo comparativo respecto de las condiciones de posibilidad de la interculturalidad, en las políticas contemporáneas de los sistemas educativos básicos obligatorios de los países de América Latina.

- En el marco de la Educación Intercultural, mi inquietud es consolidar una línea de investigación que he denominado “Debates e imaginarios interculturales”, la cual dará cabida a la discusión de los distintos emplazamientos (documental, académico, testimonial, histórico, etc.) y *loqui* de enunciación de la interculturalidad.
- Finalmente, me convoca a la discusión, la emergencia del discurso de la inclusión educativa, el cual ha sustituido paulatinamente al de la interculturalidad; propiamente, me interesa identificar en qué condiciones es recibido por los alumnos, los docentes y el resto de los actores de la institución escolar, así como las tensiones, resistencias, interpelaciones y prácticas hegemónicas de dicha sustitución.

En cualquiera de esos casos, no pretendo abandonar las posibilidades onto-epistemológicas del APD, ni de la perspectiva que diseñé con el nombre de ADIC para adentrarme en las lecturas de las realidades sociales que expresé en el listado anterior. Ambas lógicas de intelección seguirán puestas a prueba y eventualmente enriquecidas, en tanto ofrezcan emplazamientos para entenderlos.

Los hallazgos de mi investigación permiten argumentar que aunque la interculturalidad haya llegado a institucionalizarse en el Sistema Educativo Nacional y, propiamente en Educación Básica, será conveniente considerar por qué sigue privilegiando a lo indígena frente a otras poblaciones en desventaja (migrantes, afrodescendientes, homosexuales, etc.), como a quienes no se consideran excluidos o discriminados. Mucho ha servido el que la escuela se haya preocupado por pedagogizar la diversidad, no obstante, también es importante que viremos la mirada hacia la comunidad (el “afuera” escolar) para enriquecer las distintas interculturalidades (monotemática, pluritemática, etc.) que allí se recreen. No se trata de privilegiar uno u otro espacio, sino poner atención en lo que ambos lugares ofrecen para el enriquecimiento de lo intercultural. En este sentido, resultaría útil analizar la conveniencia de una Educación Intercultural monotemática.

Considero que el problema no es nominal, sino que se reduce un campo muy rico en el cual los derechos humanos nos siguen invitando a mirar otras diversidades; a pesar de esto, en México se continúa con un fuerte arraigo con lo indígena. Lo anterior, llama mi atención debido a que la riqueza de la diversidad que ya está considerada a nivel intelectual y por los operadores de la política educativa se pierde en el momento de

operacionalizar y didactizar a la *interculturalidad* debido al reduccionismo y la folklorización (cultura, vestimenta, etc.) a la que se ha sometido este signifiante, y cuya discusión no ha sido agotada.

Referencias

- Acevedo, María L. (1988) "Panorama histórico de la educación y la cultural" en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP-DGCP, pp. 217-226.
- Aguado, María T. (1991) "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones" en Jiménez, María del C. (Coord.) *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, pp. 89-104.
- Aguilar, Mariana R. (2011) "Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo. El reto de una educación para y en la diversidad", ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Aguirre, Gonzalo (1970) *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*, México, Universidad Iberoamericana.
- (1976) *Obra polémica*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-INI.
- Ahmed, Sara (2004) *The Cultural Politics of Emotion*, Nueva York, Routledge.
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) (1976) *Conclusiones generales del I Encuentro nacional de profesionales indígenas Bilingües*, México, ANPIBAC, pp. 1-10.
- (1977) *Conclusiones generales del II Encuentro nacional de profesionales indígenas Bilingües*, México, ANPIBAC, pp. 1-8.
- Alcántara, Armando (2008) "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", *Revista Iberoamericana de Educación*, (48): 147-165.
- Althusser, Louis (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva visión.
- (2011) "Ideología y aparatos ideológicos del estado" en *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI Editores, pp. 102-151.
- Amadio, Massimo, Stefano Varese y Cesar Picon (1987) *Educación y pueblos indígenas en centroamérica. Un balance crítico*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Amézquita, Alexander (2010) "Un diálogo con Benjamín Arditi. El desacuerdo y la política latinoamericana", *Íconos: Revista de Ciencias Sociales. Escenarios políticos y regionalismo en América Latina*, (38): 131-139.
- Antolínez, Inmaculada (2013) "Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales", Tesis de doctorado, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.
- Apple, Michael (1996) *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- Ávalos, María D. (2002) "Identidad normalista: antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la escuela nacional de maestros (1969-1997)", Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN).
- Avilés, María V. (2007) "El tratamiento de la diversidad cultural en el aula", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Bachelard, Gastón (1974) *El nuevo espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- (1999) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1999) *Mitologías*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Bartolomé, Miguel A. (1997) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, Ciudad de México, Siglo XXI/INI.

- Baumgartl, Bernd y Miliana Milojevi (2009) "Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI" en Aguado, Teresa y Margarita Del olmo, (eds.) *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*, España, Editorial Universitaria, pp. 237-248.
- Benveniste, Émile (1997) *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI Editores.
- Beriain, Josetxo (1995) "Prólogo. El doble sentido de las consecuencias perversas de la modernidad" en *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*, Barcelona, Anthropos, pp. 7-29.
- Bertely, María (2003) *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo I, Colección de estados de conocimiento*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Bertely, María, Gunther Dietz y María G. Díaz (coords.) (2013) *Multiculturalismo y educación*, Colección de estados de conocimiento, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)- COMIE.
- Besalú, Xavier (1992) *Per una educació intercultural*, Girona, Estudi General 12.
- (1997) *Diversidad cultural y educación*, España, Síntesis.
- Beuchot, Mauricio (2005), *Interculturalidad y derechos humanos*, México, Siglo XXI.
- Bhabha, Homi (1994) *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Bolívar, Antonio (2004) "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20): 15-38.
- Bommes, Michael, Stephen Castles y Cathrine Wihtol de Waden (eds.) (1999) "Post-1945 Migration to France and Modes of Socio-Political Mobilisation" en *imis-Beitrag*, 13: 43-73.
- Bonfil, Guillermo (1987) *México profundo. Una civilización negada*, Ciudad de México, Grijalbo.
- (1988) "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" en *Anuario Antropológico*, 86: 13-53.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Buenfil, Rosa N. (1993) "Análisis de discurso y educación", conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, 28 de octubre de 1991.
- (1994) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-Cinvestav-IPN-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- (1999) "Spectres of theory and history teaching. A Mexican case in graduate curriculum for educational researchers" en *Paedagogica Historica*, 35 (2): 395-415.
- (2005) "Linderos. Diálogos sobre investigación educativa", conferencia presentada en el Simposio de Guadalajara, Jalisco.
- (2006) "Los usos de la teoría en la investigación educativa" en Jiménez, Marco (coord.) *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 37-60.
- (2007) "Introducción" en Padierna, Pilar y Rosario Mariñez (coords), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*, México, Casa Juan Pablos, pp. 15-35.
- (2008) "La categoría intermedia" en Cruz, Ofelia y Laura Echavarría (coords.) *Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 29-40.
- (2009a) "Análisis político de discurso e historia de la educación" en Pini, Mónica (comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*, Buenos Aires, UNSAM, pp. 77-122.

- (2009b) "Presentación" en Reinalda Soriano y María D. Ávalos (coords.) *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan pablos, pp. 11-25.
- (2009c) "Retórica: una herramienta para el análisis de discursos educativos", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.
- (2011) "Consideraciones metodológicas en investigación social" en *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, USA, Editorial Académica Española.
- Bustamante, Jorge (1979) "Bilingüismo y estructura social: una perspectiva histórica de la experiencia mexicana", en *I Seminario de Educación Bilingüe – Bicultural, Materiales de consulta*, Oaxtepec, Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C.
- Butler, Judith (1990) "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre la fenomenología y teoría feminista" en Case, Sue-Ellen (ed.) *Performing Feminist Critical Theory and Theatre*, Estados Unidos de América, Johns Hopkins University Press, pp. 270-282.
- (1999) *El género en disputa*, Nueva York, Routledge.
- (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2010) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Buenos Aires, Paidós.
- Cabrera, Abraham (2009) "La educación intra-intercultural BINNI ZA' como proceso descolonizador", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.
- Cachón, Carlos M. (2007) "La función de la equivalencia en el proceso de la mediación intercultural", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Cerda, Alejandro (2007) "Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía", *Andamios*, 3 (6): 97-135.
- Cervantes, Cecilia (2006) "Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual" en Rogoff, Bárbara, Rebeca Mejía, Héctor Rivera y Susana Frisancho (coords.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, Guadalajara, ITESO, pp. 15-43.
- Civera, Alicia (1997) *Política educativa en el Estado de México entre 1970-1990: una revisión general*, Toluca, El colegio Mexiquense.
- Comboni, Sonia y José M. Juárez (2003) "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano" en Bertely, María (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, México, COMIE, pp. 39-52.
- Cruz, Ofelia P. (2007) "La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación, México 1989-2006", Tesis de doctorado, México, UNAM.
- Cruz, Ofelia P. y Laura Echavarría (2008) "Semblanza de un colectivo y su obra en Investigación social" en *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Juan Pablos/PAPDI, pp. 11-25.
- Cuevas, Julio (2009) "Construcción de conceptos matemáticos en el marco de la enculturación y de los esquemas piagetianos", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.
- De Alba, Alicia (2003) *Filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales, Estados de conocimiento: Colección La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE.

- De Beaugrande, Robert (1993) *Linguistic Theory: the Discourse of fundamental Works*, Londres, Longman.
- De Ipola, Emilio (1982) *Ideología y discurso populista*, México, Folio ediciones.
- De Sousa, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay, Ediciones Trilce-Extensión universitaria.
- Deleuze, Guilles y Félix Guattari (1980) "Introducción" en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, <<http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>> (13 de febrero, 2014).
- Derrida, Jacques (1966) *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las Ciencias Humanas*, <www.philosophia.cl> (29 de marzo, 2013).
- (1981) *Positions*, Chicago, University of Chicago Press.
- (1989a) *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- (1989b) *Memorias para Paul de Man*, Barcelona, Gedisa.
- (1998) *Aporías*, Barcelona, Paidós.
- (2004) *Un mundo de fantasmas y huellas sin origen*, Argentina, <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/fantasmas_huellas.htm> (9 de agosto, 2011).
- Díaz Aguado, María (1995) "Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia", *Revista de pedagogía*, 307: 163-183.
- Díaz Gómez, Álvaro (2003) "Una discreta diferenciación entre la político y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política", *Revista reflexión política*, 9 (15): 49-58.
- Dietz, Gunther (1995) *Teoría y práctica del Indigenismo*, Quito & México, Editorial AbyaYala & Instituto Indigenista Interamericano.
- Dietz, Gunther (2014) "Educación intercultural en México", *CPU-e Revista de investigación Educativa*, 18: 162-171.
- Dietz, Gunther y Laura S. Mateos (2008) "Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?", *Cuadernos interculturales*, 6: 11-14.
- (2013) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Dietz, Gunther, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (2008) *Multiculturalismo, Educación intercultural y Derechos indígenas en las Américas*, Ecuador, Abya-Yala.
- Dietz, Gunther, Laura S. Mateos, Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza (2009) "Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana", *Sociedad y Discurso*, 16: 57-67.
- Eco, Humberto (2007) "Políticamente correcto" en *Tiraderrotas*, <<http://tiraderofrias.blogspot.mx/2007/06/politicamente-correcto.html>> (2 de noviembre de 2017).
- Espinosa, Ángel R. (2009) "Cultura, Multicultura e interculturalidad en la formación ética de los profesores", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.
- Ferrer, Guillermo (s. f.) *Aspectos del curriculum prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*, PREAL/GRADE, University at Albany & State University of New York, pp.1-41.
- Fierro, Francisca y Andrés Donoso (2008) "Acercamiento a las discusiones y proyecciones del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural", *Cuadernos interculturales*, 6 (10): 183-191.

- Foucault, Michael (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Argentina, Siglo XXI.
- (1973) *El orden del discurso*, Argentina, Fabula Tusquets.
- (1979) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- (1983) *La verdad y las formas jurídicas*, México, Gedisa.
- (1987) *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- (1992) "Curso del 14 de enero de 1976" en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1997) *Nietzsche, la genealogía y la historia*, Valencia, Pre-textos
- (2000) *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Argentina, FCE.
- (2001) "Post-scriptum de Michael Foucault. El sujeto y el poder" en Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow (coords.) *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva visión, pp. 241-259.
- (2003) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Argentina, Siglo XXI.
- (2006) *Defender la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- (2012) *El gobierno de los vivos*, Ciudad de México, FCE.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001) *Transformación intercultural de la filosofía*, Bailbao, Desclée de Brouwer.
- Franzé Adela y Laura Mijares (1999) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Freire, Paulo (1973) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (2006) *Écrits*, Nueva York, Norton & Company.
- Frith, Simon (1996) "Música e identidad" en Hall, Stuart y Paul de Guy (edits.) *Cuestiones de identidad*, Madrid, Amorrortu, pp. 181-213.
- García, Francisco (1991) *La definición del arte*, Madrid, Dirección general de renovación pedagógica.
- García Canclini, Nestor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- García Segura, Sonia (2004) "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20): 61-81.
- Gasché, Jorge (2006) "De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina", ponencia presentada en el Simposio Educación Intercultural para Todos, Sevilla, 17-21 de julio.
- Geertz, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gigante, Elba (1994) *El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, gratuita, democrática y nacional de calidad en México*, México, UNESCO.
- González Apodaca, Erica (2009) "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas", *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 9: 1-11.
- González Ortiz, Felipe (2007) "Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización", *Cuadernos interculturales*, 5 (9): 63-89.
- Grossberg, Lawrence (2010) *Estudios culturales. Teoría, política y práctica*, Valencia, Letra capital.
- Gutmann, Amy (2001) *La educación democrática: una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Guzmán, Juan, Manuel Gutiérrez y Edmundo Hernández (2009) "De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la unión de maestros de la nueva educación para

- México (UNEM AC) y educadores independientes de Chiapas”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 noviembre.
- Hall, Stuart (1994) “Estudios culturales: dos paradigmas”, *Causas y razones*, 1: 27-44.
- (1996) “Introduction: Who Needs “Identity”?” en Hall, Stuart y Paul de Guy (edits.) *Questions of Cultural Identity*, Londres, SAGE, pp. 1-17.
- Hamel, Rainer (2000) “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena” en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, IEEPO, pp. 130-167
- Heidegger, Martín (1926) *Being and time*, Albany, State University of New York Press.
- Hernández Gómez, Juana G. (2009) “El análisis intercultural en contextos multiculturales: retos y perspectivas en la investigación educativa en México”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Veracruz, 21-25 septiembre.
- Hernández Hernández, Severo (1976) “La teoría y práctica de la educación indígena de Aguirre Beltrán”, ponencia presentada en el Congreso Anual de la Sociedad para la antropología aplicada, Mérida, Yucatán, abril de 1976.
- Hernández-Rosete, Daniel y Olga Maya (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2): 1161-1176.
- Hernández, Natalio y Gabriel F. Hernández (1979) “La ANPIBAC y su política de participación”, en *I Seminario de Educación Bilingüe – Bicultural, Materiales de consulta*, Oaxtepec, Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C.
- Howarth, David (2005) “Aplicando la Teoría del Discurso: el método de la Articulación” *Studia Politicae*, 5: 37-88.
- Howarth, David y Yannis Stavrakakis (2000) *Discourse theory and political analysis*. Manchester, Manchester University Press, <<http://cscs.res.in/dataarchive/textfiles/textfile.2010-08-04.2518463068/file>> (13 de febrero, 2013).
- Jiménez, Yolanda (2005) *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los Zapotecos de Oaxaca, México*, Granada, Universidad de Granada.
- Juárez, Octavio (2009) “Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: PRONAP”, Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Juárez, José M. y Sonia Comboni (2002) “¿Educación indígena en un mundo globalizado?”, en Juárez, José y Sonia Comboni, (coords.) *Globalización, Educación y Cultura, un reto para América Latina*, México, UAM-X,
- (2007) “El impacto del programa ATP en la Educación indígena en el Estado de Chiapas, estudio de caso”, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Jurado, Pedro y Alma Ramírez (2009) “Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2): 109-124.
- Keyser, Ulrike (2007) “Los sentidos del otro entre docentes de educación indígena en una comunidad purépecha”, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- La Belle, Thomas y Ward, Christopher (1994) *Multiculturalism and Education: diversity and its impact on schools and society*, Albany, Sunny Press.
- Lacan, Jacques (1952) “El hombre de los lobos” en *Seminario 1*, Psicolibro.

- (1954) "La tónica de lo imaginario" en *Seminario 1, los escritos técnicos de Freud*, Psikolibro, pp. 33-40.
- (1956) "La pregunta histórica" en *Seminario 3, La psicosis*, Psikolibro, pp. 69-74.
- (1959) "No hay otro del otro" en *Seminario 6, el deseo y la interpretación* Psikolibro, pp. 112-117.
- Laclau, Ernesto (1990) *New Reflections on the Revolution of our Time*, Londres, Verso.
- (1995) "Universalismo, particularismo y el tema de la identidad", *Revista Internacional de Filosofía Política*, 5: 38-52.
- (1998) "Sobre los nombres de Dios" en Buenfil, Rosa N. (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés/PAPDI, pp. 99-112.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, FCE.
- Lahera, Eugenio (2003) *Introducción a las políticas públicas. Colección Breviarios*, México, FCE.
- Lévi-Strauss, Claude (1964) *El pensamiento salvaje*, Ciudad de México, FCE.
- Lévi-Strauss, Claude (1987) *Antropología estructural*, Buenos Aires, Paidós.
- Lévinas, Emmanuel (1991) *Ética e infinito*, Madrid, Visor.
- Lewis, Jeff (2008) *Cultural studies. The basics*, Londres, SAGE.
- Livraga, Jorge (2014) "Eclecticismo" en <<http://nueva-acropolis.com.ar/Eclecticismo.1619.0.html#.VAbcOfI5Ozs>> (12 de julio, 2014).
- López, Luis (2001) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, Andes, PROEIB/Cooperación Técnica Alemana.
- (2004) "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana" en Samaniego, Mario y Carmen Garbarini (Comps.) *Rostros y fronteras de la identidad*, Chile, Universidad Católica de Temuco.
- (2009) "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal" en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, Bolivia, Plural editores, pp. 129-218.
- (2011) "Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina", ponencia presentada en IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Guatemala, 19-22 octubre.
- López, Luis E. y Wolfgang Küper (1999) "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 20: 17-85.
- López Mar, Alonso (1979) "El currículum oculto del maestro indígena bilingüe" en ANPIBAC (coords.) *I seminario de Educación Bilingüe Bicultural. Materiales de consulta*, México, ANPIBAC, pp. 1-10.
- López Nájera, Itzel (2009) "La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un significante de plenitud", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Liotard, Jean-Francoise (1987) *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- McLaren Peter (1997) *Multiculturalismo revolucionario*, México, Siglo XXI.
- Malaga, Sergio G. (2011) "Interculturalidad. Significados en documentos normativos y desde la voz de una muestra de asesores técnico pedagógicos que laboran en la subdirección de telesecundarias federales de la Secretaría de Educación de Veracruz", Tesis de maestría, Xalapa, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- (2014a) "Complejión del discurso intercultural. Una mirada desde la textualidad documental", *Pampedia*, 9: 22-36.

- (2014b) "Interculturalidad: una mirada desde su textualidad académica", en Angélica Mendieta y Clara Santos (Coords.) *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*, Madrid, McGrawHill, pp. 335-344.
- (2016) "Significaciones de la justicia social: una mirada analítica a tres planes de estudio de educación básica", *Sinéctica*, 46: 1-24.
- Maldonado, Benjamín (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva acción comunitaria y su contexto*, Oaxaca, CSEIIO-Universidad de Leiden.
- Martínez Cortés, Mario A. (2015) "¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento", *Universitas Humanística*, 80, 159-185, <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.dici>>
- Mateos, Laura S. (2007) "Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- (2010) "La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México", Tesis de doctorado, Granada, Universidad Complutense de Madrid.
- Medina, Patricia (2003) "ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión" en Bertely, María (coord.) *La Investigación Educativa en México 1992 – 2002, Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo I*, México, COMIE, pp. 139-164.
- (2008) *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*, México, Plaza y Valdés.
- (2013) "Palabras que hacen política: "interculturalidad" Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad" en Baronnet, Bruno y Medardo Tapia (coords.) *Educación e interculturalidad. Políticas y políticas*, Cuernavaca, CRIM-UNAM, pp. 151-176
- Miller, Jacques-Alain (2011) *Cuando el Otro es malo...* Buenos Aires, Instituto Clínico de Buenos Aires-Paidós.
- Montaño, Leticia (2008) "Los sentidos de la educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa. El caso de un jardín de niños", *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (8): 1- 8.
- Moreno, Mónica (2012) "Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme. Reconocimiento el racismo y el mestizaje en México" en Guerrero, Alicia C. y Gisela L. Benítez (coords.), *Racismos y otras formas de intolerancia. De norte a sur en América Latina*, México, Juan Pablos, pp. 1-32.
- Muñoz, Héctor (2002) "Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", ponencia presentada en el Seminario Fronteiras étnico/culturais e fronteiras de fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade, Brasil, 16-19 de septiembre.
- Nahmad, Salomón (1980) "La educación bilingüe y bicultural para las regiones indígenas de México" en *Indigenismo y lingüística: documentos del Foro: la política del lenguaje en México*, México, UNAM-IIA, pp. 11-34.
- Nancy, Jean-Luc (1993) *The Birth to Presence*, Stanford, Stanford University Press.
- Navarrete, Zaira (2009) "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político de Discurso" en Soriano, Reinalda y María D. Ávalos (coords.), *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan pablos/PAPDI, pp. 139-151.
- Navarro, Arlette y Xavier Rodríguez (2009) "Concepciones de la comunidad educativa en Iztapalapa en torno a la interculturalidad. Una aproximación a través de la

- fotografía”, ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.
- Nolasco, Margarita (1988) “La educación nacional ante la multiétnicidad” en Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP-DGCP, pp. 207-215.
- Olivé, León (2009) *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós-UNAM.
- Ortiz, Rebeca y Tania E. Aguilar (2009) “El rol del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la interculturalidad”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Panikkar, Raimon (2002) “La interpelación intercultural” en Arnáiz, Gonzalo (coords.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*, España, Nueva visión, pp. 23-76.
- Paradise, Ruth (2004) “Interculturalidad como respeto mutuo”, *Política Educativa*, 59: 59-62.
- Pedró, Francisco e Irene Puig (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
- Perelman, Chaim & Lucie Olbrechts-tyteca (1969) *The New Rethoric. A Treatise on Agumentation*, Londres, University of Notre Dame.
- Pérez, Maya (2009) “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones” en Valladares, Laura, Maya Pérez y Margarita Zárate (Eds.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia. México*, México, UAM, pp. 251-288.
- Pescador, José (1983). La formación del magisterio en México, *Perfiles educativos*, 3 (22): 3-16.
- Planella, Jordi (2007) “Discapacidad intercultural: una mirada antropológica”, *Cuadernos interculturales*, 5 (9): 119-133.
- Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Real Academia Española (RAE) (2014) *Diccionario de la Real Academia Española*, <<http://www.rae.es/>> (25 de julio, 2015).
- Rebolledo, Nicanor (1994) “La formación de profesores indígenas bilingües en México”, ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril.
- Rehaag, Irmgard (2010) “La perspectiva intercultural en la educación”, *el Cotidiano*, 160: 75-83.
- Restrepo, Eduardo (2014) “Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades”, *Ámbito de encuentros*, 7 (1): 9-30.
- Ricoeur, Paul (1996) *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Rivera, Lucía, Yazmín Cuevas y Adriana Machuca (2013) “La investigación sobre las políticas de la educación básica” en Maldonado, Alma (coord.) *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, México: ANUIES/COMIE, pp. 37-81.
- Rorty, Richard (1983) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Ross, Guadalupe, Santa M. Mercado y Claudia García (2009) “JIAK JI’OJTEINKPO YEE MAJTAWAME Enseñanza de la lecto-escritura en la lengua Yaqui”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.
- Roth, André-Noel (2006) *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*, Bogotá, Aurora.

- Salas, Ricardo (2006) "Ética discursiva y diálogo intercultural", en *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) lecturas del pensamiento latinoamericano*, Quito, Abya-Yala. pp. 133-164.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002) "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos" en *El otro derecho*, 28: 59-83.
- Sartorello, Estefano (2013) "Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas", Tesis de doctorado, México, Universidad Iberoamericana.
- Saur, Daniel (2006) "Representaciones mediáticas de la universidad pública en el contexto de un país en crisis. Un análisis en la prensa gráfica (Argentina 2001-2002)", Tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- (2008) "¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en análisis de discurso", ponencia presentada en el II Encuentro Internacional Giros Teóricos, 28 de febrero.
- (2013) "Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos", *Propuesta Educativa*, 39 (22): 5-12.
- Schmelkes, Sylvia I. (2003) "Educación superior intercultural: el caso de México", conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, México, noviembre.
- (2005) "La interculturalidad en la educación básica", conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, México, 21 y 22 enero.
- (2009) "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México", *Revista electrónica de investigación educativa*, 11 (2): 1-10.
- Schmitt, Carl (1991) *El concepto de lo político*, España, Alianza editorial.
- Silva, Sergio (2009) "La teología de la liberación" en *Teología y vida*, vol. L: 93-116.
- Stavenhagen, Rodolfo (2007) *Los pueblos indígenas y sus derechos*, México, UNESCO.
- (2010) *Los pueblos originarios: el debate necesario*, Buenos Aires, CLACSO.
- Taguieff, Pierre (2001) *The Force of Prejudice: on racism and its doubles*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Tabachnik, Robert B., Thomas Popkewitz y Gary Wehlage (2007) *El mito de la reforma educativa: respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, Pomares.
- Téllez, Leticia (2007) "Conocimiento botánico tradicional en jóvenes del área rural maya, estudiantes de biología en el instituto tecnológico de Conkal, en Yucatán", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Teodoro, Mario (2007) "Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro", *Diánoia*, 52 (58), pp. 143-175.
- Torfin Jacob (1994) "Un repaso al análisis del discurso" en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza Valdés, pp. 31-54.
- Tovar, Marcela (2007) "Cosmovisión y estilos de aprendizaje culturalmente determinados", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Tubino, Fidel (2001) "Interculturalizando el multiculturalismo" en *Intercultural. Balance y perspectivas. Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, Fundación CIBOD, Barcelona.
- Tubino, Fidel (2005a) "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos", *Cuadernos interculturales*, 3 (5): 83-96.

- Tubino, Fidel (2005b) "La interculturalidad como proyecto ético-político", ponencia presentada en el Encuentro continental de educadores Agustinos, Lima, 24-28 de febrero.
- Treviño, Ernesto (2009) "Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea: exploraciones desde las lógicas de la equivalencia y la diferencia" en Soriano, R. y María Dolores Ávalos (coords.) *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos, pp. 181-195.
- Treviño, Ernesto (2010) "La educación superior frente al advenimiento de la sociedad del conocimiento. Configuración discursiva y efectos políticos de las propuestas de cambio de tres organizaciones internacionales y dos actores nacionales en la transición del siglo XX al siglo XXI", Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, UNEM, y educadores independientes (2009) *Currículum para la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe para el medio indígena*, Chiapas, Mecanuscrito.
- Urteaga, Eguzki (2009) Orígenes e inicios de los estudios culturales, *Gazeta de antropología*, 25 (1): 1-17.
- Van Dijk, Teun A. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, España, Cátedra.
- Vargas, María E. (1994) *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Vargas, María de L., Sylvia Schmelkes y Ana M. Méndez (2011) "Reflexiones sobre multiculturalismo e interculturalidad y sus implicaciones en la práctica de la educación intercultural bilingüe en México", ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Vattimo, Gianni (1985) *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*, Barcelona, Ediciones Península.
- Vergara, María E. y Ilda Esparza (2011) "Situación de la formación de docentes indígenas en Jalisco", ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Vidales, Ismael, Arturo Alemán y Socorro Reyna (2007) *Educación Intercultural en Nuevo León*, México, CECyTE, NL-CAEIP.
- Victoriano, Felipe (2010) "Estado, golpes de estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política", *Argumentos*, 23 (64): 175-193
- Walsh, Catherine (2002) "(De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador" en Fuller, Norma (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 115-142.
- Walsh, Catherine (2005) *La interculturalidad en la educación*, Perú, Ministerio de Educación/UNICEF.
- Walsh, Catherine (2009) "Interculturalidad crítica y educación intercultural", ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Perú, marzo 2009.
- Wievioka, Michel (1994) "Introduction" en M. Wievioka (dir) *Racisme et xénophobie en Europe: une comparaison internationale*. París: La Découverte, pp. 7-25.
- Wittgenstein, Ludwig (1961) *Notebooks 1914-1916*, Oxford: Blackwell.
- (1967) *Zettel*, Oxford, Blackwell.

- (1988) *Investigaciones filosóficas*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.
- Zemelman, Hugo y Estela Quintar (2007) *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*, México, IPN-Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zizek, Slavoj (1992) *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- (2001) "La subjetividad política y sus vicisitudes" en *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Barcelona, Paidós, pp. 137- 262.
- (2001a) *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Buenos Aires, Paidós.
- (2006) "Deleuze" en *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*, España, Pre-textos, pp. 19- 129.
- (2008a) *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur.
- (2008b) "Fear thy neighbor as thyself" In *Violence Six sideways reflections*, Reino Unido, Profile books, pp. 34-62.

Documentos oficiales

- (s/a) (1971) *Primera Declaración de Barbados*
<http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf> (13 de diciembre, 2014).
- (s/a) (1977). *Segunda Declaración de Barbados*,
<http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf> (13 de diciembre, 2014).
- (s/a) (1993). *Tercera Declaración de Barbados*
<http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_3.pdf> (13 de diciembre, 2014).
- Diario Oficial de la Federación, DOF (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- DOF (1993) *Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*, México, SEP.
- DOF (2001a) Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, SEP.
- DOF (2001b) *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1º, se reforma el artículo 2º, se deroga el párrafo primero del artículo 4º; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Secretaría de Gobernación.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2012) *Instituto Nacional Indigenista - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948-2012*, Ciudad de México, SEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, Jomtiem, UNESCO.
- UNESCO (2000a) *Informe final. Foro Mundial sobre la Educación*, Francia, Graphoprint.
- UNESCO (2000b) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Francia, Graphoprint.
- UNESCO (2001) *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*, Francia, UNESCO.
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>>
- Poder Ejecutivo Federal, PEF (1996) *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, Presidencia de la República.
- PEF (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006*, México, Presidencia de la República.

- Secretaría de Educación Pública, SEP (1986) *Bases generales de la educación indígena*, México, DGEI/SEP.
- (1993) *Programa de estudios de educación primaria*, México, SEP.
 - (1996) *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia*, México, DGEI/SEP.
 - (1999) *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, DGEI/SEP.
 - (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
 - (2004a) *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria* México, SEP.
 - (2004b) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, SEP.
 - (2004c) *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, SEP.
 - (2006) *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP.
 - (2009) *Dirección General de Educación Indígena. Breve historia*, México, DGEI/SEP.
 - (2015) *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica*, México: SEB/SEP.

Páginas de internet

CGEIB (s.f.) ¿Qué hacemos? Ciudad de México, <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>> (18 de octubre, 2016).

Anexos

Anexo 1

Guión de entrevistas para sujetos informantes

Preguntas para hacedores de política. DGEI	Preguntas para hacedores de política. CGEIB	Preguntas para investigadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. A su parecer ¿Cuál es el surgimiento de dicho concepto? 2. En ocasiones se relaciona a la interculturalidad con el otro ¿Quién es ese otro? 3. ¿Cuáles eran las características de las políticas de educación Básica para el desarrollo de la interculturalidad en el sexenio de Zedillo y cuáles en las de Fox? 4. ¿Qué piensa de que en las políticas de educación básica la interculturalidad esté siendo enfocada en las cosmovisiones indígenas? 5. ¿Cómo se generan las políticas educativas para el desarrollo de la interculturalidad y quienes participan? 6. ¿Cómo se piensa al desarrollo óptimo de la interculturalidad en la escuela convencional y cómo en la escuela indígena? 7. ¿Qué estrategias o actividades resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en los tres niveles que conforman educación básica? 8. ¿Es posible pensarse en dimensiones de aplicabilidad de la interculturalidad? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A su parecer ¿Cuál es el surgimiento del concepto interculturalidad? 2. En ocasiones se relaciona a la interculturalidad con el otro ¿Quién es ese otro? 3. ¿Cuáles eran las características de las políticas de educación Básica para el desarrollo de la interculturalidad en el sexenio de Zedillo y cuáles en las de Fox? 4. ¿Es posible pensarse en dimensiones de aplicabilidad de la interculturalidad? De ser así ¿Cuáles serían y en qué espacios (escolar, social, etc.)? 5. ¿Qué piensa de que actualmente las políticas de educación básica la interculturalidad estén siendo enfocada en las cosmovisiones indígenas? 6. ¿Cómo se piensa al desarrollo óptimo de la interculturalidad en escuela convencional? 7. ¿Qué estrategias o actividades resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en los tres niveles que conforman educación básica convencional? 8. ¿A quién se le puede considerar como persona intercultural? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A su parecer ¿Cuál es el surgimiento del concepto interculturalidad? 2. En ocasiones, el concepto interculturalidad se relaciona con el otro ¿Qué o cómo se puede caracterizar ese otro? 3. ¿Qué piensa de que en las políticas de educación básica la interculturalidad esté siendo enfocada en las cosmovisiones indígenas? 4. ¿Cómo podría pensarse el desarrollo óptimo de la interculturalidad en una escuela convencional? 5. ¿Cuáles eran las características de las políticas de educación básica para el desarrollo de la interculturalidad en el sexenio de Zedillo y cuáles en las de Fox? 6. ¿Qué rutas sigue una política educativa intercultural para ser instalada y que tenga ciertos efectos? 7. ¿Es posible pensar en nuevos espacios de aplicabilidad de la interculturalidad? De ser así ¿Cuáles serían? 8. ¿A quién se le puede considerar una "persona intercultural"? 9. ¿Usted se considera intercultural? ¿Por qué?

<p>De ser así ¿Cuáles serían y en qué espacios (escolar, social, político, etc.)?</p> <p>9. ¿A quién puede considerarse como una persona intercultural?</p> <p>10. ¿Usted se considera intercultural y que tipo de interculturalidad practica?</p> <p>11. ¿Por qué, a través de esta dirección, decidió colaborar en el ámbito de la educación indígena y, en todo caso, de la intercultural?</p>	<p>9. ¿Usted se considera intercultural, por qué?</p> <p>10. ¿Por qué, a través de esta Coordinación, decidió colaborar en el ámbito de la interculturalidad?</p>	<p>10. ¿Por qué ha dedicado parte de su trayecto profesional al estudio de este campo?</p>
---	---	--

Fuente: elaboración propia

Anexo 2.
Cruce de preguntas de entrevista y de investigación

Pregunta general de investigación		
¿Cuáles son los puntos de quiebre, campos de estallido o condiciones de posibilidad para que el significante interculturalidad se haya instalado en las políticas de educación básica en México durante el periodo 1994 a 2006 y cómo es resignificado, en dicho periodo, por el referente empírico (contexto nacional, condiciones históricas, legalidad mexicana, programas educativos y planes de estudio de básica emitidos por la SEP y avalados por la DGEI-CGEIB)?		
Ejes de la investigación	Preguntas secundarias de investigación	Preguntas que integran la entrevista
Onto-epistemológico	¿Cómo se construye, en el imaginario de los hacedores, al sujeto intercultural?	En ocasiones se relaciona a la interculturalidad con el otro ¿Quién o cómo es ese otro? ¿A quién se le puede considerar como una persona intercultural? ¿Usted se considera intercultural? De ser así ¿Qué tipo de interculturalidad practica usted?
	¿Cuáles son las condiciones de posibilidad, los cerramientos y fricciones de la interculturalidad frente a los significantes que se asocian a esta?	Desde sus referentes ¿Cuál es el surgimiento del concepto interculturalidad en México?
	¿De qué manera, bajo qué tendencias, frente a qué emplazamientos y presupuestos se ontologiza, temporalmente, al significante interculturalidad?	Se contesta con las significaciones que se recuperen sin preguntarse directamente qué se entiende por interculturalidad.
Político Educativo	¿Qué características y significaciones adquiere ese significante amo (Zizek, 1992), en las reformas curriculares de básica – preescolar (2004), primaria (1993) y secundaria (1993 y 2006)-?	Sólo se contesta con los planes de estudios analizados
	¿Cómo resignifican los informantes (hacedores de políticas e investigadores) al significante interculturalidad?	¿Qué piensa de que actualmente en educación básica, la interculturalidad referida “para todos”, continúe atendiendo las cosmovisiones indígenas en la escuela convencional?
	¿Qué tensiones e implicaciones discursivas participan en la configuración de políticas educativas de la interculturalidad?	¿Cómo se generan las políticas educativas para el desarrollo de la interculturalidad y quienes participan?
	¿Qué tipo de espacios (escolar, comunitario, familiar, etc.) y prácticas discursivas (pedagógico-sociales) se privilegian en México, respecto a la interculturalidad durante el periodo 1994 - 2006?	¿Es posible pensar en nuevos espacios de aplicabilidad de la interculturalidad?

		<p>¿Qué estrategias o actividades resultan articuladoras para el desarrollo de la interculturalidad en los tres niveles que conforman educación básica convencional? En ese sentido ¿Cómo podríamos pensar el desarrollo óptimo de la interculturalidad en escuela convencional?</p>
	<p>¿Cuáles son las equivalencias, diferencias y antagonismos posibles de identificar en los entretijos de la interculturalidad respecto de lo que establecen los referentes empíricos (documentales, testimoniales, históricos y contextuales)?</p>	<p>Se contesta con ayuda de las respuestas recuperadas de las preguntas de entrevista.</p>

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3.
Formación académica de los informantes de la DGEI

Informantes por institución	Clave para informantes	Formación académica
Informantes de la DGEI	InDGEIMuJe	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Pedagogía, UNAM. - Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, DIE-Cinvestav.
	InDGEIMuPre	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Comunicación, Universidad Iberoamericana. - Maestra en Antropología, Universidad Complutense de Madrid.
	InDGEIHoPriCo	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en Ciencias de la Comunicación, UANL. - Maestro en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, DIE-Cinvestav.
	InDGEIHoPri	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en pedagogía, UNAM.
Informantes de la CGEIB	InCGEIBHoJe	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en Relaciones Internacionales, El Colegio de México. - Maestro en Antropología Social, El Colegio de Michoacán. - Doctor en Sociología, Universidad de Texas.
	InCGEIBMuColnt	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Pedagogía, UNAM. - Maestra en Pedagogía, UNAM. - Doctora en Pedagogía, UNAM.
	InCGEIBMuCulnt	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Sociología, UNAM. - Licenciada en Etnología, ENAH. - Maestra en Pedagogía, UNAM.
	InCGEIBMuColnv	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Psicología, UNAL - Maestra en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-Cinvestav.
Informantes investigadores	InEspHoG	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en Antropología Social, Antropología de América, Filosofía y Filología Hispánica, Universidades de Gotinga y Hamburgo. - Maestro en Antropología, Universidad de Hamburgo. - Doctor en Antropología, Universidad de Hamburgo.
	InEspMuS	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Sociología, Universidad Iberoamericana. - Maestra en Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Iberoamericana.
	InEspMuY	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, Universidad de Granada. - Maestra en Antropología Social, Universidad de Granada - Doctora en Antropología Social, Universidad de Granada.
	InEspMuR	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en Sociología, Beaver College.

		<ul style="list-style-type: none"> - Maestro en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-Cinvestav. - Doctor en Antropología, Universidad de Pennsylvania.
	InEspHoE	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en Antropología, Universidad de Antioquia. - Maestro en Antropología, Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill. - Doctor en Antropología con énfasis en estudios culturales, Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill.
	InEspHoL	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciado en matemáticas, UNAM. - Maestro en filosofía, UNAM. - Doctor en filosofía, Universidad de Oxford.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4.
Análisis de la enunciación de la persona intercultural. Campo discursivo DGEI

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InDGEIMuJe	Discurso diversificador	Nosotros (sujetos sociales) ustedes (indígenas) de tipo declarativa	No aplica	Incluyente de la diversidad
InDGEIMuPre				Relacional axiológico
InDGEIHoPriCo	Discurso histórico constitutivo	Nosotros (sujetos sociales) ustedes (indígenas) de tipo declarativa	No aplica	Incluyente axiológico
InDGEIHoPri	Discurso institucionalizado	Yo (indígena) tu (no indígena) de tipo declarativa	Contestatorio	Incluyente axiológico

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5.
Análisis de la enunciación de la persona intercultural. Campo discursivo CGEIB

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InCGEIBHoJe	Discurso descentrado	Nosotros (especialistas) ustedes (ciudadanía) de tipo enunciativa	No aplica	Pragmático
InCGEIBMuColnt				Simbólico
InCGEIBMuCulnt	Discurso emancipatorio	Nosotros (especialista) ustedes (ciudadanía) de tipo enunciativa		Incluyente de la diversidad
InCGEIBColnv	Discurso descentrado	Nosotros (especialistas) ustedes (ciudadanía) de tipo enunciativa		Pragmática

Fuente: elaboración propia.

Anexo 6.

Análisis de la enunciación de la persona intercultural. Campo discursivo especialistas

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InEspHoG	<i>Locus</i> etnográfico	Yo (etnógrafo) ustedes (personas interculturales) de tipo declarativa	No aplica	Incluyente multiterritorial
InEspMuS	Horizontalidad			Dialógico
InEspHoL	Instrumentalista			Simbólico curricular
InEspMuR	Multicultural	Yo (especialista) tu (ciudadanía) de tipo declarativa	contestatario	Relacional
InEspMuY	Escolarizante			Pragmática
InEspHoE	desencializante			Multiterritorial

Fuente: elaboración propia.

Anexo 7.
 Análisis de la enunciación de la práctica de la interculturalidad. Campo discursivo DGEI

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InDGEIMuJe	institucionalizado	Yo (informante) ustedes (ciudadanía) de tipo declarativa	Interpelación exitosa	Inclusión discursiva
InDGEIMuPre				
InDGEIHoPriCo	geopolítico			
InDGEIHoPri	histórico social			

Fuente: elaboración propia.

Anexo 8.
Análisis de la enunciación de la práctica de la interculturalidad. Campo discursivo CGEIB

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InCGEIBHoJe	histórico social	Yo (informante) ustedes (ciudadanía) de tipo declarativa	Interpelación exitosa	Inclusión discursiva
InCGEIBMuCulnt	Pragmática social			
InCGEIBColnv	Relaciones interpersonales			

Fuente: elaboración propia.

Anexo 9.

Análisis de la enunciación de la práctica de la interculturalidad Campo discursivo especialistas

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InEspHoG	Interacción geopolítica	Yo (persona que habla) ustedes (cualquier persona)	Interpelación exitosa	Incluyente esperanzador
InEspMuS	Construcción social			
InEspHoL	institucionalizado			
InEspMuY	Institucionalizado			Incluyente generador

Fuente: elaboración propia.

Anexo 10.
Análisis de la enunciación: corte indígena de la EIT. Campo discursivo DGEI

Informante	Condición de enunciación	Relación locutor-audiencia	Condición de recepción	Operación político discursiva
InDGEIMuJe	Curricular contextualizado	Yo (informante) ustedes (ciudadanía) de tipo declarativa	Interpelación exitosa	Inclusión discursiva
InDGEIMuPre	Histórico social		Interpelación no exitosa	inclusión histórico social
InDGEIHoPri	Institucionalizado			

Fuente: elaboración propia.