



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS

**TENSIONES ENTRE INDIVIDUO Y COMUNIDAD: LA
PROPUESTA EDUCATIVA TRIQUI Y LOS PROGRAMAS
DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN MÉXICO**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

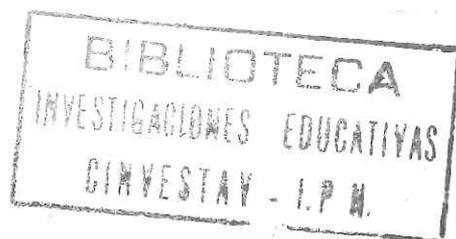
Alexis López Pérez

Maestro en Ciencias

Directora de tesis

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Doctora en Ciencias



Abril, 2003

GRATITUD

Propone el diccionario llamar así al sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer, y a corresponder a él de alguna manera. Eso siento por el afecto y respaldo que mis hijos, Gabriela y Miguel Alexis, me brindaron a lo largo y ancho de los estudios de doctorado.

Una impresión semejante dejó en mí el amistoso *fideicomiso* que, en apoyo a esta empresa académica, constituyeron José Ángel Pescador, Susana Justo, Miguel Ángel López, Eliseo Guajardo y Remigio Jarillo. Empresa que contó con el rigor profesional y el comedimiento de María Bertely y de Ruth Paradise.

Marco A. Jiménez apoyó mi compromiso académico y la decisión para enfrentar los retos que implica. Josefina Granja propició una experiencia de diálogo que engarza escucha respetuosa, crítica seria y calidez. Las conversaciones con Joan Carles Mélich, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena y Stefano Varese fueron amables mediaciones al mundo de la investigación en Europa y en los Estados Unidos. También recibí aportaciones de Justa Ezpeleta y de Eduardo Weiss

Otilia, Marcos y Fausto Sandoval me regalaron sus tiempos y muchos de los secretos de un mundo triqui. De Gustavo Núñez y Manuel García sigo aprendiendo que la amistad es relación de primera necesidad en la vida cotidiana.

Dos espacios de reunión y diálogo entre pares: el Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), coordinado por Rosa Nidia Buenfil, y el Seminario Taller: Escuela Indígenas y Etnicidad, que comandan María Bertely y María Eugenia Vargas. En ellos expuse los avances de la investigación, fui escuchado y recibí críticas y sugerencias.

Desde antes del arranque formal de mis estudios de doctorado y durante su realización, la compañía de Rosa Nidia Buenfil me ha obsequiado consistencia y rigor académicos, responsabilidad respetuosa e impulso a mis pesquisas, lo que se entreteje con una amistad que me honra.

Gratitud hacia compañeros, colegas y amigos que injustamente no menciono.

Esta tesis la elaboré en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, bajo la tutoría de la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, y con el apoyo de una beca otorgada por el CONACYT durante los años 1999-2003.

Alexis López Pérez.

Resumen de la tesis:

“TENSIONES ENTRE INDIVIDUO Y COMUNIDAD: la propuesta educativa triqui y los programas de formación cívica y ética en México”.

Elaborada por Alexis López Pérez.

Esta investigación se ubica en el ámbito de la educación básica en México y busca contribuir a las reflexiones sobre la formación de niños y jóvenes, en la diversidad cultural que caracteriza al país. Las preguntas básicas son: a) ¿Qué significados le atribuyen a la constitución de los niños y jóvenes como sujetos ético-políticos (de y para una cierta comunidad u organización social), un pueblo indígena y, por su parte, la Secretaría de Educación Pública de México?, y b) ¿Cómo operan las relaciones entre esos significados incluidos en los proyectos educativos en estudio, al considerar a éstos como superficies discursivas de inscripción de deseos y expectativas sociales?

La analítica de discurso que sirve de plataforma y que marca los límites de la investigación, es la trabajada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. La diferencia con las perspectivas desde donde se venían abordando los procesos de la vida social radica en que esta analítica, reconoce la pluralidad de lugares desde los cuales se construyen conocimiento y proyectos, así como el sentido histórico y discursivo de todo ello. El entramado conceptual se organiza en torno al análisis político de discurso y desde ahí incorpora aportes de diversa procedencia: C. Geertz; S. Hall; H. Bhabha; García Canclini; W. D. Mignolo; J. Derrida; R. Barthes; F. Bárcena; entre otros. Con respecto a las herramientas básicas destacan: a) el *discurso*, el *texto* y la *intertextualidad*; b) las *lógicas* de hegemonía y sobredeterminación; c) la geopolítica del conocimiento y la subalternidad; d) los procesos de identificación; e) *lo cultural* como entramado de significaciones; f) *lo político* imbricado con *lo social*; g) *lo educativo* como configuración de sujetos sociales; h) *lo ético* y *lo político* como registros indisociables de *lo educativo*; i) la tensión entre *lo colectivo* y *lo individual*, entre *lo público* y *lo privado*.

El *corpus* de estudio se constituyó con textos provenientes de dos proyectos educativos, uno enunciado desde el gobierno federal, y otro proveniente de un pueblo indígena. Así, uno de los proyectos tiene estatuto legal de normatividad nacional y el otro, relativamente, es visto como una norma de aplicación regional o local. Ambos proyectos son parte del currículo nacional básico (primaria y secundaria). La especificidad de la mirada construida radica en la articulación de las herramientas metafóricas construidas al lado de Otilia Sandoval, desde sus experiencias como tejedora triqui, con una cierta forma de trabajo de lectura desde Roland Barthes, todo ello en relación con la analítica de discurso señalada.

En la tesis sostengo lo siguiente: a) Las *imágenes identitarias* inscritas en la superficie discursiva de un proyecto educativo están relacionadas con *tejidos culturales*, entendidos como tradiciones o *formas de habitar un mundo*; b) Cada proyecto establece ciertas relaciones entre individuo y comunidad: en la propuesta triqui el individuo como sujeto ético político es parte integrante de su comunidad y no es concebible fuera de esa relación; en los programas oficiales la formación del individuo es condición para su integración como sujeto ético político a su comunidad; c) Los proyectos educativos pueden ser *leídos* como registros de *lo universal*, *lo normal* o *lo natural*, deseado y prometido por una comunidad en un cierto momento; por lo que operan como superficies discursivas en las que se pueden rastrear *huellas* de antagonismos y articulaciones sociales; d) Los proyectos educativos forman parte de procesos ético políticos, *legibles* desde las *lógicas de hegemonía y sobredeterminación*; e) Las connotaciones de las imágenes identitarias incluidas en cada proyecto educativo, al ser relacionadas con los tejidos culturales permiten ubicar diversos lugares de enunciación.

TENSIONS BETWEEN INDIVIDUAL AND COMMUNITY: Triqui's educational proposal and the programs of civic and ethical formation in Mexico.

By Alexis Lopez.

Abstract.

This research focuses on basic education in Mexico and seeks to contribute to a better understanding on youth and children formation within the cultural diversity of the country. The key questions are: a) How is children and youth formation as an ethical-political agent, conceived by both the Triqui people and the Ministry of Public Education?, b) How do the relations between the meanings involved in both educational projects operate, when they are considered as discursive surfaces of inscription of social expectations and desires?

The starting point and research perspective is taken from Laclau and Mouffe's discursive analysis. This perspective recognizes diverse *loci* where knowledge and projects are constructed as well as their historic and discursive character, thus marking a difference from other points of view and research approaches about social life processes. The conceptual framework deploys around discourse political analysis other contributions such as those provided by: C. Geertz; S. Hall; H. Bhabha; García Canclini; W. D. Mignolo; J. Derrida; R. Barthes; F. Bárcena; among others. The basic conceptual tools are: a) Discourse, text and intertextuality; b) Logics of hegemony and overdetermination; c) Geopolitics of knowledge and subalternity; d) Identification process; e) The cultural as weaving of social meaning; f) The interweaving of the political and the social; g) Education as the formation of social agents; h) The ethical and the political as intertwined registers of educational action; i) Tensions between the collective and the individual, and between the public and the private.

The *corpus* was constituted by texts belonging to two educational projects, one issued by the federal government, and the other by the Triqui indigenous community. The first is a national normativity; the second has a regional or local level. Both of them concern the national basic curriculum. The specificity of my analytical approach consists of the articulation of metaphoric tools constructed close to the Triqui weaver Otilia Sandoval and Roland Barthes' *reading* strategy. All this is organized around the politico-discursive perspective above mentioned.

I sustain the following theses: a) Identity images inscribed on the discursive surface of an educational project are related with cultural weavings, and understood as a traditions or *a way to dwell a world*; b) Each project establishes relations between individual and community: individual as ethical-political subject is a part of community in the Triqui's proposal, and it's not imaginable out of this relation; individual's formation conditioned the ethical-political subject integration to a community in official programs; c) Educational projects can be *read* as registers of *the universal, the normal or the natural*, which are desired and promised by a community at a certain moment; this is key to understand why they operate like discursive surfaces where traces of social antagonisms and articulations may be found. d) Educational projects form a part of ethical and political processes, hence hegemony and overdetermination logics are helpful to understand them. e) The connotations of identity images included in each project, in relation with certain cultural weavings, allow to define diverse *loci* of enunciation.

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. Antecedentes	8
2. Conocer o no conocer los proyectos educativos	11
3. Un objeto en construcción	18
4. Estructura de la tesis	28
CAPÍTULO 1 CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA	29
1. Conceptos	30
2. Análisis de discurso	35
3. Construcción de herramientas	43
4. Perspectiva analítica	53
CAPÍTULO 2 PRIMERA LECTURA: IMÁGENES IDENTITARIAS	56
1. Estar siendo triqui: qué de nosotros, qué de los otros	57
2. Estar siendo ciudadano: entre derechos y responsabilidades	67
3. Imágenes identitarias: tramas de tejido fino	78
4. Individuo y comunidad: lo privado y lo público	82
5. Recaudos: lo ético y lo político	87
CAPÍTULO 3 SEGUNDA LECTURA: TEJIDOS CULTURALES	90
1. Entretejidos del discurso educativo mexicano	92
2. Formación cívica y ética: otro énfasis	103
3. Propuesta educativa triqui: otra forma de ciudadanía	106
4. Tejido cultural: urdimbre de las imágenes identitarias	112
CAPITULO 4 RECUENTO DE HALLAZGOS	117
1. Tejido e itinerario de la investigación	118
2. Con relación a imágenes identitarias	123
3. Con relación a tejidos culturales	124
4. Lo educativo: constitutivamente ético, político y normativo	125
5. Ampliación del horizonte de lo educativo	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUCCIÓN.

Llevo buen tiempo intentando explicarme qué se quiere decir cuando hablamos de la educación para la convivencia social y para la vida en la democracia. Al tratar de dar respuesta a esta inquietud me he sumergido en una densa y compleja maraña de *textos* sobre las relaciones sociales, la democracia, lo público y lo privado; el individualismo visto por los franceses y la individualidad entre los alemanes, durante el siglo XIX; los liberales y los comunitaristas norteamericanos en la actualidad; la ciudadanía y la participación cívica; y muchos otros temas relacionados con el asunto. Me parece que mi interés se ha ido ubicando en el campo de la *educación de la ciudadanía* y de la *educación democrática*, entendidas como dos espacios contiguos, de interacciones complejas entre agentes sociales, prácticas, instituciones, regulaciones, mecanismos de poder y legitimidad, así como tensiones entre grupos de poder.

Pareciera que el dinamismo de ese campo, lo que le da vida y movimiento, es la lucha, la confrontación, las negociaciones y los consensos entre agentes con diversos deseos, posiciones y expectativas sociales.

El interés que en los últimos años esos asuntos han promovido en las ciencias humanas y sociales, no se ha visto suficientemente reflejado en la investigación relacionada con la educación cívico política en México. Considero que una de las razones de ello es la dificultad para aplicar conclusiones de debates académicos que tienen su origen en otros contextos sociales y culturales diferentes a los nuestros, al ámbito de las políticas sociales y en especial a las decisiones en política educativa; es, por ejemplo, el caso de la polémica entre liberales y comunitaristas que ocurre actualmente en Estados Unidos de Norteamérica, o el asunto de la ciudadanía para la Unión Europea.

Otra razón la relaciono con los efectos de la velocidad con que se han desarrollado las reformas educativas en nuestro ámbito social y cultural, y la tendencia extendida en la comunidad pedagógica mexicana a no acompañar el diseño y producción de materiales educativos e instrumentos específicamente destinados a la educación básica, con la reflexión y el debate teóricos que tales cuestiones exigen.

Aún así, la sensibilidad que revelan diversos sectores sociales sobre la importancia de fortalecer la formación en valores como parte relevante de la educación básica sugiere, en mi opinión, prestar mayor atención a ese campo del quehacer educativo.

La tensión entre lo mundial y lo local; entre las tendencias particularistas, universalistas y globalizadoras; entre tradición, modernidad e innovación; y las presiones que ciertos grupos sociales ejercen para alcanzar una educación basada en la competencia individual, ante los llamados hacia una educación en la igualdad de oportunidades, deben ser tomadas en cuenta para responder a la pregunta sobre qué queremos y qué podemos hacer para impulsar la vida individual y comunitaria en una democracia plural. Las acciones para la educación cívico ética no pueden limitarse a la elaboración de materiales e instrumentos de aplicación directa en la práctica educativa, en ausencia de un cierto lenguaje común, cuyos primeros constructores deben ser los profesores y directivos de educación básica.

El interés por reflexionar sobre la educación de la ciudadanía y la educación democrática, ha guiado mis búsquedas. Ese ámbito de la educación lo entiendo con base en el

significado que le otorga Fernando Bárcena (1997: 13-23), es decir, como *el pensar en lo que hacemos* cuando participamos cívicamente, cuando actuamos con otras personas, en plural, y construimos el sentido de nuestra acción (sentimiento y lenguaje compartidos), cuando deliberamos públicamente y cuando participamos en diversas formas de conversación cívica. Me interesa investigar las formas como se articulan diversas significaciones sobre la comunidad y el individuo, en la configuración de proyectos educativos.

En México, a lo largo del siglo XX las políticas educativas de los gobiernos que se han sucedido, reflejaron fuertes compromisos con ciertos proyectos ético políticos, herederos de ciertas significaciones sobre individuo y comunidad desplegadas en Europa y América durante el siglo XIX. Como sostiene Bonifacio Barba (1998: 248-256), para 1916 se reiteró que “la enseñanza es libre” y que toda la educación primaria sería laica, agregando que la primaria oficial sería gratuita; prohibiendo a las corporaciones religiosas y a ministros de culto establecer o dirigir escuelas primarias. De esa manera individuos y grupos podrían concurrir a la responsabilidad social de educar, obligando al insipiente Estado a vigilar la laicidad y la gratuidad de los servicios.

En 1934 el artículo 3º de la Constitución federal incluyó lo siguiente: “la educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Cámara de Diputados, 1967: 308). Se recoge entonces buena parte de las ideas socialistas acerca de la primacía de lo colectivo o social sobre los intereses individuales, también relacionadas con aquellos debates del siglo XIX en Francia, Alemania y a lo largo de América, sobre todo con relación a las revoluciones de independencia y a la constitución de los nuevos estados independientes: el asunto de las relaciones entre individuos y su pertenencia a una cierta colectividad se hace presente.

Desde la perspectiva de Gilberto Guevara (1983: 113), los cambios al artículo 3º constitucional ocurridos en 1946 fueron resultado de la hegemonía del humanismo liberal individualista sobre los valores sociales. De esa manera la combinación entre política de unidad nacional y filosofía de los derechos humanos y la paz, dio lugar a una comprensión idealista y ahistórica de la educación. En el nuevo artículo se afirmó: “la educación que imparta el Estado... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (De la Torre Villar, E. 1974:652). Me parece que el acento va hacia una individualidad creativa, responsable y comprometida con cierto juego de valores considerados *universales*, lo que tiene resonancias de la filosofía alemana del siglo XIX.

Para Latapí (1999) el mandato de una educación para la democracia, presente en la ley desde 1946, ha tenido una realización insuficiente; el siglo XX mexicano discurre para múltiples grupos sociales entre el deseo y la espera de la transición política hacia la vida democrática. Yo agregaría que la postura societal que caracterizó a los gobiernos posrevolucionarios y que propició la consolidación de un estado nacional, se va diluyendo para dar paso a formas de gobierno más ocupadas de los mercados que del

bienestar social, más de los individuos consumidores, que de su participación en la vida pública, social.

En un artículo titulado *Infortunios de la virtud cívica*, Fernando Escalante (2001: 50-52) plantea que es un lugar común la sensación de que en México se da una democracia sin ciudadanos, o bien una ciudadanía defectuosa, incipiente, que no está a la altura de su tarea. Por su parte, Fernando Bárcena (1997) en el libro *El oficio de la ciudadanía* se pregunta, preocupado, por el tipo de educación para la formación de la civilidad, que necesita la vida en las sociedades de nuestra época. En ambos casos, el interés se refiere a la constitución de sujetos ético políticos desde y para una cierta comunidad.

Ante cuestiones como las que plantean estos autores me pregunto si el asunto, además de tener que ver con las acciones necesarias para la constitución de esos sujetos, tendría como uno de sus prerequisites el establecimiento de ciertos límites o definiciones sobre el asunto mismo del que se habla.

Las reflexiones sobre el *buen vivir* aristotélico (ética / *euzen*) estaban destinadas a guiar la conducta individual y colectiva: privada y pública. En la actualidad pareciera que esas dos esferas se pretenden separadas, incluso hay quien llama "ética" sólo a los aspectos individuales, y "política" a los colectivos sociales del *buen vivir*. Una de las consecuencias de esa separación es la reducción de la ética al dominio de lo privado y de la política al dominio de lo público, incluso atribuyendo ésta última sólo a los políticos, a pesar del desarrollo actual de la llamada sociedad civil.

Considero que el asunto de la constitución de sujetos ético políticos corresponde a los dos dominios simultáneamente, lo que me hace pensar en la tensión entre dos espacios: por un lado, la productiva ambigüedad del significado de lo que se ha llamado virtudes cívicas: moderación, responsabilidad, autocontrol, conciencia de interés público, voluntad de cumplir la ley, respeto hacia el orden institucional, por ejemplo, y las condiciones de posibilidad para llamar exitosamente a identificarse con esas virtudes; y por otro lado, la necesaria reflexión teórica educativa que, desde mi experiencia, no logra abrir aún el espacio de conversación cívica, en el que múltiples voces intervengan en un diálogo cuyo tema sea la formación de niños y jóvenes desde y para una comunidad democrática plural, en la actualidad y en el futuro.

Me refiero a la necesidad de estudiar con detenimiento las condiciones que hacen posible la enunciación de deseos y expectativas ético políticos, que llevan a una cierta comunidad (nacional, regional, local) a establecerlos como lo *universal* (como lo *normal* o como lo *natural*¹) para ella, y a buscar formas para proponerlos e imponerlos a sus miembros, e incluso a los miembros de otras comunidades sobre las que se ejerce poder suficiente para lograrlo.

¹La equivalencia entre lo *universal*, lo *normal* y lo *natural*, en tanto registros analítico interpretativos, es elaborada por Rosa Nidia Buenfil (2002): los tres implican inclusión y exclusión, por lo que se relacionan con tensión política y constitución de fronteras inestables. El primero es utilizado por Ernesto Laclau (1996) para referirse al *particular* que hegemoniza un campo social, en un momento específico. El segundo puede rastrearse en Foucault (1977) como componente de la emergencia de regímenes excluyentes. El tercero lo maneja Derrida (1989 c) para hablar de estructuras resultantes de procesos de *iteración* y *sedimentación* de significados en configuraciones discursivas, que implican relaciones de inclusión y exclusión, cuyas huellas han sido *borradas*.

En ese caso podría hablarse en México no sólo, por importante que sea históricamente, de las enunciaciones provenientes del gobierno federal, sino que cobrarían relevancia otros espacios en los que se construyen propuestas para la constitución de sujetos ético políticos, es decir, sujetos para la convivencia en una cierta comunidad. Lugares desde los cuales se proponen y se imponen ciertas formas de educación de la ciudadanía y de educación democrática. Es el caso de los pueblos indígenas, los grupos religiosos, los grupos empresariales, las ONG, los sindicatos, etc.

Para Stefano Varese, entre los grupos indígenas de México es posible identificar procesos relacionados con lo que ha llamado la constitución y persistencia de formas de *ciudadanía indígena clandestina*², entendidas como entramados de relaciones entre los miembros de una comunidad indígena, que implican formas de participación en la vida común (pública), obligaciones y derechos específicos. Guardando las diferencias, son elementos análogos los que componen el actual debate sobre la ciudadanía: ya se le entienda como estatuto jurídico, como formas de participación en la vida pública, o como diversas combinatorias de ambas posturas.

Desde mis experiencias en el campo de la educación básica he decidido estudiar específicamente el discurso educativo de un pueblo indígena (el Triqui de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca³) y su contrapunto con el discurso educativo mexicano, hasta ahora entendido generalmente sólo como aquel enunciado desde el Gobierno Federal, y en especial de la Secretaría de Educación Pública.

Así, me pregunto: ¿Qué significa para un pueblo indígena y qué para la Secretaría de Educación Pública la constitución de los niños y jóvenes como sujetos ético políticos, de y para una cierta comunidad?

En esta introducción se abordan tres asuntos relacionados con la construcción de una forma de mirar las significaciones, relacionadas con la constitución de sujetos ético políticos, que forman parte de proyectos educativos. Quiero insistir en que para mí, la educación de la ciudadanía y la educación democrática consisten en la exitosa constitución de esos sujetos, desde y para una organización social de índole democrática plural.

En los antecedentes presento el itinerario que ha seguido mi interés por estos asuntos y las experiencias sobre el tema, que entiendo como condiciones de producción de mi propio abordaje del problema.

El segundo subtítulo busca abundar sobre el problema de investigación y las preguntas básicas, que ya se semblantearon en las líneas anteriores.

Esta introducción cierra con la caracterización del *corpus* de análisis e interpretación, que construí al rearticular los textos seleccionados de los materiales y documentos de cada uno de los proyectos educativos en estudio.

² Hago referencia a las conversaciones sostenidas con el Dr. Varese durante mi estancia académica en la Universidad Davis, California, USA, durante el invierno del 2001.

³ En la región triqui, ubicada en la llamada mixteca oaxaqueña, se distinguen dos zonas: La baja, caliente, en la que viven los triquis de San Juan Copala; y la alta, fría, en la que habitan los triquis cuya cabecera municipal es San Andrés Chicahuaxtla.

1. ANTECEDENTES.

Desde 1967, año en que inicié mi trabajo como profesor ayudante de laboratorio de biología, hasta 1998 en que, por jubilación, dejé el cargo de director general de educación indígena, recorrí caminos, pueblos y regiones de la República Mexicana, así como escuelas, organismos e instituciones. Las múltiples oportunidades que se presentaron para relacionarme con personas, grupos, organizaciones y pueblos, en el ámbito de las acciones educativas, me permitieron obtener evidencias de la pluralidad constitutiva de nuestra sociedad nacional.

Al participar en esas acciones, me percaté de que ese punto de vista no ha despertado el interés de quienes deciden sobre educación en nuestro país, ya que tienden a reducir la pluralidad de formas de vida a la desigualdad y la pobreza, atendiéndolas generalmente mediante programas compensatorios. Curiosamente, líderes de pueblos indígenas, académicos y funcionarios públicos de México han asistido a eventos en diversos países de Latinoamérica, de Europa, y en Estados Unidos, donde acceden a los resultados de reflexiones y de proyectos sobre la educación multicultural o intercultural. Además, como lo revelará el *estado del conocimiento sobre educación y diversidad cultural*⁴, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publicará este año, en México contamos con una amplia gama de trabajos de investigación al respecto. El asunto de la educación para la diversidad cultural está en la agenda de las grandes decisiones sociales de muchos países del mundo (Besalú, 1991; McLaren, 1997), entre ellos México.

A lo largo de esos treinta años constaté que México es cada vez más complejo y diversificado en términos sociales y que las dinámicas demográficas se incrementan, con la consecuente complejidad para la tarea educativa. Así, los contrastes regionales de base geográfica, los desniveles económicos y educativos, las condiciones de sexo, edad, actividad productiva y sitio de residencia; a los que se agregan los modos de hablar, las formas de conducta, los valores y símbolos propios, las habilidades, creencias y conocimientos, es decir, las diversas formas de vida que configuran la sociedad nacional (González, 1996; Florescano, 1997; Villoro, 1998; Salmerón, 1998), son muestra de ello.

Todo parece indicar que la globalización, lejos de sólo homogeneizar, como muchos sostienen, también está propiciando diversificación: desarrollo irregular de diferencias y nuevas mezclas, como sostiene García Canclini (1994: 13-25).

Uno de los ámbitos en que se pueden identificar elementos de diversas culturas, es el de los proyectos educativos de cobertura nacional ya que en ellos, a pesar de que son parte de movimientos que impulsan la integración, en tanto valor *universal*, entendida como homogeneización, por presencia o ausencia, se dan relaciones con movimientos que afirman particularidades regionales o locales.

Al participar en la elaboración de proyectos educativos (locales, regionales y nacionales e internacionales), durante el proceso de diseño e instrumentación, se vive al filo de las decisiones. Me refiero a la tensión que se da, por ejemplo, entre un proyecto educativo nacional, que manifiesta los conocimientos e intereses del grupo que lo diseña,

⁴ Se trata de un extenso estudio sobre las investigaciones desarrolladas, durante la última década del siglo XX, en el campo de la diversidad étnica, lingüística y cultural en México, coordinado por la Dra. María Bertely Busquets.

representando lo "nacional", y los intereses y otros elementos culturales que llevan los profesores, los alumnos y su familia, grupo, comunidad o pueblo, a la escuela y al salón de clases, representando lo *regional* o *local*.

Me pregunto sobre los límites de los proyectos educativos que se erigen en normas nacionales, así como los que tienen los proyectos que proponen grupos, comunidades y pueblos. Como sabemos, con base en los estudios de Gramsci (1976: 49-118), Foucault (1983), Freire (1985) y Puiggrós (1992: 67-85) entre otros, los procesos de construcción de relaciones sociales, entre ellos los de construcción de proyectos educativos, son espacios de relaciones de poder, y por lo tanto sus productos son, en buena parte, impredecibles, dados los intereses y mediaciones que intervienen en dichos procesos.

La tensión permanente entre movimientos que representan intereses diversos adquiere fuerza y un significado profundo cuando una sociedad nacional, como la mexicana, no sólo es constitutivamente diversa, sino que entre esa diversidad destaca lo étnico.

Las etnias son ámbitos de pertenencia, resultado de procesos históricos de identificación, dentro de los cuales tienen cabida múltiples identidades más específicas: profesionales, políticas, sexuales y locales (Bonfil, 1992: 10-13). Cuando se está en una comunidad indígena, es posible observar rasgos de una estructura social compleja, una red de procesos de identificación que organizan y dan sentido a la vida cotidiana al interior de la comunidad y a las relaciones con los *otros*.

Pienso que no se trata ahora, como ya ocurrió en nuestra historia, de optar entre una u otra *cultura*, sino de reconocer y aceptar la pluralidad, incluida la étnica, forjada mediante procesos de identificación particulares, que reclaman historia, legitimidad y derecho a un futuro propio. Debemos asumir que la globalización ha dado existencia a una trama mundial de intereses y fuerzas que ponen en contacto a pueblos y vinculan múltiples formas de vida. Como Samuel P. Huntington (1998) asegura, todo parece indicar que no es cuestión de optar entre unas realidades u otras: todas existen y están actuando. De lo que se trata entonces es de entender cómo se constituye ese entramado cultural y cómo se podrían propiciar relaciones más equilibradas entre los agentes sociales que forman parte de él.

Las perspectivas que ofrecen la Antropología, la Sociología, el Psicoanálisis, los movimientos feministas y antirracistas, así como ciertas posturas filosóficas no esencialistas para contemplar el ámbito educativo, están permitiendo ampliar ese horizonte de conocimiento. Desgraciadamente hasta la fecha, a pesar de los recientes cambios políticos, las acciones educativas de los gobiernos federal y estatales en México están al margen de esos debates que revolucionan la visión de las relaciones sociales.

Mirar los proyectos educativos desde el ángulo de la pluralidad social y étnica exige observar las intersecciones (García Canclini, 1995: 23-26). Por ello pienso que, si bien es útil estudiar el gran proyecto educativo nacional o la propuesta de un pueblo indígena, la mirada desde las élites tecnocráticas, o la de los grupos subalternos, los ángulos que ofrecen las diversas disciplinas, e incluso los puntos de vista provenientes del saber que se cree totalizador, es necesario mirar también los espacios de encuentro y desencuentro, de conflicto y de hibridación.

Cabe señalar que he decidido tomar distancia de aquellas posturas que llevan a considerar los proyectos educativos como manifestaciones concretas de *culturas* entendidas como esencias, como productos de sujetos individuales y colectivos cuyas relaciones están constituidas como un todo estructurado, estable y acabado. Posturas como las de aquellos estudiosos que se refieren a las culturas indígenas como algo inmanente y delimitado por fronteras fijas y precisas (De la Fuente, 1964; Báez, 1996).

Los últimos veinte años participé directa e indirectamente en diversas acciones de intervención educativa en regiones rurales y urbanas (desarrollo curricular, operación de servicios educativos, elaboración de normas, reorganización de sistemas de formación de profesores, evaluación de planes y programas de estudio), que me llevaron a asumir posiciones oficiales, soslayando en ocasiones las oportunidades para conocer más de cerca el juego que se establece entre lo *regional o local* y lo *universal*, desde diversas perspectivas. Mi propósito no es representar las voces de los silenciados ni hacer apología de la historia oficial de la educación en México, sino entender y ubicar uno de los espacios de intersección dinámica: los proyectos educativos, donde los diversos deseos y expectativas sociales, las vidas cotidianas y las formas de ver el mundo de diferentes grupos humanos entran en conflicto y se articulan.

Estoy convencido de que el estudio de las formas como operan las relaciones entre diversas formas de vida, es decir, los tejidos de significaciones que configuran los proyectos educativos, exige responsabilidad ética, política y gnoseológica. Un proyecto educativo cualquiera carece de sentido en sí mismo, hasta que se le ubica y relaciona con los procesos sociales de los que forma parte en un tiempo y espacio particulares. Adquiere sentido en la medida en que se le asume como la articulación e inscripción de significaciones propias de ciertos procesos de identificación o subjetivación, lo que las hace valiosas y dignas de atención. Por lo tanto un proyecto de aplicación regional o local no es menos ni más verdadero, menos ni más emancipador que otro de aplicación nacional, ya que el posicionamiento de sus autores, no les otorga ninguna calidad o situación privilegiada para generar sus propuestas.

Adoptar el punto de vista de los grupos humanos subalternizados o excluidos es útil para hacer visibles campos descuidados por el conocimiento hegemónico, pero el reto epistemológico se encuentra en las zonas donde las narrativas se oponen y se entrecruzan, en los escenarios de tensión, encuentro y conflicto. Un asunto que busco dilucidar en esta investigación es si los proyectos educativos corresponden a una de esas zonas. La responsabilidad gnoseológica obliga a ubicarme en una perspectiva desde la cual sea posible observar esos escenarios conflictivos, estando claro que mis propios procesos de identificación atravesarán el proceso de indagación.

Mi identificación con un proyecto de democracia radical y plural (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993; Mouffe, 1998), me compromete a trabajar por la defensa de un pluralismo que implica el respeto a los derechos del mayor número de grupos, sin destruir el marco de comunidad política, conformado por las instituciones y prácticas que constituyen la democracia moderna y nos identifican como ciudadanos. También me obliga a buscar más allá del espacio del poder del gobierno federal, otros lugares de enunciación desde los cuales emergen significaciones sobre la educación básica, en especial acerca de la educación de la ciudadanía y la educación democrática, en el sentido que las he definido.

Acepto que el pluralismo tiene límites, lo que significa que no todas las diferencias pueden ser aceptadas y que un proyecto democrático plural tiene que distinguirse de las formas de política que enfatizan la heterogeneidad y la diseminación como absolutos, para las cuales la valorización de las diferencias debe ser total. Creo que para que el pluralismo sea compatible con la lucha contra la desigualdad, uno debe ser capaz de discriminar las diferencias que existen pero no deberían existir y las diferencias que no existen pero deberían existir.

Estoy de acuerdo con Chantal Mouffe (1999: 127-141), en que la libertad y la igualdad, son principios ético-políticos de una comunidad política, y que los ciudadanos, en todas las áreas de su vida social enfrentan esos intereses; por lo tanto, ninguna esfera es inmune a ellos y existen posibilidades de desafiar las relaciones de dominación en cualquier lugar. De ese tamaño es el reto que enfrentamos en este momento los pueblos, los grupos y las personas interesadas en la realización de formas de convivencia en la pluralidad, es decir, de formas de relación entre individuo y comunidad.

En México, como en muchos otros países pluriétnicos, es necesario avanzar en el conocimiento y la denuncia de los mecanismos que posibilitan la exclusión de pueblos, grupos y personas, a partir de la valoración social que se hace de las diferencias, y de la *naturalización* que se ha hecho de las desigualdades.

En esta perspectiva, el asunto de la existencia de pueblos indígenas en México, así como sus relaciones con el resto de la sociedad, reaviva el debate sobre las relaciones entre individuo y comunidad, las fronteras entre lo privado y lo público, entre la individualidad y la ciudadanía, parejas de identidades que se encuentran en permanente tensión. Son esos juegos de tensiones los que me interesa explorar, es decir, cómo se relacionan las identidades en aquellas superficies discursivas (proyectos educativos, comunidades, individuos) en las que se inscriben los deseos y expectativas sociales de los diversos grupos de interés que conviven y se enfrentan en el México de finales del siglo XX y principios del XXI. Cómo es que se atienden las tensiones que se establecen entre individuo y comunidad; entre lo que se mira como particular y lo que se considera universal.

2. CONOCER O NO CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS.

En nuestra época, asistimos a la pérdida de legitimidad de las pretensiones totalitarias del pensamiento ilustrado, lo que vulnera la centralidad y universalidad de la *razón*, dejando al descubierto sus fracturas, contingencia y parcialidad. Se trata del debilitamiento del carácter incuestionable de los fundamentos del pensamiento moderno occidental: *un sujeto centrado, un conocimiento de validez universal; una ciencia infalible; una historia universal; y una moral trascendental* (Buenfil, 1988).

Al tomar distancia de la perspectiva moderna, considero necesario mirar de otra manera el proceso de conocimiento, haciendo énfasis en los entramados teóricos, en el trabajo interdisciplinario y en la imposibilidad de conocimientos finales. Por ello, en la investigación asumiré que tanto el *ser* como el *conocer* con relación a cualquier objeto son históricos y cambiantes, y que además son resultado de articulaciones discursivas entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, tanto quien conoce como el objeto a

conocer no pueden asumirse como *algo dado*, sino como construcciones que suponen mediaciones.

Lo que llamamos *realidad* correspondería sólo a un momento de ese proceso de construcción y por lo tanto, todo conocimiento sería parte de un proceso abierto, que si bien puede ser mirado como producto, nunca está completo o suturado y requiere permanente revisión y actualización.

Sin embargo, el escaso interés por la teoría, o cómo diría Mélich (2001) la pereza mental, que ha caracterizado especialmente las dos últimas décadas, a buena parte de la investigación y la acción educativas en México, ha llevado a creer que basta la voluntad de intervenir en la práctica educativa, como algo dado, para propiciar cambios deseados⁵. Así, no se asume la necesidad y el compromiso que implica la construcción de sentidos (comprensión y sentimiento), como condición de posibilidad para que un sujeto, individual o colectivo, se ubique en cierta comunidad, identifique aquello que desea modificar, valore las estrategias para impulsar cambios necesarios, tome decisiones y actúe responsablemente, en un tiempo y espacio específicos.

Este abandono del ejercicio teórico es evidente en las decisiones y acciones educativas oficiales de las últimas décadas en México. Un ejemplo de ello es el hecho de que autoridades, maestros, padres y alumnos asumen generalmente los proyectos y los programas educativos como estructuras anónimas e intemporales, como cosas dadas, que regulan las actividades escolares, condicionan la vida cotidiana y se traducen en reconocimientos sociales formalizados, rituales.

Pretender entonces un conocimiento de los proyectos educativos, implica construir sentidos en múltiples dimensiones de su *ser*, mediante el trabajo interdisciplinario. Esa construcción exige poner en relación conceptos desarrollados en diversos campos del conocimiento, con la estructura y los elementos legibles en los *textos* que forman parte de esos proyectos. Esas articulaciones conceptuales se entretujan en el ejercicio de análisis e interpretación que a continuación presento.

2.1 Más allá de la pedagogía oficial.

Desde cierta perspectiva de la pedagogía oficial en México, un proyecto educativo se identifica como una combinación de elementos de diagnóstico, definición de necesidades, construcción de propósitos y diseño de estrategias para organizar un conjunto de acciones orientadas a intervenir en el proceso educativo, mediante el cual se pretende la constitución de ciertos sujetos sociales; así, cada proyecto y programa educativos son considerados como unidades independientes, que deben ser aplicadas en el quehacer cotidiano de las escuelas por los profesores del servicio educativo correspondiente. Véanse, por ejemplo, los actuales programas nacionales de educación primaria y secundaria de México⁶.

⁵ En la serie de Comunicados del *Observatorio ciudadano de la educación*, en el diario La Jornada, se hacen ejercicios para construir nuevos sentidos de lo educativo a través de la reflexión y el debate informado. Para mí son ejemplos de que es posible superar la pereza teórica.

⁶ Se trata de documentos cuya introducción presenta de manera breve el sentido del nivel educativo correspondiente; en seguida se describe cada una de las asignaturas de las que se expone el enfoque general; ocupan el grueso del documento los temarios detallados por grado.

Si bien se han elaborado críticas y propuestas educativas desde visiones interdisciplinarias, que consideran la complejidad de los dinámicos espacios culturales: Rockwell (1988) en el campo de la educación primaria para poblaciones marginadas; Schmelkes (1998) que aborda el problema de la calidad de la educación básica; Mercado (1997) en el campo de la formación de profesores para la educación primaria; Ibarrola (1996) quien aporta una visión general sobre la educación secundaria y opciones para su mejoramiento; ese tipo de aportes han sido poco aprovechados para la toma de decisiones en el campo de la educación pública. Así, en México se ha *naturalizado* un desarrollo curricular, que deja fuera la reflexión sobre la constitución de sujetos y sobre el sustrato cultural en el que se desenvuelve el proceso educativo, más aún tratándose de la formación de sujetos ético políticos. Esos asuntos no se discuten públicamente, generalmente las tecnoburocracias consideran que se trata de teoría, que poco aporta a la práctica educativa.

Existen múltiples trabajos sobre la historia de la educación en México desde una perspectiva de la educación en valores (Latapí, 1998; Alonso, 1998; Barba, 1998), así como investigadores comprometidos con el asunto de la educación indígena (Paradise, 1991 a y b; De la Peña, 1998; Bertely, 1998); si bien actualmente contamos con buen número de investigaciones que documentan las posibles relaciones entre los programas oficiales para la educación básica y las propuestas educativas de los pueblos indígenas, son escasos los trabajos que buscan articular el análisis y la interpretación de esas propuestas educativas, con el asunto de la constitución de sujetos ético políticos en ambientes interculturales.

Teresa Yurén (1999) señala que hacen falta contribuciones investigativas al debate sobre los fines, principios y criterios axiológicos que han orientado y normado el quehacer educativo en México. Ella se aboca a esclarecer las acciones de Estado en ese sentido, mostrando su carácter histórico y cambiante, estableciendo hipótesis pertinentes sobre las relaciones teórico-ideológicas y teórico-prácticas que subyacen a la enunciación de esos fines, principios y criterios axiológicos. No son de su interés otros lugares desde donde también se enuncian propósitos educativos relacionados con la constitución de sujetos ético políticos, como es el caso de las propuestas educativas elaboradas por pueblos indígenas.

La revisión de los estudios señalados previamente, me lleva a pensar que es necesario ampliar la mirada que hasta ahora ha caracterizado la pedagogía oficial en México, ya que de otra forma estaríamos en riesgo de seguir observando los proyectos como algo dado, como entidades positivas e intemporales, anónimas e independientes. Considero que es necesario construir una mirada que los entienda como configuraciones⁷ en las que se articulan diversas significaciones que remiten a deseos y expectativas sociales, que a su vez pueden ser relacionados con diversos entramados culturales.

Me parece que una pregunta clave es si un proyecto educativo sólo tiene ese sentido limitado, al que nos han acostumbrado desde las acciones educativas oficiales, o si es

⁷ Desde la perspectiva de Laclau (1987), esta noción acentúa el carácter relacional de los elementos que entran en juego en una articulación discursiva. Se trata de un entramado de interdependencias y tejido de tensiones; subyace a ella una lógica relacional según la cual cada elemento implicado en una cierta totalidad, sólo puede ser entendido por sus relaciones con otros elementos.

posible construir otros sentidos sobre su *ser*. Pareciera que las respuestas se encuentran más allá de ese ámbito, en las fronteras con otros campos de las ciencias humanas.

2.2 Sentido cultural de un proyecto educativo.

Algunos estudios antropológicos y sociológicos sobre la cultura, durante los últimos diez años han señalado que lo cultural abarca el conjunto de procesos a través de los cuales intuimos, significamos y representamos lo social, concebimos y gestionamos las relaciones con los otros, ordenamos su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que se tensa entre el orden relativo que hace posible el funcionamiento de la sociedad (local, nacional, global) y los sujetos que, mediante sus decisiones y acciones, la abren a lo posible (García Canclini, 1999; Sarlo, 1994).

Al mirar los proyectos educativos desde este punto de vista sobre lo cultural, se les entiende como elaboraciones humanas, que al igual que muchas otras estructuras sociales son producto de enfrentamientos y negociaciones entre sujetos individuales y colectivos que, desde diferentes experiencias, buscan posibilidades para decidir e imponer ciertas concepciones y expectativas, determinadas formas de gestión social, de percepción de las diferencias, de lógicas de ordenamiento de las relaciones sociales y en general, ciertas formas de vida.

Desde esa perspectiva, la existencia de proyectos educativos de aplicación nacional, habla de ciertas formas de vida, consideradas como propias de la comunidad real o *imaginada*⁸, es decir, como lo deseable para toda la nación; hablamos en el caso de México, por ejemplo, de dos imaginarios históricos y sociales: la centenaria educación primaria, y la muy reciente educación básica.

En el conjunto de relaciones sociales que implica la elaboración de una propuesta educativa nacional desde el gobierno federal, es posible mirar la riqueza mediadora del proceso (negociaciones, consensos, adaptaciones, exclusiones e inclusiones) y vislumbrar la compleja construcción histórica y social de un proyecto educativo en esa escala.

Pero también en otros espacios se generan significaciones sobre el sentido de la educación, como es el caso de las propuestas educativas de los pueblos indígenas. Estas propuestas, consideradas desde la perspectiva nacional como particulares o locales, parecen corresponder a otra *forma de habitar un mundo*⁹, diferente a aquella que implican los proyectos del gobierno federal. Ejemplos de ello son, por un lado, las diferencias que Ruth Paradise (1992) muestra al estudiar el manejo de significados y valores, no simplemente de hábitos y preferencias, en las experiencias tempranas en la vida cotidiana de niños mazahuas, con relación a las que viven en el ámbito escolar; y por

⁸ Me apego a las ideas de Anderson (1993) quien piensa las comunidades imaginadas, en tanto imaginarios sociales de un cierto grupo humano, como artefactos que operan a manera de totalidades plurales integradas de las que emergen fronteras o límites, excluyentes, que prometen cierta estabilidad a la vida social y política. Los nacionalismos, los territorialismos, las religiones, los regionalismos, los linajes, las razas y las lenguas pueden ser componentes de esas comunidades imaginadas.

⁹ Llamo así a lo que Heidegger, leído por Gianni Vattimo (1992; 1995), denomina "modo de estar en el mundo", al referirse a "la constitución ontoteológica de la metafísica" o *el modo de configurarse el mundo que define la historia de Occidente*. Para Vattimo esa concepción metafísica se extiende, en sus diversas figuras, desde Platón hasta la tecnociencia contemporánea. En esta tesis sostengo la existencia de *múltiples formas de estar o habitar un mundo*, asumiendo la pluralidad de mundos culturales.

otro, el trabajo de James S. Chisholm (1996) acerca de las ideas sobre la *buena vida* y el aprendizaje entre los indios navajos, con relación a las correspondientes a la sociedad dominante norteamericana actual.

Este sentido cultural, el *ser* cultural de un cierto proyecto educativo, se puede construir al poner en relación la perspectiva de lo cultural, con el tejido de significaciones que configura ese proyecto. Desde esa perspectiva cobra relevancia la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades actuales, con lo que se enfrenta la necesidad y las limitaciones de conocer las relaciones interculturales que esa diversidad desata.

2.3 Identidades imaginadas.

Los proyectos educativos no sólo organizan espacial y temporalmente el quehacer educativo, sino que también tipifican el *ser* y *hacer* de maestros y alumnos, otorgándoles en cada caso, tiempo, espacio y modo para su desempeño. Un proyecto educativo ofrece lugares a los agentes de la acción pedagógica para que se ubiquen en cierta comunidad (tiempo y espacio específicos), es decir, vías de identificación con determinados elementos culturales (Puiggrós, 1992).

Estas reflexiones nos posicionan en el terreno de la construcción de identidades. En el debate actual sobre los procesos de subjetivación, la posición que asumía al sujeto como algo completo, terminado, al centro de la subjetividad, el clásico sujeto racional cartesiano, se ha visto rebasada por aquellas otras que consideran al sujeto como estable temporalmente, inacabado, como efecto de entramados discursivos, cuya subjetividad se encuentra en permanente construcción.

Por ejemplo, Zizek (1993) desde la perspectiva psicoanalítica cuestiona el sujeto centrado y pleno de la perspectiva cartesiana; Bhabha (1996), se interesa por los intersticios entre las culturas y señala la inestabilidad como algo constitutivo de las identidades que ahí se estructuran y desestructuran; Hall y Du Gay (1996), plantean la necesidad de manejar cuidadosamente el significante *identidad*, ya que tiende a utilizarse sin explicar que se trata más de un proceso que de un producto, por lo que prefieren el término *identificación*, que si bien se presta a ambigüedad, se relaciona más con procesos; Cabruja (1998), habla de la construcción siempre incompleta de las identidades de género, culturales y étnicas.

Para reflexionar sobre la complejidad de los procesos de subjetivación, considero útil el esquema que ofrece Lacan (1997), ya que plantea para la constitución de subjetividades, un horizonte de conocimiento en el que la constitución del *yo* y del *otro*, tendría lugar en una activa dinámica que puede ser ubicada en los planos de lo simbólico, lo imaginario y lo real.

Utilizando esos registros conceptualmente, se puede pensar que el sujeto social, en el ámbito de lo simbólico, aparece fracturado y dividido (nunca completo), y sólo puede establecer un mínimo de autodeterminación, mediante procesos de subjetivación que tienen lugar en el nivel de lo imaginario. Así, el sujeto busca establecerse como una identidad plenamente constituida, mediante su identificación imaginaria con diversos elementos. Sin embargo, algunos de esos elementos son necesariamente confinados al

exterior constitutivo¹⁰ y desde ahí operan como amenazas permanentes para el aparente equilibrio identitario alcanzado: se trata del irrepresentable registro de lo real para Lacan, que puede producir dislocación o estallamiento de las estructuras subjetivas y sociales.

Los proyectos educativos, desde esta perspectiva pueden ser concebidos como superficies discursivas en las que es posible inscribir deseos y expectativas sociales. Se trata de promesas de cierta autonomía individual dentro de una imaginaria comunidad o sociedad plenamente suturada. Así, pueden verse los proyectos de cobertura nacional, entre ellos el actual currículo nacional básico de México¹¹, como promesas para satisfacer la incompletud de los miembros de un cierto país, al integrarse a una sociedad democrática, libre, justa y participativa; y los proyectos llamados particulares o locales, como el caso de aquellos elaborados por los pueblos indígenas, podrían mirarse como promesas de llevar a los sujetos hacia su plenitud, mediante su incorporación a una cierta organización social comunitaria, en la que ser indígena sería la opción para una vida plena. Todo ello, en un juego entre las dimensiones imaginaria y simbólica.

Los proyectos educativos, trátase de nacionales o locales, desde esta perspectiva se entenderían como intentos de cerrar la fisura (incompletud) en una cierta comunidad, mediante la expansión de un proyecto ético político, articulado a un conjunto más o menos coherente de opciones para la reestructuración social¹².

Desde este punto de vista, los proyectos educativos de los pueblos indígenas podrían ser entendidos como intentos por generalizar opciones que buscan reestructurar las relaciones sociales alrededor de elementos identitarios (lengua, sistema de cargos, tequio, textilería, etc.), ante la dislocación provocada por la gran cantidad de elementos que están penetrando las formas de vida de la comunidad, provenientes de las relaciones con el resto de la sociedad nacional.

Así surgen nuevos imaginarios que prometen cierta plenitud ante las arremetidas homogeneizantes del currículo nacional. Pareciera que los efectos dislocatorios de la implantación de servicios educativos obligatorios, generara condiciones de posibilidad para la construcción de más imaginarios y nuevas formas de reestructuración social, desde las comunidades indígenas.

Habrán también elementos que sean rechazados y enviados al exterior constitutivo, desde donde pueden operar como amenazas al equilibrio aparentemente alcanzado. En esa dimensión una propuesta educativa indígena podría ubicar, por ejemplo, el acento individualista de los proyectos y la práctica educativos nacionales. Un proyecto nacional, hacia allá enviaría la existencia de un sinnúmero de propuestas educativas elaboradas por

¹⁰ Esta propuesta de Lacan, es leída por Laclau (1990) en términos del exterior constitutivo como oposición al *fundamento*. Ese exterior sería inherente a toda relación antagónica, al bloquear la identidad del "interior" y a la vez, sin embargo, operar como condición de su constitución.

¹¹ Llamo así al complejo entramado de oportunidades educativas que implican la educación primaria y secundaria, las cuales son ratificadas como obligatorias para todos los habitantes del país, en términos del artículo 4º de la Ley General de Educación, promulgada el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio del mismo año.

¹² Véase a este respecto el extenso artículo de Laclau y Zac (1994) sobre la constitución del sujeto político, en el que se articula al análisis de discurso todo un conjunto de elementos analíticos provenientes del campo psicoanalítico, en contrapunto con referentes de movimientos sociales de importancia histórica.

los pueblos indígenas, o las críticas cada vez más abundantes al currículo nacional por su falta de perspectiva hacia la diversidad cultural y la formación ético política, o moral, como se le llama desde la perspectiva religiosa.

Los ejemplos anteriores son parte de la construcción del sentido identitario de un proyecto educativo, que se puede construir al *leer* los textos seleccionados desde la perspectiva de los procesos de subjetivación, utilizando analíticamente algunos elementos del psicoanálisis lacaniano, articulado con ciertas categorías del análisis de discurso.

2.4 Huellas políticas y éticas.

Desde la literatura que he revisado, todo parece indicar que las *identidades* son constitutivamente interculturales, en consecuencia, lo que asumí para la subjetivación debo también asumirlo para cualquier otra identidad, incluida la de un proyecto educativo.

Como sostienen Laclau y Mouffe (1987), lejos de darse una totalización esencialista o una separación total, no menos esencialista, entre las *identidades*, existe la presencia de unas en otras, lo que impide fijarlas. Así por ejemplo, el ser de un proyecto educativo nacional está articulado al ser de un proyecto local, no como piezas de un mecanismo de relojería, ni como estadios en un proceso evolutivo, sino como efecto de la presencia de uno en otro, lo que impide suturar la *identidad* de cada uno de ellos en forma independiente.

Ante estas reflexiones, me pregunto:

- ¿Cómo operan las tensiones entre las significaciones sobre el individuo y la comunidad que configuran un proyecto educativo? Si asumimos que los proyectos educativos son productos históricos y discursivos, que se constituyen en un espacio de tensión entre una comunidad nacional yuxtapuesta a múltiples grupos regionales o locales, debemos aceptar que las fuentes desde donde emergen esos deseos y expectativas educativos se ubican también en espacios de tensión. Es probable que en cada proyecto educativo las relaciones entre el individuo y la comunidad adquieran perfiles específicos que formarían también parte de la pluralidad de México.
- ¿Qué otras tensiones participan en la configuración de los proyectos educativos? El *ser* de los proyectos educativos, trátase de locales o nacionales, está sometido permanentemente a las tensiones que se presentan entre procesos de intercambio fluido, homogeneización y apertura de fronteras entre pueblos, y aquellos otros procesos que se ubican en la dinámica de las experiencias interculturales: desgarramientos y conflictos, así como fronteras que se renuevan y deseos de reconstruir identidades nacionales, regionales, étnicas e incluso familiares.
- ¿Cómo opera la construcción de sentidos ético políticos de los proyectos educativos? Esta cuestión se ubica en el campo de los antagonismos sociales y de las diversas prácticas articuladoras. Se trata de indagar sobre las dinámicas de inclusión y de exclusión identitaria, cultural y política, que pueden dar cuenta de las significaciones que, al entretenerse, configuran un determinado proyecto. En los proyectos educativos seguramente se pueden encontrar *huellas* que corresponden a procesos de

hegemonía¹³ previos y olvidados. Considero que también, desde la perspectiva de las reflexiones propias de la filosofía política es posible ahondar en el sentido ético político de un proyecto educativo, al analizar los llamados o interpelaciones que desde él se hacen a los sujetos, individuales y colectivos, para ubicarse en ciertas posiciones dentro de una cierta comunidad, con relación a los *otros*, a las diferencias, a los valores (libertad, justicia), o a los derechos humanos, por ejemplo.

- Cuando se recurre a perspectivas esencialistas para conocer *identidades* sociales, ¿Qué se deja fuera? ¿Qué queda sin conocerse? ¿Qué se obtura? Desde esos puntos de vista los proyectos educativos nacionales manifestarían elementos de la cultura universal, y los proyectos de pueblos indígenas, elementos de culturas particulares o locales. Un abordaje de tales características soslayaría de entrada las posibilidades de combinación, yuxtaposición e hibridación de las *identidades* de y en los proyectos educativos. Considero que mediante un mayor y mejor ejercicio teórico y trabajo interdisciplinario, desde perspectivas no esencialistas, se puede avanzar en el conocimiento de identidades sociales tan dinámicas y complejas como las de los proyectos educativos.
- ¿Cuáles son los límites al conocimiento de un proyecto educativo? Las condiciones de posibilidad y de imposibilidad para la construcción de diversos sentidos sobre el *ser* de un proyecto educativo, abren el horizonte de inteligibilidad tanto como seamos capaces de trabajar más relaciones intertextuales. Así, conocer y no conocer están presentes uno en el otro, cada aparente respuesta desata un sinnúmero de nuevas cuestiones. Quienes asumimos ser sujetos en construcción permanente, tenemos que asumir también la permanente construcción del conocimiento. Ya no contamos con el refugio de una lógica causal moderna occidental, que pretendía fijaciones finales; o como señala Gianni Vattimo (1995: 51-52), siguiendo a Nietzsche: ya no hay verdades, sólo interpretaciones más o menos sustentadas: hasta el momento creímos describir el mundo, ahora es momento de interpretarlo.

3. UN OBJETO EN CONSTRUCCIÓN.

Varios supuestos dan sentido a la selección de los proyectos educativos a estudiar, aunque no deja de ser un corte arbitrario, una intervención parcial y relativa a intereses. Primeramente decidí trabajar con dos propuestas educativas, una que fuese enunciada desde el poder del gobierno federal en el campo educativo, y otra que proviniese de las elaboraciones que sobre educación hace un pueblo indígena.

Este criterio me aseguró que uno de los proyectos tuviera estatuto legal de normatividad nacional y el otro, relativamente, fuese visto como una norma de aplicación regional o

¹³ Para Laclau y Mouffe (1987: 155-166), hegemonía es un tipo de relación política, una forma si se quiere de la política. La hegemonía es metonímica: sus efectos surgen siempre de un exceso de sentido. Sus condiciones de posibilidad son la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. Una práctica hegemónica sólo es posible con la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos, lo que implica la constante redefinición de éstos últimos. Sin equivalencias y sin fronteras ello no sería posible.

local. En la Ley General de Educación (SEP, 1993: artículos 12 y 13) se explicitan esos dos niveles de distribución de la función social educativa.

Preferí en todo caso que ambos proyectos fuesen parte del currículo nacional básico (educación básica: primaria y secundaria), debido a la relevancia que dicho ámbito tiene para la constitución de sujetos sociales en México. Sólo la educación primaria y la secundaria son por ley obligatorias y gratuitas.

Fue relativamente más sencilla la búsqueda y selección del proyecto educativo nacional, que la búsqueda y selección del proyecto indígena. Ya que mi interés se centra en la constitución de sujetos ético políticos, decidí trabajar con los programas de *formación cívica y ética* para la educación secundaria, que fueron elaborados por la Secretaría de Educación Pública durante los años de 1998 y 1999, y que, como lo señala el Acuerdo 253, del 3 de febrero de 1999, fueron aplicados en todas las escuelas de educación secundaria del país, a partir del ciclo escolar 1999-2000, para primero y segundo grados; y en el ciclo 2000-2001, para el tercer grado. Lo reciente del diseño de esos programas, la temática tan abiertamente relacionada con mi campo de interés, y el hecho de corresponder a un nivel educativo que está históricamente ávido de aportaciones investigativas, me hizo ratificar la decisión de utilizarlo como fuente de referencias para el estudio.

Ese mismo interés me llevó a buscar, entre un amplio número de propuestas educativas presentadas, tanto a las Secretarías de Educación de las entidades federativas, principalmente en Oaxaca, Chiapas y Veracruz, como a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, un proyecto educativo que, siendo elaborado desde un pueblo indígena, pretendiese ser aplicado en cierta región específica, definida en el orden geográfico y político como el espacio ocupado por ese mismo pueblo.

Así, comencé por estudiar más de cerca dos de esos proyectos: a) La propuesta de educación musical de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca; elaborada por un grupo de maestros de la comunidad del mismo nombre, para desarrollarse en los niveles de educación secundaria y bachillerato; y b) La propuesta educativa triqui, elaborada por una comisión elegida en la asamblea comunitaria de San Andrés Chicahuaxtla (Municipio que se ubica en la región conocida como mixteca alta de Oaxaca), para desarrollarse en las escuelas primarias de la región correspondiente. Decidí trabajar con ésta última, ya que pude establecer contacto con tres de sus principales elaboradores, quienes actualmente trabajan en la aplicación del mismo proyecto en el campo de la difusión, de la capacitación y asesoría docente, y del estudio del arte de la textilería.

La *propuesta educativa triqui* para la educación primaria es un proceso de desarrollo curricular que se inició hace cerca de treinta años en San Andrés, cuando un grupo de profesores bilingües se organizó para rescatar, al lado de los ancianos, los cuentos y los cantos de la región, con objeto de elaborar programas de radio que hablaran de lo que son los triquis: su arte, su narrativa y su forma de ser. Hace más de diez años, con base en esos programas de radio se inició la elaboración de los libros de texto en lengua triqui, que editó y difundió la SEP, a través de la Dirección General de Educación Indígena, y que actualmente utilizan los niños en las escuelas primarias de la región. Al momento de entrar en contacto con los elaboradores de la propuesta, ellos se encontraban realizando

una evaluación de las escuelas primarias de la región. La pretensión de las autoridades de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca, es generalizar la propuesta a toda la población que gobiernan, que abarca sesenta comunidades y aproximadamente 20 000 habitantes.

A continuación exploraré algunas de las relaciones histórico sociales, en el México de las últimas tres décadas, que interpreto como parte de las condiciones de producción de los proyectos educativos seleccionados, concentrándome en aquellos elementos que considero relevantes para el asunto de las significaciones acerca del individuo y la comunidad. En el devenir histórico de México, los proyectos educativos han sido parte de la construcción de significados sobre la vida social e individual, ya que en ellos se articulan y condensan expectativas y deseos de diversos grupos de poder, con intereses específicos sobre los procesos educativos.

La pregunta de partida es cómo hemos llegado a incluir o a excluir ciertas formas de pensar la educación de la ciudadanía y la educación democrática; de qué relaciones emergen los propósitos que configuran los proyectos educativos, qué relaciones sociales y qué grupos humanos han participado en la constitución de esas propuestas para la formación de ciertos sujetos sociales; y cuáles son las dinámicas que imprimen diversos matices a las formas, grados y alcances de la hegemonía en esas relaciones.

3.1 Formación cívica y ética: parte del proyecto ético político nacional, desde el Gobierno Federal.

En el ámbito político, luego de más de 60 años de exclusión de la participación de la diversidad de puntos de vista existentes sobre la sociedad mexicana, como señala Rico (1994), la apertura de 1979 permitió el ascenso de la oposición en México, mermando hasta cierto punto el poder hegemónico del PRI y de la institución presidencial. Aunque esta reforma política puede ser interpretada como apertura de espacios a la izquierda, permitió en parte el ascenso del PAN, que se había articulado entonces como un partido de derecha con cuadros modernos. En el año 2000 ese partido obtuvo la presidencia de la República.

Tras la nacionalización de la Banca (periodo lópezportillista), percibida por la opinión pública como un acto autoritario y demagógico, además de las impugnaciones de corrupción, el sistema se erosionó de tal manera que la campaña política de Miguel de la Madrid sustentó la premisa de renovación moral. Con De la Madrid se establecen las bases para una reforma del Estado, bajo la tesis de que era imprescindible racionalizar la acción estatal: adelgazamiento del Estado y cuidado exclusivo de la política macroeconómica sin considerar el costo social de los procesos de ajuste.

Cabe recordar que durante los últimos años de la década de los sesenta si bien se vivió el principio del fin del modelo de desarrollo estabilizador y el resquebrajamiento del sistema político mexicano, el que ya era incapaz de absorber las demandas de la sociedad civil, aún no estaba presente una crisis de legitimidad como la que salió a relucir precisamente tras los sismos de 1985, los fraudes electorales y los movimientos estudiantiles de 1987; cuando la sociedad civil, a través de su respuesta frente a los hechos, superó la acción gubernamental y surgió una nueva red organizativa social: los movimientos emergentes que no respondían a la lógica corporativa y contaban con mayor potencial de movilización (Alonso, 1998).

De hecho los acontecimientos electorales de 1988 dejaron ver una crisis de credibilidad en el sistema. Se debilitó la adecuación entre los mandatos del gobierno y la aceptación social de los mismos como los únicos viables para enfrentar conflictos. Esto llevó a un punto límite en el que el sistema político tenía que cambiar para sobrevivir a lo que parecía una situación inmanejable: la movilización ciudadana, el surgimiento y consolidación de la oposición y que el PRI dejara de ser el partido hegemónico (que no sólo domina, sino que negocia y busca consensos), con la posibilidad de alternancia en el poder (Buenfil, 1988; Buenfil y Ruiz, 1997).

Aunado a lo anterior, el problema económico se reflejó en el descenso de los niveles de bienestar de la población que fue el elemento más importante del malestar social (traducido en voto de castigo al PRI en 1988), lo que a su vez cristalizó en las demandas de democracia política y el surgimiento de la oposición como alternativa viable.

En respuesta a lo anterior, la reforma del Estado propuesta por Carlos Salinas atiende tres vertientes: la económica, con el adelgazamiento y la rectoría económica del Estado; la política, buscando un tránsito gradual y controlado a la democracia, con cierta apertura de espacios a la oposición, tanto del PAN como del PRD, con objeto de limar asperezas con este último, generadas por el proceso electoral de 1988; y la social, en la que se aplica un discurso de *liberalismo social*, con una visión de búsqueda de libertades (reconocimiento de la pluralidad pero no del disenso) acompañadas de *justicia social*. En esta búsqueda de la modernización de México, se propuso una rearticulación del Estado con los diversos sectores sociales, lo que implicó la condensación jurídica del reconocimiento, dentro de la sociedad nacional, de identidades indígenas, campesinas y religiosas.

Aunque con diferentes matices, los planteamientos de los diversos actores sociales entendían la democracia como una forma de contención de los rasgos más nocivos desarrollados por el sistema político: el autoritarismo, el corporativismo clientelar y el ejercicio patrimonialista del poder presidencial. Esto llevó a la idea de contraloría de los ciudadanos a la acción del Estado dentro del espacio social y a una creciente participación y cuestionamiento ciudadano en torno a los actos de gobierno.

Sin embargo, la idea que más impacta las relaciones entre los diferentes actores sociales es el pluralismo. El reconocimiento de la existencia de distintas fuerzas sociales, políticas y económicas era el reclamo necesario al Estado. Y en esta discusión del pluralismo, las voces de indígenas, campesinos e iglesias fueron relevantes, por ser actores con poco reconocimiento en el espacio social; su permanencia en esa situación resaltaba aún más las características antidemocráticas y premodernas del régimen.

Se llega así al cambio de gobierno de 1994, que arranca con una grave crisis económica y cuyos lineamientos políticos no han dejado atrás las inercias autoritarias y asumen una forma radicalmente más liberal que sus predecesores; se trata de antecedentes importantes para la alternancia de partido político en la presidencia de la República.

Todo indica que el tránsito a una democracia liberal se ha visto postergado por el proyecto de una élite político-económica transexenal salinista-zedillista-foxista, que busca afianzar la reforma del Estado desde una perspectiva de inserción en la nueva dinámica de mercados mundiales. Nuevamente, como en los tiempos de Miguel de la

Madrid se cuida básicamente la política macroeconómica, sin considerar el costo social de los procesos de ajuste, y de respaldo económico a los miembros de la élite político-económica.

En un sintético itinerario del devenir de las políticas educativas del México de los últimos 20 años, siguiendo a Pablo Latapí (1998), se observa que en los gobiernos predomina la idea de *modernización*. Esa añeja perspectiva, es retomada en el sexenio echeverrista (1970-76), y sus orientaciones básicas se continúan en los dos siguientes sexenios, para finalmente redefinirse en el periodo salinista llegando así, con fuerte inercia, hasta el año 2000.

Ese impulso *modernizador* fue presentado como respuesta a las inconformidades sociales y a las insuficiencias educativas denunciadas por el movimiento estudiantil de 1968; aunque nunca fue definida de modo sistemático, se puede decir que al sistema educativo nacional se le asignan dos objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la *modernización* de la forma de pensar de los individuos, con objeto de instaurar un orden social más justo, procurando una distribución equitativa de las oportunidades para una vida mejor.

Según Isaías Álvarez (1996), este proyecto se caracterizó por tres líneas de acción: el impulso a la universalización de la educación primaria, en el sentido de su generalización; la desconcentración y la descentralización de los servicios, que culminan con la *federalización* en 1992; a estas características se debe añadir el énfasis en la eficiencia y la calidad.

Las características de este proyecto habrían de ser acentuadas por las reformas económicas y sociales impulsadas por la *modernización* del presidente Salinas, todas ellas de corte neoliberal. Toca al secretario de educación Ernesto Zedillo plasmar en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1992) y en la Ley General de educación (1993) las expectativas y deseos educativos desde la visión del gobierno federal: relacionar la educación con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura y la globalización de la economía; “federalizar” o descentralizar la enseñanza básica, con acento en su vinculación con la comunidad; y elevar la calidad educativa mediante la atención a los maestros, la reestructuración de planes, programas y materiales educativos, y la introducción gradual de evaluaciones externas.

En un nutrido escenario de antagonismos sociales a diversos niveles: partidos políticos de derecha, centro e izquierda; SNTE y tecnocracias educativas; intereses nacionales y relaciones internacionales; deseos y expectativas educativos particulares y nacionales, se constituyen condiciones que han propiciado que problemas educativos inveterados continúen sin solución o sean sólo débilmente atendidos. Es el caso de la alfabetización, la educación de la población indígena, la ineficiencia del sistema educativo, las deficiencias de la formación magisterial y la atención de la población adulta que no terminó su educación básica.

Hasta aquí algunas de las condiciones políticas y económicas de producción de lo que podría llamarse el proyecto educativo nacional (ético político) del gobierno mexicano en los últimos veinte años. En esas condiciones sociohistóricas el reto de construir ese

proyecto ha implicado grandes problemas: conciliar lo comunitario social con lo individual, los intereses privados con los públicos, lo ético con lo político. Un ejemplo de ello son los procesos para el cambio en la configuración de los libros de texto gratuitos y en general de los diversos componentes del currículo nacional básico (primaria y secundaria)¹⁴.

La tensión entre los intereses económicos y sociales, así como las políticas que buscan mantener cierta paz social, pueden ser consideradas como parte de las condiciones para la producción de propuestas educativas con estatuto de normas nacionales, en las que se perfila el sujeto ético político, o ciudadano, que se considera es deseable para la organización social que se imagina y desea desde el gobierno federal.

Cabe aclarar que la construcción de una parte del referente empírico de mi investigación emerge de la articulación de esas condiciones histórico sociales de producción del discurso a analizar e interpretar, con el *corpus* que a la vez he entrelazado con textos seleccionados desde los documentos y materiales que obtuve de la exploración de los programas de formación cívica y ética. La otra parte del referente empírico, proviene de la propuesta educativa triqui, de la que hablaré más adelante. Mi intención es entrelazar esa información con el referente conceptual que se construye a lo largo de la investigación. Es así como voy construyendo el objeto de conocimiento, es decir, las tensiones entre individuo y comunidad, y el entramado de reflexiones sobre educación de la ciudadanía y educación democrática, desde esos programas específicamente.

Para conocer las relaciones que se establecen entre las significaciones relacionadas con el individuo y la comunidad, desde los deseos y expectativas del gobierno federal, decidí utilizar como fuente, los textos que componen la constelación de documentos que llamaré *Programas de Formación Cívica y Ética*:

1. Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética (SEP-1999 a /24pp). Se trata de un documento sintético, con sentido de difusión, que contiene una carta del Secretario de educación, y los propósitos, estrategias y formas de evaluación de la asignatura;
2. Programas de estudio comentados. Formación Cívica y Ética (SEP-1999 b /126pp). Documento de índole explicativa, de apoyo a directivos y profesores que amplía el diagnóstico, los objetivos, las estrategias de trabajo y los sistemas de evaluación para la aplicación de la propuesta educativa;
3. Video: Presentación de la Asignatura. Formación Cívica y Ética (SEP-1999 c /57 min.). El objetivo es apoyar la actualización de directivos y profesores con las presentaciones que realizan el Secretario de educación, el Subsecretario de educación básica y normal, y dos especialistas, quienes exponen su interpretación de la formación cívica y ética en México, destacando las relaciones entre individuo y sociedad, entre lo público y lo privado; y

¹⁴ La lectura que hace Eduardo Weiss (1982: 328-339) de la inclusión y exclusión de ciertos valores en el cuerpo de los libros de texto gratuitos de ciencias sociales entre 1930 y 1980, muestra también la complejidad de esos procesos curriculares en el México de entonces.

4. Carta dirigida a Pablo. (López, C. Archivo personal, marzo-1998). En ella, uno de los elaboradores de los programas expone sus reflexiones sobre la constitución de sujetos sociales y sus implicaciones ético políticas para la educación secundaria.

3.2 Propuesta educativa triqui: parte del proyecto ético político de un pueblo indígena.

Exploraré ahora las condiciones particulares en que se construyen aquellos otros proyectos que son elaborados a escala de un pueblo indígena.

En su estudio panorámico sobre educación indígena, María Bertely (1998) sostiene que las políticas educativas estatales dirigidas a las poblaciones indígenas de México, no constituyen un discurso coherente, sino un campo lleno de fisuras y contrastes. Las acciones transitan de sustentos positivistas, a la antropología aplicada y de ahí al pragmatismo anglosajón, virando luego al estructuralismo antropológico, al socialismo populista y, luego del fracaso del indigenismo institucionalizado, se abre una ruta crítica cuyo reto es promover el tránsito desde una nación fundada en la exclusión de grandes sectores de la sociedad, hacia una nación plural que respete las diferencias. Ese itinerario lo interpreto como una pluralidad de esfuerzos desde gobierno federal por dotar de sentido a la presencia y persistencia de los pueblos indígenas, desde la necesaria e imposible constitución de una nación moderna.

La nueva ruta es abierta, en buena parte, por las demandas planteadas por pueblos, organizaciones y movimientos indígenas de México y de Latinoamérica en general. Se insiste en la apertura de foros de discusión, en la creación de nuevas dependencias estatales, en las críticas a las políticas educativas y sus formas de aplicación, así como en la elaboración de nuevas propuestas educativas para sus pueblos, y las ineludibles reformas del Estado.

Al lado de Aguirre Beltrán, quizás Julio de la Fuente (1964) fue el estudioso que más claramente expresó las tesis de la política educativa indígena del México de los sesentas. Al profundizar en el indigenismo aplicado a la educación, sostiene que la aculturación escolar espontánea debe sustituirse por una acción sistemática que resuelva el analfabetismo y acabe con el monopolio de la comunicación en manos de los letrados e intermediarios bilingües. Con ello se mira a la escuela como espacio de transición de las culturas locales a la cultura nacional, la civilización y la modernidad. Agrega Julio de la Fuente que la escuela bloquea el desarrollo de mecanismos contra-aculturativos, estimula la movilidad social y facilita la transformación de las castas tradicionales en clases sociales.

Estas tesis se expresan en la creación de una Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, durante el sexenio de Luis Echeverría, y el impulso al servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las mismas comunidades.

Apoiados por una fuerte estructura administrativa los nuevos agentes culturales se multiplicaron y participaron activamente en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1976). más adelante integran el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) e intervienen en la redacción de la Carta de las Comunidades Indígenas.

El Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de la Reforma Agraria y la Confederación Nacional Campesina (CNC) articulan las demandas de los profesores bilingües, con lo que quedan cooptados por el PRI. Con esta estructura, que se extiende hasta el sexenio de Miguel de la Madrid, se estimula una política cultural de carácter mitológico: se revitalizan y exhiben las formas tradicionales de la autoridad indígena (consejos supremos, consejos de ancianos, bastones de mando) como subsidiarias del gobierno constitucional; y se difunde amplia información sobre centros rituales indios, llevando actos de gobierno a esos espacios (centro mazahua y otomí, Monte Alban, etc), exaltándose la identidad india en términos de folclor.

Toda esta parafernalia responde a la expectativa de los profesores bilingües de crear un aparato educativo especial que proporcione a los pueblos indígenas educación básica, normal y universitaria, además de generar espacios que aseguren su inserción en los aparatos de poder político burocrático y sindical. Un indigenismo sustentado en la antropología crítica (Warman, 1970) sirve de anclaje a esas expectativas y deseos de la nueva élite de indígenas intelectuales en que se iba convirtiendo un cierto grupo de profesores bilingües.

La creación de la nueva Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 se enmarca en esa coyuntura y responde a las demandas de quienes participan en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y que constituyen, más tarde, la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC). El modelo bilingüe y bicultural en que se basan las acciones de la DGEI institucionaliza las tesis etnicistas en contraposición con el modelo castellanizador que se venía aplicando en forma regular. Con ello, el asunto de las lenguas indígenas y sus relaciones con el español (lengua nacional) pasa a ser el asunto nodal de la educación indígena, dejando fuera muchos otros elementos identitarios o emblemáticos de los pueblos indígenas, así como sus experiencias en el ámbito de la formación ética y política de sus niños y jóvenes.

Para algunos autores (Varese, 1983; Aubague, Díaz-Couder, Lewis y Pardo, 1982) la propuesta del bilingüismo, desde la perspectiva lingüística, es coherente y sistemática, pero desde las teorías del contacto cultural se plantea el fracaso del uso de una segunda lengua en el proceso de enseñanza y el predominio de un diálogo asimétrico entre los pueblos indígenas y el Estado, desde su proyecto educativo nacional.

Para Guillermo Bonfil (1987) la sociedad hispanohablante y su pensamiento moderno occidental, como mundos *ajenos* se imponen a la sociedad tradicional indígena, definida como *lo propio*. Estas visiones dicotómicas en defensa de la etnicidad, buscan invertir el eurocentrismo a que conduce el estructuralismo antropológico de la primera mitad del siglo XX, alimentando un etnocentrismo indígena. Así, en muchas de sus expresiones, el paradigma bilingüe-bicultural retorna a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria, opuesta al progreso, a la civilización y a la vida urbana.

Este breve recorrido por el devenir de la educación indígena en México muestra cómo, a medida que fueron avanzando los estudios sociológicos y antropológicos de la cultura, en México, Latinoamérica y otras regiones del mundo, se fue enriqueciendo la visión de la diversidad (a ello han concurrido fuertemente la lingüística, la semiótica y los estudios

sobre comunicación), así como la mirada a las relaciones entre los pueblos indígenas, como parte de la sociedad mexicana (García Canelini, 1995).

Durante los últimos 30 años, mientras se profundizaba el conocimiento sobre los pueblos indígenas y sus relaciones con el Estado mexicano, la atención educativa gubernamental a la diversidad étnica registró modificaciones significativas: se consolidó un subsistema nacional de atención a la educación primaria de pueblos indígenas; hubo reformas legislativas por las que se elevó a rango constitucional la composición plurilingüe y pluricultural de la nación (adiciones al Artículo 4º constitucional de 1992); y se retomó como proyecto nacional la producción de libros de texto gratuitos en lenguas indígenas para la educación primaria (fines del sexenio de Carlos Salinas).

El asunto de las relaciones entre pueblos indígenas y Estado ha venido cobrando relevancia y ganando espacios sociales de debate, sobre todo a partir de los hechos de guerra en Chiapas (1994). Así, el asunto de la educación indígena ha abierto cuestionamientos al currículo nacional básico, por más que las políticas gubernamentales del sexenio de Ernesto Zedillo, hayan buscado reducir la diversidad a un problema de pobreza, solucionable mediante programas compensatorios, con financiamiento externo (FMI, BID).

En el periodo que va de los setenta al 2000, el impacto del proceso de desarrollo de las ideas sobre educación y diversidad cultural en Latinoamérica (sobre todo en Bolivia, Perú y México), Estados Unidos, Europa y África, se reflejó en México en la mirada hacia la educación indígena, de ahí la incorporación del término *intercultural* a la jerga educativa oficial. Aunque, a diferencia de otros países, en México se atribuyó exclusivamente a la educación dirigida a los pueblos indígenas, ya que su aplicación a la educación básica nacional hubiese implicado una crítica profunda a los paradigmas que le dan sustento, así como el replanteamiento global del currículo vigente, en la perspectiva de un cambio en las relaciones entre el Estado y los diversos pueblos indígenas que forman parte de la sociedad mexicana.

Los cambios en las significaciones, inscritas en las prácticas educativas, desde el gobierno federal hacia los pueblos indígenas, nos hablan de preocupaciones, responsabilidades y búsquedas por parte de los grupos que representan las expectativas del gobierno federal y las de aquellos otros grupos de mediación con los pueblos indígenas. En estos últimos años se han multiplicado los proyectos educativos elaborados desde las comunidades indígenas (personas, grupos y organizaciones), que son alternativa a los proyectos educativos de aplicación nacional, y que implican un cambio en las relaciones entre pueblos indígenas y gobierno federal. Los gobiernos estatales han puesto atención, aunque mínima a esa producción y en ocasiones apoyan algunos de esos proyectos sin considerarlos fuente de opciones educativas a generalizar; el gobierno federal, desde la Secretaría de Educación Pública, prácticamente concentra todo su esfuerzo en la implantación del currículo nacional básico, lo que limita su reconocimiento a la producción de propuestas educativas provenientes de esos pueblos, a excepción de los textos en lenguas indígenas.

Estas relaciones sociohistóricas, son parte de las condiciones de producción del discurso de la educación indígena; al relacionarlas con el *corpus* constituido por los textos

seleccionados para análisis e interpretación, van propiciando la emergencia de esta parte del referente empírico de mi investigación. Su articulación con el referente conceptual, me permite avanzar en la configuración del objeto de conocimiento, es decir, las tensiones entre individuo y comunidad, y el entramado de reflexiones sobre la educación de la ciudadanía y educación democrática, desde la propuesta educativa de un pueblo triqui.

Decidí explorar las tensiones entre significaciones sobre el individuo y la comunidad, desde los deseos y expectativas sociales, que configuran los textos que forman parte de la constelación de documentos que llamaré *Propuesta Educativa Triqui*:

1. Oralidad y escritura en la región triqui de Oaxaca, México. (Sandoval, F. Santa Cruz, Bolivia. 1996. 8pp). Conferencia presentada en un encuentro sobre educación intercultural, en la que se narra buena parte de la historia de la educación en la región de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca, así como muchas de las relaciones que se han establecido con otros pueblos y con los órdenes estatal y federal de gobierno;
2. Proyecto escolar: Educación Bilingüe Intercultural para mejorar la calidad. (Proyecto escolar: E.B.I. Zona escolar No 232. San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca, 2000. 24pp). Documento presentado al Gobierno de Oaxaca para solicitar financiamiento para la actualización de profesores, en él se presentan los resultados de la evaluación sobre la educación primaria en la región, así como la propuesta de fines y propósitos para la educación primaria elaborados con padres, alumnos y maestros de la región;
3. Entrevista a Fausto Sandoval (Entrevista a Fausto Sandoval, México. 2000. Audio: 60 min. Transcripción). En ella se le pregunta sobre la identidad triqui, sobre los deseos y expectativas educativos de los miembros de la comunidad, las relaciones con otros pueblos y sus actividades como mediador entre las necesidades educativas regionales y las instituciones educativas federales y estatales. Se ahonda en los elementos identitarios y la emblemática triquis, relacionados con lo que se considera valioso para ellos, sobre todo ante el impacto de lo que llega del exterior;
4. Experiencias en educación de una comunidad Triqui. Chicahuaxtla, Oaxaca. Presentadas por Fausto, Otilia y Marcos Sandoval (SEP-DGEI, 1996. Video: 126 min.). Se expone lo que ellos consideran como educación comunitaria de los triquis, la vida cotidiana y lo valioso para la comunidad, con acento en lo propio y lo ajeno, así como en el problema de la devaluación de la imagen del triqui ante las imágenes traídas por quienes migran temporalmente a otras regiones y países; y
5. Entrevista a Otilia Sandoval, (Entrevista a Otilia Sandoval, México. 2001. Incluye: Audio: 120 min. Transcripción y notas sobre material fotográfico). En ella se encuentra una amplia narrativa sobre los huipiles, su proceso de elaboración y sus características como portadores de memoria comunitaria, mostrando parte de la cosmología triqui y del papel de la mujer en la vida comunitaria.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

Esta tesis consta de cuatro capítulos. En el primero de ellos se expone el recorrido que realicé para seleccionar los *juegos de lenguaje*¹⁵ desde los que miro los proyectos educativos, mostrando cómo, a partir de las premisas de una analítica de discurso, se teje el entramado de perspectivas ontológica, epistemológica e histórica, en el que he decidido ubicarme. Se integra también la explicación de los criterios y herramientas para apoyar la *lectura* y la construcción de *sentidos* desde los textos que conforman el *corpus* de la investigación.

El capítulo dos presenta un primer análisis y la construcción de interpretaciones sobre el *corpus* buscando las configuraciones que, al ser inscritas en la superficie discursiva de los proyectos educativos en estudio, hacen emerger *imágenes identitarias* que se relacionan con los deseos y expectativas del grupo social que propone y se impone ese proyecto. La búsqueda se concentra en las tensiones que operan como condiciones de posibilidad o de imposibilidad para significar un lugar o una posición, más o menos definidos, en una cierta comunidad u organización social, a la que el proyecto educativo llama (interpela) a alumnos y maestros, en tanto individuos o sujetos ético políticos.

En el tercer capítulo expongo el proceso y los resultados de un segundo análisis e interpretación de los textos seleccionados. Esta segunda visita al *corpus* de estudio sugiere que esos propósitos forman parte de *tejidos culturales*, de los que también son parte los grupos humanos y comunidades que construyen, proponen e imponen esos proyectos.

En el último capítulo vuelvo a las preguntas que guiaron mi indagación, para señalar qué asuntos cambiaron y cuáles se sostuvieron luego del análisis y la interpretación desarrollados. Se realiza un recuento de hallazgos y se aportan algunas consideraciones sobre lo educativo, asumiéndolo como constitutivamente ético y político.

¹⁵ Me refiero a la figura que Wittgenstein (1953), maneja al lado de las semejanzas de familia y el significado como uso, la que me permite tomar distancia de aquellas posturas que sostienen la esencia del lenguaje. la erradicación de su ambigüedad y la fijación de las relaciones entre nombre y referente. Para Chantal Mouffe (1999). la tradición y los *juegos de lenguaje* son constitutivos de la comunidad, ya que esos *juegos* fueron concebidos por Wittgenstein como la unión indisoluble entre reglas lingüísticas, situaciones *objetivas* y formas de vida.

CAPITULO 1.

CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA.

Un bricoleur es alguien que utiliza los medios de a bordo, es decir, las herramientas analíticas a la mano, que no habían sido concebidas con vistas a la operación para la que se hace que sirvan y a la que se les intenta adaptar por medio de tanteos, no dudando en cambiarlos o combinarlos, aprovechando su heterogeneidad... (Derrida, 1989 a: 391-392).

En las últimas décadas, la reivindicación de la diferencia se ha vuelto estratégica para la crítica a enfoques más restrictivos en diversos campos de la acción social. Esto es notorio en la política y de ahí la legitimación de identidades de género, étnicas, raciales y muchas otras, más allá del reduccionismo a los partidos políticos. La acción educativa, entendida como constitución de sujetos sociales, no ha estado ajena a esta proliferación de distintas visiones del mundo, que se considera como rasgo característico de nuestro tiempo.

Así, en la actualidad, uno de los principales problemas educativos de las sociedades complejas es lograr un relativo equilibrio entre las expectativas y deseos sociales, propios de todo estado moderno, que exigen la elaboración de proyectos educativos que garanticen una formación básica para todos sus miembros, y el logro de las expectativas y deseos sociales de los diversos grupos humanos que constituyen la pluralidad de esas sociedades.

En México, como en muchos otros países, se han construido imaginarios sobre la posibilidad de generar condiciones educativas para hacer efectivo el derecho a ser diferente y a formar parte de una sociedad que reconozca y practique ese derecho.

De ese tamaño es el problema de la educación de la ciudadanía y la educación democrática. Pero no se queda allí, ya que también nos enfrentamos a la cuestión de la validez de las diferencias. No es lo mismo asumir la reivindicación de la igualdad para grupos subalternizados, que aceptar una diferencia que socave el principio mismo de la diferencia, como es el caso de las posturas racistas o el de los fundamentalismos religiosos radicalizados.



No se trata de celebrar la diferencia en sí misma, olvidando las posibilidades de una relativa universalidad, ni de acentuar el universalismo haciendo renacer la fobia hacia lo particular que tanto daño ha hecho entre los grupos humanos, a lo largo y ancho de la historia

Ahora realizaré un recuento del itinerario que he recorrido para construir la perspectiva, entendida a la usanza de Jacques Derrida (1989), como caja de herramientas, en la cual me ubico para realizar esta investigación. Mi pretensión es articular un conjunto de conceptos y puntos de vista que operen como referentes conceptuales, que permitan la observación de las relaciones entre individuo y comunidad que se entretengan en los proyectos educativos, es decir, construir una cierta perspectiva analítica.

En el primer y segundo subtítulos se exponen los *juegos de lenguaje* desde los que se miran los textos seleccionados de cada proyecto educativo que configuran el *corpus*, mostrando cómo, a partir de las premisas de una analítica de discurso, se teje el entramado de perspectivas ontológica, epistemológica, metodológica e histórica, en el que he decidido ubicarme.

El tercer subtítulo presenta los criterios y las herramientas en los que se apoya la *lectura* analítica y las interpretaciones, entendidas como construcción de sentidos.

En el último subtítulo se realiza un ejercicio de reflexión sobre la mirada construida, para mostrar el por qué considero esa perspectiva analítica como una ventana para asomarse a *leer* las diversas formas en que operan las articulaciones y los antagonismos en la enunciación de las cadenas de significaciones que constituyen cada proyecto educativo.

1. CONCEPTOS.

La historia de la educación en México, nos muestra cómo los grupos humanos han producido descripciones de sí mismos, que implican las de los *otros*, y han plasmado sus expectativas y deseos sociales de diversas formas, entre ellas, quizá una de las más explícitas sean sus proyectos educativos, en especial aquellos para el ciclo escolar básico, ya que en ese caso se trata de las oportunidades educativas que se consideran necesarias para la formación de todos sus niños y jóvenes.

En México, nos parece *natural* que una sociedad busque la constitución de ciudadanos educados, con facilidad de comunicación, participativos, formados científicamente y tecnológicamente, amantes de la libertad, la justicia y la paz, que además asuman su potencial productivo y colaboren en la construcción de una vida comunitaria democrática. Así, al anteponerse los deseos de unidad, la diversidad pasó a segundo plano e incluso se fue acusada de ser un obstáculo para el desarrollo de la Nación.

Esta mirada ha dominado el siglo XX en México, por ello no resulta extraño que los proyectos educativos generalmente sean herederos de las tradiciones del pensamiento moderno occidental (Yurén, 1999). La misma tecnología para la construcción de proyectos educativos y en general para el desarrollo curricular es subsidiaria de los propósitos de la modernidad: una emancipación humana global, el llamado *mundo libre* de la democracia, en el que se manifestó el Iluminismo.

Hacia finales del siglo XX, en especial durante las dos últimas décadas, se presenta una verdadera revuelta de las diferencias (Laclau, 1996), hablamos de gran cantidad y variedad de movimientos sociales en los cinco continentes. Los grupos humanos que participan en ellos buscan ser reconocidos como sujetos, como identidades activas, como agentes demandantes de derechos y espacios que el estado moderno, en su horizonte de homogeneidad, les ha reducido, negado o postergado por mucho tiempo. Es el caso, por ejemplo, de los negros, las mujeres, los indígenas, las personas con discapacidad, los ancianos, los homosexuales y los jóvenes.

Esta eclosión de la pluralidad social trastoca la visión moderna del mundo y exige transformaciones en el pensamiento y el quehacer educativos. Una de las nociones que ha sido incorporada, como categoría de trabajo, es aquella que se refiere a la diversidad. Hasta ahora esta noción ha sido poco desarrollada en el campo educativo debido, como ya señalamos, a que los propósitos de los proyectos educativos son, por lo general, parte del entramado de la modernidad homogeneizante.

Sin embargo, cada vez están más claramente definidas, organizadas y expresadas las demandas de pueblos, organizaciones, grupos y personas que apuntan hacia la necesidad de construir propuestas educativas que reconozcan y atiendan las particularidades y requerimientos de diversos grupos humanos, como ocurre con la proliferación de proyectos educativos de pueblos indígenas.

En los espacios de las propuestas educativas se puede apreciar el desgaste de muchas de las premisas que asumimos como *naturales*, en tanto provenientes de un racionalismo que todo lo pretendía explicar y para todo creía tener una respuesta. A la vez se percibe también el desgaste de la noción de estado-nación como eje primordial de las acciones de los diversos grupos que buscan constituirse como una sociedad nacional. De ello nos da cuenta la existencia, en México y en otros países, de múltiples propuestas educativas que cuestionan, desde los márgenes de la modernidad, la concepción reduccionista de la escuela como única agencia educativa del Estado moderno, señalando la prioridad de otros espacios donde también se desarrolla educación básica y desde donde se construyen otros deseos y expectativas sociales. Ejemplo de ello son los proyectos educativos elaborados desde las comunidades indígenas en México y en otros países del mundo.

El juego entre visibilidad e invisibilidad de lo diverso es una de las fuentes para el debilitamiento del pensamiento que hegemonizó la visión del mundo durante siglos. Por ello, es necesario explorar cuáles conceptos son las mejores herramientas para construir un andamiaje que facilite un conocimiento sobre las formas como operan las relaciones entre las significaciones que configuran los proyectos educativos.

1.1 Cultura.

Se puede decir que la antropología ha tenido, en la tradición norteamericana, una de sus herramientas principales en el concepto de cultura, el cual incluso ha servido para definir su objeto de estudio. Por su parte, la mirada anglosajona ha hecho énfasis en la organización social y en las tradiciones.

Siguiendo un esquema propuesto por Guillermo de la Peña (1999), asumiré que durante las tres últimas décadas se han desarrollado dos grandes corrientes teóricas, interrelacionadas, que buscan dar cuenta del concepto de cultura.

Una de ellas la encabezan Clifford Geertz (2000) y Víctor Turner (1969). Para Geertz, se trata de un entramado de significados, jerarquizado con base en símbolos dominantes, que conforma la acción humana y es reproducido o modificado por ella; Turner habla de un modelo valorativo que conduce a los miembros de una sociedad a través de fases críticas de su existencia colectiva e individual.

Para estos autores el devenir humano es “culturalmente” representado, interpretado y vivido: los acontecimientos se vuelven historia cuando los sujetos los integran a sus esquemas simbólicos y sus oposiciones inherentes. Al no ser inmutables los esquemas, el cambio cultural parte del esquema mismo y entonces el devenir no consiste en rupturas sino en la combinación dinámica de nuevos y viejos elementos (motivos) en los que coexistirán la armonía y la disonancia, en términos de procesos que nunca se cierran, semejante a la visión que nos ofrece Castoriadis (1983), desde otro ámbito de reflexión.

La segunda corriente piensa la cultura desde la tradición marxista, rechazando la separación tajante entre *lo simbólico* y *lo material*, al sostener que tal oposición está mediada por procesos de transformación del orden social que implican una continua construcción y negociación.

El contraste entre las dos vertientes del pensamiento es el mayor peso analítico que se da en la segunda a la construcción y a la transformación de los esquemas de significación por sujetos sociales, con intereses diferentes y espacios de poder diversos (Rosberry, 1989). La dominación necesita que el orden social se defina y asuma de acuerdo con los intereses de los actores dominantes (de tal manera que esos intereses parezcan *naturales*, *normales* o *universales*), sólo que siempre se construirán definiciones desde los actores subalternos, y no una sino muchas, que tendrán que ser negociadas en mayor o menor medida (Bourdieu, 1977).

Al hablar de intereses de los actores, más que de economía, beneficios inmediatos y motivaciones individuales, se trata de las significaciones de lo que es aceptable en la convivencia, de lo que debiera ser universalizado. Por ello, los límites de una sociedad y una cultura se ubican en la lucha por la invención de *tradiciones* que se proclaman como propias de una cierta comunidad real o “imaginada” (Anderson, 1993). Hablo en este caso de imaginarios sociales.

En esta investigación utilizo, de la primera corriente, su fuerte acento en la dinámica combinatoria de las significaciones que, provenientes de diversos entramados culturales, entran en contacto propiciándose nuevos tejidos, que consisten en la articulación dinámica de nuevos y viejos elementos entre los que coexiste la armonía y la disonancia, el préstamo y la hibridación¹⁶.

La limitación que veo en esta mirada de lo cultural es su explicación de la dinámica misma, ya que pareciera que las relaciones que se establecen entre grupos humanos de diversas culturas fueran simétricas o equivalentes, lo que puede calificarse como falta de perspectiva histórica. Sería como pensar que las relaciones entre las lenguas indígenas y

¹⁶ Una de las objeciones que se la hacen a la noción de “hibridación” es su posible punto de partida en una positividad pura que posteriormente se combina, a lo que se agrega la esterilidad de lo híbrido en el campo de los seres vivos. En esta tesis consideraré esa ambigüedad como espacio de productividad dado que puede expresar la complejidad de las *identidades*.

el español en México están libres de prácticas de dominación, negociación y consensos. Por ello, he decidido también utilizar ideas de la segunda corriente en lo referente al incesante proceso de construcción y su acento en las mediaciones.

Desde esta perspectiva, la existencia de proyectos educativos de aplicación nacional nos hablaría de la necesidad que tienen los grupos con poder e intereses en el ámbito educativo, de avanzar en la *naturalización* de ciertas formas de estar en el mundo, considerándolas como propias de una determinada comunidad real o imaginada; por ejemplo, en el caso de México, se habla de la *universalización* de la educación básica. Pero también, en su escala, esa es la pretensión de las propuestas educativas de los pueblos indígenas, y en general de todo proyecto educativo.

He decidido integrar a mi perspectiva de lo cultural tres advertencias que Richard Rorty (1998) ha hecho en torno a la noción de cultura desde el sentido común en la tradición de occidente. Con ellas, Rorty toma distancia frente a posibles reduccionismos. La primera se refiere a no olvidar que cada uno de nosotros pertenece a gran cantidad de culturas, ya que si por ellas entendemos el conjunto compartido de hábitos de acción que permiten a los miembros de una comunidad convivir entre sí y con el medio que les rodea, entonces la escuela, el campamento militar, un departamento académico, las prisiones, los monasterios, los pueblos, los campos de concentración, el mercado callejero y las corporaciones de negocios, poseen su propia cultura. De ahí que cada uno de nosotros sea un verdadero entretejido de culturas.

La segunda advertencia parte de las consecuencias de considerar la cultura como una virtud, ya que entonces se estaría hablando de alta cultura, lo que llevaría al terreno de las capacidades para manipular ideas abstractas y para hablar sobre diferentes valores como la pintura, la música, la arquitectura, los libros. En este caso la cultura podría adquirirse mediante la educación, la clase de educación reservada a los miembros más ricos y ociosos de una sociedad. Se estaría vinculando la “vida buena” con “las luces”. Desde esta perspectiva fuertemente excluyente, habría culturas valiosas y otras no tanto, incluso podría hablarse, ubicándose en la alta cultura, de culturas sin valor.

En tercer lugar Rorty reflexiona sobre la *cultura* entendida como superación de lo irracional, de lo animal, por algo universalmente humano, algo que todas las personas son más o menos capaces de reconocer y respetar, sólo que en este caso la perspectiva sería teleológica y ese tipo de *cultura* sería el objetivo de la historia. He decidido, por razones éticas, tomar distancia de este tipo de puntos de vista.

Considerando estas advertencias me ubico al lado de Rorty cuando llama la atención sobre la actual exaltación de lo no occidental y de los oprimidos, que le parece tan dudosa como la seguridad de los imperialistas occidentales de que todas las culturas eran infantiles en comparación con la de la Europa moderna. Planteo dudas análogas, al margen de cualquier postura antropológica, con relación a la perspectiva del actual gobierno de los Estados Unidos, en el sentido de que todos aquellos que no ven el mundo como ellos, no merecen reconocimiento alguno.

1.2 Diversidad y diferencia.

La articulación de diversos puntos de vista sobre lo cultural, desplaza mi atención hacia lo que ocurre entre diversos entramados culturales. Todo parece indicar que el asunto de

lo cultural, en el mundo actual, ocurre más entre culturas que en los indefinibles espacios de cada una de ellas.

Señala Homi Bhabha (1996), que la verdadera riqueza de las culturas se presenta en las nuevas y móviles fronteras donde se constituyen las dinámicas relaciones entre un sinnúmero de culturas. A esos espacios los llama *intersticios* y para él es ahí donde se aplican todo tipo de estrategias híbridas que replantean las fronteras y propician diversos tipos de relaciones entre elementos identitarios.

Una condición para esta activa dinámica de relaciones sociales es la diversidad o pluralidad social. En México, la visión de esa diversidad ha estado ligada históricamente a la diversidad étnica, aunque en las dos últimas décadas se ha ampliado ese campo por estudios antropológicos y sociológicos que han explorado la diversidad urbana, rural, socioeconómica, generacional, regional y sexual.

La diversidad remite al terreno de las diferencias, que como señala Bonfil (1991), cuando son socialmente cargadas de valor, engendran desigualdades. Se entra así al espacio del derecho a la diferencia como un valor que debiera resultar del reconocimiento a la pluralidad, en un tiempo y espacio específicos. La idea de que toda diferencia es buena en sí misma puede llevar a consecuencias no deseables. Para Laclau y Mouffe (1987) un respeto ilimitado a la diferencia equivale a reemplazar el esencialismo de la sociedad por el esencialismo de los grupos.

Miro los proyectos educativos desde los entramados culturales y la diferencia como elaboraciones humanas, que al igual que otras muchas estructuras sociales son producto de negociaciones entre sujetos, individuales o colectivos, que constituyen grupos diferentes, en tiempos y espacios específicos. Esos grupos buscan las posibilidades para proponer e imponer sus expectativas y deseos, como lo natural o normal en la organización social de la que forman parte, o en aquella sobre la que ejercen poder para ello.

Todo parece indicar que la globalización ha cumplido la función de campo de multiplicación de diferencias y desigualdades, un verdadero escenario de generación y circulación de diversidad de significados, en dinámicas de poder que constituyen antagonismos y nuevas articulaciones, como lo ha señalado Adriana Puiggrós (1998). La globalización lejos de sólo homogeneizar, también está propiciando diversificación, desarrollo irregular de diferencias y de mezclas. Aún la propia "universalidad" del mercado implica posibilidades infinitas de diversificación de los mensajes, así como de los modos de interpretación de los mismos (Hannerz, 1992).

Así, la llamada *hibridación cultural* (García Canclini, 1994) implica yuxtaposición y relativización de significaciones, se trataría de un itinerario de confrontaciones en las relaciones sociales (Fernández, 1991). En la era de la globalización los estados nacionales ya no son necesariamente los actores privilegiados de la historia (Hobsbawm, 1990), sin embargo, aunque las posibilidades de generar e interpretar mensajes se multiplican en proporción geométrica, para efectos de mi investigación sostendré que la existencia de una sociedad y un estado nacionales, aunque debilitados como en el caso de México, genera todavía dinámicas de poder y de construcción de significados que da sentido a las acciones educativas.

Es en este contexto donde, como parte de los nuevos movimientos sociales, aprovechando la creciente debilidad de las fuerzas estatales que inhibían la diversidad cultural, se generan espacios para la expresión de propuestas educativas provenientes de las llamadas culturas locales, que se abren paso a través de las relaciones asimétricas inherentes a las condiciones de producción y circulación culturales, propiciadas por la globalización. Aún así, y para evitar juicios ingenuos, en el ámbito de la escolaridad básica en México, subsiste la hegemonía de los proyectos educativos nacionales, aunque los cuestionamientos, desde la diversidad, la diferencia y las nuevas identidades, a su representatividad social son cada vez más contundentes. Un ejemplo de esto es el diagnóstico de conocimientos propios y la evaluación de la adquisición del español y la lengua indígena, realizados por una comunidad triqui en 1999 (Zona escolar 232, 2000), que sirve de base para acusar a la escuela oficial de estar *inhabilitando* a los niños y niñas triquis para vivir en su comunidad y en sus relaciones con otras comunidades.

Según De la Peña (1999) la globalización también ha facilitado que los intelectuales y líderes indígenas, de distintos grupos y regiones, se encuentren intercomunicados y que esa comunicación refuerce su vocación de mediadores en la constitución de nuevas identidades y en la generación de nuevas significaciones sociales. Además, los gobiernos latinoamericanos han suscrito un conjunto de documentos internacionales y generado un discurso sobre la interculturalidad, impensable antes de 1980, que ahora cobija este tipo de expresiones.

Pareciera que en la actualidad ya no es posible distinguir con nitidez entre lo particular o local y lo universal, como se concebía esa división todavía hace unas décadas, en el mundo preglobalizado, y en cambio sí se han hecho más visibles los múltiples desplazamientos discursivos entre estas dos escalas (Mignolo, 2000; Buenfil, 2000).

Será necesario considerar para el estudio de los proyectos educativos que si bien son parte de procesos de intercambio fluido, homogeneización y apertura de fronteras entre los pueblos, también se ubican en la dinámica de migraciones, experiencias interculturales, desgarramientos y conflictos, fronteras que se renuevan y deseos de reconstruir identidades nacionales y étnicas (García Canclini, 1994; Hall, 1991).

2. ANALISIS DE DISCURSO.

En la construcción de un objeto de conocimiento, tan complejo como se vislumbra la constitución de las diversas significaciones sobre las relaciones entre individuo y comunidad, que configuran un proyecto educativo, los conceptos de intersticios culturales, diversidad y diferencia, y globalización brindan un primer ordenamiento para realizar el análisis y la construcción de interpretaciones al respecto.

Sin embargo, la lectura de los materiales que conforman los proyectos educativos en estudio, genera cuestionamientos primordiales como los referidos al *estar siendo* de las cosas y a las posibilidades de conocerlas. Sobre todo cuando se asume que ese ser de las cosas, su identidad, es relacional, inacabada y precaria, además de estar en construcción permanente, descentrada y en constante juego en una red de procesos que se ubican en los intersticios de lo cultural; todo ello en el dinámico medio de la globalización y la diversidad.

Los proyectos educativos de México, tanto los de aplicación nacional, como aquellos otros, mirados como particulares o locales, elaborados por pueblos indígenas, son productos culturales sobre los que podemos reflexionar desde esos conceptos. Al no poder sostener que la sociedad nacional se yuxtaponga a un solo grupo cultural, dada nuestra pluralidad, es necesario referir a un derecho universal, al que llamamos educación básica. Sólo que la propuesta de esas oportunidades educativas debe considerar tanto la unidad de la comunidad nacional, como la unidad de cada una de las comunidades particulares o locales que configuran la organización de la sociedad mexicana.

Agreguemos a esto algunos efectos de la globalización: debilitamiento de los estados y de las sociedades nacionales y fortalecimiento de los diversos imaginarios propios de cada comunidad. Con lo anterior se tornan irrepresentables las expectativas y deseos sociales de todos los grupos que constituyen la nación. Así, el currículo nacional básico, se entendería sólo como la representación de expectativas y deseos sociales de ciertos grupos de poder, con capacidades de propuesta y de imposición, con lo que, necesariamente, dejaría de representar las expectativas y deseos de otros muchos grupos humanos involucrados.

La alternativa de que cada comunidad, como en el caso de los triquis, pudiera proponer sus propios proyectos educativos, es vista por muchos como debilitamiento al principio de universalidad del estado moderno occidental, al principio mismo de comunidad y como riesgo de caer en atomismo social. Ante esa encrucijada, Ernesto Laclau (1988; 1991; 1993; 1994) propone una reorientación de las ciencias sociales. La razón de esa nueva mirada a las relaciones sociales son los desafíos que éstas enfrentan por el reconocimiento de los límites social e intelectual del pensamiento moderno occidental (Torfing, 1994). Esa perspectiva ha sido organizada como una analítica de discurso¹⁷.

El análisis de discurso que sostienen Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), afirma que lo social está estructurado en torno a un núcleo irrepresentable de negatividad, por lo que no se logra proveer de una fundamentación última a la razón y a la ética de la modernidad, sin incurrir en esencialismos o fundamentalismos. Sólo que de esto no se sigue la irracionalidad ni el nihilismo ya que el análisis político de discurso pondera la apertura de lo social como condición para la formulación de proyectos políticos basados en racionalidades y éticas contingentes (impuras) que hasta ahora habían sido obstruidas por el racionalismo del pensamiento moderno occidental.

Agrega Torfing (1994), que el análisis político de discurso no es una teoría en el sentido estricto, ni tampoco un método entendido como un instrumento para la representación de un campo dado. Eso no significa que carezca de categorías teóricas o de técnicas rigurosas, más bien se trata de un análisis vacío en el sentido de que no contiene

¹⁷ Desde 1975 se ha trabajado en la Universidad de Essex, Reino Unido, en esa línea de análisis de discurso, bajo la dirección del Dr. Ernesto Laclau; en México Rosa Nidia Buenfil coordina un seminario interinstitucional al respecto desde 1995, relacionado con el desarrollo de tesis de maestría y doctorado, sobre temas diversos, también ubicadas en la perspectiva de esta analítica de discurso, es el caso de la investigación de Josefina Granja (1996) sobre formaciones conceptuales en educación; Alicia de Alba (1997) referida al currículo universitario; Marcela Gómez (2000) con relación a las identidades juveniles; Silvia Fuentes (1997 y 2001) que aborda la constitución de identidades profesionales; Mercedes Ruiz (2000) sobre la educación de adultos más allá del ámbito escolar; etc.

demandas sustanciales ni tiene un campo privilegiado de aplicación. Así, el analista político de discurso es un *bricoleur*, alguien que usa las herramientas analíticas disponibles y que sabe almacenarlas para su uso posterior, cuando no resultan útiles por el momento.

Para Buenfil (1998) el análisis de discurso de Ernesto Laclau forma parte de los movimientos intelectuales que cuestionan el carácter absoluto de las esencias, el estatuto de validez universal, y todo aquello que se nos presenta como *lo dado*; por ello, se centra en el estudio de la formación y cambio de las estructuras de significación en que se expresan los procesos de la vida social, con énfasis en el descentramiento del sujeto como origen de esas significaciones y el carácter radicalmente histórico y contingente de toda estructura.

Se trata de una analítica que descansa en dos planteamientos básicos: el ser o identidad de las cosas y el conocimiento son históricos y discursivos. Señala Laclau (1993) que el ser de todo objeto es discursivo e histórico y cambiante, a diferencia de su existencia, que si bien es también cambiante e histórica, no es discursiva; estos planteamientos se sustentan en la llamada diferencia entre lo ontológico y lo óntico en Heidegger (Laclau y Mouffe, 1987). Así, que una piedra sea un proyectil, o un martillo, o un objeto de contemplación estética, depende de sus relaciones, de formas precisas de articulación discursiva. Pero la mera existencia de la piedra como entidad, el mero sustrato material o existencial no está en tal dependencia (Laclau, 1991).

Con base en esta perspectiva, la significación de un proyecto educativo entonces, se construye en sus relaciones con sujetos individuales y sociales, que ocupan lugares específicos en estructuras sociales relativamente estables, esta visión es una manera de evitar los intentos tradicionales de traducir los fenómenos sociales a estructuras anónimas e intemporales, naturales y necesarias. Tanto quienes lo elaboran como quienes lo interpretan y utilizan son agentes sociales descentrados, a los que no se puede atribuir un centro racional fijo, ni una autoconciencia plena, dada la explicación asumida con relación a la constitución de la subjetividad¹⁸. El ser de un proyecto educativo entonces, y su conocimiento posible son discursivos e históricos.

En el caso de los programas de educación cívica y ética para la secundaria en México, la posibilidad de ser asumido como norma nacional está relacionada con las articulaciones discursivas que se puedan establecer entre los elementos que lo conforman y las autoridades educativas, los profesores, los alumnos y los padres de familia, por mencionar algunos de los agentes para quienes esos programas proponen ubicaciones específicas en el discurso educativo mexicano. Es decir, el programa no tiene ningún sentido en sí mismo, su identidad resulta de las múltiples relaciones que tengan con él otros discursos, otros programas y por supuesto, los sujetos sociales para los que fue propuesto. Por ello resulta tan complejo hablar de un programa como algo fijo y dado, ya que su ser es construido en sus relaciones con otros discursos y con diferentes agentes sociales. Sin olvidar el *plus* que le confiere el poder (legalizado) del gobierno federal que lo respalda.

¹⁸ Reitero mi identificación con las explicaciones que ofrecen al respecto Hall y Du Gay (1996), así como Laclau y Zac (1994).

A esto hay que agregar que como programas destinados a atender un espacio del currículo de la educación básica, son parte del devenir de la educación en México y sólo representan un momento en las múltiples relaciones históricas entre diferentes grupos sociales, cuyas expectativas y deseos intervienen en su conformación, aunque ellos mismos no sean suficientes para explicarlos. Pensemos en las activas dinámicas entre la Secretaría de Educación Pública, los pueblos indígenas, las iglesias y sindicatos, por ejemplo, que tienen que ver con la elaboración de la versión de esos programas de educación cívica y ética que, finalmente, es difundida al sistema educativo nacional. Ello implica un gran reto de conciliación, negociación y consenso.

Desde la perspectiva del análisis político de discurso, la tarea consiste entonces en explorar los proyectos educativos con base en una idea de la historia como proceso abierto, que se manifiesta por rupturas generadas por la tensión entre lo necesario y lo contingente.

2.1 Discurso.

Para esta analítica el discurso puede ser definido como una totalidad relacional de secuencias significantes (Laclau E. y Ch. Mouffe, 1987). El aspecto relacional se refiere a que las relaciones entre diversas identidades son constitutivas propiamente de esas secuencias. La noción de totalidad indica que el sistema relacional puede definirse como una totalidad sólo con relación a una cierta exterioridad. El énfasis en las secuencias significantes, deja claro que lo que interesa son los procesos por los que lo social se construye como significativo, nunca al margen de la significatividad.

El discurso, en esta perspectiva, no tiene fundamentación última y su coherencia está dada sólo a manera de regularidad tentativa. Siguiendo a Jacob Torfing (1994), es conveniente hacer tres aclaraciones para evitar malentendidos.

Primero, el discurso no se limita al material escrito o hablado sino que incluye toda suerte de prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos; el discurso tiene tanto aspectos lingüísticos como extra-lingüísticos; el discurso se refiere a prácticas que no pueden ser reducidas a componentes semánticos ni a los pragmáticos.

Segundo, el discurso no está confinado a una cierta región de lo social, rodeada de estructuras extra-discursivas que definen el perfil y los límites de la formación discursiva, es decir, no se reduce a una superestructura; el discurso es co-extensivo con lo social, en el sentido de que inscribe las identidades sociales como posiciones diferenciales dentro de un horizonte de significado y acción, sin fundamento. Por lo tanto, se implican todas las estructuras que denominamos real, económica, histórica, socio-institucional, y en general todo posible referente.

Tercero, las relaciones e identidades al interior de un discurso no son arbitrarias, sino estrictamente necesarias, no porque estén gobernadas por esencias, sino porque son relaciones sociales internas, aunque nunca logren establecerse completamente, debido a que siempre están penetradas por la contingencia.

Así, la constitución de un cierto discurso emerge de una serie de articulaciones, que se definen como cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de esa práctica articuladora. Las

prácticas articuladoras tienden a organizar el discurso en torno a una serie de anudamientos, capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades. A partir de esta perspectiva exploré las posibilidades metafóricas del proceso y del producto que implica el tejido de los huipiles entre los triquis.

Un ejemplo de *tejido* que emerge de un complejo entramado de anudamientos entre diversas identidades, lo exploré en mi primera aproximación al discurso educativo triqui, en su superficie discursiva se anudan, entre otros elementos: a) la importancia que se da al aprendizaje del español y a la escritura de su lengua propia, en ese orden ya que la necesidad de trabajar fuera de la comunidad exige un buen manejo del español; b) la crítica que se hace a la escuela de gobierno acusándola de *inhabilitante*, debido a que no enseña bien el español ni las matemáticas, y tampoco logra atender la escritura de la lengua propia ni los valores de la cultura triqui; c) el territorio de la comunidad como un conocimiento básico: cada año los hombres y los niños realizan un recorrido por las fronteras y las ratifican con sus vecinos; d) los cargos públicos y el tequio (trabajo voluntario de beneficio colectivo) como elementos de pertenencia a la comunidad y de reconocimiento público como miembro de la comunidad triqui; e) los textiles como narrativas del devenir del pueblo triqui, representado en los íconos que forman parte de entramado de la tela de los huipiles que usan las mujeres toda su vida y que es su mortaja a la muerte, sólo ellas saben leer los significados de esos tejidos.

Estos anudamientos articulan diversas identidades que configuran un discurso en el que es posible identificar expectativas y deseos sociales que se relacionan con significaciones sobre las relaciones entre comunidad e individuo, desde una forma de mirar y de habitar un mundo que podría identificarse como una cierta forma de *estar siendo triqui*. Pero también esos significantes pueden ser *leídos* como parte de las complejas dinámicas de poder que forman parte del discurso educativo mexicano.

2.2 Hegemonía, antagonismo y articulación.

El análisis de discurso en que me ubico entiende las relaciones sociales, como prácticas articuladoras, que se miran con más detalle desde los conceptos de hegemonía, articulación y antagonismo social. Cabe agregar que no todas las prácticas articuladoras son hegemónicas, sólo aquellas que impliquen la subversión de prácticas opositoras que compiten intentando articular lo social de manera distinta. La hegemonía para Laclau y Mouffe (1987), se define como un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discursos, como horizonte dominante de lo social, en un contexto atravesado por fuerzas antagónicas. Se vuelve así al terreno de la constitución de sujetos y de la subjetivación.

El concepto de antagonismo social ayuda a explicar la construcción discursiva de la alteridad del *otro*; el antagonismo social introduce una negatividad radical que implica la subversión de la identidad social. Esto es, una cierta identidad "id" es bloqueada por la alteridad de *lo otro*, el cual es articulado como "anti-id", lo que establece la posibilidad o imposibilidad de una cierta estructura social. Sin embargo, la formación discursiva negada por la alteridad de *lo otro* no es un todo plenamente constituido, sino que está siempre penetrada por fuerzas dislocatorias.

Con ello se provee a las fuerzas hegemónicas la oportunidad para desplazar esa falla de lo social a su exterioridad constitutiva o subversiva, la cual es vista como el enemigo responsable de todo mal. La presencia permanente de estos efectos dislocatorios, impiden la sutura final de la sociedad.

La hegemonía puede ser vista como un intento de cerrar la fisura en la estructura social dislocada, mediante la expansión de un proyecto ético político, articulado a un conjunto más o menos coherente de opciones para la reestructuración social.

Desde estos conceptos la propuesta educativa triqui se observa como un intento por generalizar opciones que buscan reestructurar lo social alrededor de ciertos elementos identitarios o emblemáticos triquis, ante la dislocación provocada por la gran cantidad de elementos que han ido penetrando las formas de vida de la comunidad, provenientes de sus relaciones con el resto de la sociedad nacional. De ahí quizás las críticas enderezadas hacia la escuela del gobierno, identificada como enemigo que es causa de muchos de los problemas que enfrentan las nuevas generaciones.

La aplicación de los proyectos educativos nacionales, a través de la escuela pública introduce el antagonismo social al bloquear la identidad triqui y al ser vistos como intervenciones que subvierten la identidad social en la comunidad. Sin embargo, no todos los elementos del proyecto nacional son rechazados, por ejemplo, la adquisición de la lengua escrita, tanto español como lengua indígena, son articulados produciéndose nuevas identidades: un triqui que puede manejar ambas lenguas habladas y escritas.

Sin embargo, los efectos dislocatorios de la implantación de los proyectos nacionales, en tanto servicios educativos obligatorios, impide la sutura final de la comunidad triqui en el plano simbólico, lo que favorece que ese pueblo siga construyendo imaginarios sobre nuevas formas de estructuración social.

2.3 Sobredeterminación.

El concepto de sobredeterminación parte de la crítica a una lógica causal con pretensiones de fijación final. Ya que, como sostienen Laclau y Mouffe (1987: 118), afirmar que toda identidad tiene carácter incompleto, abierto y políticamente negociable, lleva a aceptar que una identidad está sobredeterminada, en la medida en que aparece constitutivamente subvertida y desbordada. Lejos de darse una totalización esencialista o una separación total, no menos esencialista entre objetos, existe la presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad.

Es importante reconocer que el concepto de sobredeterminación es introducido por Althusser y tomado del Psicoanálisis. Para Freud no es un simple proceso de fusión o mezcla, que lo reduciría a una metáfora establecida por analogía con el mundo físico, compatible con cualquier forma de multicausalidad. Por el contrario, se trata de un tipo muy preciso de fusión, ya que el concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo¹⁹ (Laclau y Mouffe, 1987:110-11).

¹⁹ Para Laclau y Mouffe (1987) el concepto de sobredeterminación implica reconocer la multiplicidad y la no fijación, es decir, la *condensación* y el *desplazamiento*: la primera se considera el punto que representa múltiples significados, incluye el reenvío simbólico y la pluralidad, en la que la especificidad de sus

El carácter simbólico, es decir, sobredeterminado de las relaciones sociales implica, en consecuencia, que carecen de una literalidad, que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente. No habría entonces dos planos, uno de las esencias y otro de las apariencias, dado que no habría la posibilidad de fijar un sentido último, frente al cual lo simbólico se constituiría como plano de significación segunda y derivada.

Para Laclau y Mouffe (1987:111-12) la sociedad y los agentes sociales carecen de esencia y sus regularidades consistirían tan solo en las formas incompletas y precarias de fijación de las identidades que acompañan a la instauración de un cierto orden social. Por ejemplo, un proyecto educativo triqui sería ininteligible desde él mismo, ya que su ser está sobredeterminado por múltiples relaciones interdiscursivas con otros proyectos sociales, con una visión de las relaciones entre los géneros, con los mitos propios, con la historia de antagonismos en sus relaciones con los mixtecos, etc. Podría decirse que esas relaciones se desenvuelven hasta el infinito.

2.4 Juego de herramientas y geopolítica del conocimiento.

Desde la perspectiva del análisis de discurso que he elegido se pueden ordenar ideas sobre cómo operan las relaciones entre significaciones en la superficie discursiva de los proyectos educativos, en otras palabras, cómo se relacionan en esos espacios lo que se asume como *particular* y lo que se considera *universal*. Tanto desde la propuesta educativa triqui, como desde los programas de formación cívica y ética esas dinámicas relaciones pueden ser reconstruidas utilizando las herramientas que ofrece esa analítica de discurso.

Mirar los proyectos educativos como parte de prácticas discursivas, los dota del perfil de totalidades relacionales de secuencias significantes, en que se expresan procesos de la vida social. Además, se les puede identificar como resultados, siempre parciales, de prácticas articuladoras. En los proyectos educativos se articulan diversos elementos, cuyas identidades por efecto de esas articulaciones, cambian. El significado de cada uno de esos elementos se construye según el lugar que ocupa dentro de una cadena discursiva. En términos de una cierta totalidad discursiva, las identidades diferenciales (elementos identitarios específicos) se constituyen a través de sus relaciones con otras identidades.

Esas relaciones lejos de ser determinaciones fijas, se desplazan de un ámbito a otro, se condensan temporalmente en un lugar, para desarticularse y desplazarse a otro. Se trata de relaciones que nunca alcanzan un estado de fijación plena. La lógica que permite explicar los momentos de aparente estabilidad, desarticulación y rearticulación de un cierto orden social es la de sobredeterminación (Buenfil, 1994).

Un proyecto educativo, independientemente de su escala nacional o local, al ser interpretado como una superficie discursiva, permite observarlo como parte de relaciones sociales que involucran antagonismos, dinámicas de hegemonía, y sobredeterminación, lo que lo articula a otros muchos discursos (relaciones interdiscursivas o intertextuales). También podría ser visto como superficie discursiva, ubicada en los intersticios entre culturas.

elementos no se elimina en la *fusión*; El segundo, alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes, implica el tránsito, circulación, remisión, transferencia de una carga significativa de un significante a otro.

En este sentido la relación íntima entre lo educativo y lo ético político abre un campo para analizar los antagonismos sociales y las prácticas articularias, en términos de huellas de los procesos de hegemonía que reestructuran ciertas significaciones como constitutivas de un determinado proyecto educativo, en un tiempo y espacio específicos. Incluso permite explorar la construcción discursiva de la alteridad, en términos de la ubicación en la exterioridad constitutiva, de un cierto conjunto de expectativas o deseos sociales, de formas de ver y de vivir el mundo. En esos espacios se ubica el asunto de la educación de la ciudadanía y la educación democrática.

Una perspectiva que respalda esta visión de relaciones de hegemonía entre diversas ópticas e identidades, como procesos de sobredeterminación que emergen de un complejo de relaciones sociohistóricas, es la que ofrece Walter D. Mignolo (2000 y 2001), específicamente con referencia al pensamiento moderno occidental y sus relaciones con lo que denomina formas de pensamiento subalternizadas.

Para él, asistimos en el periodo entre siglos a la emergencia de un pensamiento que postula la *diversalidad* (la diversidad epistémica como proyecto universal) y no ya la búsqueda de nuevos universales abstractos de derecha o de izquierda. El paralelismo entre la historia del capitalismo y la constitución de una epistemología localizada en occidente es obvio; así, la colonialidad del poder opera bajo la cuerda de la modernidad y habrá que estar alertas sobre el hecho de que quien clasifica es siempre monotópico mientras que quien es clasificado es siempre dia o pluritópico ya que tiene que concebir al mundo en la intersección de la clasificación impuesta por la colonialidad del poder y aquellas otras clasificaciones que desde ese poder son subalternizadas.

La idea que sustenta Mignolo es la existencia de múltiples puntos de emergencia y de transformación epistémica, ética y política; la existencia de múltiples lugares de enunciación de discursos sobre las relaciones sociales; por lo tanto el discurso poscolonial tiene que reconocer la variedad de historias locales, su diversidad y valor histórico y epistémico, así como las complejas relaciones de todas ellas con los diseños globales que buscan reeditar el mundo moderno colonial, en un lanzamiento desde el poder de la sociedad posindustrial. Estas reflexiones dotan al asunto de la educación de una multiplicidad de lugares desde los cuales emergen significaciones sobre el sentido de la constitución de sujetos ético políticos.

La perspectiva de geopolítica del conocimiento propuesta por Mignolo, a semejanza de la analítica en que he ubicado esta investigación, no pretende superar a manera de novedad, las perspectivas anteriores, sino que se ubica al lado de los reclamos de las epistemologías regionales o locales, por su derecho de existencia en el debate epistémico, político y ético contemporáneo, y la necesidad de construir futuros democráticos y justos. Se trata de *provincializar* el pensamiento moderno occidental para ampliar el horizonte de inteligibilidad de las relaciones sociales.

También considero que es posible desde esa perspectiva *provincializar*, y asumir como contingente, el sentido ético de todo proyecto educativo, al analizar la naturaleza de las interpelaciones que, como discurso, hace a los sujetos sociales a quienes está destinado, para ubicarse en ciertas posiciones o perspectivas ético políticas, por ejemplo con relación a las diferencias, a los valores como la libertad y la igualdad, o a los derechos

humanos. Me refiero a los llamados que todo proyecto educativo hace a los agentes sociales para identificarse o reconocerse, subjetivarse, como sujeto social de una cierta comunidad imaginada y deseada: como ciudadano de una comunidad y como participante de procesos democráticos.

Tanto la propuesta triqui, como los programas de formación cívica y ética, pueden ser considerados como condensaciones de deseos y expectativas ético políticas de grupos sociales específicos. Así, si bien a cada uno de ellos puede atribuírsele cierta autoría, los textos producidos pueden también ser *leídos* como entretajidos de diversas significaciones, que pueden ser relacionadas a su vez con diversas perspectivas desde las que se mira el mundo social, y con ciertos propósitos educativos desde ese mundo.

Se torna relevante la perspectiva de subalternización, desde el pensamiento moderno occidental, de ciertas formas de pensar y de habitar un mundo, cuando se mira lo ético como un momento en el que ciertas normatividades sociales, propias de un cierto tiempo y espacio, son asumidas como *universales*, por una cierta comunidad, e incluidas entre sus deseos y expectativas sociales. Lo que propicia que sean inscritas en la superficie discursiva de sus proyectos educativos.

Desde la perspectiva analítica en que me ubico, se asume la imposibilidad de una sociedad plenamente racional donde el conflicto quede erradicado. Para analizar e interpretar las relaciones en y entre dos proyectos educativos que representan deseos y expectativas sociales de sujetos tan aparentemente ajenos, como pueden parecer un pueblo indígena y el gobierno federal, a través de la Secretaría de educación Pública, resultan sugerentes las nociones emanadas de los juegos de lenguaje que he presentado. La cuestión es: qué hay de cada una de esas identidades en la otra.

3. CONSTRUCCIÓN DE HERRAMIENTAS.

Como el *corpus* está constituido por narraciones, documentos oficiales, propuestas comunitarias, testimonios y notas sobre textiles, la noción de *texto* en Derrida (1972; 1984) constituye un apoyo importante para establecer el potencial referencial que tienen los materiales escritos de cada proyecto educativo en esta investigación.

Seguiré a Jacques Derrida en sus consideraciones sobre la noción de *texto*. Por un lado lo considera metáfora que permite una caracterización de los procesos de la vida social, cuando dice que la realidad tiene la estructura del texto; y por otro, como producción de significaciones referidas a ámbitos del conocimiento. Para él, un texto no es un *corpus* finito de escritura, contenido en un libro, sino una red diferencial, un *tejido de huellas* que remite indefinidamente a algo distinto de ellas mismas.

Un texto es una trama de significaciones que se constituye en un permanente cruce y remisión de sentidos. Aplica la metáfora geológica para pensar en estratos superpuestos, que al ser levantados dejan siempre otro estrato subyacente. Para Derrida, la *textualidad* se concibe como algo que permanece abierto, reconstituyéndose y regenerándose indefinidamente en su propio tejido.

La *lectura* de los textos, con acento en el análisis semiológico, respalda la reconstrucción de significados trazados mediante una doble mirada: la que busca recuperar la pluralidad

que se entreteje en cada proyecto; y la que intenta fijar temporalmente el sentido de los tejidos de significaciones que constituyen cada uno de esos proyectos educativos.

Con base en este concepto de *texto*, en la primera parte se presenta la construcción de herramientas metafóricas a partir de las enseñanzas de Otilia, una tejedora triqui. Lo técnico y lo estético son articulados para dar forma y sentido a una bella expresión textil: el huipil, entendido como configuración cultural, propia de un tiempo y espacio específicos. Los hilos que se entretejen fijan temporalmente figuras, siempre expuestas a lo contingente de la vida cotidiana, es decir, interpreto los huipiles como configuraciones discursivas. Por lo tanto, reconozco en Otilia la tejedora triqui una productora intelectual, en cuyos textiles se condensan un sinnúmero de significaciones sobre el mundo que habita. Sus elaboraciones teóricas le permiten tomar decisiones e inscribir en la superficie discursiva de los huipiles buena parte de la narrativa del pueblo al que pertenece.

Los conceptos con que me aproximé inicialmente al problema de la construcción de relaciones entre las significaciones que configuran un proyecto educativo, encuentran analogías en el arte textilero: *urdimbre, trama, anudamientos, tensiones, inestabilidad, vulnerabilidad, inclusión y exclusión*. Se trata de significantes que me llevaron al encuentro con todo un sistema metafórico en el que esos conceptos son vehiculizados en las ideas de *tejido, textil, texto e intertextualidad*, a la manera como lo plantea Jacques Derrida (1989: 36-75) en el ejercicio que lleva a cabo sobre *la retirada de la metáfora*.

En la segunda parte se expone la forma como se definió el *trabajo de lectura* que orienta el análisis y la interpretación de los textos que conforman el *corpus* de estudio de la investigación. En ese caso se aprovecha el estilo de aproximación construido por Roland Barthes en su libro *S/Z* (1980).

3.1 Las enseñanzas de Otilia.

Una tejedora triqui, Otilia, me contó (Entrevista a Otilia Sandoval, 2001) que la tela para hacer un huipil (Infra figura 1: 44 a) llega hasta donde la urdimbre alcanza, que la trama no puede ir más allá de la urdimbre y que, del largo y de la resistencia de los hilos de la urdimbre, así como de la calidad y consistencia de los hilos de la trama, depende la fuerza de la tela para no deformarse ni decolorarse cuando se usa o lava en la vida diaria, por lo tanto, de ello resulta su resistencia, utilidad y belleza. Además de ser una prenda de vestir que las mujeres usan a diario, es utilizada como mortaja cuando mueren.

Otilia me platicó sobre el arte de hacer huipiles; las cuatro veces que nos reunimos grabé sus narraciones y tomé notas que luego ordené con el apoyo de la investigación *Color y diseño en el pueblo Mazahua* (Moralés, 1987), así como de las ideas de Beauregard y Aquino (1995) plasmadas en su libro *La magia de los hilos*.

La originalidad de los huipiles triquis radica en su identificación con un determinado pueblo, en el caso de los huipiles de Otilia, de San Andrés Chicahuaxtla, diferentes a aquellos con los que coexiste (triquis de San Juan Copala y triquis de San Martín Itunyoso que también usan huipiles, y la población mestiza), con los que ha compartido tiempos y espacios históricos.

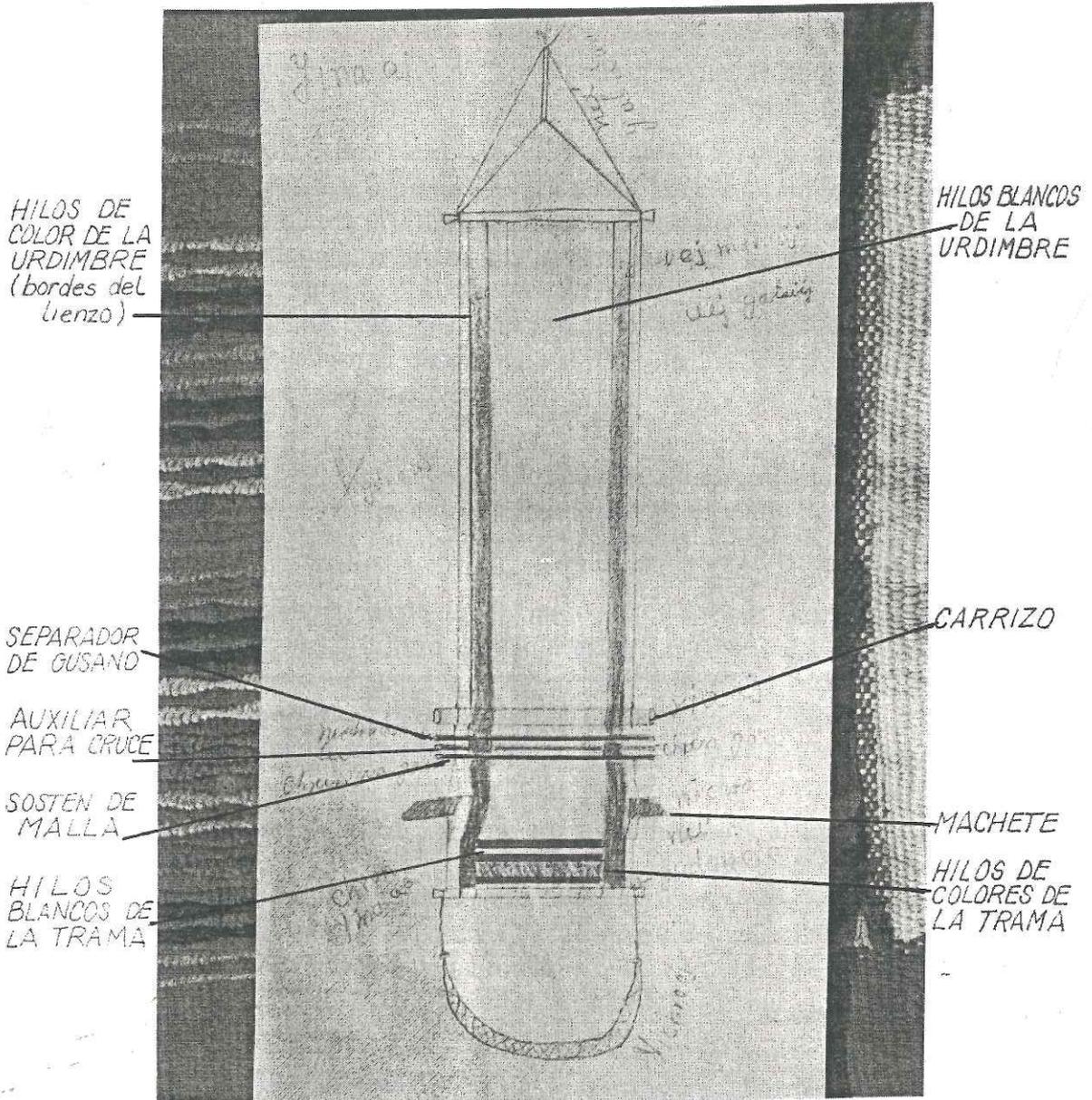
EL HUIPIL DE OTILIA



PIE DEL HUIPIL

TELAR DE CINTURA DE OTILIA

AMARRE DE CABECERA



AMARRE DE CINTURA

En el curso de su historia, este pueblo triqui ha realizado selecciones y articulaciones de diversos elementos (color, diseño, hilos, tecnología) que han posibilitado esta expresión artística al interior y al exterior de su pueblo. Préstamos de otros pueblos y herencias familiares han pasado a formar parte del estilo propio de San Andrés, una expresión del *estar en un mundo* de los triquis. Los huipiles son en este sentido polifónicos.

Me cuenta Otilia que las niñas desde los 7 u 8 años de edad, en que ya pueden manejar con cierta facilidad los hilos y las agujas, son ayudadas por sus madres para utilizar el telar de cintura (Supra figura 2: 44 b) y fabricar pequeños huipiles u otras prendas y objetos textiles sencillos. A futuro se convierten en hábiles tejedoras.

Si bien cada huipil, como configuración cultural, es único e irrepetible, existen características que los hacen propios de un cierto pueblo triqui, independientemente de que todos ellos comparten una tecnología, una estructura y un colorido semejantes. Las mujeres llaman a sus huipiles *yauí*, que en lengua triqui significa mariposa, y también llaman así a cualquier diseño o figura que represente, en la superficie del huipil, objetos, animales, personas y conceptos que forman parte de su vida cotidiana, de la historia de su pueblo y de todo aquello que consideran valioso y bello. Se trata de una mariposa que contiene muchas y variadas mariposas.

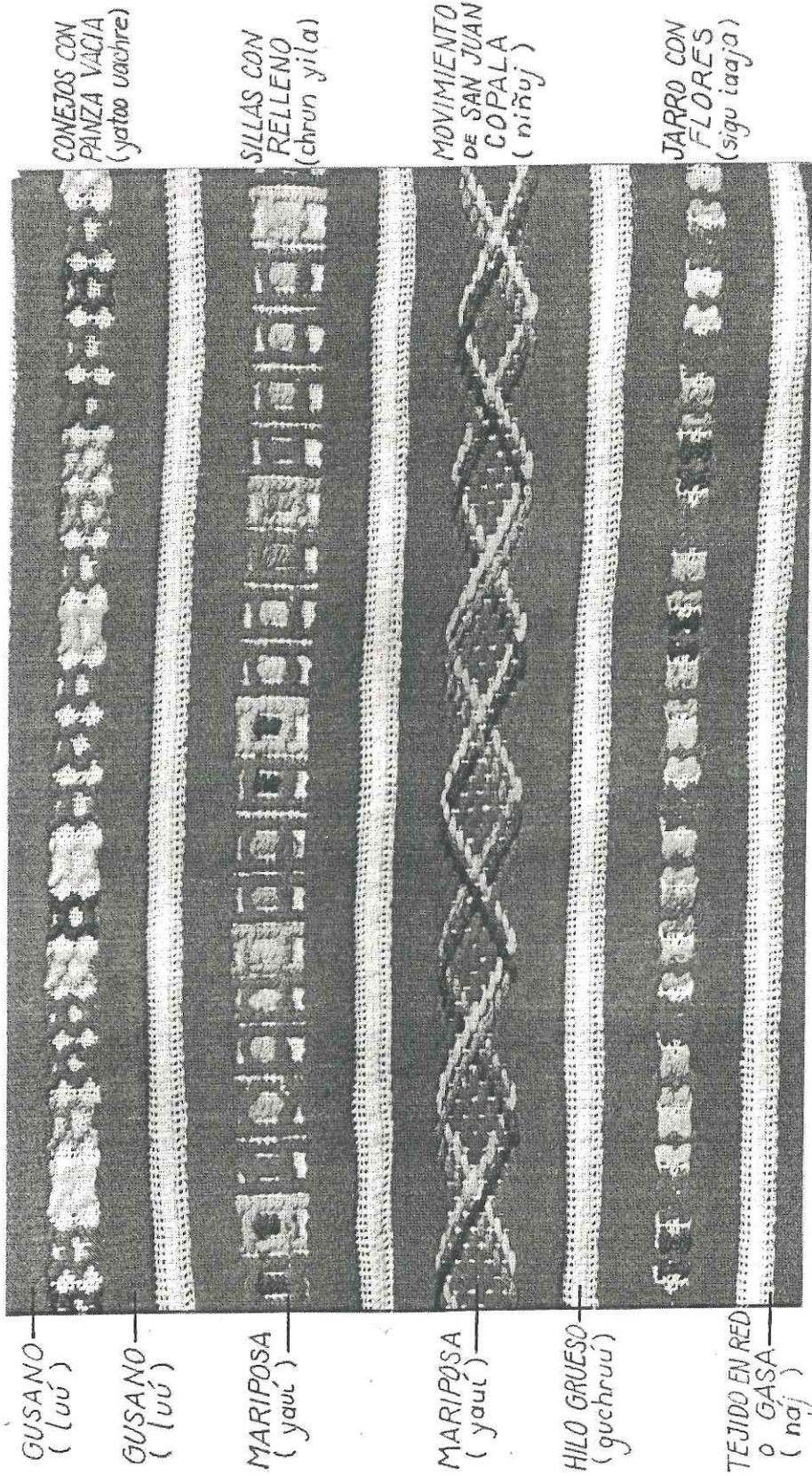
Un lienzo para huipil se fabrica en el telar de cintura con base en una urdimbre cuyo ancho equivale a 8 o 10 conjuntos de 20 hilos cada uno, estos hilos formarán parte de todo el lienzo a lo largo del mismo; la longitud se calcula como el doble de la estatura de quien lo va a usar. La trama (hilos blancos y de colores que se entretajan transversalmente) se inicia por el extremo del lienzo que quedará al frente del huipil, a los pies de la mujer, entretajando dos franjas de hilos blancos, una llamada *hilo grueso* o *fuerza del trapo* (*guchruú*) y otra de tejido en *red* o *gasa* (*náj*). Otilia señala que las tramas de hilo blanco, anudados a la urdimbre, se van a repetir periódicamente a lo largo de todo el lienzo para darle consistencia de tela y evitar que se deforme con el uso diario, es decir, esa estructura de relaciones entre hilos, necesaria, está a su vez relacionada con lo contingente²⁰.

Los espacios blancos significan para los triquis el tiempo y el espacio, y se intercalan entre cada franja de figuras. La abundancia de estos espacios blancos a lo largo del huipil es significada como *respeto*, ya que son más abundantes en los huipiles de las mujeres ancianas y de las que aún no se casan. El predominio del colorido y la reducción de los espacios blancos corresponden a la mujer adulta y casada. Se inscriben así, en la superficie discursiva del huipil aquellas significaciones que los triquis consideran valiosas.

Inmediatamente después de esas dos franjas blancas se tejen dos entramados con hilos de colores, separadas por una franja blanca (grueso y gasa) (Infra figura 3: 45 a). Al terminar

²⁰ Me refiero a lo contingente desde el punto de vista de Ernesto Laclau (1990: 44-46): no como el reverso negativo de lo necesario sino como elemento de impureza que deforma e impide la constitución plena de lo necesario. Así la contingencia introduce un elemento de inestabilidad radical en la estructura de toda identidad. En este sentido no se trata sólo de accidentalidad, sino de la incompletud constitutiva de todo objeto, lo que hace imposible fijar con precisión, como totalidades, las relaciones y las identidades. También se puede hablar de la idea de la vulnerabilidad del ser.

DETALLE DE TEJIDO DEL HUIPIL DE OTILIA



este trabajo en el extremo del lienzo, el telar se gira 180 grados y empieza entonces el tejido a lo largo de todo el lienzo (*del final hacia el principio*). Las franjas tejidas con hilos de colores se estructuran siempre transversales con dos márgenes rojos a los que llaman gusanos y una área central que contiene los diseños (figuras o *mariposas*) seleccionados o reinventados por la tejedora. Y así, entramando alternadamente franjas de hilos blancos con franjas de gusanos y mariposas, se teje todo el lienzo hasta llegar adonde los palos (*separador de gusano, auxiliar, sostén de malla y machete*), impiden tejer más gusanos y mariposas. Entonces se concluye con una franja de hilos blancos tan ancha como el espacio que ocuparon los palos, a la que llaman *pie del huipil* (*yii riknin*) y que corresponde al frente de la prenda.

A la altura del pecho y de la espalda se tejen tramas en una franja ancha y muy colorida, que representan el arcoiris o la *madre tierra* (*yauí nikó*). El cuello es adornado con listones de colores en forma de rayos del sol, dejando las puntas largas sueltas, a la espalda, para representar la lluvia. La cara de la mujer significa el Sol o centro del universo. Más significaciones que se articulan e inscriben en la superficie discursiva del huipil.

La policromía del huipil (rojo, azul, amarillo, verde, naranja, rosa, morado y blanco) revela la experiencia de las mujeres triquis para manejar los colores, para combinarlos y para tejer diseños que representan conceptos de orden abstracto, pensamientos sobre el mundo en el que viven. No se puede pensar que se trate de una reproducción mecánica de la naturaleza, sino de una experiencia que se renueva en cada huipil y en el cual la mujer triqui expresa visualmente el arte de su pueblo: una parte de la visión del mundo que les es propia y que corresponde a todo un trabajo teórico.

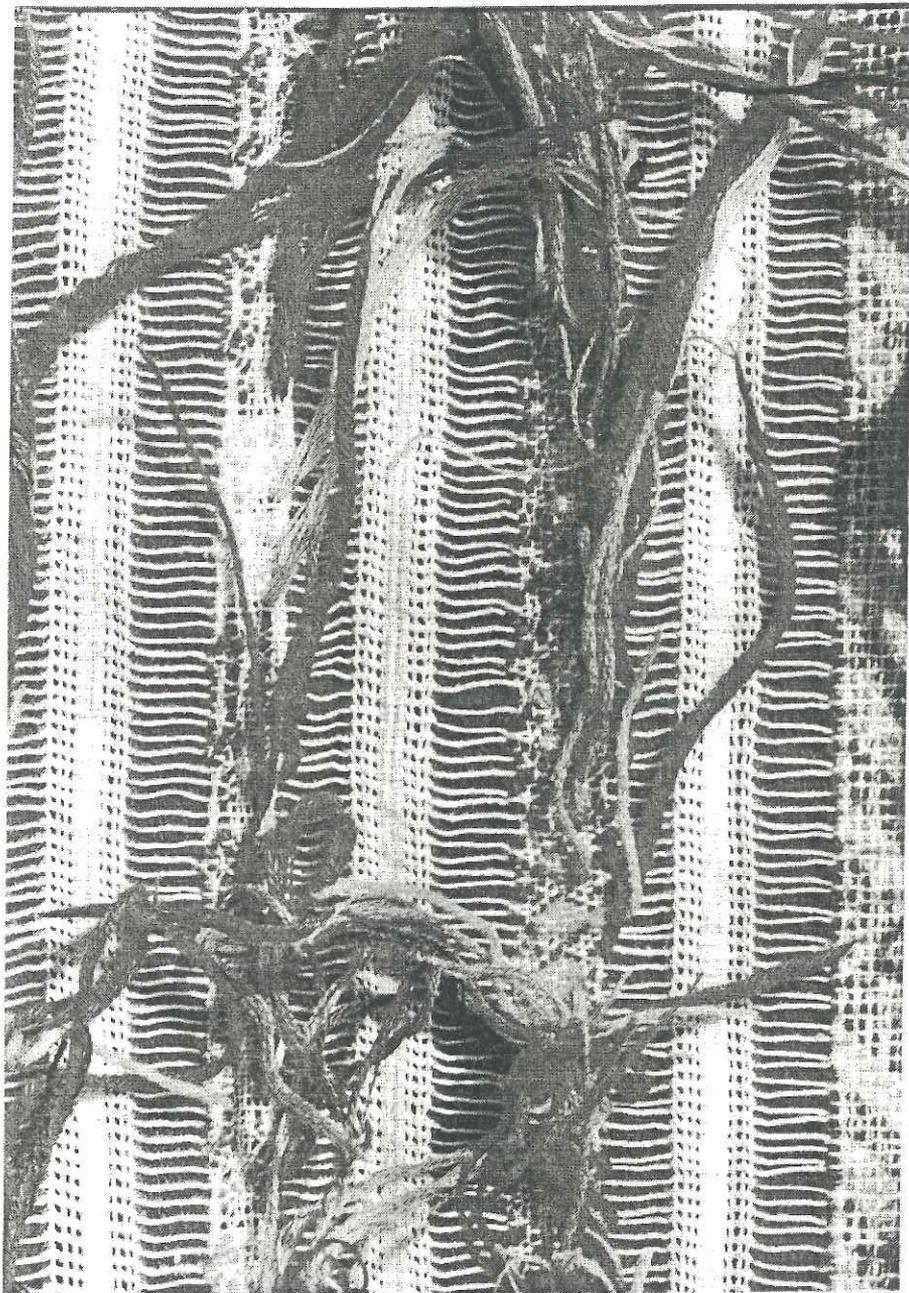
Buena parte de los triquis carecen del manejo de la lengua escrita (es muy reciente el diseño y uso del alfabeto triqui) lo que, como comenta Otilia, hace muy útiles los huipiles para expresar, comprender, adquirir y transmitir de manera ágil y cómoda muchas de sus experiencias. Los diseños triquis (figuras, personajes, temas) se relacionan con la tradición oral, así el huipil actúa como elemento que refuerza la persistencia de sus tradiciones y por consecuencia de los rasgos identitarios propios de un pueblo.

La expresión artística textil es rica en simbolismo y en su elaboración participa no sólo la mujer sino toda la comunidad. De lo que se trata, es de retomar los símbolos codificados por su comunidad y de representarlos en forma tal que tengan aceptación y circulación entre su pueblo, al compartir los rasgos identitarios propios y al mismo tiempo diferenciarse de otros grupos sociales (incluso de otros pueblos triquis de la región).

Algunas de las figuras (*yauí*) que se representan en la trama de los huipiles de San Andrés Chicahuaxtla son: conejo con panza llena (*yatoo nañu rua*); árbol de flores (*chrun iaaja*); conejos con panza vacía (*yatoo uachre*); sillas con relleno (*chrun yila*); florero (*sigu iaaja*); florero de San José Xochixtlán (*sigu iaaja du gusé*); dos trompos con movimiento de San Martín Itunyoso (*samati uij rambuju*); movimiento de Copala (*niñuj*); tortillas de elote; barriles; frijoles; escarabajos; ligero; trompos con movimiento; lanzas; pájaros; estrellas con panza llena; soldaderas (mujeres); soldados (hombres).

Otilia me platica que comparando los huipiles de su tierra con los de San Juan Copala y los de San Martín Itunyoso (ambos de la misma región) se encuentran semejanzas, pero

DETALLE DE TEJIDO DEL HUIPIL DE OTILIA (REVÉS)



también diferencias: los diseños de San Martín son notoriamente alargados (*espigados*) y sus hilos son más gruesos. En cambio los de San Juan tejen un solo motivo en las mariposas de todo el huipil (*como si repitieran la misma palabra planas y planas*) y al verlo por el revés, no tiene tantos hilos de colores sueltos, ya que la región de Copala es tierra caliente y no necesitan ese *colchoncito*.

En el huipil de San Andrés se identifican mariposas que son tomadas de otros pueblos triquis y que se integran a sus propios diseños. A Otilia le parece natural tejer diseños de otras comunidades como parte de sus huipiles, ya que los otros pueblos son parte de *su mundo*. Ella considera que *sus* huipiles tienen muchas más figuras y por lo tanto *dicen más* sobre su pueblo. Casi de cualquier figura que tejen, los ancianos pueden contar toda una historia: como el caso de las *sillas* que aparecen en casi todos los huipiles, que hablan de la hospitalidad como valor de los triquis. Al llegar a una casa lo primero que se le ofrece al visitante es una silla para sentarse y descansar del camino, convirtiéndose en centro de atención de sus anfitriones, lo que implica reconocimiento, respeto y servicio.

El huipil tiene derecho y revés (Supra figura 4: 46 a) , cuando la mujer trabaja o va al mercado se levanta el huipil y echa la parte trasera sobre su cabeza, dejando ver el revés y convirtiendo el frente en una bolsa donde puede cargar diversas cosas, es entonces cuando luce su enredo (falda). El huipil, visto por el revés muestra la forma como urdimbre y trama se articulan para conformar la tela. Los hilos blancos de la urdimbre se anudan, entreverándose con los hilos multicolores de la trama. De sus relaciones, a tramos, se perfilan las figuras que pueden verse por el derecho del huipil. Derecho y revés son dos lados de la misma moneda, ambos son constitutivos del huipil.

Los diseños se *configuran* por las relaciones que la tejedora establece entre los hilos de la urdimbre y los de la trama que va anudando. Así, los conejos definen su cuerpo y sus orejas mediante anudamientos de hilos de colores de la trama, que son limitados por espacios blancos ocupados por la urdimbre; cuando tienen la panza vacía, ese espacio “vacío” es ocupado por urdimbre también. Los floreros se distinguen unos de otros por el tejido blanco de la urdimbre que ocupa los espacios entre la trama de colores que los dibuja; los trompos en movimiento se reconocen en una red de pequeños espacios constituidos por urdimbre y trama; intercalados entre las franjas de gusano-mariposa-gusano, se observan los hilos gruesos y la gasa, que son una trama de hilos blancos que se anudan con los hilos, también blancos, de la urdimbre; las ramas multicolores del árbol con flores se dibujan sobre el blanco de la urdimbre.

Algunos diseños implican que la trama ocupe casi todo el derecho del huipil, por ejemplo, los diversos diseños del *movimiento* envían al revés casi toda la urdimbre, ocupando plenamente el espacio con un mosaico de colores que significan *cambio y acción*, que son conceptos muy valiosos para los Triquis; las franjas de *gusano*, vistas por el derecho, aparecen predominantemente rojas porque se anudan sólo con la tercera parte de los hilos de la urdimbre, enviando al revés de la tela dos terceras partes de esos hilos blancos, lo que hace que por el revés dominen los hilos blancos de la urdimbre. Podría decirse que cada figura implica diferentes relaciones entre urdimbre y trama, por el derecho y por el revés: en algunos predomina la trama y en otros la urdimbre.

En el huipil la urdimbre (relativamente profunda) y la trama (relativamente aparente) al articularse en formas infinitamente variadas, son constitutivas de las figuras que representan objetos de la vida cotidiana y de la historia de la comunidad, es decir, se trata de un tejido de hilos que es condición de posibilidad o de imposibilidad para la creación de ciertas figuras, que metafóricamente podríamos analogar con el *texto* como constelación de significantes a que hace referencia Roland Barthes (1980), o podría agregarse, como constelación de sentidos.

Otra de las condiciones de posibilidad o de imposibilidad de las representaciones en la superficie del huipil está relacionada con la distancia entre la indecidibilidad y las decisiones, espacio en el que la tejedora se constituye como sujeto de decisión, incluyendo y excluyendo formas, colores y diseños que a su vez pueden o no constituir parte del huipil. Así, anudando y entreverando los hilos para tejer o no ciertas figuras con las que se identifica ella y su comunidad, la tejedora avanza en la realización de la obra artística y de la narración de su identidad y su historia. Considero que quienes participan en la elaboración o diseño de un proyecto educativo análogamente *tejen* diversas significaciones que también pueden ser *leídas* como parte de ciertos deseos y expectativas sociales.

El huipil, al ser interpretado como configuración discursiva, puede ser mirado como múltiples relaciones de tensión, por ejemplo: la urdimbre y la trama entran en tensión en la estructura de las figuras: su posibilidad de existencia está íntimamente relacionada con el ordenamiento de los abundantes nudos entre hilos de la urdimbre y de la trama. Mientras se va tejiendo, de tiempo en tiempo, y de tramo en tramo, con el *machete* (tramo de madera muy pulido que parece una lanzadera) la tejedora da un fuerte jalón que presiona todo el tejido para que *agarre consistencia de trapo, se haga durito, se junten todos los hilos y se aprieten*.

Podría decirse que el huipil se mantiene como tal mientras operan los múltiples juegos de tensión entre sus innumerables hilos anudados, lo que le permite conservar su forma y diseños originales, los que se ponen a prueba, por ejemplo, al ser usado y lavado en la vida cotidiana.

El empleo del color y los diseños, la persistencia de la hechura de huipiles y otros textiles propios en San Andrés Chicahuaxtla como indumentaria femenina y artículos de uso diario o para ceremonial, es posiblemente la expresión del deseo de ese pueblo triqui de seguir en la *tradicción*, dentro de la cual se identifican entre ellos y son identificados por los otros, lo que los hace diferentes a otros grupos humanos. El hecho de que el hombre triqui adopte cada día más la indumentaria occidental, pero le interese que se mantenga la tradicional vestimenta femenina (que se reconoce como prestigiosa para la familia), posiblemente tenga doble sentido: i) ponerse acorde con la sociedad mestiza dominante y mantener la identificación con elementos propios de lo Triqui; y ii) lograr el reconocimiento a su capacidad económica y artística por parte de la comunidad propia y de las demás con las que se relacionan.

Este recorrido por la experiencia del tejido de huipiles muestra las complejas relaciones entre urdimbre y trama que configuran las representaciones que se identifican en la superficie de la tela. Seguramente así de complejas son las relaciones entre las diversas

significaciones que se articulan en cada proyecto educativo. De ahí la utilidad que vislumbro en el posible manejo metafórico de la configuración del huipil, para acercarme a la configuración de los proyectos educativos.

Para Jacques Derrida (1989: 35-75) la metáfora usualmente procura un acceso a lo desconocido y a lo indeterminado a través del desvío por algo familiar reconocible. La palabra de la que nos servimos en la metáfora está tomada en otro sentido, diferente al sentido propio: *está* en una *morada prestada*, lo que es común a los tropos.

Esa transferencia metafórica implica transporte y traducción. Por lo tanto, se trata de un trabajo de construcción de nuevos sentidos en términos discursivos, lo que obliga a no quedarse en el nivel de la palabra (nombre), ya que de hacerlo, se caería en una posición que ha sido acusada de falsa, engañosa, cosmética y culinaria desde el pensamiento aristotélico: *epífora del nombre*, que sólo se reduce al fluir de los nombres. Esa fue la suerte de la metáfora cuando se le vinculó a nivel del nombre a la poética y a la retórica, y no a nivel del discurso.

Las posibilidades de la *lógica de la metáfora* son vislumbradas por Hans-Georg Gadamer (2000: 173) cuando señala que la metáfora nos parece una transferencia, es decir, actúa retro trayéndose al ámbito originario del que procede y desde el que fue llevada a un nuevo ámbito de aplicación, mientras tenemos conciencia de esta relación como tal. Sólo cuando el nuevo sentido construido con base en la transferencia, se arraiga en su uso metafórico y ha perdido el carácter de recepción y transferencia, empieza a desarrollar su significado como *propio*. Los usos *impropios* son desbordados por esta perspectiva que prioriza las relaciones de uso (usanza) sobre las convenciones gramaticales.

La metáfora funda nuevas formas para mostrar la verosimilitud de las interpretaciones, en apoyo a las argumentaciones correspondientes. Ejemplos de ello abundan en las ciencias naturales y en las ciencias sociales. Para no ir muy lejos recordemos la sedimentación que se ha dado de la idea de *tejido* en la Biología y en la Anatomía, y de la idea de *cadena* en la Química. Así mismo el útil uso que tienen en la Sociología y la Psicología las ideas de *equilibrio*, *planos* y *perspectivas*, por ejemplo; y en las Ciencias Políticas: *articulación*, *coyuntura* y *dislocación*.

Para esta investigación, utilizaré la riqueza metafórica de las urdimbres y las tramas, jugando, como lo hice líneas arriba con la idea de *urdimbre*, analogándola con la idea de *tejido cultural* (tradicción) y la idea de *trama o figura*, articulándola con el concepto de *imagen identitaria* (elemento de identificación). También me interesa la productividad de las ideas relacionadas con los *anudamientos* y con las *tensiones*; así como las dinámicas de *inclusión y exclusión*, vinculándolas con momentos de indecidibilidad y de decisión, así como sus relaciones con procesos de constitución de sujetos. Considero que, metafóricamente, el asunto de la deformación del huipil, que su uso diario y el lavado pueden propiciar, sirve para acercarnos a la idea de *vulnerabilidad* y a la de *contingencia*. La metáfora de operación del *machetazo* (que da consistencia al trapo), podría servir para hablar de ciertas formas de manejo de *lo contingente*.

3.2 El trabajo de leer.

Como los referentes del *corpus* sobre los cuales construiré el análisis y las interpretaciones están formados básicamente por material escrito (los videos, audios y el

material fotográfico, como se comentó, fueron traducidos a notas y descripciones), he decidido hacerme acompañar por un cierto Roland Barthes²¹. Trabajando con él buscaré herramientas para apreciar el plural de que están hechos, como todo *texto*, los del *corpus* que he construido, así como para explotar sus posibilidades de intertextualidad, en el camino para la construcción de sentidos.

Una condición para la existencia de textos es la escritura. Así, de un lado está lo que se puede escribir, lo *escribible*. Es un campo abierto de juegos, donde se accede al “encantamiento del significante y a la voluptuosidad de la práctica” (Barthes, 1980: 2). Frente al texto escribible se ubica, lo que puede ser leído: *lo legible*. Para Barthes el reto del trabajo literario es hacer del lector no sólo un consumidor, sino un productor de textos. Para mí, buena parte de esta investigación implica mi formación como *lector* en ese sentido: articular sistemáticamente lo escribible con lo legible, de ahí que los resultados siempre serán presentados en términos tensionales. Escribiré lo legible invadiendo espacios de lo escribible.

Un ejercicio en ese sentido fue la elaboración del subtítulo precedente (*Las enseñanzas de Otilia*) en el que al lado de la tejedora elaboré un texto sobre su quehacer, cuidando la *legibilidad* del mismo. Seguramente existen infinitas formas de abordar ese *escribible* que, considerando los múltiples elementos que va revelando Otilia en sus narraciones, proporciona la materia prima para entretejer un sinnúmero de entramados que fijen, siempre temporalmente (según el estilo), las identidades que dan cuenta de los procesos y los productos de la textilera triqui.

De manera semejante se elaboran los textos que van configurando un proyecto educativo: desde las significaciones que se han sedimentado a través de la historia de la educación en México, entretejidas con las narrativas que dan cuenta de diversas identidades (escuela, alumno, ciudadano, maestro, educación, aprendizaje, enseñanza, formación, comunidad, tradición, ciencia, etc.); todo ello como parte de procesos de diseño que implican decisiones, en contextos de infinita indecidibilidad, que si bien tienen que ver con la historia propia de los elaboradores del currículo o de la propuesta educativa correspondiente, son también formas de representar los deseos y las expectativas sociales de ciertos grupos humanos, en tiempos y espacios específicos. Por ello, el trabajo de lectura que me interesa es aquel en que se pone en juego la relación entre condiciones de producción y de intercambio de textos con las nociones de intertextualidad, iterabilidad, lectura y escritura, difuminándose las fronteras entre texto y contexto. Eso y más involucra el *tejido* de un proyecto educativo.

Los textos legibles son productos que forman inmensas masas. Un ejemplo es la masa de textos en los que se presentan proyectos educativos de México. La pregunta es cómo diferenciar dentro de esa masa. Para Roland Barthes es necesaria una operación de evaluación, basada en la apreciación de una cierta cantidad: “del más o menos que puede movilizar cada texto” (Barthes, 1980: 2-3). Esta operación es la *interpretación*.

²¹ Este ejercicio para definir la forma como he leído los textos que constituyen el corpus aprovecha el contenido del libro *SZ* de Roland Barthes (1980), en especial los títulos I al IX: La evaluación; La interpretación; En contra de la connotación; A favor de la connotación, a pesar de todo; La lectura, el olvido; Paso a paso; El texto esparcido; El texto quebrado; ¿Cuántas lecturas?

Interpretar un texto consiste en más que sólo darle un sentido (fundado o libre), se trata de apreciar el plural de que está hecho. Los sistemas de sentido pueden apoderarse de un texto, pero su número no se cierra nunca, al tener como medida el infinito del lenguaje. El texto no contiene los sentidos, si en algún momento podemos construirlos es porque realizamos acciones con él que, en cierta medida, *reducen* su pluralidad, o ésta es asumida simplemente como polisemia, al articular algunos de sus componentes con otros *textos*.

Existe un instrumento que puede ayudar a apreciar ciertas porciones del plural posible, “para Hjelmslev, que ha dado una definición de ella, la connotación es un sentido secundario cuyo significante está constituido por un signo o un sistema de significación principal que es la denotación” (Barthes, 1980: 4). Las críticas a la connotación (filológicas, semiológicas y lingüísticas) pretenden disponer todos los sentidos de un texto alrededor del foco de la denotación, volviendo al cierre del discurso occidental y su organización centralizada.

Como ejemplo de esto veamos un fragmento del texto de la carta que le envía Carlos López, quien en ese entonces era asesor del secretario de educación, al Dr. Pablo Latapí, ambos miembros del equipo elaborador de la propuesta de programas de formación cívica y ética, para educación secundaria, de la SEP:

Es necesario partir del hecho de que las aspiraciones de los niños, más que existir como ya dadas, están en proceso de formación, y en nuestro tiempo esa formación está cada vez menos en manos de los padres y cada vez más en manos de quienes se interesan en formar consumidores y gente que para desarrollar su autoestima necesita distinguirse excluyentemente y anticomunitariamente de los demás...siento que dadas las circunstancias actuales es necesario asumir que se está o que hay que estar en una batalla en contra de los valores del individualismo anticomunitario...y creo que el estado tiene derecho a participar en ella...Entiendo con claridad que el planteamiento puede provocar el equívoco pensamiento de que lo que estamos proponiendo es que la escuela asigne un lugar a cada quien dentro de la sociedad, según los intereses de un grupo en particular...creo que queda suficientemente claro que no se trata de orientar a los estudiantes en una dirección precisa, sino más bien de estimular el interés de pensar en el futuro... (López. C. 1998: 2)

Si se centra la atención sólo en lo que denotan estos fragmentos de la carta, es decir, en su literalidad, la lectura significaría la preocupación del firmante por la ubicación de la formación de los niños en ciertas manos; por la composición de la autoestima; por una batalla entre dos grupos con diferentes intereses; y por un posible malentendido acerca de la participación de la escuela en la ubicación de los estudiantes en la sociedad.

Lo que resulta prácticamente imposible es dejar de aprovechar las posibles connotaciones de lo expresado por Carlos López al Dr. Latapí, entre otras cosas: la existencia de tensiones entre grupos con intereses educativos específicos, uno identificado con los medios sociales de comunicación, que correspondería al del poder económico, y otro con el Estado, que se podría relacionar con el poder político; las múltiples interpretaciones de

las relaciones posibles entre el individuo y la sociedad; la premisa constructivista de que las aspiraciones de los niños estén en formación; las posibilidades de ofrecer múltiples modelos de identificación a los niños para ubicarse en una cierta organización social; la responsabilidad del Estado con todos los grupos humanos que conforman la sociedad; la educación como proceso de constitución de sujetos para una cierta forma de comunidad social; y otras muchas connotaciones que se pueden construir al relacionar este texto con otros textos.

Sólo para mostrar la productividad de la connotación, podrían revisarse también las relaciones de ese texto de la carta con las tradiciones liberal democrática y republicana cívica, en cuanto a las ideas de ciudadanía y de comunidad política, por ejemplo.

Negar la connotación es abolir el valor diferencial de los textos, ya que la connotación es la vía de acceso a la polisemia del texto. Por esto, me quedo con la connotación como herramienta y huella nombrable de un cierto plural del texto. Veamos cómo define Barthes la connotación: “es una determinación, una relación, un rasgo que tiene el poder de referirse a lo dicho anterior, ulterior o exteriormente a otros lugares del texto, o de otros textos; esa relación no debe ser restringida en nada y puede también ser llamada función o indicio” (Barthes, 1980: 4-6). Topológicamente la connotación asegura una diseminación limitada de los sentidos, extendida como polvo fino sobre la superficie aparente del texto. Semiológicamente, es el punto de partida de un código (nunca reconstituible), la articulación de una voz que está tejida en el texto. También es el sojuzgamiento al que se somete al texto, *el sentido es una fuerza*.

Leer, entonces, es un *trabajo* (lexicológico y lexicográfico) y el método de ese trabajo es topológico. La tarea consiste en mover, trasladar, desplazar sistemas cuya investigación no se detiene ni en el texto ni en mí. Leer es construir sentidos y designarlos, llevando esos sentidos hacia otros nombres; los nombres se llaman, se agrupan y su agrupación exige ser designada de nuevo; designo, nombro y renombro: así pasa el texto: se trata de nominaciones en devenir. Una aproximación incansable, un trabajo metonímico. Comentar un texto paso a paso es renovar sus entradas, evitar estructurarlo *demasiado*, evitar darle ese suplemento de estructura que lo clausuraría: “es esparcir el texto en lugar de recogerlo” (Barthes, 1980: 8-9).

Por lo tanto se esparcirá el texto, se le dividirá en fragmentos en forma *arbitraria*, unas veces serán frases breves, otras, fragmentos mayores, será cuestión de comodidad. Bastará con que se trate de espacios donde sea posible construir sentidos, dada la densidad de connotaciones. Se busca trazar a lo largo de los textos, zonas de lectura (unidades discursivas), con el fin de observar en ellas la migración de sentidos (desplazamientos), el afloramiento de los códigos, el paso de las referencias. Los fragmentos seleccionados son envolturas de volúmenes semánticos, crestas de otros textos bajo el flujo del discurso (Barthes, 1980: 9-10).

Lo que se busca es la traslación, la repetición, y la modificación de los significados, en el texto y entre textos²². Al señalarlos sistemáticamente no se pretende establecer la verdad

²² Esta mirada se relaciona con la idea de texto iterable, que Jacques Derrida (1984: 357) además de considerar repetible, insiste en que cada repetición lo actualiza en el gesto de lectura y escritura de los otros que le añaden o le quitan algo.

del texto (su estructura profunda, básica) sino su plural. Esta construcción de sentidos será equivalente a hacer oír las diversas voces del texto (polifonía). El trabajo de interpretación “desde el momento en que se sustrae a toda ideología de la totalidad, consiste precisamente en maltratar el texto, en cortarle la palabra” (Barthes, 1980: 10-11). Para conocer el plural de los textos, es necesario que la lectura también sea plural, es decir, sin orden de entrada, con múltiples relecturas desde diversas perspectivas. Asumamos que quien se aproxima al texto (yo) es ya una pluralidad de otros textos, de códigos infinitos, o más exactamente perdidos.

Si se relea el texto en esa multiplicidad de abordajes, no es para obtener el texto verdadero, sino el texto plural: el mismo pero nuevo (Barthes, 1980: 11-12). Es así, acompañado por los fantasmas²³ de Roland Barthes, que analizo el *corpus*.

4. PERSPECTIVA ANALÍTICA.

Como mostré en el recorrido por este capítulo, mi investigación, lejos de pretender establecer resoluciones concluyentes, intenta dentro de sus posibilidades y limitaciones ser una forma de mirar la intertextualidad constitutiva de los proyectos educativos. Sobre el supuesto de que tanto en la propuesta educativa triqui, como en los programas de formación cívica y ética, se entretujan significaciones sobre las relaciones entre individuo y comunidad, exploraré esas posibilidades intertextuales desde los diversos textos que conforman el *corpus* de investigación.

Como intento mostrarlo en la figura 5 (infra 55), me posiciono en una analítica de discurso trabajada por Laclau, Mouffe y Buenfil. El entramado conceptual se organiza en torno a esa analítica, incorporando aportes de diversa procedencia: M. Foucault, J. Derrida, C. Geertz, H. Bhabha, S. Hall, J. Lacan, S. Zizek, H. Arendt, F. Bárcena, S. Varese, W. D. Mignolo, N. García Canclini. Desde esa plataforma se trazan los límites de las posiciones y principios de análisis y, consecuentemente, los de las interpretaciones que respaldan la construcción de sentidos que atribuyo a cada uno de los proyectos educativos estudiados. La especificidad de la perspectiva en que me ubico radica en la articulación de esa analítica de discurso, relacionalista y radicalmente histórica, con un andamiaje de herramientas metafóricas construidas desde la experiencia del tejido de huipiles entre los triquis, y con una cierta forma de *trabajo de lectura*, articulación mediada por los conceptos de *discurso y texto*.

Me enfrento con una amplia gama de significantes y significados que se anudan y tensan constituyendo imágenes (análogas a las figuras del huipil), siempre inestables y vulnerables, en los diversos textos a analizar, lo que opera como una condición de imposibilidad para fijar de manera definitiva los sentidos de cada uno de los proyectos educativos, así como los de las identidades que se anudan como parte de ellos.

Pienso que desde los *juegos de lenguaje* en que me ubico, es posible mostrar algunas de las operaciones relacionadas con las condiciones de posibilidad y de imposibilidad para que en un cierto tiempo y espacio, una cierta forma de relación entre individuo y comunidad hegemonice el campo de un cierto proyecto educativo; operación que

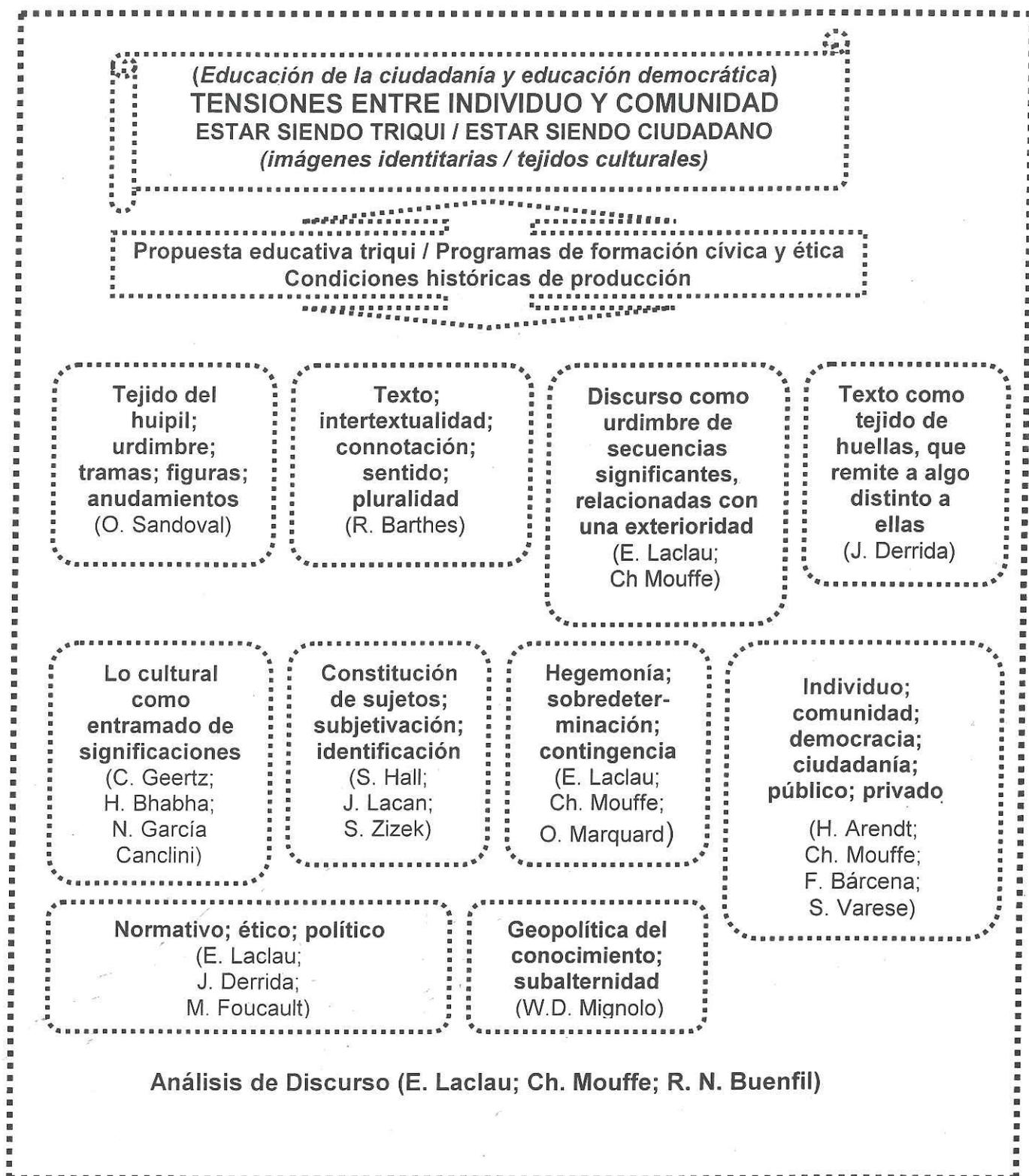
²³ En el sentido que les da Jacques Derrida (1998) en su libro *Espectros de Marx*.

propongo sea *leída* con el apoyo de las lógicas de *hegemonía* y de *sobredeterminación*. Esas lógicas parecen dar cuenta de la constitución de identidades tan complejas e inestables como las que nos ocupan en esta investigación: las relacionadas con expectativas y deseos sociales ético políticos que se inscriben en la superficie discursiva de proyectos educativos, y desde los cuales es posible reflexionar acerca de la educación de la ciudadanía y la educación democrática.

El texto de este capítulo, y de la tesis en general, es un tejido abierto a múltiples lecturas, precisamente por su pluralidad y porque en lugar de cierres lo que intento ofrecer es una recuperación de planteamientos a los que pretendo hacer cumplir la función de *juegos de lenguaje* que me permitan atar algunos hilos, provenientes tanto del referente conceptual como del referente empírico de mi investigación, e intentar dar el *machetazo*, como lo haría Otilia a cada tramo, pretendiendo con ello que los textos de los capítulos de esta tesis adquieran cierta consistencia. Obviamente siempre quedarán hilos sueltos.



Figura 5. PERSPECTIVA ANALÍTICA.



CAPITULO 2

PRIMERA LECTURA: *IMÁGENES IDENTITARIAS.*

Hay así un doble movimiento que gobierna la constitución de las identidades colectivas. Por un lado, ningún imaginario colectivo aparece esencialmente ligado a un contenido literal. Por el hecho de representar la forma misma de la "plenitud", esta última puede ser "encarnada" en los contenidos más diversos; los significantes imaginarios que constituyen el horizonte de una comunidad son, en tal sentido, tendencialmente vacíos y esencialmente ambiguos... (Laclau, 1993: 80-81).

En este capítulo exploro, en los textos que he reestructurado como *corpus*, las relaciones que se establecen entre diversos significantes y diversas significaciones, que son constitutivas de lo que denomino *imágenes identitarias*. Mi intención es explicitar la analogía que establecí entre esas construcciones discursivas y la forma como se tensan los múltiples hilos de colores que Otilia Sandoval (2001) anuda cuando teje sus huipiles e inscribe en ellos figuras cuyo significado es considerado como algo valioso por su comunidad (Supra figuras 1 y 2: 44 a y b). A decir de Otilia, sus deseos y expectativas son que las personas de su pueblo y también las de afuera, reconozcan en la superficie de sus huipiles plantas, animales y otras cosas importantes del mundo triqui, a la vez que reconozcan en ella y en su familia personas que saben tejer los mejores y más bellos huipiles.

Planteo que esas figuras tejidas en el huipil son parte de la narrativa de los triquis, de ellos como parte del mundo y como miembros de su comunidad, de su pueblo. Las figuras del huipil operan como inscripciones de valores, deseos y expectativas sociales que tienen que ver con la vida de los triquis, con aquello que identifican como propio, valioso y digno de ser conservado.

Para mí, análogamente a las figuras del huipil, los anudamientos de significaciones en el *tejido* de los proyectos educativos, pueden ser considerados como condiciones de posibilidad o de imposibilidad para significar intereses, deseos y expectativas, más o

menos definidos, que son parte de lo que una cierta comunidad u organización social considera valioso y digno de alcanzarse.

El capítulo se estructura en cinco subtítulos. En el primero, organizado en tres apartados, se describen y explicitan aquellos elementos y relaciones que en la *propuesta educativa triqui* hacen visibles ciertas *imágenes identitarias*. Mi idea es mostrar la intertextualidad que habita esas imágenes y que metodológicamente puede ser fijada temporalmente en ciertos anudamientos de significaciones. Con base en esos anudamientos construyo sentidos sobre los deseos y expectativas sociales que desde la mirada de los triquis dan sustento a las expresiones ahí inscritas, relacionándolas con procesos identitarios.

En el segundo, dispuestos en tres apartados, se presentan análisis análogos de textos procedentes de los *programas de educación cívica y ética*, estableciendo también relaciones entre los sentidos construidos, sobre los deseos y expectativas sociales inscritos en esos programas, y ciertos procesos identitarios.

En el tercer subtítulo se presentan en forma esquemática las *imágenes identitarias* construidas desde cada proyecto educativo y algunas interpretaciones sobre sus posibles relaciones.

El cuarto se realiza una *lectura* que busca identificar la existencia de tensiones entre individualidad y colectividad, entendidas como constitutivas de las identidades ético políticas. El delicado equilibrio en esa relación caracteriza a cada uno de los proyectos educativos que sirven como fuente referencial. Además, se despliegan algunas interpretaciones sobre la relación entre lo público y lo privado.

El quinto subtítulo presenta recaudos sobre las relaciones entre lo ético, lo político y lo educativo en organizaciones políticas como la mexicana, que incluye pueblos indígenas, y donde los procesos de constitución de ciudadanos se ubican entre relaciones interculturales e interétnicas.

1. ESTAR SIENDO TRIQUI: qué de lo nuestro y qué de los otros.

La propuesta educativa triqui hace referencia a formas de *ser* de una persona que se consideran valiosas y que son presentadas como deseos y expectativas sociales, es decir, como *lo normal*, *lo natural* o *lo universal* para quienes forman parte de la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla²⁴. La comunidad indígena en ese sentido cuenta con papeles específicos que han de jugar las personas o individuos que forman parte de ella.

Veamos un ejemplo de lo anterior acercándonos a las ideas que se desarrollaron alrededor de la definición de fines y propósitos educativos para la educación primaria²⁵, con la participación de niños, profesores y padres de familia de las comunidades de la región.

²⁴ El nombre Chicahuaxtla significa "lugar fuerte" en náhuatl, en sentido abstracto y espiritual, aludiendo a que allí existe una cueva donde reposan los restos de antiguos jefes de linaje y representantes del clan.

²⁵ San Andrés cuenta con servicios educativos de educación preescolar, primaria y secundaria atendidos por profesores mixtecos y triquis.

El siguiente texto es parte de las narraciones contenidas en la conferencia leída por Fausto Sandoval, líder triqui, en Santa Cruz, Bolivia, durante un encuentro de educación intercultural:

Cada día nos damos cuenta de *todo lo que nos falta* por hacer, nos falta en primer lugar *discutir colectivamente* qué queremos para el futuro, *qué de los otros y qué de lo nuestro* y luego organizar el plan educativo para llevar a cabo *el sueño* que soñemos, sabemos que antes debemos *reconstruir* nuestra identidad, que está *bastante golpeada*, nos falta igualmente reflexionar sobre el papel que le vamos a dar a la escuela, porque nos damos cuenta que el sistema educativo comunitario a pesar de todo ha funcionado con éxito sin necesidad de tener un sistema escolar y por el contrario *la escuela parece que nos está conduciendo a la ignorancia* y está actualmente en un periodo de crisis global... (Sandoval, 1996: 8)²⁶.

Fausto hace notar que la educación es asunto colectivo, que el *nosotros* es la persona en que se conjuga la actividad educativa y que ello marca la distancia con los *otros*, con lo que llega de fuera, como es el caso de la escuela. La comparación que hace entre la educación comunitaria *propia* exitosa y la educación escolar en crisis, enfatiza esas fronteras.

Las palabras de Fausto son las de un miembro de la comunidad triqui de San Andrés, que además labora como profesor bilingüe, participa como líder educativo, como padre de familia, como mediador político con los *otros*, y como parte del equipo de trabajo que, por elección en asamblea comunitaria, fue encargado de elaborar el proyecto educativo para los triquis de San Andrés Chichahuaxtla²⁷. La enunciación de Fausto es plural ya que en sus expresiones resuenan voces y experiencias de otros tiempos y espacios vividos, colectiva e individualmente, desde la encrucijada de múltiples emplazamientos.

La propuesta de orientarse en términos de sus *sueños*, connota lo que los triquis han imaginado y pueden imaginar con relación a su forma de vida para el futuro, desde su pasado y su presente. La expresión puede ser leída desde dos perspectivas, según el significado que le demos a la dimensión imaginaria: desde la individualidad (psíquica) de Lacan, o desde las comunidades imaginadas de Anderson. De entrada Fausto asume que la tarea implica múltiples acciones a realizar, condicionadas por una discusión colectiva para la definición del futuro deseable, y por la búsqueda, selección y articulación de elementos provenientes de los *otros*, y también de lo que califica como lo *nuestro*. Las fronteras adquieren así un matiz de inestabilidad: ciertas cosas sí, otras no.

Expresiones como esas pueden ser *leídas* como tejido de significaciones que constituyen el texto, y como anudamientos que son condición de posibilidad para la constitución de fronteras entre un *nosotros* y un *ellos*, entre un *interior* y un *exterior*, siempre en movimiento. Esto sugiere activas relaciones entre dos espacios cuyos elementos, según

²⁶ De aquí en adelante, cuando en un texto de referencia como éste se haga énfasis utilizando *itálicas*, ese acento es mío.

²⁷ Una investigación sobre esta multiplicidad o "archipiélago" de identidades sociales de un mismo agente social, es trabajada en la tesis de doctorado de María Mercedes Ruiz Muñoz (2002), desde la perspectiva del "archipiélago identitario".

Fausto, luego de un proceso de selección, pueden ser articulados en un plan educativo. Se refiere a elementos provenientes de: *nuestra identidad y la suya; la (su) escuela (¿muestra?); el sistema educativo comunitario nuestro; el sistema escolar de ellos; la escuela de ellos que conduce a la ignorancia; la educación exitosa nuestra; nuestros sueños.*

Desde este texto de Fausto construyo connotaciones sobre compromisos de las personas con una vida comunitaria, que asume la educación como un bien de todos, que ha de estar anudado a los sueños y que debe ser definido mediante la discusión y vivencia colectivas.

Sobresale su comentario acerca de la *reconstrucción* de una identidad bastante golpeada, que podría *leerse* como un sentimiento sedimentado, que se ha transmitido de generación en generación. El mismo Fausto amplía el significado al señalar:

Hicimos un recuento y nos dimos cuenta que en el discurso y las actitudes de mucha gente, del gobierno y de los otros, siempre nosotros éramos quienes tenían que hacer algo para mejorar, *era como saber que no somos humanos completos* y que para serlo tenemos que hacer lo que otra gente nos pide... (Sandoval, 1996: 6).

Esta es una muestra de anudamiento del significante *identidad* con la figura *bastante golpeada*, con lo que ambos elementos adquieren un nuevo sentido: parecen servir a Fausto para significar una forma de estar o habitar el mundo, una forma de relacionarse con los demás que implica subalternización²⁸; es decir, una forma de relación social en la que opera la premisa de menor valor en *mi* forma de *ser*, frente a *otras* formas de *ser* consideradas como superiores o más valiosas.

La expresión también puede ser *leída* en términos de antagonismo social, articulación y hegemonía ya que implica un enfrentamiento de dos identidades, donde la sola existencia de una puede ser limitativa para la deseada *plenitud* de la otra. Las expresiones de Fausto sugieren que la mera existencia de población indígena, el ser triqui, impide *al gobierno* y a *los otros* el hablar de una nación homogénea, reflejo del ideal moderno; y aquella identidad moderna, obstaculiza a su vez el ser triqui, al considerar a éste como una identidad incompleta que debe alcanzar el perfil moderno, como una falla en la nación, como algo que se resiste a ser integrado, como algo ajeno e inadecuado.

La perspectiva mostrada por Fausto probablemente sea una de las condiciones de posibilidad para la constitución de las inestables fronteras que se señalaron líneas arriba. La constitución de fronteras, en este caso identitarias, culturales y políticas, se puede relacionar con la forma como los pobladores de San Andrés Chicahuaxtla han respondido a la presencia de las escuelas del gobierno y a su interés por elaborar una propuesta educativa más apegada a sus deseos y expectativas, a su forma de significar las relaciones entre comunidad e individuo.

²⁸ Sigo a Walter D. Mignolo (2000) multicitado en el capítulo 1 y que aquí me resulta pertinente para *leer* esta connotación en las palabras de Fausto. También esta relación de subalternidad fue semblanteada por el Dr. Ernesto Laclau en el seminario que coordinó en la Cd. de Xalapa en septiembre del 2001; entonces señaló la importancia que estaba tomando esa perspectiva (subaltern studies), tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos de Norteamérica.

Como parte de la discusión comunitaria sobre *qué queremos para el futuro*, el equipo elaborador de San Andrés Chicahuaxtla realizó una revisión colectiva de la legislación educativa (Artículo 3º. Constitucional, Ley General de Educación y Ley Estatal de Educación) y una consulta a niños y niñas de segundo a sexto grados de todas las escuelas primarias de la zona, 6 de cada grupo: 3 niños con los promedios más altos y 3 con los promedios más bajos; a una muestra de padres y madres de familia de los niños mencionados y a la totalidad de maestros de la zona. Fausto señala que para la mayoría de ellos fue la primera vez que se acercaron a lo que establecen las leyes en materia de educación, es decir, a esa parte del proyecto educativo del Estado.

La zona escolar 232, que corresponde al territorio de San Andrés, aprovechando las experiencias obtenidas en los talleres organizados por la Dirección General de Educación indígena de la SEP, elaboró el documento *Proyecto escolar: Educación Bilingüe Intercultural para mejorar la calidad* (2000); en él se presentan los resultados de la revisión y consulta realizadas. Destacan los *finés y propósitos* para la educación primaria que los consultados consideraron valiosos y que se mencionan enseguida:

1. Los niños y las niñas cuando vayan a la escuela aprenderán a hablar, leer y escribir en español.
2. Los niños y las niñas cuando vayan a la escuela aprenderán a hablar, leer y escribir en triqui.
3. Aprenderán a cuidar y utilizar: la medicina de su pueblo, la música de su pueblo, cómo se trabaja la tierra, cómo se construyen las casas, cómo se preparan las fiestas, cómo se tejen huipiles, cuáles son los valores propios de los triquis, cómo se nombran las autoridades y otros caminos positivos que haya en sus pueblos.
4. Aprenderán matemáticas.
5. Aprenderán inglés y cuidado ambiental (Zona escolar 232. 2000: 18-21).

Múltiples son las *lecturas* que se pueden hacer de las cadenas discursivas que configuran los *finés y propósitos* para la educación elaborados en San Andrés. Una de ellas sería la que considera cada uno de esos enunciados como parte constitutiva de significación del triqui educado, otra podría hablar de los esfuerzos de la comunidad por *controlar* la utilización de recursos culturales externos para el fortalecimiento de su identidad étnica como triquis²⁹. Una más, ponderaría las capacidades de los indígenas para *integrarse y adaptarse* al mundo moderno³⁰. Además de atribuirle a esos enunciados significaciones por sus relaciones con una cierta identidad y con discursos provenientes de especialistas, considero que es necesario rastrear esos significados en las ideas que sobre los triquis exponen miembros de la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla (entre ellos Fausto, Otilia y Marcos), en los documentos y las conversaciones que forman parte del *corpus*.

²⁹ Recordemos los trabajos de Guillermo Bonfil (1987) sobre lo propio, lo ajeno y la teoría del control cultural.

³⁰ De las que hablan los indigenistas Julio de la Fuente (1964) y Aguirre Beltrán (1982).

1.1 Ser y dejar de ser triqui.

Una muestra de las ideas sobre el *ser triqui*, se encuentra en la siguiente narración de Fausto, que nos da una idea de la visión histórica actual, en términos de las relaciones con los *otros*:

Los triquis siempre hemos estado relacionados con otros pueblos como los mixtecos, aztecas, españoles y ahora con los *otros*, y generalmente en desventaja; por lo que *la comunicación ha sido de defensa*. La flexibilidad nos viene de ser región de paso, de mucho contacto entre la mixteca y la costa. *Tenemos alta capacidad de relación* y aunque suene raro, de apertura. Para muchos de los padres de familia el triqui exitoso lo es afuera, de los que están fuera temporalmente llegan muchos recursos en dólares, aunque todos sabemos que *si no se regresa se deja de ser triqui*. Nacer, hablar la lengua, participar en el *tequio*, desempeñar los cargos y cumplir con las normas son de las cosas que *lo hacen a uno ser triqui*. *Yo no soy tan triqui*, lo cubro siendo buen intermediario, gestor de financiamientos para las actividades educativas de la comunidad; *las personas mayores son muy triquis*, se han movido por todo el arco iris de cargos, dominan la lengua y leen el tiempo. Se puede llegar a ser triqui, integrándose y cumpliendo con los cargos, entonces se le reconoce. *Alguien puede ser más triqui que muchos triquis...* (Entrevista a Fausto. 2000).

En esta narración de Fausto se identifican cadenas de significaciones que *leo* como *imágenes identitarias* que muestran un triqui como persona capaz de comunicarse en español además de hacerlo en lengua triqui, lo que es valorado desde hace mucho tiempo dada su importancia en la defensa y resistencia ante los *otros*. Señala otros elementos como componentes del *ser triqui*. Fausto reconoce la *apertura* de los triquis al mundo que los rodea, además de mostrar una visión dinámica de la identidad triqui que *leo* como enfáticamente relacional.

El aprecio comunitario por la lengua triqui ha venido cobrando relevancia los últimos años, hasta muy recientemente se empieza a valorar el triqui escrito como un medio de comunicación tan importante como el español. Se llegó a considerar, como lo apunta Fausto Sandoval, que el hecho de hablar triqui era un indicador de pobreza y atraso. Sin embargo, con la difusión de los libros de texto gratuitos en triqui, y sobre todo con el empleo de esa lengua escrita para elaborar documentos oficiales y pliegos petitorios a las autoridades, la visión ha cambiado; es frecuente que ahora los padres hablen de que les parece útil que los niños aprendan a leer y escribir en ambas lenguas. Fausto relaciona este deseo social con las múltiples acciones de difusión hacia los padres de familia, discusión en asambleas comunitarias y capacitación a los maestros, que el equipo responsable del proyecto educativo ha llevado a cabo durante los últimos 20 años.

La participación en el *tequio* (actividades voluntarias de beneficio colectivo) y en los cargos tradicionales, así como el cumplimiento de la normatividad comunitaria son considerados por Fausto como elementos que configuran también el *ser triqui*. Estas relaciones de la persona, como dice Fausto, o individuo con la vida comunitaria, pueden *leerse* como rasgos de lo que Stefano Varese llama *ciudadanías indígenas clandestinas*.

Volviendo a los fines y propósitos para la educación primaria, llama la atención la propuesta de que en la escuela se aprenda a hablar, escribir y leer tanto el idioma triqui como el idioma español; así como la expectativa de que los niños y jóvenes aprendan las matemáticas, el inglés y el cuidado ambiental, todo ello relacionado en parte con el currículo nacional básico.

Las *imágenes identitarias* que identifico como constitutivas de la cadena equivalencial de lo que he llamado el *triqui educado* hasta aquí, con base en los referentes citados, pueden a su vez ser bosquejadas en cuatro dimensiones de *juegos de lenguaje*, como sugeriría la perspectiva wittgensteiniana. En primer lugar está el *juego* que deja entrever la presencia de la persona o individuo como centro de la atención educativa comunitaria; en segundo lugar, destaca el interés en que los niños y jóvenes aprendan a *cuidar y utilizar* ciertas formas de estar o habitar el mundo natural y el de sus relaciones como triquis; en tercer lugar, se articulan *juegos de lenguaje* que remiten a la importancia de lo comunitario, a relaciones y acciones para el bien colectivo; y en cuarto lugar se identifica la articulación de elementos provenientes de los programas oficiales que al ser incluidos en la cadena adquieren nuevos perfiles.

En cuanto a los elementos de orden comunitario del *ser triqui*, Marcos Sandoval señala que para él uno de los principales problemas enfrentados es que:

... estuvo a punto de perderse el orgullo de ser triqui, se empezó a *soñar con ser diferente*, y vivir otra forma de vida, como la que ocurre *afuera de nuestra comunidad*. Pienso que necesitamos *autonomía, reconocimiento y* enfrentar la exclusión de muchos años, superar la idea de que estamos jodidos... (SEP/DGEI.1996).

Nuevamente se muestra la inestable frontera (interior/exterior) que habla de tensiones entre el ser *orgullosamente triqui* y la subvaloración de ese ser en el *mundo exterior*³¹. Aunque de ese mundo provengan elementos que son valorados y que se adoptan como algo valioso para el *ser triqui*.

Cuando Marcos agrega, en la misma presentación videograbada, que identifica dos educaciones, habla de dos formas de pensar la identidad: la de la comunidad y la de la escuela de gobierno. Señala que el reto es reorientar ambas para enfrentar los nuevos problemas que ha traído lo que llegó con las carreteras: el depender de lo que llega de fuera (refrescos y alimento chatarra, por ejemplo), la contaminación ambiental (sobre todo plásticos) y hasta nuevas enfermedades, como el SIDA³².

En los fines y propósitos que para la educación primaria proponen, si bien se perfila un *ser triqui*, la pluralidad tanto en el proceso de definición (revisión de legislación y consulta a niños, padres y maestros), como en el producto (plan de la zona de supervisión). deja entrever la *intertextualidad*, que implica un *estar siendo triqui*, como proceso abierto, es decir, un *ser*, persona, individuo o identidad ubicado temporalmente

³¹ La migración temporal de hombres adultos a los Estados Unidos en busca de trabajo y de los jóvenes a la ciudad de Oaxaca o a la de México para continuar estudios luego de la secundaria se ha incrementado notoriamente los últimos veinte años.

³² La región cuenta con caminos asfaltados hace apenas treinta años, cuyo mantenimiento por la abundancia de lluvias los hace en ocasiones intransitables.

en una cierta comunidad³³, en este caso, San Andrés Chicahuaxtla. El *estar siendo triqui* se define por sus relaciones con otras personas y comunidades de las que se pueden o no tomar elementos para integrarlos al tejido identitario triqui. En los textos seleccionados se vislumbran las *imágenes identitarias* correspondientes. Los *otros* así, vienen a ser reconocidos por los triquis como parte del mundo en que viven.

En este sentido pienso que lo que se aprehende del ese *estar siendo triqui*, al leer los textos que conforman el *corpus*, se relaciona con lo que Stuart Hall (1996) sostiene en sus estudios sobre el dinamismo del proceso de identificación. *Estar siendo triqui*, expresa mejor los ricos procesos de identificación y subjetivación³⁴, abriendo el horizonte de comprensión, que puede dar cuenta de la rica diversidad en movimiento del *estar siendo triqui*, en sus múltiples relaciones de identificación y desidentificación con los *otros*.

1.2 Educar niños y jóvenes triquis.

Para Otilia, las actividades de todos los días son parte de la educación de los triquis:

Los padres y las madres *educan a sus hijos a cada día*: el tejido de los huipiles, hablar en la casa y en el mercado en triqui, el conocimiento del territorio triqui, saber los tiempos buenos para la agricultura y la cría de animales, el sistema de *cargos que deben ocupar los hombres* y sólo alguna viuda, el tequio, las danzas y las canciones, el carnaval, la lectura del tiempo que hacen los viejos, las oraciones de ofrecimiento en las que *agradecemos todo lo que nos fue dado* y la medicina triqui... (SEP/DGEI, 1996).

Estas expresiones pueden mirarse como un entramado de elementos entendidos como parte de las *imágenes identitarias* que configuran el *triqui educado*; se trata de relaciones sociales, emblemas y ritos que algunos consideran parte constitutiva del sentido de pertenencia a un grupo³⁵, y que probablemente son condición de posibilidad para que muchos de quienes se van temporalmente de San Andrés vuelvan periódicamente, sobre todo para participar en las fiestas (Todos Santos y Semana Santa) y pasar ese tiempo en el pueblo con sus familiares.

Cuando entre los fines y propósitos definidos mediante revisión y consulta comunitaria, se enuncian elementos articulados a los programas oficiales, relacionados con cierta idea de logros desde la individualidad (aprendizajes instrumentales, por ejemplo), al lado de otros como aquél que señala: *las niñas y niños... aprenderán a cuidar y utilizar*, un conjunto de *formas de estar en o habitar el mundo* de la vida comunitaria, la *lectura* me lleva al terreno de las tensiones entre el ser y el no ser triqui, es decir, al inestable terreno del *estar siendo triqui*. También transporta a otros tiempos y espacios: a las casas y el mercado, como lugares en los que persiste funcionalmente la lengua triqui. Y más aún, en

³³ Como lo sostienen Ernesto Laclau y Lilian Zac (1994) en un extenso artículo sobre la constitución del sujeto político, como efecto de cadenas de actos de identificación siempre abiertos, no suturables.

³⁴ Ser y estar siendo... son dos formas muy diferentes de perspectiva ontológica, y por lo tanto de ubicación metafísica, diría Heidegger; de allí que Stuart Hall prefiera el concepto de "identificación", que aunque igual de ambiguo que el de "identidad", aporta dinamismo de proceso más que fijación de producto acabado.

³⁵ Por ejemplo Guillermo de la Peña (2000) y Miguel A. Bartolomé (2000)

ese enunciado se puede también *leer* una muestra de lo que algunos antropólogos han llamado atributos de etnicidad³⁶, articulados con otros que podríamos referir a tiempos y espacios sociales en los que la visión del mundo acentúa el valor de la individualidad, como en el pensamiento moderno occidental. Esa diversidad de elementos, al ser articulados como *imágenes identitarias* del *estar siendo triqui*, pasan a ser parte de aquellos atributos. Ahora la comunidad valora como propio el hablar y escribir en triqui, español e inglés, por ejemplo.

Desde la perspectiva analítica de esta investigación, lo relevante es la composición de esas *imágenes identitarias* que, siguiendo la analogía con el tejido del huipil, son inscritas, y reconocidas como valiosas por la comunidad, en la superficie discursiva del proyecto educativo de los triquis.

Los elementos que se anudan para configurar las *imágenes identitarias* que forman parte del *triqui educado*, que los miembros de la comunidad de San Andrés consideran en términos de fin y propósito educativo, emergen tanto de la tradición propia, seguramente ancestral, como de las múltiples relaciones de los triquis con la escuela del gobierno y con las demás comunidades con las que conviven. Es probable que en estos momentos el equipo de elaboradores de la propuesta educativa de San Andrés ya haya modificado parte de esas definiciones, y que esté incorporando otros elementos o haya decidido excluir alguno de los que configuran la propuesta registrada en esta investigación; lo que nos hablaría de apertura, como dice Fausto, para integrar otros elementos al entramado de esas *imágenes identitarias*.

Lo anterior sustenta la idea de que un proyecto educativo es inteligible como superficie de inscripción de deseos y expectativas sociales, es decir, como superficie discursiva en la que se fija temporalmente aquello que la comunidad considera como *lo universal* en un cierto momento. En todo caso se trata de entramados de significaciones siempre en construcción, lo que debilita el carácter de los proyectos educativos como referentes empíricos con pretensiones de fijación.

1.3 Vivir en la comunidad y manejarse bien afuera.

Las siguientes expresiones de Fausto me llevaron a reflexionar sobre la contingencia de los anudamientos de significaciones que configuran las *imágenes identitarias* de la propuesta educativa triqui,

El pueblo de San Andrés nos ha tolerado, en 1993 ante la aparición del primer libro de texto en lengua triqui hubo reacciones positivas y negativas... algunos padres decían que *lo triqui sólo sirve hasta la carretera*, a lo que respondíamos con argumentos pedagógicos. Algunos profesores insistían en que la enseñanza del triqui *retrasaría el aprendizaje del español*... los padres y la mayoría de los profesores exigían la enseñanza del español escrito. *En muchos padres estaba el deseo de parecerse a los otros*, las ganas de ser como se es en las ciudades... finalmente después de mucho discutir y alegar nos pusimos de acuerdo en que la educación debe ser útil para vivir;

³⁶ Como los señalados por María Bertely (1998) en su tesis de doctorado sobre un pueblo zapoteco migrante.

para vivir en la comunidad y para manejarse bien afuera, y debemos desarrollar capacidades para criticar y modificar lo que no nos gusta... (Entrevista a Fausto. 2000).

Cuando algunos miembros de la comunidad de San Andrés, según Fausto, cuestionan los fines y propósitos definidos para la educación triqui (por ejemplo al decir que el triqui sólo sirve hasta la carretera, o al insistir en que la enseñanza del triqui retrasa el aprendizaje del español), pienso que se trata de diferencias internas a la comunidad, que en un momento pueden operar como elementos de dislocación, es decir, desestructurar la trama de significaciones que configuran el discurso sobre el *triqui educado*, que por ahora es consenso entre los propios triquis de San Andrés, y que por lo tanto puede considerarse como *lo natural y lo normal* para esa comunidad.

La lógica de la *contingencia*³⁷ puede ser de utilidad para comprender la forma como opera ese conjunto de anudamientos de significaciones que conforman las *imágenes identitarias*. Así, como dice Richard Rorty (1997: 92-93), en el pensamiento occidental, incluyendo las formas religiosas, el llamado a lo universal ritualizado, apunta a controlar la contingencia y finitud del *ser*, el ser particular, es decir, operaría como una alternativa a verse inmerso en lo contingente de la particularidad. De manera análoga, el pensamiento y las ritualizaciones entre los triquis (ideales identitarios, emblemática étnica y atributos étnicos) operarían como intentos por domesticar la contingencia de las particularidades individuales y sus relaciones con los otros, por ejemplo.

Cuando Otilia señala la importancia de los anudamientos para que el huipil conserve su forma y sus figuras, y no se deforme al usarlo y lavarlos, lo que revela es la vulnerabilidad de esa configuración, no sólo en sus relaciones con el *exterior*, sino también en su propia constitución (*su interior*), ya que se trata de anudamientos que a su vez se relacionan con la calidad de los hilos y la pericia para ajustarlos en forma resistente.

Podría decirse que las *imágenes identitarias* que se inscriben en la superficie discursiva de la propuesta educativa triqui, aunque tengan la apariencia de identidades definidas y fijas, están siempre expuestas al cambio, no sólo por sus relaciones con el exterior, sino también por la vulnerabilidad misma de su constitución, ya que se trata de significaciones articuladas a múltiples voces, tiempos y espacios, que pueden ser desarticuladas y rearticuladas a otros elementos por la acción de diversos agentes sociales, tanto provenientes del *interior* como del *exterior* de la comunidad. Basta con mencionar la resignificación a que serán sometidos esos fines y propósitos por parte de cada profesor de la región triqui que los lea y pretenda utilizarlos como guía para la acción; o las opiniones que seguramente expresan los elaboradores del currículo nacional básico, al conocer la propuesta educativa triqui para la educación primaria.

³⁷ Así llamo al razonamiento que asume lo contingente como constitutivo de toda identidad; considerándolo no como el reverso negativo de lo necesario, sino como elemento de impureza que deforma e impide la constitución plena de lo necesario. Todo ello desde el punto de vista propuesto por Laclau (1990: 44-46). Remito al capítulo I de esta tesis donde, desde el trabajo teórico de Otilia, tejedora triqui, se ejemplifica ese tipo de *lectura* de las relaciones entre hilos, nudos, consistencia de la tela, uso diario, etc., en la construcción de un huipil.

Considerando la lectura desde una lógica de lo contingente³⁸, articulada a la lógica de hegemonía, se podría hablar de que el proceso de entramado de significaciones que opera como condición de posibilidad para la constitución de las *imágenes identitarias* que constituyen el complejo identitario del *triqui educado*, se encuentra en constante tensión con otros procesos que operan como condiciones de imposibilidad, por ejemplo, la desvaloración de los elementos identitarios relacionados con la emblemática étnica, desde la perspectiva de la escuela del gobierno; la presión de algunos padres y maestros para que se enseñe prioritariamente el español; la información sobre otras formas de vida diferentes llegada por la carretera y por los medios de comunicación, así como por los triquis que migran a otras regiones de México o fuera del país.

El interés por el aprendizaje de las matemáticas, del inglés y del cuidado ambiental expresa también la inclusión de otras voces que posiblemente provienen de las experiencias de los triquis en sus múltiples contactos comerciales con otros pueblos y con la escuela del gobierno; con la migración a los Estados Unidos de Norteamérica; y, como señaló Marcos (SEP/DGEI, 1996), con su preocupación por la invasión de bolsas de plástico en los campos de cultivo y en prácticamente todo el territorio de San Andrés Chicahuaxtla.

Siguiendo la analogía con el derecho y el revés del tejido del huipil (Supra figura 4, 46 a), hablo de que hacia el *revés* de las *imágenes identitarias* del *ser triqui educado* inscritas en la superficie discursiva del proyecto educativo, son enviados aquellos elementos identitarios que amenazan su constitución, por lo que son excluidos. Esos elementos pueden ser considerados como parte del *exterior constitutivo*³⁹. Algunas de las expresiones de Fausto durante la entrevista, pueden ser *leídas* en ese sentido:

Lo más valioso es ser triqui, nuestra parte del mundo, la que debemos mejorar y cuidar, nuestro espacio... eso es lo más grave de la escuela del gobierno, que no responde a eso, *ayuda más a salir...* también nos interesa el contacto con los otros, claro que tiene un costo, lo peor es *quitarle a alguien su identidad*, hacerlo que *se sienta mal por lo que es...* esa es la dominación... pensamos que *lo más valioso de la educación del gobierno son sus propósitos*, yo agregaría un acento en lo local, en la formación cívica, ética, artística y física desde lo triqui, sin desatender la formación para el trabajo... aunque sentimos que lo indígena se considera un obstáculo ya que sólo se nos

³⁸ Tanto en la perspectiva de Odo Marquard (1986), que pone el acento en lo contingente proveniente del *exterior*; como en la de Ernesto Laclau (1990), quien valora la vulnerabilidad de toda estructura, destacando también las dislocaciones propiciadas por elementos *externos*.

³⁹ Para J. Derrida (1989 a), el exterior constitutivo da cuenta de aquello que fue excluido: de lo que está dentro y lo que se dejó afuera. Si bien no se pueden definir fronteras sistemáticas y precisas (entre texto y contexto, por ejemplo), sí se puede hablar de límites o márgenes, en tanto que la identidad interior niega la exterior, pero ésta a su vez niega la positividad de aquella. El exterior constitutivo amenaza la posibilidad de plenitud de la identidad que intenta constituirse negando lo exterior. Chantal Mouffe (1999) y Ernesto Laclau (1994) manejan el concepto considerando la inestabilidad y la temporalidad de las identidades, para hacer inteligible la operación de múltiples actos de identificación en la constitución del sujeto político. Para ellos, se trata de un juego que implica la tensión inerradicable entre exterior e interior, en tanto el carácter constitutivo de ese exterior. El exterior constitutivo bloquea la identidad del interior, pero que a su vez, es condición para la constitución de aquella identidad.

menciona por la presencia de palabras de origen indio en el español... ir directamente a *la vida comunitaria*, ver qué se logra con ella y lo que falte encargárselo a la escuela de gobierno. *De la comunidad hacia la escuela*, esa es la idea... (Entrevista a Fausto S. 2000).

Aunque lo *otro* de la educación triqui se hace equivalente a ciertos rasgos de la escuela de gobierno, es claro que de ella se toman elementos (lengua escrita, matemáticas, inglés, cuidado ambiental) que se ubican como parte de las *imágenes identitarias*, en la superficie de inscripción del proyecto educativo triqui, al lado de los elementos identitarios correspondientes a tradiciones de la comunidad, que definen formas específicas de actuar para las personas que forman parte de ella. Es condición para la presencia de estos elementos de acento comunitario, el envío al *revés* de la *imagen identitaria* de otros no deseados como: *la escuela que forma para dejar la comunidad; el malestar o dominación del ser triqui; algunos de los propósitos de la educación del gobierno; aquello que enfatice sentimientos diferentes a lo comunitario, como puede ser el individualismo propio de los otros*. Es en esas dinámicas entre *derecho y revés* de las *imágenes identitarias* donde se vislumbran tensiones entre el individuo y la comunidad, que son constitutivas de la propuesta educativa triqui.

2. ESTAR SIENDO CIUDADANO: entre derechos y responsabilidades.

Acerquémonos ahora a analizar en qué forma opera la inscripción de las *imágenes identitarias* que configuran el *ser ciudadano mexicano* en la superficie discursiva de los programas de educación cívica y ética para la educación secundaria.

En carta dirigida a maestros y maestras, el Secretario de Educación Pública señala lo que podría interpretarse como propósitos de una educación cívica y ética del joven mexicano:

Como es de su conocimiento, a partir del ciclo escolar 1999-2000 se impartirá en la educación secundaria la asignatura "Formación Cívica y Ética". Se da respuesta así a la necesidad de *reforzar la formación de valores* en los jóvenes, señalada por maestros, padres de familia y *otros miembros de la sociedad...* La libertad, la justicia y la democracia constituyen nuestros valores más relevantes, por lo que cada generación tiene que contribuir a engrandecerlos. La educación tiene un papel central en este proceso... El país que nos empeñamos en fortalecer diariamente, *requiere individuos* cuyo patriotismo se exprese en acrecentar la vida democrática, la soberanía y el desarrollo económico de nuestro país. A su vez, la educación debe ofrecer oportunidades a las personas para *desarrollar con plenitud y armónicamente sus potencialidades*, así como fortalecerse moralmente para que *su vida individual y social* sea cada vez más digna... para lograr esta finalidad es necesario que el educando se conozca más a sí mismo, que conozca la historia de nuestro país y que comprenda la relación entre *sus derechos y obligaciones y los derechos y obligaciones de los demás* (SEP. 1999 a: 3).

La enunciación se hace desde el poder del gobierno federal, es decir, el enunciado tiene el *plus* que deriva de una política de Estado en términos de norma nacional, respaldada por la personalidad jurídica de la Secretaría de Educación Pública, la que se reconoce a sí

misma como vocera de diversos sectores sociales. Se informa que deberán incorporarse nuevos programas al plan de estudios de la educación secundaria, en tanto educación obligatoria, y que por lo tanto se modificará el sentido del quehacer de maestros y alumnos. Se argumenta que esos cambios son resultado de peticiones de varios sectores de la sociedad mexicana, se señala a los maestros y a los padres, dejando bajo el rubro de *otros* a grupos con interés en la educación, como por ejemplo los sindicales, los religiosos, los étnicos, los empresariales y los partidos políticos. Todos ellos, al igual que los padres y los maestros con sus específicas formas de ver lo educativo. La carta deviene entonces plural, en tanto incluye diversas voces que coinciden, según se afirma, en el fortalecimiento de la formación de valores en los jóvenes.

La tensión entre las significaciones referidas a lo individual y las referidas a lo colectivo, comunitario o social dejan entrever un delicado equilibrio entre esos elementos de identificación que tornan inestables las *imágenes identitarias* que constituyen el *ser ciudadano mexicano*, entendido en una perspectiva democrática. Mostraré que esa tensión es constitutiva de los programas de educación cívica y ética, lo que relaciono con el reto que implica la construcción de una propuesta educativa que intenta articular lo cívico con lo ético, en la formación de niños y jóvenes para la convivencia en un país plural como México.

2.1 Los otros fuera del nosotros.

Una de las connotaciones posibles del uso del significante *otros*, en el texto de la carta del Secretario, sería que la educación se estuviera asumiendo como un asunto exclusivo del gobierno, de los maestros mayoritariamente trabajadores del Estado y de los padres que simpatizan con las propuestas gubernamentales; y que los *otros*, que se generaliza, significaría grupos que conviene políticamente dejar indefinidos, con objeto de resistir sus exigencias educativas ligadas con ciertos intereses de grupo (gremiales, morales, étnicos, religiosos o económicos), no siempre convergentes con los intereses educativos del gobierno federal.

Esas relaciones podrían ser *leídas* como indicios de la constitución de diferencias al interior del discurso educativo mexicano, ya que los *otros* podrían significar una amenaza para la legitimidad del proyecto educativo tal y como lo propone la autoridad educativa gubernamental, es decir, la constitución de las *imágenes identitarias* inscritas en el proyecto educativo, resultarían vulnerables a los intereses propios de *otros* agentes sociales⁴⁰.

La carta del Secretario sostiene también que el fortalecimiento de los valores entre los jóvenes es una necesidad social y que esos valores son la libertad, la justicia y la democracia, con los cuales deberán identificarse. Se sostiene que la formación de un *mexicano educado*, es una obligación intergeneracional, que implica ofrecer oportunidades suficientes para que los *individuos patrióticos* se identifiquen con la vida

⁴⁰ El hecho de haber incorporado en las postrimerías del sexenio este cambio en los programas de secundaria, habla del delicado equilibrio entre los diversos intereses de los grupos de poder político en México sobre la educación básica. Generalmente los cambios de ese tipo se incorporan en lo que algunos llaman el *interregno* como estrategia para evitar debates y enfrentamientos cuestionadores de los cambios.

democrática, con la soberanía y con el interés por el desarrollo económico del país, presentando todo ello como puntos de acuerdo entre los diferentes sectores sociales.

El *juego de lenguaje* en la carta del Secretario, incluye genéricamente, pero excluye al no identificar a múltiples grupos que forman parte de la sociedad mexicana, ubicándolos más allá del espacio desde el que se enuncian los deseos y expectativas sociales relacionados con la educación básica de los mexicanos. Esos *otros* se hacen visibles sólo por su respaldo a la existencia de una necesidad de reforzar la formación de valores en los jóvenes. Entre esos *otros* se encuentran los pueblos indígenas; lo que complicaría no sólo la decisión de fortalecer esa formación, sino sobre todo la definición de cuáles serían los valores a fortalecer. Las *imágenes identitarias* del *estar siendo triqui educado* difícilmente podrían ser articuladas en una perspectiva que implica la formación de una individualidad relativamente autónoma, como la que se vislumbra en el texto de la carta citada. En este sentido la carta del Secretario es lo suficientemente ambigua para propiciar equivalencias entre grupos sociales con otros intereses. Como es el caso de los pueblos indígenas.

2.2 Individuos que concilian con la sociedad.

El *ser ciudadano mexicano* en la carta del Secretario, anuda la significación de *individuo* como aquel que desarrolla plena y armónicamente sus potencialidades, lo que corresponde a una perspectiva del *ser* como sujeto completo, centrado y capaz de decidir racionalmente, una persona con fortaleza moral para decidir y actuar una vida personal y social digna. A partir de ello se infiere que, para los elaboradores de la carta del Secretario, las identidades pueden alcanzar plenitud y armonía, lo que es considerado como condición para la existencia de individuos patrióticos, cívicos y éticos que propicien un buen funcionamiento de la sociedad. Se señala que para todo esto es necesario que el joven estudiante cuente con conocimientos sobre sí mismo, conozca la historia de su país y relacione los derechos y obligaciones propios con los de los demás. Se complejiza así el entramado de significaciones que va configurando las *imágenes identitarias* del *ser ciudadano mexicano*.

Pienso que es relevante el acento que se pone sobre el individuo, la persona, el joven y el educando, como unidades que al articularse con su sociedad aseguran plenitud y armonía de todas esas identidades. El énfasis en los derechos individuales, la educación individual, el desarrollo pleno y armónico individual y la vida individual digna, connotan subalternización de lo colectivo o comunitario. Así, la estructura de la carta del Secretario correspondería a una perspectiva que pondera la *individualidad* y subalterniza la *comunidad*: del espacio de la libertad individual hacia sus relaciones con la sociedad⁴¹. La tensión entre lo individual y lo comunitario forma parte de la carta del Secretario y prácticamente en todos los textos relacionados con el programa de formación cívica y ética, más adelante presentaré otros ejemplos al respecto.

⁴¹ Encuentro semejanzas de familia con el pensamiento liberal democrático que, según Chantal Mouffe (1999), sostiene que los individuos deberían tener la posibilidad de organizarse en la vida como lo deseen, de escoger sus propios fines y de realizarlos como mejor les parezca. Sólo que siempre estarán las relaciones con los otros vulnerando la ética liberal, sobre todo al asumir el componente democrático. El reconocimiento del pluralismo como constitutivo de la democracia moderna, implica múltiples retos para el individualismo liberal y su articulación a una ciudadanía moderna.

En el mismo documento en que se presenta la carta del Secretario, se transcribe el Acuerdo número 253, del miércoles 3 de febrero de 1999, en el que se habla del nuevo plan de estudios para la educación secundaria y programas de estudio correspondientes. De ese documento transcribo textos que aportan elementos a la significación de los propósitos de la formación cívica y ética, que a su vez se relacionan con el análisis y las interpretaciones que he construido sobre el texto de la carta:

... Que el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala que el fundamento de una educación de calidad reside en *la sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas* desde la primera infancia, a través de los niveles de preescolar, primaria y secundaria... que en términos de lo que dispone la Ley General de Educación (se debe) fomentar en ellos (los jóvenes) *los valores individuales y sociales* que consagra nuestra Constitución, consolidando así su formación ciudadana... (SEP. 1999 a: 5-6).

El Plan y la Ley referidos en el texto anterior operan como referentes legales que legitiman y dan sentido de política educativa de Estado a los propósitos de los nuevos programas. En el Plan, *la sólida formación* acentúa la importancia del individuo en términos de *valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas* a lo largo de la educación básica, expresión en la que resuenan voces provenientes de una concepción de la educación propia del pensamiento moderno occidental.

En la articulación de los significantes *fomentar, valores individuales y sociales, y formación ciudadana*, se anudan significaciones que sin excluir lo comunitario, centran nuevamente el asunto educativo en la formación ciudadana del individuo, introduciendo la expresión *valores individuales y sociales* que consagra nuestra constitución, a manera de puente entre lo individual y lo comunitario. La Ley muestra así nuevamente la tensión entre lo individual y lo colectivo, al definir la formación ciudadana para la vida social, como fomento de ciertos valores en los jóvenes entendidos como individuos.

Bajo el título *Enfoque*, en el mismo documento donde se presenta la carta del secretario y el *Acuerdo*, se hace referencia nuevamente a la formación ciudadana, así como a los *valores individuales y sociales* al explicar:

Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la patria y *la democracia como forma de vida*, son valores que los alumnos deberán hacer suyos. Es particularmente importante *consolidar en los educandos una formación ciudadana*... se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para *el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas*... En la educación secundaria, la idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que *como individuos deben a prender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda*... (SEP, 1999 a: 7-8).

El enunciado hace referencia a un individuo que deberá adueñarse de ciertos valores en una perspectiva que podría calificarse de *bancaria*, sólo que esos valores, en este texto son connotados como objetos fijos y aprehensibles. A su vez, se exige como elemento relevante de una formación ciudadana el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas. El

enunciado pone énfasis en el individuo como centro de la razón y de las decisiones, al mirarlo como agente de la conciliación entre sus propios deseos y los de la sociedad a la que pertenece, la que a su vez le ofrece oportunidades y le demanda ciertas responsabilidades, lo que desplaza el asunto al terreno ético y al de las normas sociales en que en que se condensan temporalmente ciertas relaciones entre el individuo y la comunidad.

La tensión entre individuo y comunidad sobredetermina estas *imágenes identitarias* que considero constitutivas del *estar siendo ciudadano mexicano*. Se trata de una muestra de la inestabilidad de las articulaciones entre esas significaciones, en esa *identidad* ético política. En los textos analizados reiteradamente aparece lo comunitario como referencia necesaria para la constitución de esa individualidad.

2.3 Educar individuos y ciudadanos.

Los objetivos particulares de la asignatura “Formación Cívica y Ética” se presentan en los términos siguientes:

Los estudiantes reflexionarán sobre *su identidad personal*, la etapa de desarrollo en la que se encuentran *y las relaciones sociales* en las que participan... tomando como punto de partida las posibilidades de solución colectiva de problemas sociales, los estudiantes *reflexionarán acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo*... los estudiantes desarrollarán su capacidad para analizar valores, elegir las vías que les permitan transformarse y *mejorar su vida y el entorno social* en el que se desenvuelven... (SEP, 1999 a. p 10).

En este texto nuevamente puede identificarse la tensión entre lo individual y lo comunitario, o si se quiere expresar de otra forma, los *juegos de lenguaje* ofrecen *imágenes identitarias* que si bien, siguiendo la analogía con el tejido, anudan en la superficie del proyecto significados que remiten al individuo reflexionando y analizando su entorno social, ese entorno aparece siempre mediado por la identidad personal: su propia transformación y el mejoramiento de su vida. Esa mediación la *leo* como envío de lo colectivo al *revés* de las *imágenes identitarias*; así, lo comunitario operaría como *exterior constitutivo* de la *individualidad*, entendida como identidad social, y ella operaría a su vez como *exterior constitutivo* de la colectividad, también *leída* como identidad social. Es posible hablar de dos *lecturas*: por un lado, podría *leerse* que lo comunitario se considera elemento de *fondo o paisaje* para el desarrollo individual; y por otro lado, la *lectura* identificaría bivalencia en esas relaciones.

En el programa de formación cívica y ética del primer grado, en el título II “Naturaleza Humana” se muestran elementos relacionados con los propósitos de la asignatura, es ahí donde identifiqué una rica veta de *imágenes identitarias* del *estar siendo ciudadano mexicano*. Veamos:

Se busca que los estudiantes comprendan que aquellas características que distinguen a los seres humanos de los demás seres vivos, los compromete a adquirir conciencia de su *responsabilidad como individuos frente a su vidas y como ciudadanos frente a la nación*. Se trata de ofrecer los elementos para que *el estudiante* se conozca a sí mismo y esté en condiciones de contestar a

la pregunta ¿quién soy? A partir de los distintos elementos que la filosofía ha ofrecido, aquí se consideran algunos que están estrechamente ligados a la formación de valores cívicos y éticos:

Un ser libre capaz de decidir.

... Una consecuencia de la libertad es la necesidad de *elegir o crear lo que consideramos conveniente* y construir los criterios para determinarlo así.

El ejercicio de la libertad requiere el ejercicio de capacidades que *existen en el ser humano* pero que requieren cultivo. Estas capacidades permiten vislumbrar y lograr aquello que consideramos *necesario, conveniente o deseable...* (SEP. 1999 b: 28).

Así se inicia la definición de diez *seres* (a manera de facetas) que, según el texto, están estrechamente ligados con los valores *cívicos y éticos* que se propone como marco para la *formación ciudadana*, entendida como deseo social y propósito educativo. De entrada el texto antepone las responsabilidades de los individuos frente a sus vidas, a las del ciudadano frente a la nación, lo que mantiene la tensión entre esas significaciones. A esta altura del análisis es posible señalar que este tipo de cadena discursiva es característica de los *juegos de lenguaje* en los programas de educación cívica y ética. Esa tensión se encontrará a lo largo de los textos seleccionados, como iteración derrideana, lo que deja ver una óptica, que si bien sugiere connotaciones individualistas, también insiste en incluir lo comunitario como contexto y sustrato que da sentido a la individualidad. Regresando al texto citado y obviando la discusión sobre lo que distingue al ser humano de los demás seres vivos, me centraré en la adquisición de la *conciencia* por parte de los jóvenes, sobre su *responsabilidad como individuos* frente a su vida y *como ciudadanos* frente a la nación.

El significante *conciencia* nos envía a otros tiempos y espacios (religiosos y académicos) en que se hablaba y se habla de la propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta; o bien, al conocimiento interno del bien y del mal; o más aún, al conocimiento exacto y reflexivo de las cosas⁴². El término *responsabilidad*, puede referirse a la capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente, o bien, de aquello que se dice de una persona digna de crédito. Resulta difícil escapar de perspectivas esencialistas sobre el sujeto o el individuo, al articular esos dos significantes en una cadena discursiva que además incluye significantes como *individuos y vida*, y *ciudadanos y nación*.

Siguiendo el diccionario, un *individuo* sería aquel que no puede ser dividido; cada ser organizado sea animal o vegetal respecto de la especie a la que pertenece; persona perteneciente a una clase o corporación; la propia persona u otra, con abstracción de las demás; persona cuyo nombre o condición se ignoran o no se quieren decir. Para *vida*, es tal la dispersión de significados que sólo apuntaré tres de ellos: espacio de tiempo que transcurre desde el nacimiento de un animal o vegetal hasta su muerte; modo de vivir en

⁴² No voy más allá del diccionario de la Real Academia Española para la construcción de connotaciones en este caso.

lo tocante a la fortuna o desgracia de una persona, o a las comodidades o incomodidades con que vive; modo de vivir en orden a la profesión, empleo, oficio u ocupación.

Dado que estamos analizando textos que son parte de un programa de educación cívica y ética, es muy probable que el sentido en que se articulan *individuos* y *vida*, sea aquel en el que la persona, con abstracción de las demás, reflexiona y toma decisiones responsables con relación a su modo de vivir, su fortuna o desgracia, profesión, empleo, oficio u ocupación. Esta lectura de la cadena discursiva le atribuye semejanzas de familia con los principios filosóficos del liberalismo, y si se quiere comprometer más la interpretación, con los de un liberalismo como el norteamericano⁴³. Pero a la vez, esa perspectiva puede ser relacionada con los *juegos del lenguaje* de las críticas a los principios ético políticos del liberalismo norteamericano⁴⁴.

Al seguir la cadena de significaciones del texto, la conjunción copulativa "y" articula a los *individuos frente a su vida* con el significante *ciudadanos* que a su vez se articula con el de *nación*. Un *ciudadano* puede ser leído como natural o vecino de una ciudad⁴⁵, o como el habitante de las ciudades antiguas o de estados modernos, como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos en el gobierno del país. El significante *Nación*, puede leerse como el conjunto de habitantes de un país regido por el mismo gobierno; como el territorio de ese país; y como el conjunto de personas de un mismo origen étnico y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común.

El entramado de significaciones que puede incluir la articulación entre ciudadanía y nación, envía el análisis al debate mundial actual sobre "ciudadanía"⁴⁶ y "comunidad"⁴⁷. El hecho de que en el mundo actual las naciones son en su mayoría plurales (étnica, lingüística y culturalmente), exige pensar las ciudadanías como nuevas formas de identificación que debieran asumir esa pluralidad, e incluso asumir la existencia de otras formas de ciudadanía, como las que pudieran implicar las comunidades u organizaciones sociales indígenas.

Considerando las significaciones de *conciencia* y de *responsabilidad*, en la cadena discursiva que analizo, podría leerse que el habitante de un estado moderno, reflexiona y toma decisiones responsables con relación al conjunto de personas de su mismo origen étnico, generalmente del mismo idioma y que viven en una tradición común.

Esta *lectura*, muestra la pluralidad e intertextualidad de las *imágenes identitarias* que configuran el *estar siendo ciudadano mexicano* cuya constitución, en el texto analizado, articula significaciones relacionadas con una *individualidad cartesiana*, vista hasta cierto

⁴³ Sigó a Chantal Mouffe (1999) en cuanto al núcleo individualista de la filosofía liberal norteamericana, y la idea de un individuo dotado de derechos naturales previos a la sociedad.

⁴⁴ Por ejemplo las provenientes de los comunitaristas norteamericanos, quienes según Mouffe (1999) lo acusan de ahistórico, antisocial y descarnadamente individualista, así como de estar detrás de la destrucción de la vida pública a través del desarrollo del individualismo burocrático.

⁴⁵ Sigo nuevamente el diccionario de la Real Academia Española.

⁴⁶ La ciudadanía como estatus de derechos, como participación activa en la vida política, o como posibles combinatorias. Sobre este debate Fernando Bárcena (1997: 108-134) ofrece una amplia revisión.

⁴⁷ La comunidad como *juegos de lenguaje* o formas de vida que remiten a un cierto bien común. Comparto con Chantal Mouffe (1999:89-106) la mirada de la comunidad como condición para que un bien común tienda a hegemonizar los intereses o planes individuales.

punto como propia de un *ser* autónomo, con otros significados que se vinculan con el ciudadano moderno, que sólo puede *ser* en tanto actúa como parte de una comunidad o sociedad, con base en sus derechos.

Así, el texto seleccionado, del programa de primer grado de formación cívica y ética, al enunciar *un ser libre capaz de decidir*, se ubica en la tensión entre individuo y colectividad, como una de sus connotaciones en la perspectiva filosófica. La *lectura* del *tejido* del texto, desde la perspectiva de la lógica de hegemonía, muestra que la *imagen identitaria* anuda tanto significaciones que acentúan lo individual, como aquellas que envían a relaciones colectivas, lo que no se resuelve con la hegemonización del campo, ni por lo individual, ni por lo colectivo.

Ese texto del programa, y sobre todo el título *Un ser libre capaz de decidir*, desplaza el análisis hacia el terreno del debate sobre la libertad⁴⁸.

Recorramos ahora los otros *seres* que se proponen como posibles componentes de la educación cívica y ética de los jóvenes, para mostrar algunas de las *lecturas* que se construyen desde una mirada apoyada por el análisis de discurso. La idea es mostrar las diversas formas como se articulan *lo individual* y *lo comunitario* en las *imágenes identitarias* inscritas en los textos seleccionados y las posibles características de la organización social o comunidad con las que se relacionan en tanto componentes de propósitos educativos.

Un ser social.

Los seres humanos lo son *en tanto conviven con otros...* aún en el caso de que pudieran encontrarse solos, siempre *tienen como referente a la sociedad...* la capacidad de concebir la existencia de otros seres semejantes, de tomar en cuenta sus necesidades y sus sentimientos y de ponerse en su lugar, en una palabra, la empatía, constituye un *paso esencial hacia la construcción de la sociedad* (SEP. 1999 b: 28-29).

En este texto, el *juego de lenguaje* antepone lo social como condición para la individualidad, propiciando que la *imagen identitaria* que se inscribe en la superficie del proyecto anude elementos que vinculan con la construcción de relaciones sociales, y por lo tanto, connotan un envío al *revés* de aquellas significaciones que enfatizan lo individual. Sin embargo, se habla de capacidad de empatía, sólo atribuible a un sujeto en tanto individualidad, como condición para la construcción de la sociedad. En dado caso, esta *imagen identitaria* estaría sobredeterminada, es decir, el *ser social* articularía significaciones relacionadas con lo individual y significaciones relacionadas con lo colectivo, entretejidas y manteniendo la tensión entre ambas perspectivas. Es la bivalencia y no la fijación lo que caracteriza al texto.

Un ser histórico.

⁴⁸ Al lado de Chantal Mouffe (1999: 61-64) me pregunto cuál es la significación de *libertad* que orienta esta propuesta educativa: ¿La libertad de los antiguos o la libertad de los modernos? ¿O alguna posibilidad sobredeterminada? Ya Maquiavelo en los *Discorsi* hablaba de libertad como capacidad de los hombres para perseguir sus propios objetivos, sus *humori*, a la vez que debiesen satisfacer ciertas funciones públicas y cultivar las virtudes requeridas para ello.

Cada *generación*, cuando llega al mundo, se encuentra con una realidad que no sólo es natural: *se encuentra con la realidad social y cultural...* es una responsabilidad ineludible para todos los individuos que ingresan a una sociedad, ser continuadores, para bien o para mal, de este proceso. La historia no es el transcurrir del tiempo, sino *las acciones de los seres humanos* en ese transcurso... (SEP. 1999 b: 29).

En este texto, el juego de lenguaje habla de *generación, responsabilidad y acciones* con relación a la historia, anudándolas a lo individual y a las acciones de los seres humanos, con lo que la tensión se fijaría temporalmente como una articulación donde operarían hegemónicamente las significaciones relacionadas con la individualidad. Además, el acento en la continuidad, excluye las posibilidades de innovar o de recrear y diversificar por parte de los individuos que constituyen una sociedad. La fijación de las identidades tanto de lo individual, como de lo comunitario, las hace aparecer como identidades independientes, como si se pudiera entrar y salir de lo colectivo conservando la identidad de individuo como algo independiente, como si lo social fuera posible en sí mismo y no resultado de las múltiples relaciones, encuentros y desencuentros, entre personas y grupos, en tiempos y espacios específicos. Más adelante reflexionaré sobre esto.

Un ser con potencial creativo.

... los seres humanos *estamos dotados* con la capacidad de imaginar posibilidades inexistentes, modificar nuestro entorno, crear objetos e ideas para darles un valor con el que nos identificamos y con el que damos sentido a muchas de nuestras acciones.

La capacidad creativa del hombre... es la condición para que *el futuro individual y social* puedan ser mejorables... (SEP. 1999 b: 30).

A diferencia del *ser histórico* del enunciado anterior, en éste se explicita la capacidad de imaginar y por lo tanto de crear a nivel individual, lo que hace de este *juego de lenguaje* parte de una *imagen identitaria* en la que es hegemónica la perspectiva de lo individual sobre la de lo colectivo. La corriente de la creatividad se plantea de los individuos hacia la sociedad, aunque también se establecen relaciones que consideran el activo juego de ir y venir entre lo colectivo y lo individual, y aquellas otras que atribuyen peso a la colectividad, como destino donde se resignifican lo imaginado y creado por los individuos. La bivalencia caracteriza este enunciado.

Un ser político.

El ser político de los humanos es una consecuencia de *su ser social* y de su libertad. Dada la necesidad de convivir con otros, en el marco de su libertad, surgen para el ser humano asuntos que *lo rebasan como individuo* y que son de interés político, es decir, *colectivo o público...* (SEP. 1999 b. p 31).

Esta *imagen identitaria* se constituye, en parte, al enviar al *revés* de la superficie de inscripción aquellos elementos identitarios que se relacionan con la individualidad, incluso planteando que el individuo es *rebasado* por los asuntos públicos. Esta figura de rebasamiento de una cierta identidad social por otra, en este caso la de una individualidad como *ser libre y central*, por la comunalidad, me recuerda ciertas expresiones en los

textos de Fausto y de Marcos, al referirse a la importancia de lo comunitario por encima de los intereses personales o los planes de vida individuales; más adelante retomaré estas relaciones, aunque aquí conviene sugerir que será necesario reflexionar sobre la significación que se atribuye a la libertad y a lo comunitario, a la vida pública y a la vida privada. Esta *imagen identitaria* al incluir la significación de la libertad como espacio de decisión personal, rearticula la perspectiva individual al lado del gesto que enfatiza lo colectivo, nuevamente se trata de una operación legible desde los procesos de sobredeterminación; dejando ver la productividad de la ambigüedad y la bivalencia en la construcción de los *universales* de una cierta comunidad.

Un ser que se comunica.

... sin esta capacidad, no habría modo de que fuésemos *seres sociales, políticos, históricos*, pues la cooperación requiere entendimiento, diálogo, intercambio de puntos de vista, todo lo cual hace posible el lenguaje.

La posibilidad de expresarse da a los seres humanos su ser genérico y su ser individual, es decir, *la expresión que es común* a todos es lo que manifiesta *el modo de ser individual*. Escuchar y ser escuchado es esencial en el proceso de construcción de *la identidad individual*... (SEP. 1999 b: 32).

El juego de lenguaje en este caso me permite construir una *imagen identitaria* en la que se articulan hilos que remiten a la perspectiva de las relaciones sociales, con hilos que llevan hacia la individualidad. La tensión entre lo individual y lo social, constitutiva de la *imagen*, parece no generar articulación hegemónica; el juego entre lo genérico, entendido como lo *universal*, y lo individual, en su significado de *particular*, ubica el texto en un terreno bivalente. Este juego entre lo *universal* y lo *particular* corresponde al juego entre lo colectivo y lo individual, en el que los límites se hacen difusos, de ahí la idea de una identidad individual que sólo se puede construir escuchando y siendo escuchado; conviene aquí recordar las perspectivas que hablan de identidades narrativas (Larrosa y Skliar, 2001).

La significación que se hace de lo comunicativo se relaciona con aquellas perspectivas de lo social que sólo se preocupan por los procedimientos necesarios para la creación de consensos, supuestamente basados en acuerdos racionales, que no implican exclusión⁴⁹, con lo que se hablaría teleológicamente de la posibilidad de alcanzar comunidades plenamente *comunicadas* y sin conflictos. Lo que connotaría un imaginario cierre o solución a las relaciones de tensión entre lo individual y lo comunitario.

Un ser vivo en un sistema ecológico.

Los seres humanos somos parte de la naturaleza y ello nos obliga a conocerla y a cuidarla como a nosotros mismos... pues de lo contrario pueden peligrar no sólo algunas especies, sino la subsistencia del propio ser humano y, en general, las condiciones que hacen posible cualquier forma de vida en el planeta... (SEP. 1999 b: 32-33).

⁴⁹ Como la de Habermas. criticada por Mouffe (1999) por su entusiasmo de inspiración kantiana.

Esta *imagen identitaria* incluye un nuevo tipo de significaciones, las que implican relaciones entre el ser humano y su medio ambiente, que pueden ser leídas como otra dimensión, más allá de lo individual y lo social. El genérico *seres humanos*, en este *juego de lenguaje* corresponde a un horizonte más allá de individuos y sociedades, ante situaciones que tienen que ver con la sobrevivencia, entendida desde una perspectiva de extrema contingencia⁵⁰. Posiblemente en esta *imagen* se incluyen elementos de ese *otro* que resulta de la acción de los seres humanos en sus relaciones con el medio natural, y que sugiere lo contingente tanto de los individuos como de las sociedades en el mundo actual. La metáfora de dedicar al medio ambiente tanto cuidado como a nosotros mismos recurre a lo que puede llamarse una *nueva ética*, que se desplaza del cuidado individual hacia el entorno natural, sin pasar necesariamente por el cuidado o atención a lo social, lo que puede relacionarse con aquel *cuidado y respeto* que proponen los triquis como fin y propósito educativo para la educación primaria.

Un ser sexuado.

El ser humano *nace como hombre o como mujer* y este hecho lo obliga a tener una actitud respecto a su sexualidad. Sin embargo, aunque tenga una base natural, la sexualidad *es una construcción social* y, como tal, supone intereses y *valores individuales y sociales, normas y costumbres...* (SEP. 1999 b: 33).

En este texto, el *juego de lenguaje* sugiere una óptica que articula la diferencia de género con el hecho de nacer como ser humano, es decir, en equivalencia. Dejando de lado la contradicción entre nacer o construirse, *leo esta imagen identitaria* como bivalente, entre lo individual y lo colectivo; se hace mención a la construcción social de la sexualidad, pero también se hace énfasis en los intereses y valores individuales. La introducción de los significantes *normas y costumbres* ubica en el terreno de lo moral o normativo y de lo ético, como momento formal, lo que complejiza la imagen al relacionarlos con los intereses y valores llamados individuales y sociales. La tensión entre individuo y comunidad es constitutiva de esta *imagen identitaria* y no observo que opere una articulación hegemónica entre esos significantes.

Un ser individual en una comunidad.

Las sociedades se ven en el perpetuo reto de organizarse de manera tal que se conjuguen armoniosamente los *intereses colectivos y los individuales...* La individualidad es resultado del *plan de vida que cada quien* va construyendo al relacionarse con los demás individuos que integran la comunidad... A la vez el individuo participa en la construcción de *la identidad colectiva* en la medida en que interactúa con ella y es capaz de dejarse influir por los valores comunitarios, así como de proponer nuevos objetivos y valores...

Un ciudadano de un país.

La existencia de países es un producto de la creatividad, de la capacidad política, del ser social, histórico y comunitario del ser humano... La creación de un país pretende, entre otras cosas, que cada ser humano que llega a su

⁵⁰ A la manera como la define Odo Marquard (1986).

territorio pueda obtener una *identidad individual* y, por otra parte prolongar y desarrollar al mismo tiempo la *identidad colectiva*... Es una condición de nuestro tiempo que todo individuo tenga derecho a una nacionalidad... (SEP. 1999 b: 34-35).

Ambas imágenes identitarias, con las que cierra la constelación de diez *seres* que constituirían una *cadena equivalencial*⁵¹ de elementos filosóficos ligados a la formación cívica y ética, muestran la compleja articulación de elementos provenientes de la perspectiva individual, con elementos correspondientes a una óptica comunitaria o colectiva.

Las relaciones entre individuo y comunidad que implica esa propuesta de formación, pueden ser consideradas parte de las condiciones de posibilidad para *naturalizar* una cierta *forma de estar en un mundo*, como la que se teje en las *imágenes identitarias* del *estar siendo ciudadano mexicano*, al operar como interpelaciones hacia la población escolar de educación secundaria del país.

3. IMÁGENES IDENTITARIAS: tramas de tejido fino.

Como resultado del trabajo de análisis e interpretación realizado mediante esta primera *lectura* a los dos proyectos, encontré que los enunciados correspondientes a *los propósitos educativos* en cada uno de ellos, son una fuente relevante de materia prima para construir connotaciones, lo que me permitió hablar del *potencial intertextual*⁵² de esas expresiones.

Considero que el concepto *imagen identitaria* es útil para referirse a la articulación de significados que implican *imaginarios sociales* articulados a una noción de *estar siendo*, que al ser inscritos en la superficie discursiva de un proyecto educativo, connotan los deseos y expectativas sociales que un cierto grupo humano, comunidad u organización social considera como lo *universal*, lo *normal* o lo *natural* entre sus miembros, en un cierto momento.

A continuación enlisto ejemplos de *imágenes identitarias* inscritas en la superficie discursiva de los proyectos educativos en estudio:

a) Imágenes relacionadas con el estar siendo triqui educado:

- *Habla, lee y escribe español, triqui e inglés.*
- *Sabe matemáticas.*

⁵¹ Esta mirada que concede importancia a la relación entre cadenas equivalenciales de diversos significantes y el proceso de construcción social de un significante que al hegemonizar, pasa a constituir un valor considerado como *universal*, en una cierta época y en un cierto espacio, es expuesta por Ernesto Laclau (1998) en su artículo *Sobre los nombres de Dios*.

⁵² Utilizo este concepto para referirme a la capacidad de una cierta identidad, significante o texto para ser relacionado con diversas significaciones; mientras más relaciones se le puedan construir con otros textos (intertextualidad), mayor será su *potencial intertextual*. A mayor potencial, mayor será su vaciamiento y por lo tanto podrá dar cabida a mayores cadenas de equivalencias entre las significaciones que se le atribuyan, desde los diversos intereses de grupos humanos ubicados en tiempos y espacios específicos.

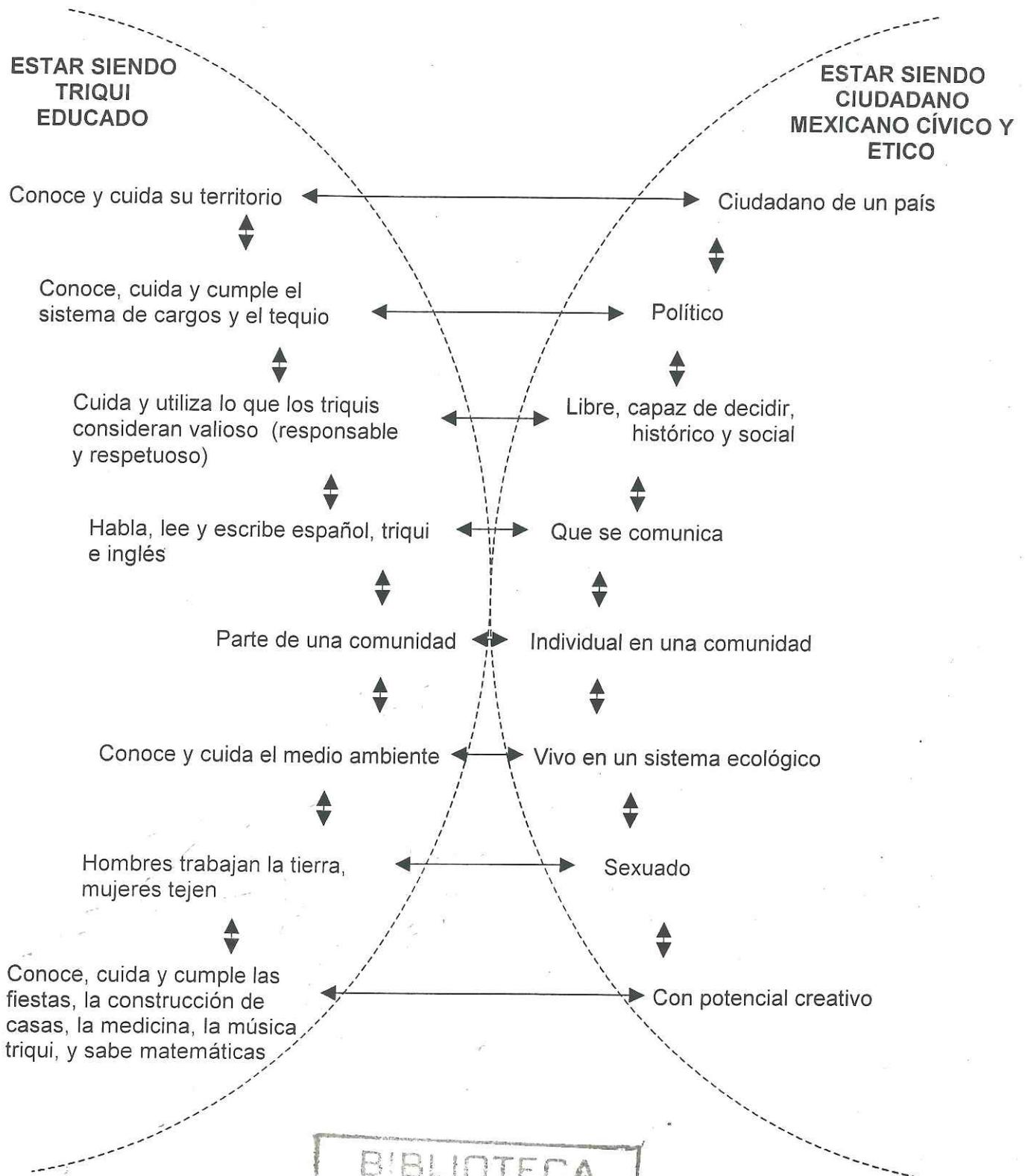
- *Cuida y utiliza lo que lo triquis consideran valioso (es respetuoso y responsable).*
- *Reconoce ser parte de la comunidad.*
- *Conoce y cuida su territorio.*
- *Conoce y cuida el medio ambiente.*
- *Hombres trabajan la tierra, mujeres tejen.*
- *Conoce, cuida y cumple el sistema de cargos y el tequio.*
- *Conoce, cuida y cumple las fiestas, la construcción de casas, la medicina y la música triqui.*

b) Imágenes relacionadas con el estar siendo ciudadano mexicano cívico y ético:

- *Libre, capaz de decidir.*
- *Social.*
- *Histórico.*
- *Con potencial creativo.*
- *Político.*
- *Que se comunica.*
- *Vivo en un sistema ecológico.*
- *Sexuado.*
- *Individual en una comunidad.*
- *Ciudadano de un país.*

Asumiendo las limitaciones de todo esquema, he decidido ensayar una representación de las relaciones que propongo entre la esfera de las *imágenes identitarias* que configuran los propósitos educativos en la perspectiva triqui, y la correspondiente a los programas de formación cívica y ética. Utilizo perímetros punteados para hacer énfasis en la imposibilidad de delimitar identidades independientes, además de insinuar el intercambio activo entre esas dos esferas identitarias. El ejercicio se presenta a continuación (infra figura 6: 80). En el esquema, las flechas horizontales corresponden a semejanzas de familia que establecí entre las *imágenes identitarias* de una y otra esfera. Las flechas verticales significan relaciones en la cadena equivalencial, al interior de la misma esfera.

Figura 6: entramados de *imágenes identitarias* que configuran el *estar siendo triqui educado* y el *estar siendo ciudadano mexicano cívico y ético* en la superficie discursiva de los proyectos educativos estudiados.



BIBLIOTECA
 INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
 INSTITUTO IPN

Con base en los resultados del análisis de las *imágenes identitarias* en cada caso, y considerando las relaciones entre los proyectos educativos estudiados, propongo las siguientes interpretaciones:

- Si bien las dos formas de *estar siendo* implican relación entre el *individuo* y la *comunidad*; en el caso del *cívico-ético* el sentido del individuo proviene de su *positividad*, es decir, del *ser algo en sí mismo* independientemente de sus relaciones con la comunidad, se habla de un *ser individual en una comunidad*. Por su parte, el *estar siendo triqui* acentúa el reconocimiento como parte indisociable de la comunidad; el sentido de su ser se relaciona íntimamente con su *pertenencia* a esa comunidad.
- En la perspectiva de reflexión sobre la *educación de la ciudadanía y educación democrática*, considero que las connotaciones de las *imágenes identitarias* que se tejen en cada caso, independientemente que incluyan significantes comunes (como es el caso de los triquis cuando dicen simpatizar con los propósitos del currículo nacional básico), corresponden a dos formas, que considero diferentes, de significar las relaciones entre individuo y comunidad. Esas dos formas de significación, las entiendo como dos maneras diferentes de pensar la constitución de sujetos ético políticos para una cierta comunidad; dos *formas de habitar un mundo*, dos formas de entender *lo educativo*: en la propuesta educativa triqui el individuo se constituye como sujeto ético político en tanto parte integrante de su comunidad, resultando inconcebible como tal, fuera de esa relación; en los programas de formación cívica y ética la formación del individuo se considera condición para su integración como sujeto ético político a la comunidad correspondiente. Hay quien llama a esas perspectivas, tradicional a la primera, y moderna a la segunda.
- La escala en que se ubica cada proyecto con relación al otro tiene que ver con la forma como se construyen las *imágenes identitarias*: las de la propuesta triqui desde un punto de vista local y las del programa de cívica y ética en una perspectiva global. Cabe aclarar que también habría podido indagar la primera, desde cada una de las microcomunidades de la región de San Andrés, lo que me hubiese llevado a *leerla* como modelo global. Por otro lado, los programas de formación cívica y ética, vistos en la escala continental o mundial, por ejemplo desde el FMI o el BID, resultarían locales.
- Si bien ambas propuestas educativas contienen temas análogos, que el esquema 6 intenta relacionar, al lado de las diferencias de escala, encontré otra diferencia más sutil referida a la *persona* en que se conjugan las acciones implicadas en cada *imagen identitaria*. Así, el *yo* o *él* que da sentido a los enunciados de los programas de formación cívica y ética corresponde a un *ser* que actúa desde su *voluntad* y que puede integrarse como individuo y como ciudadano a una cierta comunidad política, al país y más allá, en este sentido se estaría considerando la dimensión comunitaria como punto de llegada. La propuesta triqui al articularse con los bienes comunes acentúa el *nosotros*, lo que me permite interpretar que en

ese caso lo comunitario puede ser visto como punto de partida. Ello no obstante que la propuesta triqui, al integrar algunos elementos de los propósitos del currículo nacional básico, deja asomar relaciones que la vinculan con la perspectiva ético política del otro proyecto, y de que así mismo, la propuesta de formación cívica y ética mantiene la tensión entre individuo y comunidad.

4. INDIVIDUO Y COMUNIDAD: lo privado y lo público.

Acerquémonos ahora a otros textos de los dos proyectos educativos, que pueden apoyar la construcción de interpretaciones sobre las tensiones entre lo individual y lo comunitario, con objeto de vislumbrar hasta qué punto las diferencias en las articulaciones de significados pueden relacionarse con dos formas diferentes de atender esas tensiones.

En el video titulado *Presentación de la asignatura* (SEP, 1999 c), que fue distribuido como parte de los materiales de apoyo para la difusión y actualización de profesores y directivos de las escuelas de educación secundaria del país, el subsecretario de educación básica y normal expresa:

... Se ha buscado la integración de lo cívico-valoral con la orientación de los *deseos y decisiones* de los jóvenes en su desarrollo... en una época tan difícil como esta, la escuela debe asumir un *papel en el desarrollo ético* de los jóvenes, hasta ahora la escuela se ha ocupado *básicamente de la formación científica y humanística*... la escuela ha de complementar a la familia en sus limitaciones en la época actual y *contrarrestar* los efectos negativos de *ese entorno*, sobre todo en esa edad de formación... (SEP. 1999 c).

Las opiniones del subsecretario responsable del diseño del currículo nacional básico, parte del cual es el programa de formación cívica y ética, ubican en primer plano a los jóvenes, sugiriendo que como individuos deberán articular sus deseos y decisiones personales con sus relaciones en sociedad, de acuerdo a ciertos valores. En un segundo plano ubica el entorno social, que significa dificultades para el desarrollo de los jóvenes, e incluso limitaciones desde la familia para enfrentar nuevas condiciones negativas para la formación del joven. Con base en estas *cadena discursivas* es posible construir una connotación que implicaría la existencia de una política educativa que considera preponderante la formación cívica y ética del individuo, a pesar y por encima de un medio social adverso para esos valores.

Estas opiniones provenientes de la autoridad educativa las relaciono con los comentarios y observaciones que uno de los autores de la propuesta educativa, Carlos, hace a otro sobre el contenido de la propuesta educativa a presentar al Secretario. Todo ello durante el proceso de diseño de los programas de educación cívica y ética. Esos comentarios los plantea en una carta personal, que amablemente me fue facilitada para integrarla al *corpus*:

... Es necesario partir del hecho de que las aspiraciones de los niños y jóvenes, más que existir *como ya dadas*, están en proceso de formación, y en nuestro tiempo esa formación está cada vez menos en manos de los padres y

cada vez más *en manos de quienes se interesan en formar consumidores y personas que para desarrollar autoestima necesita distinguirse excluyentemente y anticomunitariamente* de los demás...Pero siento que dadas las circunstancias actuales es necesario asumir que se está o que hay que estar en una *batalla en contra de los valores del individualismo anticomunitario...* (López, C. 1998: 1-2).

Es probable que perspectivas como las que ofrece Carlos en su carta, hayan sido puestas en la mesa de elaboración del proyecto educativo y que de ellas provengan significaciones que articulan *lo comunitario* en las *imágenes identitarias* de los programas de formación cívica y ética. Esta interpretación proviene de la *lectura* desde una lógica de la sobredeterminación, sin embargo, la predominancia de una perspectiva del individuo como centro de la razón y de la decisión, en las palabras de subsecretario, propicia que miradas como la de Carlos, se ubiquen en el exterior constitutivo, lo que, aplicando la analogía equivaldría a enviarlas al *revés* de las *imágenes identitarias* que constituyen ese proyecto educativo. El costo político, de no ser así, obligaría al gobierno federal a incluir en la *cadena equivalencial* de los *seres* que constituyen el *estar siendo ciudadano mexicano*, uno que implicara significaciones relacionadas con la batalla contra el individualismo y el anticomunitarismo, reconocidos como problemas relevantes en la vida cotidiana de la sociedad mexicana actual .

Tanto las expresiones del subsecretario, como las de Carlos sugieren visiones del conflicto entre lo individual y lo comunitario, que debiera ser enfrentado por la propuesta de formación cívica y ética: para el subsecretario la escuela debiera complementar la acción de la familia contra el medio hostil; para Carlos, la educación debiera combatir el individualismo difundido por diversos medios a la sociedad. Pareciera que la relación tensional entre lo individual y lo comunitario tiene varias vías.

En seguida transcribo una lista de expresiones que muestran las *iteraciones*⁵³ en diversos enunciados en los que se articula lo individual con lo comunitario, en los textos del documento llamado *Programas comentados* (SEP, 1999 b):

... la buena educación básica habrá de reflejarse en la calidad de la vida *personal y comunitaria...*

... la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la *vida individual en sociedad...*

... tomar decisiones *personales y colectivas* que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la *sociedad...*

... serán capaces de acometer mejor los retos de la *vida personal y social...*

... puedan mejorar *su actuación* cotidiana en los distintos ámbitos en que participan, y así contribuir a mejorar de alguna manera *su medio social...*

... como *individuos* deben aprender a conciliar lo que quieren con lo que *la sociedad* les ofrece y demanda...

⁵³ En el sentido que las define Jacques Derrida (1984): en cada repetición se actualiza el gesto de lectura y escritura de los otros, que le añaden o le quitan algo.

... el cumplimiento de *sus obligaciones* posibilita la realización de los *derechos ajenos*...

... participación en los procesos de toma de decisiones *individuales y colectivas*...

... lo cual define *su identidad individual y colectiva*...

... elegir las vías que les permitan transformarse y mejorar *su vida y el entorno social* en que se desenvuelven...

... los estudiantes puedan consolidar una *escala personal de valores*, congruente con los principios de *una sociedad democrática*...

... se preparará a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables *hacia sí mismos y hacia los demás*...

... *la sociedad está compuesta por individuos*, personas distintas con intereses diferentes y en ocasiones encontrados...

... contribuyen al proceso de *reflexión individual y colectivo*...

... para ponderar y elegir de acuerdo con *valores individuales y sociales* adoptados conscientemente...(SEP. 1999 b: 5-21)

Estas articulaciones entre significaciones relacionadas con lo individual y con lo colectivo sugiere una cierta *forma de estar en o habitar un mundo*. Es entonces, que hablo de tensión *entre comunidad e individuo*, o mejor dicho, de un énfasis en la formación del individuo o sujeto ético político, como intermediación necesaria desde la tradición de la modernidad, para la vida en común, para la vida pública.

Volvamos a la propuesta educativa triqui para mostrar otras expresiones que sugieren lo que he interpretado como una perspectiva que *ve al individuo como parte la comunidad*, entendidas ambas como identidades sociales, es decir, como preponderancia de *lo comunitario* que hace subsidiario a lo individual. En la entrevista, Otilia (2001) narra la forma como se concertan todavía muchos de los matrimonios dentro de la tradición triqui de San Andrés Chicahuaxtla y por qué considera ella que es importante que así suceda:

... para el matrimonio el amor entre quienes se van a casar no es lo primero, sino el compromiso entre los padres ya que de esa manera *se asegura el reparto de los pocos bienes*... el amor llegará después por la convivencia, aunque no siempre sucede eso... por muchos años esta forma de matrimoniarse *aseguró a la comunidad* y hubo pocas familias que se deshicieran o madres solteras... Ahora, sobre todo por *las telenovelas*, las cosas han cambiado y para los muchachos y las muchachas el amor es lo primero, lo que yo creo que está *debilitando a la comunidad*... ahora veo familias que se deshacen y varias madres solteras... (Entrevista a Otilia. 2001).

En estos pasajes de la narración de Otilia se articulan significaciones que remiten a una relación que hace énfasis en la identidad comunitaria sobre la identidad individual. Se

está *siendo triqui* mientras su pertenencia a la comunidad haga al individuo, agente de decisiones que anteponen lo común a los intereses o a los planes personales. En este sentido podría *leerse* que la identidad comunitaria triqui envía al *revés* de las *imágenes identitarias* aquellos elementos o significados relacionados con la individualidad, que podrían ser considerados como *lo otro* de la comunidad y como *exterior constitutivo* de ésta.

Otra expresión que también sugiere este tipo de relaciones, en las que *el individuo es visto desde la comunidad*, o mejor dicho, como una identidad social cuyo sentido está dado por ser *parte de la comunidad*, es la de Fausto (2000), cuando habla de sus salidas de San Andrés para realizar diversos trámites y gestiones:

... queremos aprender a movernos bien en el mundo de los otros, queremos ser bien vistos como somos, sabemos que hay broncas entre nosotros y entre los otros, además de las que hay entre nosotros y los otros... hay *abusos de la comunidad sobre el individuo*, yo por eso salgo seguido para airearme, *es difícil ser individuo en la comunidad*, los espacios para la vida privada son muy reducidos, *casi todo es público*... (Entrevista a Fausto. 2000).

Los enunciados del subsecretario, los de Carlos, así como los de Otilia y Fausto me remiten a pensar sobre el tipo de comunidad a la que corresponderían el *estar siendo triqui* y el *estar siendo ciudadano mexicano*, inscritos en la superficie discursiva de los proyectos educativos correspondientes.

En estas reflexiones seguiré muy de cerca los *juegos de lenguaje* propuestos por Chantal Mouffe (1999) en su libro *El retorno de lo político*; para ello, sostendré que lo hasta aquí *leído y releído*, o *tejido y retejido*, sobre el programa de formación cívica y ética, me lleva a encontrar ciertas *semejanzas de familia* entre la identidad política *ciudadano mexicano*, entendida como *ser cívico y ético*, que ahí se propone y la concepción de ciudadanía de la tradición liberal. Por otro lado, la propuesta educativa triqui, me lleva a sugerir ciertas *semejanzas de familia*, entre la identidad política *triqui* y la concepción de ciudadanía articulada a la tradición del republicanismo cívico⁵⁴. Insisto en que se trata de *semejanzas de familia* a la usanza de Wittgenstein, y no de identificación plena o menos aún, de igualación mecánica.

La perspectiva que coloca en primer plano al individuo y lo proyecta hacia la comunidad, que sugieren los programas de formación cívica y ética, es intertextualmente articulable con la perspectiva que Mouffe (1999:90-91) atribuye al pensamiento liberal de John Rawls (1995) sobre la ciudadanía, como la capacidad de cada persona para formar, revisar y perseguir racionalmente su definición de bien. Los textos analizados de ese programa se ubican en el sentido de considerar que los ciudadanos emplean sus derechos para promocionar su interés propio, dentro de los límites impuestos por el respeto a los derechos de los otros. Lo que remite a una *comunidad instrumental*, una comunidad u

⁵⁴ Según Mouffe (1999) hoy en día esta tradición tiende a extinguirse, suplantada por el liberalismo, pero tiene una larga historia: su plena expresión en las repúblicas italianas a finales de la Edad Media, sus inicios en el pensamiento griego y romano. En el siglo XVII lo reformularon en Inglaterra James Harrington y John Milton, más tarde viajó al Nuevo Mundo donde desempeñó un papel importante en la Revolución norteamericana, a través del pensamiento de los neoharringtonianos.

organización social en la que los individuos entran, con sus intereses y su identidad previamente definidos, con vistas a la satisfacción de esos intereses.

La perspectiva que pone énfasis en la comunidad y la proyecta envolviendo al individuo, que caracteriza a la propuesta educativa triqui, la he relacionado intertextualmente con lo que Mouffe (1999: 91-93) sostiene acerca de la perspectiva del republicanismo cívico sobre las relaciones políticas. El acento, se carga fuertemente hacia la noción de un bien público o común, previo a los deseos y los intereses individuales e independientes. El cumplimiento con la estructura y función de los cargos públicos comunitarios, como condición para ser reconocido como triqui, es otro ejemplo de este énfasis en lo comunitario; algo semejante ocurre con el *tequio* y con los recorridos anuales que los hombres realizan con jóvenes y niños por la línea fronteriza del territorio de San Andrés Chicahuaxtla⁵⁵.

El programa de educación cívica y ética me lleva a pensar acerca de las posibilidades de una comunidad que favorezca la participación ciudadana democrática, y que a la vez no implique el sacrificio de la libertad individual, entendida como logro del pensamiento liberal⁵⁶, al lado de la defensa del pluralismo, la separación del Estado y la Iglesia, y el desarrollo de la sociedad civil. Por su parte, la propuesta educativa triqui me ubica en el debate acerca de la construcción de una comunidad política democrática plural, sobre todo cuando la relaciono una posible *ciudadanía clandestina indígena*⁵⁷, que se desarrollan en torno a la idea sustancial de bien común⁵⁸.

La narración de Fausto, sobre sus salidas para *airearse*, a contrapunto con las *imágenes identitarias* de la formación cívica y ética, puede también ser *leídas* considerando las dimensiones de lo público y lo privado, implícitas en cada uno de los proyectos educativos.

Se trata de las tensiones entre una cierta concepción de vida buena común y la diversidad de planes individuales o particulares de vida; desde el pensamiento liberal el asunto es privado y es el individuo quien debería poder organizar su vida de acuerdo con sus deseos y sin intervenciones innecesarias⁵⁹, como lo sugieren los programas de formación cívica y ética. Desde la perspectiva del pensamiento republicano cívico lo básico sería el

⁵⁵ Otra referencia que sugiere la relación entre la identidad política triqui y la ciudadanía republicana cívica es la de Florescano (1996:323-327) sobre el proceso de integración del altépetl indígena y el cabildo español en la forma de República de indios. Para el siglo XVII la mayoría de los pueblos estaban organizados en repúblicas y eran gobernados por cabildos. En cada pueblo había un número variable de alcaldes y regidores, según los pobladores, los sujetos, las parcialidades y los grupos étnicos.

⁵⁶ Parece que las mentalidades proclives a lo público, la actividad cívica y la amplia participación política en una comunidad igualitaria, son ajenas a la mayoría de los pensadores liberales (Cf. Ch. Mouffe, 1999).

⁵⁷ Este concepto, lo reitero, emerge de las conversaciones con el Dr. Stefano Varese. Para él, si la pertenencia a un pueblo o comunidad indígena implica un cierto juego de derechos y de responsabilidades, así como formas de participación en la vida cotidiana, que tienen que ver con el *gobierno* de esa vida en común, entonces, podríamos *leer* esas relaciones como formas o subformas de ciudadanía en la *subalternidad*, en la clandestinidad.

⁵⁸ El republicanismo cívico enfatiza el valor de la participación política, pero el problema surge al concebir la comunidad política de una manera incompatible con el pluralismo liberal y la democracia moderna, como la entienden algunos comunitaristas y neoconservadores norteamericanos (Cf. Ch. Mouffe, 1999).

⁵⁹ Señala Mouffe (1999:93-97) que de ahí la centralidad del concepto de derechos individuales y la afirmación de que los principios de justicia no deben privilegiar una concepción particular de vida buena.

grado en que el individuo libre, con sus metas y aspiraciones propias, sólo es posible en el marco de una comunidad, y que la construcción de ese individuo requiere instituciones y prácticas, reglas y hábitos, cultura y tradiciones que sólo pueden darse en comunidad⁶⁰, a la manera en que los triquis se explican la imposibilidad de separar la vida comunitaria de la educación de los niños y jóvenes, en su vida cotidiana.

El deseado y frecuente traslado de Fausto del seno de su comunidad al *exterior*, debido a lo que él denuncia como espacios reducidos de la vida privada y dominancia de la vida pública en San Andrés Chicahuaxtla, me hace pensar que en la propuesta educativa triqui⁶¹ se podría estar concediendo un alto valor a la vida pública, comunitaria o colectiva; en contraste con los programas de formación cívica y ética en los que el énfasis estaría sobre la vida privada; sin que esto implique que estoy suponiendo identidades puras o independientes en ninguno de los dos casos.

5. RECAUDOS: lo ético y lo político.

La construcción de esta dimensión analítica del *corpus*, a la que he llamado *imágenes identitarias*, ha ido dejando una estela de motivos para reflexionar, desde los análisis y las interpretaciones realizados, sobre algunas relaciones entre lo político, lo ético y la normatividad, que avalan la sugerencia de que los proyectos educativos son superficies discursivas donde, en un cierto momento, se inscribe *lo universal* para los miembros de una cierta comunidad.

Es innegable que tanto los programas de formación cívica y ética, como la propuesta educativa triqui, cada uno en su escala, pretenden erigirse en *lo universal* para todas las personas de las comunidades a la que están dirigidos, en especial niños y jóvenes, a su vez son el punto de interés para proponer e imponer los contenidos de cada proyecto, como normatividad para la acción educativa cotidiana.

Desde una perspectiva de hegemonía, el momento ético es el de la *universalidad* de la comunidad (Laclau, 2000), en el cual *lo universal* pretende hablar más allá de los *particularismos*.

De ello tuvimos ejemplos en los dos casos: por una parte, la carta que envía el Secretario a maestras y maestros para llamarlos a participar en la implantación de la formación cívica y ética en las escuelas secundarias del país, sostiene que la necesidad de fortalecer la formación en valores de los jóvenes es avalada por la sociedad en general y está relacionada con las necesidades complejas y cambiantes de nuestra comunidad, es decir, en esa carta la formación valoral de niños y jóvenes está por encima de cualquier interés particular.

⁶⁰ Opina la multicitada Chantal Mouffe (1999:95) que la despreocupación del liberalismo por este tipo de elementos ha llevado a la devaluación de la acción cívica, de la preocupación común, lo cual propicia en las sociedades democráticas una creciente pérdida de cohesión social.

⁶¹ La perspectiva de esta interpretación me la facilita Hannah Arendt (1998:59-78) al proponer dos esferas, la pública y la privada, cuyas fronteras inestables están relacionadas con el espacio variable que separa lo común de la propiedad privada; y con el grado de ausencia de los demás. Sólo el hombre público existe, hasta donde concierne a los otros, el hombre privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera.

Por otra parte, en forma análoga, en el documento *Proyecto escolar* (2000), se señala que existe una gran mayoría de personas de la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla que están de acuerdo con la educación bilingüe e intercultural, por lo que la propuesta educativa se organiza con base en ello. Así, los fines y propósitos que se establecieron exigen que todos los niños y jóvenes triquis aprendan a hablar, leer y escribir en triqui y en español.

En *Emancipación y Diferencia* (1996) Laclau argumenta que lo *universal* es un *particular* que ha hegemonizado un campo temporalmente. Lo universal entonces no sería un trascendental *a priori*, sino una construcción social histórica, constituida por relaciones hegemónicas y como tal, amenazada por un cierto *exterior constitutivo*.

Lo universal se entendería como un momento necesario y a la vez imposible de toda comunidad, ya que se trata de promesas de “plenitud” en las que la comunidad hablaría en nombre de todos los *particulares* sin excepción. Sólo que lo social está compuesto de particularidades y por lo tanto la universalidad obligadamente estará encarnada temporalmente en algún particular, es decir, en ciertas *imágenes identitarias*.

Aquí resultan relevantes los análisis y las interpretaciones elaborados con relación al *estar siendo triqui* y al *estar siendo ciudadano mexicano*; en ambos casos se trata de cadenas de equivalencias que pretenden dar contenido, desde ciertas particularidades, a la identidad en que se anudan las promesas de plenitud para cada comunidad; como expresión comunitaria que aspiraría a ir más allá de esos particularismos.

La inconmensurabilidad entre la universalidad y aquello que la encarna, es muestra de que no hay un tránsito lógico entre el inevitable momento ético en el que la plenitud de la comunidad (trátese de la Nación mexicana o de San Andrés Chicahuaxtla) se manifiesta como un símbolo vacío, y algún orden normativo particular (Laclau, 1986). Así me pregunto: ¿Cómo pretender incluir los deseos y expectativas de cada pueblo indígena, y de cada grupo de poder con intereses en la educación, en los programas para la formación cívica y ética de la educación básica nacional? o ¿cómo pretender que los triquis incluyan al lado de la educación bilingüe, el interés de aquellos padres y maestros que sólo quieren que se enseñe español?

En este capítulo trabajé la *lectura* de ciertos textos seleccionados de cada uno de los dos proyectos educativos en estudio. El análisis y las interpretaciones que he construido, me permitieron identificar cadenas de significaciones que configuran lo que he llamado *imágenes identitarias*. El concepto de *imagen identitaria* me ha sido útil para referirme a la articulación de imaginarios sociales con una noción de identidad, que acentúa la perspectiva de construcción sobre la idea de producto o de fijación. Así me referiré a las configuraciones de sentido que, al ser inscritas en la superficie discursiva de un proyecto educativo, hacen emerger imágenes que envían a deseos y expectativas del grupo social que propone y se impone ese proyecto.

Es hacia esos lugares o posiciones de sujeto ético político a los que el proyecto educativo llama (interpela) a niños y jóvenes, en tanto agentes sociales. El llamado o interpelación puede o no ser efectivo, ese es un asunto que no busco esclarecer aquí, lo que me parece relevante es el complejo entretejido de significaciones que configuran cada una de esas

imágenes identitarias, como representaciones de un cierto porvenir o futuro, con el cual se les propone a niños y jóvenes identificarse.

CAPITULO 3.

SEGUNDA LECTURA: LOS TEJIDOS CULTURALES.

El verdadero trabajo de construcción de una utopía multicultural y global, creo, será realizado por gente que en el curso de los siglos venideros desenrede cada cultura en un conjunto de finos hilos y trence, entonces, esos hilos junto a otros igualmente finos procedentes de otras culturas, promoviendo así el tipo de variedad-en-la-unidad característico de la racionalidad. El tapiz resultante, con suerte, será algo que apenas podemos imaginar... (Rorty, 1998:102).

En este capítulo presento el proceso y los resultados de una segunda *lectura* del *corpus* de análisis. La perspectiva analítica construida en el capítulo 1, orienta la exploración de las relaciones intertextuales, mediante el envío y reenvío a otros textos, es decir, a otros tiempos y espacios, lo que condiciona permanentemente las posibilidades de fijación de los tejidos de significaciones analizados. El trabajo del capítulo 2, sobre *imágenes identitarias*, sirve de plataforma para las construcciones presentadas en este capítulo acerca de los *tejidos culturales*.

Para construir esos nuevos *sentidos*, fue útil la búsqueda de *semejanzas de familia* entre los significados que forman parte de las diversas dimensiones discursivas abordadas. Así, muestro que las *imágenes identitarias* de los proyectos educativos estudiados forman parte de *tradiciones*⁶², a las que propongo llamar *tejidos culturales*⁶³, que a su vez son

⁶² Lluís Duch (1997: 41) señala que el ser humano habita en tradiciones que contextualiza, actualiza y recrea en función de su propia situación en el mundo, para él, desde la tradición se *leen y se escriben* las significaciones, siempre sociales. A lo anterior, Eric Hobsbawm (1993) agrega la idea de “invención de las tradiciones”, que refiere al conjunto de prácticas, normadas por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores o normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica una continuidad con el pasado.

⁶³ Me apego a las ideas de Clifford Geertz (2000: 19-20), que ya desde la década de los sesentas expresaba su coincidencia con Max Weber al señalar que: el hombre es un animal inserto en tramas de significaciones que él mismo ha tejido, la cultura es esa urdimbre y el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

constitutivos de *modos de estar en un mundo*⁶⁴, de los que son parte los grupos humanos o comunidades que elaboran, y que se proponen e imponen, esos proyectos.

Sostengo que esos *tejidos culturales*, con los que se anudan las *imágenes identitarias*, corresponden a una segunda dimensión de análisis, que construyo también con base en las posibilidades de intertextualidad de los proyectos educativos, así como en sus relaciones con las múltiples significaciones que se entretajan en otras dimensiones discursivas.

En el primer subtítulo presento la *lectura* de los propósitos educativos de cada proyecto en estudio, en sus semejanzas y diferencias con el currículo nacional básico (primaria y secundaria). Esa óptica me llevó hacia los tejidos de significaciones que conforman los objetivos de la educación primaria y de la educación secundaria, ya que la propuesta educativa triqui se articula con la educación primaria, y la formación cívica y ética con la educación secundaria. Este desplazamiento, a su vez, me hizo reflexionar sobre las condiciones sociohistóricas de producción del discurso educativo en México y las relaciones de todo ello con el *pensamiento moderno occidental*, así como con aquellas formas de pensar que desde él son consideradas ajenas, irrelevantes, subalternas o excluibles.

Esos entretejidos me permiten proponer *semejanzas de familia* entre los propósitos de la educación primaria y secundaria y los correspondientes a los proyectos en estudio, como parte del entramado de relaciones sociohistóricas que Walter D. Mignolo (2000; 2001) denomina *mundo moderno colonial*. Me parece que el currículo nacional básico, así como sus posibles interrelaciones sociohistóricas, más allá de México, pueden ser *leídas* como parte de las condiciones de producción de los proyectos educativos estudiados.

En los dos subtítulos siguientes se presentan, para cada uno de los proyectos, los resultados del análisis e interpretación de los textos correspondientes, que muestran la existencia de diferencias en la forma como pueden ser relacionados, intertextualmente, con ciertos *tejidos culturales*. Esos *tejidos* pueden ser considerados, análogamente a la urdimbre en los huipiles de Otilia (Supra figuras 3 y 4: 45 a, 46 a), como una red de significaciones con las que se articulan las *imágenes identitarias* que configuran cada proyecto.

En el último subtítulo, los *tejidos culturales* son objeto de reflexión e interpretación a partir de lo que incluyen y de lo que excluyen. Con base en las *semejanzas de familia* construidas y en las lógicas de hegemonía y sobredeterminación, se propone una posible ubicación de los proyectos educativos estudiados en los *márgenes*⁶⁵ de o entre ciertos

⁶⁴ Tomo de Gianni Vattimo (1995), quien sigue a Heidegger, el ejemplo sobre la lógica interna del pensar occidental: la ilusión de una cierta estabilidad, fijeza y permanencia de las estructuras metafísicas, como formas de dominar la caducidad y mortalidad de lo existente. Así, la tradición metafísica occidental, más que una forma de pensar o una teoría intercambiable por otras, es *un modo de estar en un mundo*, un modo de configurarse el mundo que define la historia de Occidente. Pienso que, como propone Walter D. Mignolo (2000-2001), seguramente existen otros modos de estar en el mundo que han sido subalternizados o excluidos desde la occidentalidad.

⁶⁵ Para Derridá, leído por Josefina Granja (1996), la noción de margen no se traza en oposición a centro, ello equivaldría a considerar lo marginal desde alguna estructura en central desde otra. Para él esa noción apunta hacia la imposibilidad de controlar el sentido del texto de manera absoluta, más allá de su historia y

tejidos culturales. Esas ubicaciones, dependiendo del tiempo y el espacio específicos, por momentos pueden ser parte de condiciones de posibilidad, y en otros de imposibilidad, para la configuración de ciertas *imágenes identitarias*, lo que me permite construir el sentido que entendería los proyectos educativos como espacios en que se despliegan tensiones entre los órdenes individual y comunitario, ético y político.

1. ENTRETEJIDOS DEL DISCURSO EDUCATIVO MEXICANO.

Señala el Diccionario de la Lengua Española en su vigésima primera edición que un propósito, del latín *propositum*, es el ánimo o intención de hacer o de no hacer una cosa; pero también corresponde al objeto y cosa que se pretende conseguir; y al asunto o materia de que se trata. Por su parte, Teresa Yurén (1999) en su libro sobre la filosofía de la educación en México habla del ser humano como un *ser* apasionado que fija fines a sus acciones, al representarse idealmente una realidad anticipada, que generalmente corresponde a la satisfacción de sus necesidades, y por ello, tiende, interesadamente, a su consecución.

Las necesidades se relacionan con actitudes y creencias que se resumen en intenciones y en proyectos, agrega Yurén. Individuos y grupos, se encuentran frente a diversas opciones que hacen posible la elección. Aunque todo proyecto está vinculado a la práctica, se trata de una anticipación construida por agentes sociales que valoran y que desean; en ese sentido, todo proyecto es un producto teórico siempre abierto a modificaciones.

Los proyectos que analizo en esta investigación se orientan a la práctica educativa en los espacios de la educación primaria y de la educación secundaria; por lo tanto, como ya se señaló, no se dan independientemente de los procesos históricos y sociales. Ellos son parte de las luchas sociales y por lo tanto se trata de configuraciones que, aunque implican propósitos, no se corresponden plenamente con los intereses de los grupos humanos en conflicto.

A continuación se presentan ejemplos del proceso de análisis y de interpretación de los entramados de significaciones que, en los textos seleccionados de cada proyecto, enuncian los propósitos educativos correspondientes, que me permiten mostrar el camino seguido para la construcción de los *tejidos culturales* con los que relaciono esos entramados.

estructura. El margen del que habla y que hace visible en sus análisis filosóficos, son todas aquellas relaciones que, no importando su ubicación jerárquica, desbordan el sentido del texto, en tanto producen reordenaciones y rupturas en el pensamiento, que generalmente se mueve identificando pares oposicionales de diversos tipos: dentro-fuera, centro-periferia, forma-contenido, esencia-accidente, etc. Al relacionar esta noción con la de *afuera o exterior constitutivo*, Derrida ofrece una idea de texto como algo que permanece abierto, reconstituyéndose y regenerándose indefinidamente en su propio tejido. Posiblemente la noción de margen en Derrida se relaciona con el concepto de frontera en Laclau (1993), el que respalda su idea sobre lo político como constitutivo de lo social; y con el concepto de intersticios culturales (Culture's In Between) que propone H. K. Bhabha (1996) para argumentar acerca de la complejidad e inestabilidad de toda identidad.

1.1 Entrelazado cívico ético para la educación secundaria.

En el video *Presentación de la asignatura*, el Secretario de Educación Pública se dirige a maestras y maestros para exhortarlos a participar en las actividades de actualización, que servirán para la implantación de los programas de *Formación Cívica y Ética*, en la educación secundaria. Estas son algunas de sus expresiones:

... la propuesta surge como respuesta a las demandas expresadas en los medios de comunicación, por los maestros, los padres de familia y *múltiples organizaciones sociales*. Todos ellos señalan que se requiere fortalecer la *formación de los jóvenes en valores*, para lograr una convivencia armónica en la sociedad y que la libertad, la justicia y la democracia sean su sustento... Se pretende que los jóvenes se conozcan mejor *a sí mismos para conocer mejor a los demás*. Que conformen un criterio compuesto por valores para decidir lo mejor *para ellos y su sociedad*, con respeto y con responsabilidad... Todo ello tiene que ver con su papel como *ciudadanos en la sociedad*... (SEP 1999 c).

El año en que se graba el video, 1999, ubica la incorporación de la asignatura en un momento posterior al establecimiento del currículo nacional básico vigente, que con formato de planes y programas de estudio para la educación básica (primaria y secundaria), la Secretaría editó y difundió en 1993, como norma de aplicación nacional. El lugar de enunciación corresponde al de la máxima autoridad educativa nacional, que informa e invita a participar en una reforma al currículo nacional, en el área de educación secundaria, cuyo objeto es fortalecer la formación en valores⁶⁶, lo que connota la aceptación de debilidad en ese aspecto en el currículo nacional básico. Podría pensarse que el lugar de enunciación se ubica en plena transición política: de un sistema político de partido casi único a un pluripartidismo, o a la alternancia; pero no sólo eso, además ese lugar implica el replanteamiento de las relaciones de México con un mundo en globalización.

Este enunciado envía, intertextualmente, al universo de la historia de las propuestas educativas sobre la formación en valores⁶⁷, provenientes de diversos grupos, que en momentos específicos y desde diferentes perspectivas han planteado sus deseos y expectativas sociales en cuanto a la formación de niños y jóvenes. Cabe apuntar que,

⁶⁶ Para autores como Guillermo de la Peña (1998), la década de los noventa para México significó la inserción en un mundo globalizado, donde los contornos de la nación van perdiendo nitidez, y el resurgimiento de identidades étnicas demanda proyectos de educación intercultural. Para Jorge Alonso (1998), esa década muestra indicios de que la democracia se va entendiendo no como espacio exclusivo de los partidos políticos, no como un arreglo particular entre organismos políticos y económicos, sino como un proyecto que los ciudadanos llevan adelante mediante la ocupación de espacios independientes de todos los poderes constituidos.

⁶⁷ Bonifacio Barba (1998:270-72) propone tres fases históricas al respecto: 1921-40, rechazo del positivismo y de la sociedad cerrada porfiriana, los valores se orientan hacia la construcción de una nación moderna con fuerte presencia del Estado; 1940-70, se transita de la educación socialista hacia la educación para la democracia y la justicia social, aunque lo que se impone es una versión despolitizada del ciudadano, se margina a los padres del proceso educativo, se incluye en la Ley Federal el asunto de los valores en la educación, y el Concilio Vaticano II renueva el interés eclesial en el sentido de la educación; 1970-97, se reconoce el papel de los valores en la vida social y en la escuela y se legitima la participación social en la escuela, una cosa parece clara, el proyecto educativo nacional en su estructura valoral, de base constitucional, no se ha logrado a lo largo del siglo XX.

como señala Bonifacio Barba (1998), la propuesta educativa de formación valoral del Estado mexicano ha sido elemento permanente a lo largo del siglo XX, con variantes y énfasis históricos; se trata de un lugar de referencia obligado para la comprensión de los proyectos educativos y para la ubicación de las diversas demandas que la sociedad ha presentado al Estado, claro que esas expectativas sociales terminan por constituir complejos tejidos, en los que se articulan las más diversas formas de ver el mundo de las relaciones sociales, con los que se procura formar a los niños y jóvenes mexicanos.

El significativo *valores*, en la voz del Secretario, al no ser calificado con adjetivos como *morales* o *cívicos*, parece cumplir la función de articular una gran variedad de significados, según la perspectiva de quienes los definan. Esas equivalencias, hacen irrefutable, desde muy diversos puntos de vista, la necesidad de fortalecer los *valores* en la formación de los jóvenes. El texto envía así, a un espacio donde si bien existen acuerdos básicos, el problema está en las diversas interpretaciones sobre las representaciones del bien humano, con sustento racional-laico o religioso. Se trata del terreno de las creencias relativas a modos de conducta y estados de vida buenos y preferibles, que son a su vez deseos o expectativas de realización de derechos en el horizonte de la justicia. De esta forma, la construcción de connotaciones hace ver el texto citado, desde la analogía del tejido, como un entramado de significaciones que envían al asunto de los *valores* en la educación; que conduce a los diversos grupos de poder político, con intereses sobre la educación; y que llevan a la historia de los proyectos educativos del gobierno federal, y su contrapunto con proyectos provenientes de diversos grupos sociales.

Específicamente se señalan la libertad, la justicia y la democracia como valores relevantes para la sociedad mexicana (posiblemente el orden de enumeración implique jerarquía o cronología de acentos históricos), lo que conducen nuevamente a la memoria de lo que cambia y lo que permanece de los grandes proyectos educativos que se han sucedido en México⁶⁸. Al igual que la idea de *valores*, se trata de significantes, que a lo largo de nuestra historia han sido definidos de diversas formas, por diversos grupos de poder, pero que forman parte del *tejido cultural* sobre el que se han sustentado múltiples proyectos educativos en el México del siglo XX.

El texto que se analiza contiene voces que hablan del propósito de formar o constituir un sujeto social capaz de ejercer la ciudadanía o vida cívica, y de aplicar juicio ético para decidir en sus relaciones sociales. Además, pone acento en los jóvenes como destinatarios de esos deseos y expectativas sociales, lo que tiene connotaciones intergeneracionales.

El documento *Programas de estudio comentados. Formación cívica y ética* ofrece, para cada uno de los tres grados, preguntas orientadoras, que aportan más elementos de significación sobre los propósitos de la asignatura; a continuación se apuntan:

⁶⁸ Para Teresa Yurén (1994), lo que llama el *proyecto ilustrado* gira en torno a la idea de autonomía (relacionado con la negación de la colonialidad); el *proyecto civilizatorio* lo hace en torno al principio de libertad; el *proyecto porfirista* y los *proyectos del desarrollo* retoman el principio de libertad y lo articulan al del nacionalismo; *democracia* y *justicia social* están íntimamente relacionados con el horizonte axiológico de sociedad y educación en México.

... Primer grado... Preguntas orientadoras: ¿Qué y quién soy? ¿En qué momento de mi vida estoy? ¿Cómo logro lo que quiero?..

... Segundo grado... Preguntas orientadoras: ¿Cómo me apoya la sociedad? ¿Con quién vivo? ¿Cómo afectan mis actos a los demás?..

... Tercer grado... Preguntas orientadoras: ¿Para qué existen las leyes y el gobierno y qué tienen que ver conmigo? ¿Cuál es mi responsabilidad ante mi salud, mi sexualidad, las adicciones, y cuál es mi perspectiva de estudiar y trabajar? ¿Cuáles son mis responsabilidades colectivas? ¿Cómo se resuelven colectivamente los problemas que son de todos y que permiten mejorar el entorno?.. (SEP, 1999 b: 19, 54 y 92).

Como el mismo documento lo explica, el primer y segundo grado se ubican en el campo de la naturaleza humana, los valores, la problemática y las posibilidades de los adolescentes y jóvenes; el tercer grado corresponde al campo de la organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

Las preguntas entretienen significaciones relacionadas con la libertad, la sociabilidad, la historicidad, los valores, el juicio crítico, la participación ciudadana, la democracia, el gobierno y la justicia social⁶⁹.

Intertextualmente, esas preguntas orientadoras, desde las significaciones que las entretienen, presentan *semejanzas de familia* con los asuntos que forman parte del pensamiento educativo en los siglos XIX y XX, aunque esas ideas podrían rastrearse desde mucho antes. En todo caso se trata de significantes que se relacionan con todo un conjunto de variados significados que emergen de deseos y expectativas sociales, y que se ubican en el conflicto entre diversos grupos humanos, cuyos intereses se enfrentan en el campo de lo educativo.

Lo anterior, es una muestra de las semejanzas que familiarizan los textos seleccionados, dada la riqueza de significaciones que los entretienen, con propósitos de la formación cívica y ética que forman parte del devenir educativo en México. Su potencial intertextual permite también relacionarlos con el discurso educativo que históricamente se ha construido en México, sobre todo durante los siglos XIX y XX y, en el interés de esta investigación, con los múltiples conflictos que se han documentado sobre las relaciones sociales en el México de las últimas tres décadas.

1.2 Los propósitos educativos de los triquis.

Ahora mostraré, con base en el análisis de los textos seleccionados de la propuesta educativa triqui, algunos entramados de significaciones que son incluidos como parte de los propósitos educativos que atribuyen a su educación primaria.

⁶⁹ Bonifacio Barba (1998) diría que estos hilos se relacionan con la filosofía contenida en el Art. 3º constitucional, que a su vez se refleja en los fines educativos que establece la Ley General de Educación (1993): adquisición y acrecentamiento de la cultura; desarrollo integral del individuo para que ejerza sus capacidades humanas; conciencia de nacionalidad y soberanía; conocimiento y práctica de la democracia; justicia; conocimiento científico; solidaridad; dignidad humana; y aprovechamiento racional de los recursos naturales.

En el video *Experiencias en educación de una comunidad triqui*, Fausto Sandoval comenta:

... contamos con una *educación propia*, que se da en la comunidad a través de las actividades cotidianas, además está la escuela del gobierno, se trata de *dos educaciones*, el reto es reorientar ambas para enfrentar los nuevos problemas que ha traído lo que llegó con las carreteras: necesidad de autonomía, contaminación ambiental y nuevas enfermedades... los triquis tenemos una *visión propia del mundo*, valoramos *el servicio, el respeto y el trabajo*, las mujeres conservan el traje indígena... pensamos que la escuela del gobierno ayuda en la relación con los otros y nos parece que la educación bilingüe es buena, *no siempre hemos pensado de esa manera...* (SEP/DGEI,1996).

Al hablar de la comunidad y de la vida cotidiana se habla desde una perspectiva en la que la educación se identifica con conductas específicas, seguramente relacionadas con las actividades productivas, las responsabilidades comunitarias, las fiestas, los conocimientos indígenas, la lengua y la religión. Es posible pensar, desde una primera *lectura* que la lengua, el territorio, el trabajo, la técnica, el arte, la organización política y la religión, pudieran ser los ámbitos de esa práctica educativa *propia*.

También podría pensarse que Fausto recurre a significantes que hablan de una cultura propia o asumida como tal, que adquieren nuevas significaciones a partir de la connotación de la existencia de otros elementos correspondientes a lo que se ha llamado *no triqui* (la escuela de gobierno entre ellos). Al hablar de educación propia, dado que la educación siempre habla de futuros, la voz incluye una dimensión civilizatoria étnica, que remite no sólo a experiencias del pasado, sino también a construcción de futuro.

Al asumir que la escuela de gobierno les ayuda en sus relaciones con los otros, articulan a su propuesta educativa ciertas significaciones análogas a las que se entretajan en los propósitos de la educación primaria nacional; Lo que se muestra en la siguiente expresión de Fausto:

... *lo más valioso* de la educación del gobierno actual *son sus propósitos*, aunque sentimos que lo indígena se considera un obstáculo ya que sólo se nos menciona por la presencia de palabras de origen indio en el español... yo agregaría a esos propósitos *un acento en lo local*, en la formación cívica, ética, artística y física *desde lo triqui...* sin desatender la *formación para el trabajo...* (Entrevista a Fausto, 2000).

Se podría pensar entonces que en los propósitos de la educación triqui, de la que habla Fausto, se entretajarían significados relacionados con los valores de autonomía, libertad, justicia social, democracia y ciudadanía, sólo que a ellas se agregarían aquellas relacionadas con la valoración del *servicio, el respeto y el trabajo* (con sentido comunitario), así como con los valores del *bilingüismo* y del reconocimiento a la *identidad indígena triqui*. En su idea sobre lo indígena como obstáculo para los *otros*, resuenan voces de inconformidad por la escasa presencia de deseos y expectativas *triquis* en las materias que se imparten en la educación primaria nacional.

El lugar desde el cual se enuncia la propuesta educativa triqui parece ubicarse en la intersección de dos espacios de poder, sin duda desiguales: el del gobierno federal, desde

los propósitos de la educación básica (primaria y secundaria); y el de la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla, de lo que ellos llaman *educación propia*. Los valores *servicio, respeto y trabajo*, si bien se expresan en español, hacen referencia a la *tradición* triqui, que se articula a un cierto *modo de habitar un mundo*. Modo que a su vez podría relacionarse con lo que Bartolomé (1997)⁷⁰ llama los *signos emblemáticos* de la identidad, entendidos como referentes culturales asumidos como distintivos, que se tornan relevantes en las situaciones de contraste, como es el caso cuando Fausto habla de la educación propia y de la que ofrecen las escuelas del gobierno. Así, hasta el tamaño de una tortilla, la indumentaria, la estructura de cargos comunitarios, los rituales, el apego a la tierra y todo aquello que consideran valioso por haberles sido *dado*, pasará a representar un papel emblemático.

Ese complicado entramado de elementos identitarios lo relaciono con lo que, a partir de la idea de Enrique Florescano (1997), llamo *pensamiento indígena mesoamericano*⁷¹. Cada uno de esos elementos, en el caso de ser inscritos en la superficie discursiva de un proyecto educativo, es decir, en el caso de ser considerado como lo *universal* para su comunidad, puede ser *leído* como parte de las *imágenes identitarias* constitutivas de ese proyecto.

Una muestra de esos valores comunitarios se encuentra en las siguientes expresiones de Fausto:

... en triqui le decimos a los valores, lo que nos fue dado, los dones, los derechos por haber nacido triqui; *lo más valioso es ser triqui*, nuestra parte del mundo, la que debemos respetar, mejorar y cuidar, nuestro espacio... cada año se mantiene lo que nos fue dado, empezando por el territorio, aunque también el sistema de cargos, las fiestas, la idea es cuidarlo, protegerlo; todos realizamos trabajos, las niñas y las mujeres tejen, tejer es privado, es trabajo muy limpio; los niños y los hombres realizamos el trabajo sucio, ese es público, se hace enfrente de todos... (Entrevista a Fausto, 2000).

Es relevante el acento que se da al territorio, al medio ambiente y a lo público y lo privado al interior de la comunidad triqui de San Andrés, lo que connota significados de responsabilidad, reconocimiento, género y valoración del trabajo, que se entretajan con las ideas de *servicio, respeto y trabajo*, las tres con un acento marcadamente comunitario; además de la jerarquía insinuada entre privado / *limpio* y público / sucio.

Si bien la significación y la valoración de los textiles es pública y en ellas participan las comunidades, Fausto señala que tejer se considera una actividad privada, que las mujeres deben realizar en la intimidad de sus hogares. No así el trabajo del campo o el de las

⁷⁰ Miguel Bartolomé realiza una revisión exhaustiva de las bases culturales de la identidad étnica en su libro *Gente de costumbre y gente de razón*, en el que pone acento sobre la lengua, la vida cotidiana, la territorialidad, la historia, la economía, indumentaria, parentesco y relaciones políticas, como dimensiones de las formas culturales propias o asumidas como tales, que adquieren nuevas significaciones a partir de su confrontación con los modelos criollos o mestizos.

⁷¹ Para Florescano se trata de una *matriz mesoamericana* lo que puede ser interpretado como visión esencialista, por lo que he decidido hablar de *pensamiento indígena mesoamericano*, entendido como entramado de significaciones desde donde se piensa y se vive un mundo como el que vislumbro en la propuesta educativa triqui.

obras colectivas, que se lleva a cabo frente a todos y que, aunque es bien visto y valorado, se considera sucio, propio de los hombres. Puede pensarse que, desde esa perspectiva, las mujeres estarían más ligadas a lo privado y los hombres a lo público o político (Arendt, 1998).

De manera análoga a los textos seleccionados de los programas de formación cívica y ética, en los provenientes de la propuesta triqui el potencial intertextual se expresa por la riqueza de significaciones que se tejen y entretejen, como es el caso del reconocimiento que se hace de los propósitos de la escuela del gobierno, a la vez que se insiste en los valores propios, relacionados con tradiciones rastreables desde los grupos indígenas prehispánicos, hasta nuestros días, atravesando el México colonial, el independiente y el del siglo XX. Desde esos tejidos culturales, se construyen significados para la educación primaria de los triquis.

1.3 Los complejos propósitos del ciclo básico.

Es importante señalar que tanto los tres programas de la asignatura *Formación Cívica y Ética*, como la *Propuesta educativa triqui*, se articulan con el currículo nacional básico, ya que según la Ley General de Educación (1993), por un lado, el Gobierno Federal tiene la atribución de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria; y por otro lado, los gobiernos locales tienen atribuciones para proponer a la Secretaría (federal) los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria, lo que avala la propuesta educativa triqui.

Considero que la *lectura* de ese contexto curricular, puede contribuir a la construcción de sentidos sobre los propósitos de los dos proyectos educativos en estudio. Los documentos *Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Primaria y Secundaria* (SEP, 1993 a y b), ambos dirigidos a maestros y padres de familia, presentan en forma explícita la jerarquización de los llamados *propósitos o prioridades* de esos dos servicios educativos.

Para la educación primaria, nivel educativo para el cual es elaborada la propuesta educativa triqui, se señala la necesidad de fortalecer los contenidos básicos para asegurar que los niños, en primer lugar:

Adquieran y desarrollen las *habilidades intelectuales* (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en *las cuestiones prácticas de la vida cotidiana...* (SEP, 1993 a: 13).

Leamos ahora las prioridades de la educación secundaria, servicio en el cual se implanta la formación cívica y ética. En primer término se apunta:

Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su *competencia* para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias... (SEP, 1993 b: 13).

Y como segunda prioridad:

Ampliar y consolidar los *conocimientos* y *habilidades* matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y resolución de *problemas de la actividad cotidiana* y para entender y organizar información cuantitativa... (SEP, 1993 b: 13).

En los tres textos anteriores, los términos *habilidades intelectuales* y *competencia*, pueden *leerse* como las capacidades y disposición de una persona para una cosa, y de cada una de las cosas que ejecuta con gracia y destreza, así como de lo perteneciente o relativo al entendimiento, dedicado preferentemente al cultivo de las ciencias y letras⁷².

Esas habilidades intelectuales se relacionan con el acento que en el currículo nacional básico se hace de los instrumentos culturales (leer, escribir y hacer cuentas). Es posible rastrear las relaciones de estas formas de imaginar y organizar el conocimiento en el continente americano, con las diversas formas como el pensamiento de la Ilustración fue introducido, desplazándose desde Europa. Este desplazamiento traía consigo huellas de los debates entre escolásticos y humanistas, cuyos ecos todavía resuenan en el México del siglo XXI.

La valoración de esas habilidades intelectuales transitaría de Europa a América a través de las universidades, las que más adelante las articularán a las ideas de la Ilustración. Estas prioridades educativas de la primaria y la secundaria, planteadas como de máxima importancia para el currículo nacional básico, tienen profundas raíces históricas.

Volvamos a las prioridades del actual currículo básico de México; para la educación primaria, en segundo término se señala que los alumnos:

Adquieran los conocimientos fundamentales para *comprender los fenómenos naturales*, en especial los que se relacionan con la *preservación de la salud*, con la *protección del ambiente* y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una *visión organizada* de la historia y la geografía de México... (SEP, 1993 a: 13).

La tercera prioridad de la educación secundaria habla de:

Fortalecer la *formación científica* de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presenten en este campo...se suprimen los cursos integrados de Ciencias Naturales y se establecen...la física, la química y la biología... (SEP, 1993 b: 13-14).

El acento en la formación científica y tecnológica de niños y jóvenes muestra la resonancia de voces que en Occidente arrancan desde el siglo XV, con el llamado Renacimiento. El acento en el currículo nacional básico de México lo relaciono con las formas de ver el mundo, que se articularon durante el periodo abarcado por la llamada Revolución Científica; aquellas correspondientes a la época de la Revolución Industrial; y las construidas en los siglos XIX y XX.

Como un ejercicio de construcción de connotaciones a los dos propósitos citados líneas arriba, mencionaré que el deseo social de una educación científica y tecnológica,

⁷² En el marco del Diccionario de la Real Academia Española.

plasmado en esos propósitos o prioridades educativos, puede relacionarse con el desafío a la imagen del mundo que los medievales habían adoptado de la época clásica, por ejemplo el rechazo al cosmos geocéntrico aristotélico, para sustituirlo por un sistema heliocéntrico; desafío iniciado por Copérnico y consumado por Kepler y Galileo.

Estas ideas son sólo una muestra de las posibilidades de intertextualidad de los propósitos de la educación primaria y secundaria de México, en los que se condensan deseos y expectativas sociales relacionados con la formación científica y tecnológica de niños y jóvenes.

Como tercer propósito para la educación primaria, se señala que los niños:

Se formen *éticamente* mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de *valores en su vida personal*, en sus *relaciones con los demás* y como *integrantes de la comunidad nacional...* (SEP, 1993 a: 13).

Voces análogas son las que proponen para la educación secundaria como cuarta prioridad:

... que adquieran mejores elementos para entender los procesos de *desarrollo de las culturas humanas*; así como para participar en *relaciones sociales* regidas por... el *respeto* a los derechos, la *responsabilidad* personal y el *aprecio y defensa de la soberanía nacional...* (SEP, 1993 b:14).

En ambos casos se trata de significaciones relacionadas con antiguos debates, que son vigentes y que incrementan hoy día sus tensiones. Tal es el caso de las relaciones entre lo normativo y lo ético. Ernesto Laclau (2000) sostiene el carácter encarnado de la normatividad, es decir, su relación con significantes (*particulares*) que son significados por una cierta comunidad como *lo bueno para todos*; y el carácter formal de lo ético, en tanto momento de decisión ante la normatividad existente.

Laclau agrega que la relación entre lo ético y lo normativo es una relación hegemónica que apunta al infinito juego de formas de investir, o inscribir, encarnar o representar *lo universal*, cuya dignidad radica en su fracaso mismo, en su imposibilidad de *hablar* por todos los *particulares* sin excepción.

Así, la investidura de un objeto como *lo universal* de una comunidad, como momento ético y político, requiere tanto de la decisión como de la aceptación colectiva de la investidura, lo que involucra prácticas articuladoras. Un discurso capaz de encarnar lo universal de una comunidad no está predeterminado, sino que es una asociación entre un vocabulario disponible en un momento dado y aquello significado por los agentes sociales como lo que ofrece *un bien*, que resolverá finalmente *el mal* que los aqueja.

La delimitación de campos relacionados con lo normativo y lo ético, asunto que abordan los dos propósitos previamente apuntados, encierra voces que obligan a ejercicios de intertextualidad, que llevarían a preguntar por las condiciones de posibilidad y las condiciones de imposibilidad de lo social, en tanto constitutivamente ético y político.

Como último propósito de la educación primaria se señala que los niños:

Desarrollen actitudes propicias para el *aprecio y disfrute* de las artes y del ejercicio físico y deportivo... (SEP, 1993 a: 13).

En este texto, se articulan voces que intentan dar cuenta del mandato de una formación armónica para niños y jóvenes que está presente en el Artículo 3º Constitucional y que seguramente impone un gran reto a la estructura y organización de la educación básica, para dar cuenta de la serie de propósitos analizados previamente, además de atender la formación estética y física.

El acento en el aprendizaje permanente y sus relaciones con la vida cotidiana, como parte de los deseos y expectativas sociales, que desde el gobierno federal, se han propuesto e impuesto como sentido de la educación primaria y secundaria (currículo nacional básico), hace necesario *leer* los propósitos de los programas de educación cívica y ética, y los de la propuesta educativa triqui, desde sus relaciones con el discurso educativo mexicano⁷³ y con el llamado pensamiento moderno occidental⁷⁴.

1.4 Relaciones entre lo particular y lo universal.

Pensar en los *tejidos* de significaciones que configuran los propósitos de la formación cívica y ética, implica reconocer la sedimentación de valores y tradiciones humanísticos que han recorrido el mundo occidental en los últimos veinte siglos.

El entramado significativo que ofrece la propuesta educativa triqui hace observar esfuerzos de adopción, adaptación e hibridación, pero también de aportación, transformación e incluso rechazo de significados provenientes del currículo nacional básico, así como de elementos emblemáticos de la identidad étnica de ese pueblo indígena.

En otra dimensión más amplia, los textos en que se presentan los propósitos de la educación primaria y secundaria muestran un tejido de significaciones que sugiere desplazamientos y condensaciones de buena parte del horizonte de inteligibilidad construido por el *pensamiento moderno occidental* durante los últimos cinco siglos.

Si se observa el orden de aparición de las prioridades educativas en esos textos, se constatará que el primer lugar lo tienen aquéllas relacionadas con la formación instrumental (leer, escribir y hacer cuentas); que en un segundo plano se ubican las que hacen referencia a la formación científico tecnológica; y que a la zaga van las que representan deseos y expectativas sociales de índole cívica, ética, social, artística y de educación física.

⁷³ Desde la analítica de discurso en que me ubico, entiendo por discurso educativo mexicano una constelación significativa que intenta fijar una realidad, de proponer ciertos puntos de identidad con relación a la educación de los mexicanos y estructurar un cierto orden social deseable; para ello utiliza propósitos (ideales y valores) que históricamente se han legitimado, como la libertad, la igualdad y la democracia, a manera de nudos constitutivos de su articulación discursiva.

⁷⁴ También desde el análisis de discurso que practico, llamo pensamiento moderno occidental a aquella *forma de estar en un mundo*, o de construir la realidad, que se pretende cerrada y universal, y que parte del supuesto de que la realidad es una proyección de la empiricidad de los objetos en el lenguaje; que asume el carácter universal y absoluto de toda identidad, origen y fundamento; y que pretende la trascendencia del conocimiento, de los valores y de los proyectos. Este pensamiento alude a todo un horizonte en que los conocimientos científicos, los proyectos políticos, las creencias religiosas y el sentido estético fueron tomados por susceptibles de certeza absoluta, o como programas puros e incontaminados, es decir como discursos cerrados y totales.

Considero que ese orden está relacionado con las condiciones sociohistóricas de producción del *discurso educativo mexicano*. Entre esas condiciones se pueden mencionar el desarrollo del Estado mexicano en el contexto del *mundo moderno colonial*, y las consecuencias de ese desarrollo para la composición pluriétnica de la sociedad mexicana.

Para las siguientes reflexiones seguiré a Walter D. Mignolo (2000, 2001) quien sostiene, a partir de las ideas de Immanuel Wallerstein y de Fernand Braudel, que la expansión de occidente desde el siglo XVI, no fue sólo la de una religión y una economía, sino la expansión de una forma hegemónica de conocimiento, considerada la única forma de concebir el mundo. Fue la expansión de un concepto “representacional” del conocimiento y la cognición, como lo sostiene Richard Rorty (1982).

Así visto, el *pensamiento moderno occidental* y sus diseños globales serían la cara visible del mundo moderno y los conocimientos subalternos (subalternizados), lo no occidental o historias locales, serían el revés, el lado colonial de la modernidad.

Esos diseños globales subalternizaron en múltiples frentes los conocimientos posibles: religión, economía, política, arte, ciencia, etc. Con la expulsión de los judíos y los moros y la llegada a las Indias Orientales, el primer diseño global y consecuentemente, el arranque del occidentalismo y del poder del colonialismo, trazaron los bordes o fronteras con las colonias. Mignolo considera que los diseños globales son el complemento al universalismo en la constitución del *mundo moderno occidental*; el que se encuentra con las historias locales que corresponden a aquellos espacios sociales donde se implantan o reinventan esos diseños globales. En esos espacios los diseños globales son adaptados, adoptados, rechazados, integrados o ignorados.

Desde esa perspectiva el *currículo nacional básico* está relacionado con las dinámicas operaciones entre diseños globales e historias locales, uno de cuyos espacios sería el *discurso educativo mexicano* del último siglo y medio. De ahí el complejo *tejido cultural* al que se articula dicho discurso, y la posibilidad de relacionar los diferentes énfasis en cada una de las prioridades educativas de primaria y secundaria, con el peso relativo que desde el *pensamiento moderno occidental* se le ha venido atribuyendo a la formación instrumental, a la científica y tecnológica, y a la cívica y ética. Además, se trata de deseos sociales sometidos a conflictos históricos de diferente intensidad, lo que puede estar ligado a sus posibilidades para ser asumidos como *lo universal* por los diversos grupos con intereses educativos.

Con base en las ideas de Mignolo, articulándolas a la visión que ofrece Partha Chatterjee (1993) sobre el nacionalismo y el mundo colonial, con base en sus estudios sobre la India, realicé un ejercicio para definir algunas de las condiciones de imposibilidad para dar cabida a elementos con fuerte acento comunitarista, como los de la propuesta educativa triqui, en el cuerpo del *currículo nacional básico* de un país como México. Me refiero al establecimiento de nuevas relaciones posibles entre *lo universal* y *lo particular*.

Chatterjee propone, siguiendo a John Plamenatz, dos formas de nacionalismo, entendidos como fenómenos culturales, que luego toman forma política de Estado; un tipo es el *nacionalismo occidental*, que emerge en la Europa occidental y el otro es el *nacionalismo del este*, que se ubica en Europa del este, Asia, África y también en América Latina.

Ambos tipos dependen de la aceptación o imposición de un conjunto de condiciones en el estado de desarrollo de la particular *cultura nacional* de que se trate.

El paquete de ideas sobre el hombre, la moral y la sociedad de Europa occidental, en especial las de Francia y Gran Bretaña, fueron desarrolladas en sus muy específicas condiciones culturales, políticas y económicas, por lo que pueden ser criticadas, envidiadas y admiradas. Simultáneamente al proceso de emergencia de esos *líderes*, emergió un grupo de naciones europeas también de occidente, las cuales aprendieron a pensar sobre sí mismas desde las perspectivas con las que pensaban aquellas otras.

Por otro lado, el *nacionalismo del este* surge más contradictorio que los *segundos platos* de los europeos, ya que las culturas preexistentes deben recibir la *herencia europea occidental* y trabajar para alcanzar las condiciones básicas de arranque, a partir de su propio estado cultural, político y económico.

Para Chatterjee, Europa del este, Asia, África y América Latina son a la vez imitadores y hostiles hacia los modelos imitados: de hecho operan un doble rechazo ambivalente; rechazo del intruso extraño y dominador, que sin embargo es imitado y a veces sobrepasado; y rechazo por las formas ancestrales propias que ven como obstáculos para el *progreso occidental* y como marcas negativas de identidad, en tanto los deseos y expectativas de ser modernos.

Al aceptar y valorar el ideal de progreso, se tiende a transformar las culturas propias heredadas, con objeto de estar en mejores condiciones para ser parte del mundo moderno. En muchos casos, las formas arcaicas de autoridad fueron destruidas, lo que operó como condición para la emergencia de un cierto grado de iniciativa y decisiones individuales, y para la introducción de la ciencia y la educación modernas.

Las interpretaciones de Chatterjee respaldan la existencia de condiciones sociohistóricas de imposibilidad para la integración de elementos propios de la identidad étnica de un pueblo triqui, a la configuración del *currículo nacional básico* de México. Sin embargo, permiten una nueva *lectura* de las expresiones de Fausto Sandoval sobre las relaciones de los triquis con los *otros* mexicanos y sobre la relevancia de la *apertura* de los triquis para integrar elementos provenientes de los propósitos educativos de la *escuela del gobierno*.

Considero que las relaciones entre el *discurso educativo mexicano* y el *pensamiento moderno occidental*, leídas desde las perspectivas de Mignolo y de Chatterjee, permiten entender de manera diferente los propósitos del *currículo nacional básico* y de las diversas significaciones que lo configuran.

2. FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: otro énfasis.

Desde las relaciones entre el *discurso educativo mexicano* y el *pensamiento moderno occidental*, cobra nuevos sentidos el contenido de la *carta del Secretario* a los maestros, alentándolos a implantar los nuevos programas de *formación cívica ética* en las secundarias del país. Se trata de *reforzar* la formación de valores en los jóvenes. Además de que señala que es la respuesta a una demanda de maestros, padres de familia y otros grupos de la sociedad (sindicato, iglesias, empresarios, y por qué no, hasta las del EZLN

también). El significante *reforzar* puede ser interpretado, en este contexto, como reconocimiento de *debilidad* en el *currículo nacional básico*, lo que estaría relacionado con las tensiones que generan sobre el *discurso educativo mexicano* los intereses de los diversos grupos políticos: de derecha, centro e izquierda, para utilizar la tipología más convencional. Así, el clero, los pueblos indígenas, los empresarios, los partidos políticos, los banqueros nacionales y extranjeros, los maestros organizados, las burocracias, las organizaciones no gubernamentales y múltiples organismos internacionales, participan en esas presiones.

Interpreto la implantación de los nuevos programas en las escuelas secundarias como posibilidad para *llamar* a los estudiantes a ubicarse en una comunidad u organización social, como ciudadanos éticos pertenecientes a una sociedad democrática, a manera de equilibrio al acento en la formación individual propio de un *currículo nacional básico* que hace énfasis en las habilidades instrumentales y científico tecnológicas.

Regresemos al texto de la *carta del Secretario*, que en su segundo párrafo enuncia:

La libertad, la justicia y la democracia constituyen nuestros valores más relevantes, por lo que cada generación *tiene que* contribuir a engrandecerlos.

La educación tiene un papel central en este proceso... (SEP, 1999 a: 3).

Los significantes *libertad, justicia y democracia* aparecen articulados a la responsabilidad de cada generación en su tiempo, calificándolos como los *valores más relevantes*. Leo esos significantes como anudamientos, que evocan cadenas de significaciones que permiten construir buena parte del sentido de los programas de educación cívica y ética.

En el mismo documento donde se presenta la *carta del Secretario*, bajo el título de *Acuerdo No. 253*, se plantea que la Ley General de Educación dispone: "... fomentar en ellos (*los educandos*) los valores *individuales y sociales* que consagra nuestra Constitución, consolidando así *su formación ciudadana*." (SEP, 1999, 6). La *formación ciudadana* puede ser otro de los puntos en que se anuda el sentido de la formación cívica y ética. En estos significantes resuenan voces que relaciono con las significaciones, que sobre las relaciones entre individuo y comunidad, forman parte del actual debate entre el republicanismo cívico y el liberalismo democrático⁷⁵, por ejemplo.

El último considerando del Acuerdo dice:

... es propuesta del Gobierno de la República ofrecer a los mexicanos una educación básica de calidad, que les proporcione *elementos conceptuales y valorativos* para desarrollar su capacidad de análisis y discusión para la toma de *decisiones personales y colectivas* que contribuyan al mejoramiento de *su desempeño en la sociedad*... (SEP, 1999 a: 6).

En este texto, se intenta dar un estatuto equivalente a las decisiones individuales y a las colectivas, lo que genera múltiples cuestiones al respecto; algunas de ellas se semblantearon con relación a lo normativo y lo ético en el capítulo 2.

⁷⁵ Chantal Mouffe (1999, 89-93) ofrece un amplio análisis sobre las diversas conceptualizaciones de la ciudadanía y las formas como involucran al pensamiento liberal y al republicano cívico. Los acentos están dados por el individualismo del primero y el comunitarismo del segundo, así como por sus posibilidades de articulación en diversas identidades.

En el documento, dirigido a los maestros, donde se presenta la *Carta* y el *Acuerdo*, bajo el título *Enfoque* se sintetizan las expectativas sociales contenidas en la propuesta de formación cívica y ética:

... fomentar en alumnas y alumnos los *valores individuales y sociales*... la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida... Es particularmente importante consolidar en los educandos una *formación ciudadana*... Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de *actitudes comunitarias y cívicas*... En la educación secundaria, la idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que como *individuos deben aprender a conciliar lo que quieren, con lo que la sociedad les ofrece y les demanda*... (SEP, 1999 a: 7-8).

Los programas de educación cívica y ética dejan ver nuevamente esfuerzos por otorgar pesos equivalentes a lo individual y a lo colectivo o comunitario, sin embargo, en la configuración misma de los propósitos educativos de la formación cívica y ética se pueden identificar tensiones entre esas identidades ético políticas, que si bien pueden entenderse como incompletas e inestables, permiten pensar que también en el espacio del *currículo nacional básico*, como en el *discurso educativo mexicano*, se encuentran *huellas* de antagonismos y articulaciones⁷⁶ que son condición de posibilidad o de imposibilidad para la hegemonía⁷⁷ de ciertas significaciones con relación a otras, de unas identidades con relación a otras.

Los deseos y expectativas sociales plasmados en los propósitos de la educación primaria y de la secundaria, presentan *semejanzas de familia* con múltiples elementos del *tejido cultural*, que propongo identificar como *pensamiento moderno occidental*. Los propósitos de la formación cívica y ética hacen énfasis en aquellas significaciones relacionadas con alguno elementos de las tradiciones humanísticas del *tejido cultural* de dicho

⁷⁶ Reitero que me identifico con la conceptualización que hacen Laclau y Mouffe (1987, 105-146) para ubicar el antagonismo más allá de las relaciones de oposición real y de contradicción, ambas ligadas a la premisa de identidades plenas; en el caso del antagonismo la presencia del "otro" impide ser totalmente uno mismo, la relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas. En la medida en que hay antagonismo ninguna de las identidades logra presencia plena. De esa forma el ser de ambas identidades es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena. Con relación a las articulaciones, las definen como toda práctica que establece relación entre elementos, en la que la identidad de estos resulta modificada. La práctica de la articulación consiste en la construcción/institución de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de lo social de un sistema organizado de diferencias. El carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad (Supra. Cap 1, 2.2).

⁷⁷ Insisto en que, para Laclau y Mouffe (1987, 155-166) hegemonía es un tipo de relación política, una forma si se quiere de la política. La hegemonía es metonímica: sus efectos surgen siempre de un exceso de sentido. Sus condiciones de posibilidad son la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. Una práctica hegemónica sólo es posible con la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos, lo que implica la constante redefinición de éstos últimos. Sin equivalencia y sin fronteras ello no sería posible.

pensamiento, lo que corresponde a al horizonte más restringido de los asuntos cívico éticos.

Desde la configuración de los propósitos de primaria y secundaria, la incorporación del acento cívico y ético, de los nuevos programas, puede ser mirada como una amenaza que puede dislocar el aparente equilibrio de su estructura identitaria. Sin embargo, hoy en día ambas configuraciones son constitutivas del currículo nacional básico. ¿Cómo es que se articulan esos propósitos educativos entonces? No se trata de una relación de oposición real o de contradicción, considero que esa relación puede ser interpretada desde una lógica de hegemonía y como parte de procesos legibles desde una lógica de sobredeterminación⁷⁸ de la identidad social del *currículo nacional básico*.

Si en un momento dado la incorporación de los programas de educación cívica y ética, provocara la revisión y transformación de todos los programas de educación primaria y secundaria, en ese caso se podría hablar de que aquéllos operaron como condición de posibilidad para la dislocación y reestructuración del *currículo nacional básico*; la incorporación de los nuevos programas de cívica y ética tendrían el sentido de lo contingente para el resto del currículo, no como algo ajeno llegado de fuera, sino como algo propio que necesariamente constituye parte del currículo nacional, lo que hablaría además de la vulnerabilidad constitutiva de éste.

Podría decirse entonces, que los propósitos de los programas de formación cívica y ética se ubican en los *márgenes* del *currículo nacional básico* y que se articulan también en los *márgenes* del discurso educativo mexicano. Estas tres dimensiones discursivas se relacionan además con el *tejido cultural* del pensamiento moderno occidental (Infra Esquema 3).

3. PROPUESTA EDUCATIVA TRIQUI: otra forma de ciudadanía.

En el video sobre *las experiencias educativas en San Andrés Chicahuaxtla*, Fausto Sandoval señala que:

... la escuela del gobierno es *inhabilitante* ya que no logra fortalecer nuestros conocimientos propios, ni logra que se adquieran bien los nuevos conocimientos que ella lleva a la comunidad... Se trata de *dos educaciones*, una nos sirve en *nuestras propias relaciones* y la otra para *relacionarnos con los otros*... (SEP/DGEI, 1996).

Este enunciado sugiere la constitución de fronteras étnicas, como las llama Bartolomé (1997, 75-98), entendidas como límites sociales en la cotidianidad, que permiten a Fausto identificar dos *sociedades*, lo que implica no sólo las relaciones económicas y políticas,

⁷⁸ Esa lógica afirma el carácter abierto, incompleto y políticamente negociable de toda identidad. Una identidad está sobredeterminada en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada, es decir, se toma distancia de totalizaciones esencialistas y de la separación total entre los objetos, al asumir que hay una presencia de unos objetos en otros, que impide fijar su identidad plenamente (Laclau, E. y Chantal Mouffe. 1987, 116) (Supra Cap. 1, 2.3).

sino también lo educativo y las diferentes aproximaciones a la *realidad*⁷⁹. Por supuesto que se trata de fronteras activas que resultan difíciles de fijar.

Otra perspectiva para observar ese texto sería la conceptualización de *márgenes* en Jacques Derrida (1984; 1989 c) quien apunta hacia algo cualitativamente distinto, hacia la imposibilidad de controlar el sentido de un *texto*, más allá de su propia historia y estructura: en los *márgenes* del *texto* se ubicaría todo aquello que desborda su sentido produciendo reordenaciones y rupturas en el pensamiento: dentro-fuera; nosotros-ellos; centro-periferia; propio-ajeno. Se trata de reordenaciones infinitas que abren el *texto* a múltiples interpretaciones.

En el mismo video, Marcos Sandoval expone:

El reto es *reorientar ambas educaciones* para que sirvan en la solución de los nuevos problemas que han llegado con las carreteras: estuvo a punto de perderse el orgullo de ser Triqui; se soñó que se *podía vivir mejor afuera de la comunidad*; creció la contaminación ambiental sobre todo por los plásticos; y aparecieron nuevas enfermedades como el SIDA (SEP/DGEI, 1996).

En este texto *leo* nuevamente el acento en la existencia de dos educaciones, que incluso son consideradas como dos fuentes de estrategias para enfrentar los nuevos problemas; es relevante la apertura para incorporar elementos de la otra educación y la irrupción de lo contingente, que en este caso correspondería a todo aquello que viene a dislocar el aparente equilibrio de la estructura social triqui.

La *naturalidad* con la que Marcos habla de aprovechar lo mejor de las dos educaciones, la relaciono con la actitud de Otilia, la tejedora, al platicarme que frecuentemente incluye diseños de otros pueblos en los huipiles propios de San Andrés Chicahuaxtla (Supra figura 3: 45 a). Esta forma de ver las relaciones con los otros se vincula con lo que Fausto, en el video, señala sobre la *sociedad triqui*:

...exitosamente, por mucho tiempo, una sociedad organizada en base a un *sistema oral multilingüe e intercultural* pues desde los tiempos prehispánicos las relaciones con las culturas establecidas alrededor del territorio (mixtecos y náhuas) se hacía en esas lenguas, por lo tanto buena parte de la población era *bilingüe* y otra quizás menos numerosa *trilingüe* (SEP/DGEI, 1996).

Narra Fausto (Entrevista, 2000, transcripción) que durante mayo y junio de 1996 se dedicaron a hacer un estudio sobre la práctica docente y sobre el nivel de dominio del español que alcanzan los niños al egresar de la primaria; los resultados en ambos estudios fueron muy bajos. Con autorización de la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla y de acuerdo con las autoridades de la Zona escolar 232, se inició el desarrollo de:

...un proyecto escolar aunque *no sólo* para mejorar las competencias básicas de nuestros alumnos sino para mejorar la calidad de la educación, a través del diseño de *una propuesta colectiva* de educación bilingüe e intercultural... (Zona escolar 232, 2000: 18-20).

⁷⁹ Me apego a la conceptualización de la construcción social de la realidad sustentada por Berger y Luckmann (1991).

Así, se llevó a cabo la revisión colectiva de la normatividad de la educación primaria y la definición de los fines y propósitos que la comunidad considera debe cumplir la educación de niños y niñas triquis. Esos fines y propósitos fueron analizados en el capítulo 2.

El recorrido que ha realizado el pueblo triqui de San Andrés Chicahuaxtla para llegar a definir y proponer esa configuración de significaciones, en la que algunos de sus miembros expresan *lo natural, lo normal o lo universal*, en términos de fines y propósitos de la educación primaria, se puede interpretar como una *biografía* de sus deseos y expectativas sociales, hacia finales del siglo XX, como una forma de expresar los elementos que constituyen al sujeto ético político propio de la comunidad triqui de San Andrés Chicahuaxtla, que además sea capaz de establecer relaciones con los otros, lo que interpreto como una forma de ciudadanía diferente a la occidental moderna.

Al reflexionar sobre esta propuesta para la educación de los triquis, es relevante considerar que esa biografía incluye múltiples relaciones con la escuela y con la educación *ajenas*, y que así como hablamos del *currículo nacional básico* como una configuración discursiva sobredeterminada, y en la cual es posible identificar huellas de diversos antagonismos y articulaciones, para la propuesta educativa triqui habría que construir también ese tipo de sentidos. La pregunta es: ¿qué ocurría con las ideas sobre la educación entre los triquis, mientras se construía el *discurso educativo mexicano* de los dos últimos siglos?

En la ponencia que Fausto presentó sobre la lengua triqui en Bolivia (Sandoval, F. , 1996: 3-4), narra los diversos encuentros y desencuentros que su comunidad ha tenido con la escuela. Durante la colonia los frailes dominicos, encargados de organizar y aplicar la imposición religiosa y la de la lengua castellana; luego los párrocos que por tres siglos visitaron casa por casa para verificar que la gente estuviera rezando o leyendo el catecismo, costumbre que fue erradicada hasta bien entrado el siglo XX; y la llegada de la escuela de gobierno en 1902, a la que muy pocos aceptaron mandar a sus hijos, por lo que el maestro acompañado de un comité recorría las casas quitando prendas (telares, herramientas, alimentos) que sólo eran devueltos a quienes enviaran a sus hijos a clases. Muchos de ellos prefirieron perder sus prendas e irse a vivir a rancherías lejanas.

Seguramente, estas últimas referencias corresponden a los años en que se desenvolvía la escuela porfiriana. Para aquellos maestros, la negativa de los padres de familia triquis a enviar a sus hijos a la escuela equivaldría a lo antagónico porque negaba su identidad como maestros, y a lo contingente, porque dislocaba todo un orden que daba sentido a su misión. La no valoración de la escuela debe haber sido considerada una amenaza para el proyecto de nación, desde el *pensamiento moderno occidental*, con el que se entretejía el discurso educativo histórico.

Cuenta también Fausto, que el significado de la escuela para la comunidad fue modificándose poco a poco. Cuando en 1963 se creó el Servicio Nacional de Promotores Bilingües, un grupo de jóvenes con educación primaria terminada pudieron trabajar como maestros, muchos de ellos en su misma comunidad. Así, la idea sobre la escuela cambió de aquella ancestral de rechazo, a otra de clara utilidad: la escuela como fuente de empleo. Estas acciones se articulan con la implantación del proyecto histórico de la

escuela de la unidad nacional desde los años cuarenta, y la expansión del aparato productivo del país.

Leamos parte de la ponencia de Fausto, donde sigue consignando las múltiples identidades que interactúan en la biografía de los propósitos que los triquis atribuyen a la educación primaria:

... como en tantas otras partes los primeros, por lo menos en este siglo (XX), en escribir la lengua triqui fueron unos lingüistas protestantes del Instituto Lingüístico de Verano. Llegaron a la comunidad allá por 1945⁸⁰, o tal vez antes, se establecieron, aprendieron la lengua, desarrollaron un alfabeto, elaboraron un diccionario triqui-español, tradujeron el nuevo testamento a la lengua triqui y *se dedicaron sin éxito a hacer proselitismo religioso*... A partir de 1975 con la celebración del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas se inició un movimiento indio aunque cercano al gobierno pero abrió espacios, entre ellos la creación de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües quienes hicieron la propuesta de que se organizara en el país una Educación Bilingüe y Bicultural... A partir de entonces el *quehacer* se volvió una búsqueda constante hasta que en 1986 logramos establecer el Centro Cultural Driki' en San Andrés Chicahuaxtla y empezamos a hacer trabajos de *recopilación y promoción de nuestra cultura*... Le exigimos a la radiodifusora indigenista establecida en la región (INI de Tlaxiaco) que nos proporcionara una grabadora y ya con ella reuníamos a los músicos y a los viejitos del pueblo y ellos contaban sus historias y tocaban su música... Tiempo después en 1989 conseguimos una cámara de video y con ella *grabamos fiestas, trabajos públicos*, etc. y en las presentaciones públicas la gente aguantaba tranquilamente tres horas continuas una imagen sin editar... (Sandoval, F., 1996: 5-6).

Mientras desde el gobierno federal, en su acción cotidiana, se proponían, difundían y negociaban o imponían ciertos deseos y expectativas sociales, en términos de *diseños nacionales (globales)*, como parte del *discurso educativo mexicano*, seguramente en otros tiempos y espacios, la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla participaba en las acciones educativas, construyendo significaciones desde su *historia local*, con relación a la escuela del gobierno, a su vida comunitaria cotidiana, a su educación, a su forma de ser y sus relaciones con otros grupos humanos.

Ya en plena época del proyecto educativo histórico modernizador, varios maestros bilingües inconformes porque el tiempo pasaba y no se hacía nada desde el gobierno para implantar la educación bilingüe bicultural, decidieron actuar por su cuenta. Fausto narra que se organizaron como equipo para revisar las propuestas de alfabeto triqui que existían y recorrer escuelas para discutir las con los profesores. Trataron de escribir con cada una de esas variantes, después se reunieron en asamblea y decidieron democráticamente una propuesta. Pensaron entonces en elaborar sus propios materiales (libros) y con esa

⁸⁰ El ILV fue fundado durante el cardenismo y parte de lo que hacían ahí, se suspendió en los años cuarenta. No obstante, lo que aquí importa es cómo lo significa el autor y no si corresponde con lo que otras fuentes consignan.

intención fueron a la Ciudad de México a pedirle a la Dirección General de Educación Indígena que los apoyara. Para su sorpresa la dirección tenía un proyecto parecido al de ellos, así que se integraron al equipo de trabajo que la dirección estaba formando.

En otras partes de la narración que hace Fausto de sus experiencias con la educación primaria en las escuelas del gobierno, ofrece indicios de los efectos dislocatorios de la propia organización social comunitaria, que interpreto como operaciones *legibles* desde una lógica que considere lo contingente:

... cuando los materiales salieron de la imprenta y llegaron a la región nos aguardaba una sorpresa más. Cuando iniciamos los cursos de capacitación para la aplicación de los materiales *varios maestros y padres de familia se opusieron*, otros los aplicaban de vez en cuando, y algunos más no decían nada pero tampoco los aplicaban, para ellos era un material marginal... Las razones de quienes no querían que se aplicara el material eran que si se enseñaba a leer y escribir a los niños en lengua triqui era retroceder y además se reduciría su aprendizaje del español... Se inició el debate y se dio sobre todo en las asambleas con padres de familia aunque los maestros eran quienes trataban de conducir a los padres a que se opusieran a la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua triqui... un día recibimos un anónimo escrito en español en el que se nos daba un plazo para *suspender el proyecto de lo contrario nos darían muerte*, lo curioso fue que el nombre del lugar a donde pidieron que lleváramos el documento de renuncia, *estaba escrito en triqui y habían utilizado el alfabeto acordado* y no los anteriores... Estas actitudes nos golpearon y nos preguntábamos si teníamos el derecho de hacer lo que estábamos haciendo, al final de cuentas la demanda de una Educación Indígena Bilingüe y Bicultural parecía ser una *demanda de especialistas e intelectuales indígenas y no indígenas*. Nunca pudimos recordar si alguna vez habíamos *pedido la opinión de los padres de familia y de la comunidad*... nos dimos cuenta de que en el discurso y las actitudes de mucha gente, del gobierno y de los otros, siempre nosotros éramos los que teníamos que hacer algo para mejorar, era como saber que no somos humanos completos y que para serlo tenemos que hacer lo que otra gente nos pide... (Sandoval, F. 1996: 6-7).

En ese momento es que se organiza la evaluación de los resultados educativos con los niños de primaria y se desarrolla el proyecto escolar de la zona escolar 232, uno de cuyos componentes fue el trabajo con la comunidad (alumnos, padres y autoridades educativas) para definir lo que llamaron los fines y propósitos para su educación primaria.

Esos fines y propósitos educativos fueron elaborados mediante trabajo colectivo. El sentido de las identidades que allí se articulan, no puede ser construido sólo desde sus *semejanzas de familia* con el *tejido cultural* del pensamiento moderno occidental en que se anudan significantes como: *aprender, escuela, inglés, cuidado ambiental y matemáticas*, por ejemplo. Es notoria la presencia de elementos relacionados con otro *tejido cultural*, del que emergerían, por ejemplo, los significantes: *cuidar, utilizar, medicina de su pueblo; música de su pueblo; trabajo* (en sentido comunitario); *tejido; designación de autoridades; fiestas; y otros caminos positivos*, que genealógicamente

podríamos relacionar con aquellas *formas de estar en un mundo* que han venido siendo subalternizadas, desde la hegemonía del pensamiento moderno occidental. Es por ello que pienso que buena parte de la propuesta educativa triqui se *teje entre dos tejidos culturales* que corresponderían uno, al pensamiento moderno occidental, cara visible de la modernidad, y el otro, cubierto u oculto, a la cara subalternizada y negada de la modernidad, que correspondería a lo que los triquis asumen como propio.

Como constitutivo del currículo nacional básico, el *tejido cultural* que he denominado pensamiento moderno occidental, no parece ofrecer condiciones de posibilidad para el anudamiento de elementos provenientes de la emblemática étnica de los pueblos indígenas, lo que se puede relacionar con su exclusión desde el imaginario unificador y homogeneizador del estado nación moderno. Esa *comunidad imaginada* en el sentido que le da Benedict Anderson (1993), no deja espacio para ese tipo de identificaciones.

Esta idea se ve reforzada por la existencia de servicios educativos paralelos a la educación primaria pública general, que atienden específicamente a la población indígena en las diversas regiones del país, representando *otra* propuesta educativa, que entra en tensión con la educación primaria general, al interior del currículo nacional básico. Se trata de *otro* universo escolar, con cuerpo docente, recursos didácticos y estructura administrativa propios. En este caso hablaríamos de que el currículo nacional básico, desde el discurso educativo mexicano, establece relaciones de hegemonía con la propuesta educativa triqui, ya que la identidad de ésta se ve restringida fuertemente por la de aquél, sin que esto signifique que no podamos encontrar algunos elementos de tradición indígena en el currículo nacional, como las palabras de origen indio que señaló Fausto, o como es notorio, observar una carga relevante de elementos del currículo nacional básico articulados en la propuesta educativa triqui.

A partir del sentido intersticial de la propuesta educativa triqui, se pueden construir nuevos sentidos a las expresiones de Fausto durante la entrevista:

... para muchos de los padres *el triqui exitoso lo es afuera*, de los que están afuera llegan muchos recursos (dólares), aunque todos sabemos que *si no se regresa se deja de ser triqui...* la educación debe ser útil para vivir, debe proporcionar herramientas para vivir en la comunidad y además para manejarse bien afuera y debemos lograr que se desarrollen capacidades para criticar y modificar las cosas que no nos gustan. También nos interesa el contacto con los otros, con el resto, claro que tiene un costo... lo peor es quitarle a alguien su identidad, *hacerlo que se sienta mal por lo que es...* esa es la dominación, queremos aprender a *movernos bien en el mundo de los otros*, queremos ser bien vistos como somos, sabemos que hay broncas entre nosotros y entre los otros, además de que las hay entre nosotros y los otros... (Entrevista a Fausto Sandoval, 2000).

Ante estas narraciones, pienso que de acuerdo con la rápida visión histórica que dio Fausto, la constitución de las *imágenes identitarias* de la propuesta educativa triqui, ha incluido significaciones relacionadas con el *tejido cultural* del pensamiento moderno occidental, y significaciones propias del *tejido cultural triqui*. Lo que interpreto como cierta facilidad en la propuesta educativa triqui para la inclusión de elementos

provenientes de otras *tradiciones*, análogamente a la forma como Otilia incluye las *mariposas* de otros pueblos en sus huipiles. Parece que se trata de una propuesta cuyas *imágenes identitarias se tejen* entre esos dos *tejidos culturales*. El hecho de que, por ley, este tipo de propuestas educativas puedan ser aceptadas como aportaciones regionales que formen parte del currículo nacional básico, genera posibilidades para la presencia de ciertos elementos propios de las tradiciones triquis en el discurso educativo mexicano. Es el caso de su forma de establecer relaciones entre la persona o individuo con la comunidad, entendida como una forma de ciudadanía indígena (*clandestina*). Claro que la dinámica de antagonismos y articulaciones hace que, históricamente, se incluyan y se excluyan múltiples elementos identitarios, y que, finalmente ese tipo de propósitos de la propuesta educativa triqui no puedan alcanzar el reconocimiento social, a nivel de lo *universal* de la educación básica, todavía.

4. TEJIDO CULTURAL: urdimbre de las imágenes identitarias.

Esta segunda *lectura* del *corpus* me permitió ratificar la riqueza de significaciones y de posibilidades de intertextualidad de las cadenas discursivas que constituyen cada uno de los *textos* seleccionados.

La construcción de connotaciones me condujo al análisis de los propósitos educativos del currículo nacional básico (primaria y secundaria) y de ahí a los significantes y significados que constituyen el discurso educativo mexicano del que forma parte ese currículo; lo que desplazó mi atención finalmente hasta el entramado del *pensamiento moderno occidental*.

También exploré someramente el *pensamiento indígena mesoamericano* en el que significantes como *lo comunitario* (con acento en los bienes comunes), la *relación con la tierra* y sus productos, así como la valoración del *servicio*, el *respeto (cuidado)* y el *trabajo comunitario*, son considerados como valores relevantes. Esos elementos se entretajan en los propósitos educativos de reconocimiento de *la identidad triqui* y de *la lengua propia*, que interpreto como significaciones que forman parte de su *forma de habitar un mundo*.

Las comparaciones que establecí, en términos de *semejanzas de familia*, entre los propósitos de los proyectos estudiados y los que se atribuyen a la educación primaria y secundaria en el currículo nacional básico me permiten proponer que, por un lado, los propósitos relacionados con la tradición indígena mesoamericana (desde los triquis) se ubican en los *márgenes* del currículo nacional básico, aún así, en la propuesta educativa triqui se reconoce el valor de los propósitos generales de ese currículo nacional, por lo que incluye algunos de esos propósitos; por otro lado, la formación cívica y ética, si bien forma parte del currículo nacional, debido a su acento ético-político se ubica al *margen* de las prioridades de ese currículo. Además, los propósitos educativos con acento *comunitario*, propuestos por los triquis, se relacionan con los propósitos cívico-éticos propuestos por la SEP en los programas correspondientes.

Los entramados de significantes y significaciones que configuran el currículo nacional básico, así como el énfasis que hacen en lo instrumental y lo científico-técnico, hizo

necesario explorar el entramado del *discurso educativo mexicano* del que forma parte ese currículo.

El currículo nacional básico (primaria y secundaria) pone un mayor énfasis en los propósitos educativos de índole instrumental y científico-técnica, manteniendo en segundo plano aquellos significantes que refieren a los propósitos ético-políticos, explícitos en el discurso educativo mexicano a lo largo de los siglos XIX y XX; por su parte, en ese sentido los propósitos de índole *comunitaria* para la educación primaria, elaborados por los triquis, se relacionan más con el discurso educativo mexicano, que con el currículo nacional básico. Además, el discurso educativo mexicano incluye significantes que hacen referencia a la constitución de un sujeto ético-político como condición o mediación para la organización social o comunidad nacional, desde la perspectiva de un estado-nación moderno.

El complejo entramado de significados que configura el discurso educativo mexicano del último siglo puede ser *leído* también desde el llamado *pensamiento moderno occidental*, entendido no sólo como la expansión de occidente desde el siglo XVI, religión y economía, sino también como forma hegemónica de conocimiento, considerada como la única forma de pensar un mundo.

Así, considero que los entramados de significaciones de la propuesta educativa triqui se ubican en los *márgenes* del currículo nacional básico, del discurso educativo mexicano y del pensamiento moderno occidental, ya que articulan elementos de ese currículo con elementos de índole *comunitaria indígena*, lo que los articula también al *pensamiento indígena mesoamericano*.

En cambio, los entramados que construí desde los programas de formación cívica y ética se ubicarían en los *márgenes* del currículo nacional básico, ya que se relacionan con una dimensión formativa que no cuenta con el acento que se hace sobre las dimensiones instrumental y técnico científica en ese currículo. Sin embargo, por *semejanzas de familia* pienso que su ubicación sería al *interior* del discurso educativo mexicano y del pensamiento moderno occidental.

En la figura 7 (infra: 115), con las limitaciones de todo esquema, se presentan las relaciones que, con base en sus *semejanzas de familia*, propongo entre las cuatro dimensiones discursivas: *pensamientos, discurso, currículo y proyectos*. Cabe aclarar que se trata de una representación de perspectivas epistemológicas, que considera cierta geopolítica del conocimiento.

Esta topografía de ubicaciones que propongo, al ser articulada con el concepto de *tejido cultural*, permite pensar que el entramado de significaciones que configura los propósitos educativos de cada proyecto estudiado, se entreteje con ciertas *tradiciones*, que se pueden entender como *formas de habitar un mundo*.

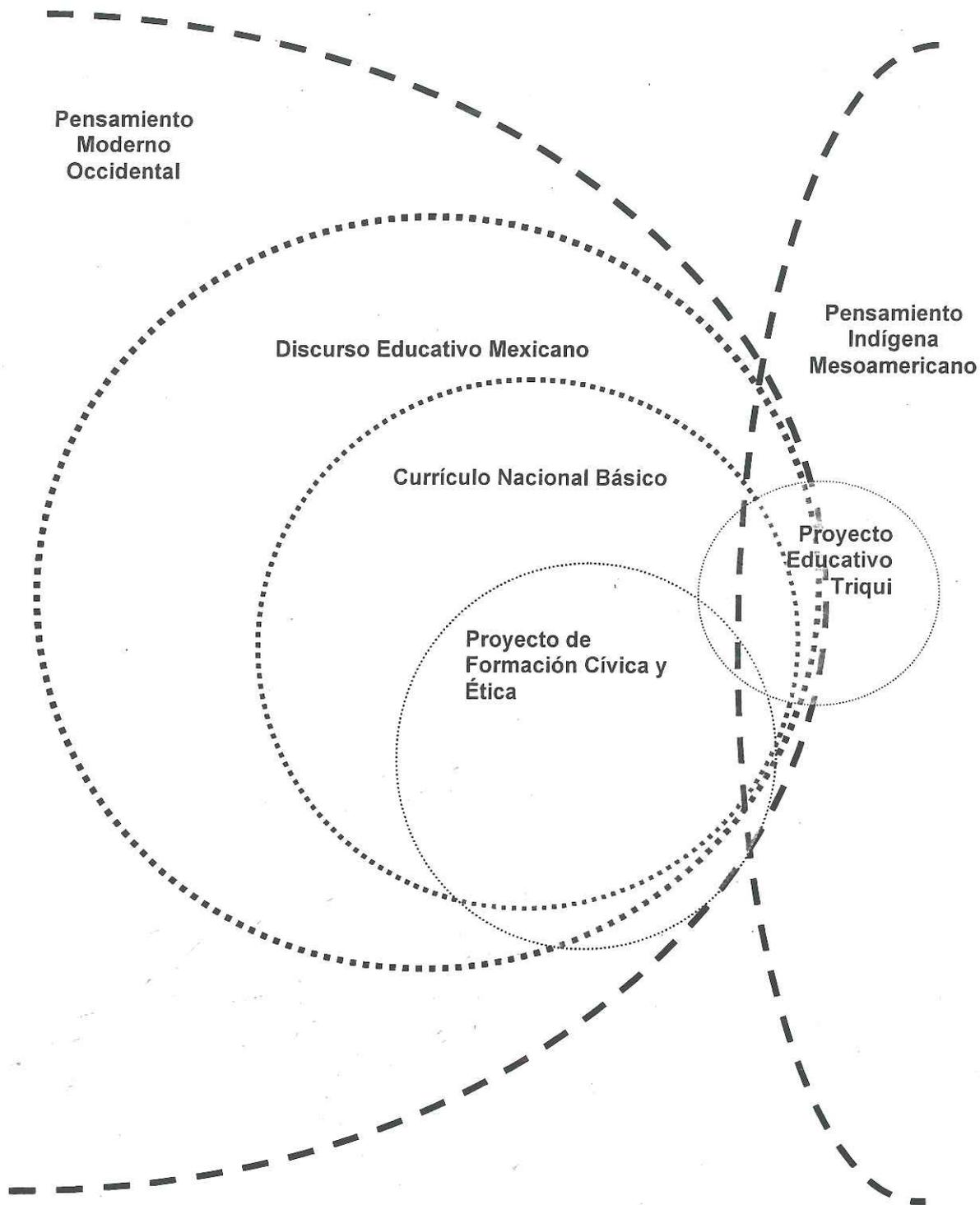
Ese punto de vista, me permitió interpretar la propuesta educativa triqui como una enunciación que se hace desde un lugar que se ubica entre dos *tejidos culturales*: *pensamiento indígena mesoamericano* y *pensamiento moderno occidental*. Así mismo, los programas de educación cívica y ética los interpreto como enunciaciones desde un lugar ubicado en el *tejido cultural* del *pensamiento moderno occidental*.

Los proyectos educativos en estudio operarían como mediadores que organizan ciertos significados relacionados, en el caso de la formación cívica y ética con *el pensamiento moderno occidental*, y en el caso de la propuesta triqui, con los dos pensamientos ya señalados. Ambos proyectos sirven a los intereses, deseos y expectativas de grupos humanos específicos (tecno-burocracias SEP; equipo comunitario elaborador de propuesta triqui); como parte de procesos de *universalización, normalización o naturalización* del o de los *tejidos culturales* con los que se anudan.

Cuando al iniciar la investigación me preguntaba sobre la forma como significan la Secretaría de Educación Pública y un pueblo indígena la constitución de niños y jóvenes como sujetos ético políticos, es decir, la forma como se hacen cargo de las tensiones entre individuo y comunidad, apenas vislumbraba la complejidad de esas configuraciones.

El textil como herramienta metafórica, para construir interpretaciones sobre las relaciones sociales implicadas en los proyectos, me presta elementos analíticos para pensar, análogamente, que más allá de cierta urdimbre educativa histórica (del discurso educativo mexicano, por ejemplo) no es posible tejer *imágenes identitarias* del currículo nacional básico. A menos que se esté tramando otra urdimbre o urdiendo otra trama, y que se esté construyendo otro discurso u otro proyecto educativo. Es el caso de la propuesta educativa triqui, y con menor intensidad, el de los programas de formación cívica y ética.

Figura 7: Lugares de enunciación del proyecto de formación cívica y ética y del proyecto educativo Triqui.



Esa cuestión es aplicable a lo expresado en la *Presentación y Enfoque* (SEP, 1999 b) del documento Programas de estudio comentados. Formación Cívica y Ética:

... en la educación han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales; el valor de la buena educación básica habrá de reflejarse en *la calidad de vida personal y comunitaria*, en la capacidad de adquirir destrezas para la vida productiva y en el aprovechamiento pleno de oportunidades de estudios superiores... mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país... Estos contenidos coadyuvan a... la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan *la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación*. (SEP, 1999 b: 5-12).

En este texto leo significaciones que se atribuyen a la formación cívica y ética, todas ellas pueden interpretarse como anudamientos posibles con el *tejido cultural* del pensamiento moderno occidental. Así, es posible identificar hilos que llevarían a la idea cartesiana de sujeto racional, independiente y centrado, tradición que entra en tensión con otras concepciones del sujeto, enviándolas al *revés del tejido cultural*. También identifiqué hilos que atarían con la idea moderna sobre las relaciones entre el individuo y la comunidad, lo que remitiría a debates como el que actualmente se presenta entre la visión liberal democrática y la republicana cívica, que también jugarían entre el *revés y el derecho del tejido cultural* de referencia. Otros hilos son parte de la tensión entre lo público y lo privado. Los hilos que ubican en una perspectiva esencialista el ser de las cosas, entrarían en tensión con otras perspectivas ontológicas.

En el complejo entramado de este breve texto, observo hilos que articulan la formación del juicio ético y la posibilidad de cambios de actitudes por medios pedagógicos; hilos que consideran a la escuela como determinante de transformaciones en los individuos, e hilos que suponen un orden social estable al que deben integrarse los individuos.

Este ejemplo me permite pensar los *tejidos culturales* como configuraciones constituidas por hilos de significación propios de una cierta *tradición*, como son las que he llamado *pensamiento moderno occidental* y *pensamiento indígena mesoamericano*. Hablo de *formas de habitar un mundo*. Considero que esos tejidos de significaciones, análogamente a los textiles de Otilia, pueden ser *leídos* por el revés y por el derecho, por lo que se muestra en la superficie discursiva de los proyectos, hegemonizando, o por lo que ocultan, subalternizado, en la otra cara.

Conviene aclarar que los *tejidos culturales* no corresponden a identidades puras o independientes, antes bien su estructura puede ser interpretada como parte de procesos de sobredeterminación sociohistórica, que impiden el aislamiento de las identidades que los constituyen, dándose la presencia de unas en otras. La aparente estabilidad de las *imágenes identitarias* que he construido resultaría de la hegemonización temporal de ciertos rasgos o relaciones, como resultado de procesos de antagonismo y articulación entre múltiples elementos identitarios que se entrelazan con los *tejidos culturales* correspondientes. En esa operación tienen un papel relevante los imaginarios sociales de los grupos humanos que participan en la elaboración de cada proyecto educativo.

CAPITULO 4

RECUENTO DE HALLAZGOS.

*A la interpretación como tal pertenecen,
en efecto, esencialmente caracteres de hybris:
<hacer violencia, reorganizar, acortar, suprimir, llenar, imaginar
ficciones, falsificar radicalmente> son
constitutivos de cualquier interpretar (Vattimo, G. 1992: 35)*

*Todo se debe a que, aún a mi pesar, soy
hegeliano, pues pienso siempre que el
adversario tiene razón. (Steiner, G. 1994: 60)*

En este último capítulo mi intención es exponer las interpretaciones que construí, con base en los resultados del análisis del corpus. La intrincada red de relaciones sociales que implica cada uno de los proyectos educativos en estudio, me exigió explorar el campo de la educación de la ciudadanía y la educación democrática⁸¹. Hablar de esas dos dimensiones de lo educativo me ayuda, entendiéndolas como formas o herramientas de intelección⁸², a hacer comprensibles las intrincadas redes de significados sobre las relaciones entre individuo y comunidad, que exploré a lo largo de la investigación. Las peleas con el referente empírico me llevaron a hacer uso de ese tipo de andamiajes teóricos.

Mi interés transitó de la descripción de los entramados de significaciones educativas que constituyen el tejido de cada uno de los dos proyectos, hacia la lectura de las formas como operan las relaciones entre esas significaciones. Los múltiples lugares desde donde se construyen significados sobre la educación están íntimamente relacionados con entramados de condiciones sociohistóricas, que leí como condiciones de posibilidad y de

⁸¹ Este campo de conocimiento lo delimito con base en los estudios realizados por Fernando Bárcena (1997), cuyos conceptos presenté en la Introducción de esta tesis.

⁸² En el sentido que les da Josefina Granja en su tesis de doctorado (1996: 222), como instrumentos conceptuales que hacen posible nombrar, identificar, y hacer reconocibles ese tipo de relaciones, procesos y tipificaciones.

imposibilidad para la articulación de ciertas significaciones en la superficie discursiva de los proyectos, en un cierto momento.

A lo largo de la investigación ensayé una mirada en torno al asunto de la constitución de los sujetos ético-políticos, que fue ubicándose cada vez más en las tensiones entre el individuo y la comunidad, que ahora considero como una de las aristas del asunto de las dos dimensiones educativas antes mencionadas (educación de la ciudadanía y educación democrática). La diferencia con las perspectivas desde donde se venía abordando el asunto radica en que la analítica que me sirvió de plataforma teórica y que marcó las fronteras para el análisis, reconoce la pluralidad de lugares desde los cuales se construye conocimiento, así como el sentido histórico y discursivo de todo ello.

Ese tejido conceptual fue crucial para la definición de mi posición teórica y política, y por lo tanto, para la perspectiva de análisis (Supra figura 5: 55). En consecuencia, la interpretación de resultados, leídos como hallazgos, está íntimamente relacionada con la mirada construida, de ser otra, la investigación hubiera seguido rumbos diferentes.

1. TEJIDO E ITINERARIO DE LA INVESTIGACIÓN.

Apoyado en la metáfora del tejido, miro los proyectos educativos como complejas urdimbres culturales en las que se entran ciertas imágenes identitarias. Más aún, la investigación que he realizado acerca de ellos también puede ser vista como un tejido de significaciones mediante el cual propongo posibles respuestas a las cuestiones abiertas.

El trabajo de investigación consistió en tejer anudamientos conceptuales y metodológicos con ciertos referentes empíricos. Las unidades discursivas seleccionadas de los textos de cada proyecto educativo y las narrativas que apoyan la reconstrucción de condiciones sociohistóricas de producción de los discursos educativos en estudio, operaron como fuente referencial. Esta urdimbre empírico-conceptual me permitió anudar el entramado de los cuatro capítulos que conforman la tesis.

De ese intrincado tejido de relaciones, he seleccionado cuatro asuntos que consideré relevantes para amarrar las interpretaciones construidas:

1. los cambios en las preguntas que guiaron la indagación durante la trayectoria;
2. los entramados de significaciones inscritos en la superficie discursiva de los proyectos educativos: imágenes identitarias que sirven de plataforma para pensar las tensiones entre individuo y comunidad;
3. los posicionamientos, con relación a ciertos tejidos culturales, desde donde considero que se construyen las significaciones sobre individuo y comunidad correspondientes a cada proyecto; y
4. la apertura del horizonte de inteligibilidad de lo educativo.

Cuando me comprometí con esta empresa académica, preguntaba por la construcción de relaciones entre culturas en el ámbito de los proyectos educativos en México. En la

introducción y en el capítulo 1 de esta tesis presenté el itinerario que ahora, casi cuatro años después, me ha traído a proponer respuestas a dos preguntas básicas:

1. ¿Qué significados le atribuyen a la constitución de los niños y jóvenes como sujetos ético-políticos (de y para una cierta comunidad u organización social), un pueblo indígena y, por su parte, la Secretaría de Educación Pública de México?, y
2. ¿Cómo operan las relaciones entre esos significados incluidos en los proyectos educativos en estudio, al considerar a éstos como superficies discursivas de inscripción de deseos y expectativas sociales?

Buena parte de la trayectoria de esta investigación consistió en el trabajo de troquelado de aquella pregunta inicial y la reorientación correspondiente en las líneas de indagación. Hablo de cuatro momentos de interacción con puntos de vista y referentes empíricos que operaron a manera de condiciones de posibilidad para la recomposición de mis preguntas, que interpreto como cambios en las siguientes perspectivas:

1. ontológica;
2. epistemológica;
3. ético-política; y
4. educativa.

En primer lugar debo reconocer que la pregunta de arranque se ubicaba en una perspectiva en que las culturas, los procesos de construcción de relaciones y los proyectos educativos eran considerados como entidades positivas, con calidad de identidades plenas, independientes, y con sentido en sí mismas, es decir, como seres positivos, más allá de la historia y suficientemente fijos para poder conocerlos y explicarlos. Esa perspectiva estaba relacionada seguramente con mi formación inicial como biólogo y con una maestría en la que estudié la enseñanza de las ciencias naturales en la educación secundaria de México.

Los fantasmas de Clifford Geertz, Heidegger, Wittgenstein, Derrida, Foucault, Laclau, Žižek y Buenfil me acompañaron para pensar las culturas como entramados de significaciones construidas por un cierto grupo humano, con base en sus relaciones sociales en tanto comunidad u organización social, en momentos específicos, por lo tanto, cambiantes en el tiempo y en el espacio. Además, me apoyé en ellos para contemplar los procesos de construcción de relaciones sociales como dinámicas de poder, es decir, constitutivamente políticas, que implican antagonismos y articulaciones entre formas diferentes habitar un mundo, así como inclusiones y exclusiones de diversas identidades; más aún, la inclusión y la exclusión como constitutiva de los procesos de identificación y éstos como registro relevante de lo social y lo político.

Miro los proyectos educativos como construcciones sociales específicas que son parte de negociaciones, consensos y disensos, es decir, como identidades siempre inacabadas que, en un cierto momento condensan deseos y expectativas de ciertos grupos humanos (particularidades), que son considerados por esos grupos como lo universal, como lo natural o como lo normal.

De esa manera, me acerqué a un punto de vista ontológico que acentúa lo histórico y lo discursivo. Pero no fue sólo el estudio y el apoyo de los autores mencionados lo que me llevó a ese cambio en la perspectiva sobre el ser; lo más relevante fue haber encontrado, tanto en los textos de los programas de formación cívica y ética, como en los de la propuesta educativa triqui expresiones que interpreté como diversos sentidos o significados que se atribuyen a un mismo significante, según la cadena discursiva de la que forma parte, y según las condiciones sociohistóricas en que esas articulaciones son construidas desde una comunidad u organización social específica. Es el caso de las formas como son entendidas la educación, la comunidad y la identidad.

El significante educación: en los programas de formación cívica y ética es entendido como la articulación de una persona educada a la organización social (sociedad mexicana), desde una perspectiva a la que le encontré semejanzas de familia con un punto de vista liberal democrático⁸³, es decir, en su calidad de individuo con derechos y obligaciones (ciudadano). En la propuesta triqui se comprende como el cultivo y cuidado de una persona educada en y para la vida comunitaria (pueblo indígena) en primera instancia, este acento se asemeja a la perspectiva republicana cívica⁸⁴, es decir, un triqui cuyo sentido como individuo está dado por la pertenencia a su comunidad.

El significante comunidad: en la propuesta triqui significa, desde el pensamiento indígena mesoamericano, el eje del bien común, por lo que se antepone éste a cualquier deseo o plan individual: esta perspectiva se asemeja a la noción de comunidad moral⁸⁵. En el proyecto de formación cívica y ética el significado se relaciona con una noción de organización social (sociedad mexicana), como aquélla a la que se incorporará el individuo, en tanto se constituya como tal; en este caso la comunidad se entiende como bien, en la medida que permite el logro de los deseos y planes individuales, forma de mirar a la que le encuentro *semejanzas de familia* con la noción de comunidad política⁸⁶.

⁸³ Michael J. Sandel, citado por Chantal Mouffe (1999:52-55), señala que esta perspectiva da prioridad al derecho sobre el bien común: no se pueden sacrificar los derechos individuales en nombre del bien general. Cada uno ha de tener la posibilidad de descubrir su felicidad, de fijar sus objetivos y de intentar realizarlos a su manera.

⁸⁴ He decidido establecer esta relación con base en los estudios realizados por Florescano (1997: 318-329) sobre la organización de la mayoría de los pueblos indígenas, al comenzar el siglo XVII en la Nueva España; la que correspondía a las llamadas repúblicas de indios, gobernadas por cabildos, con un número variable de alcaldes y regidores. Chantal Mouffe (1999: 90-91) señala que las ideas republicanas tuvieron plena expresión en la Italia de finales de la Edad Media, aunque sus orígenes son griegos y romanos. Durante el siglo XVII esas ideas son reformuladas en Inglaterra y viajan al Nuevo Mundo donde desempeñan un papel importante en la Revolución norteamericana. Esas ideas ponen por delante el bien público y en segundo plano los deseos e intereses individuales.

⁸⁵ En el sentido de *universitas*, es decir, de una asociación humana comprometida con una empresa común para perseguir una finalidad sustancial común o promover un interés común, como lo apunta Michael Oakeshott, citado por Chantal Mouffe (1999: 97).

⁸⁶ En el sentido de *societas*, que Chantal Mouffe (1999: 98-99) entiende como asociación humana (política) que reconoce la desaparición de una única idea sustancial del bien común y abre espacio a la individualidad. Para pertenecer a la comunidad política es necesario aceptar un lenguaje específico de intercambio civil: reglas que prescriben normas de conducta para la búsqueda de satisfacciones autoelegidas y la realización de acciones autoelegidas.

El significante identidad: en los programas de formación cívica y ética es entendido como individualidad articulada a la identidad de ciudadano, por lo que se habla de la responsabilidad como individuos frente a sus vidas y como ciudadanos frente a la nación. En la propuesta educativa triqui la identidad es significada como ser triqui, íntimamente articulada a la noción de pertenencia a una comunidad y a un pueblo indígena, en primera instancia, aunque también puede ser leída como una forma diferente de ciudadanía.

Fue así que la pregunta inicial empezó a virar hacia las significaciones, relacionadas con la tensión individuo comunidad, que configuran un cierto proyecto educativo. El problema de la verdad pasó a segundo término y dediqué el trabajo al análisis y la construcción de interpretaciones argumentadas, a sabiendas de que el conocimiento que construyo tiene por condición su precariedad, incompletud y apertura a nuevas resignificaciones.

En segundo lugar:

- las exploraciones que al lado de mi asesora de investigación hice sobre las analíticas de discurso;
- los trabajos desarrollados en el seminario taller sobre Escuela, Indígenas y Etnicidad, que coordina la Dra. María Bertely;
- la revisión que realicé acerca del concepto de alteridad durante la estancia académica en la Universidad Autónoma de Barcelona, acompañado por el Dr. Joan Carles Mélich;
- las lecturas y las discusiones realizadas como parte del Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), sobre las dimensiones ética y política de lo educativo.
- el acercamiento a los estudios subalternos y a la geopolítica del conocimiento en el que me apoyó el Dr. Stefano Varese, de la Universidad Davis en California; y
- las conversaciones con tres indígenas triquis de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca, una mujer y dos hombres que participan en la construcción de la propuesta educativa de su comunidad;

fueron condición de posibilidad para el cambio en mi perspectiva sobre los procesos de construcción del conocimiento y, sobre todo, para el reconocimiento de otros lugares desde los cuales también se construyen visiones del mundo, y por lo tanto significados sobre lo educativo.

Ahora pienso que es posible hablar de múltiples epistemologías y por lo tanto de la importancia que para los procesos educativos tiene la existencia de esa diversidad de lugares de enunciación de significados sobre la educación. La significación de lo educativo así, deja de ser exclusividad de los grupos de poder (político, académico, económico), en el caso de México, predominantemente de las burocracias educativas, y se disemina como un asunto sobre el que diferentes grupos humanos pueden y deben expresarse, en tanto parte de una comunidad u organización social. Mis encuentros con productoras de teorías sobre el mundo que las rodea, como Otilia la tejedora, y autores

como Walter D. Mignolo, me hicieron pensar que es necesario replantear las relaciones entre lo particular y lo universal, es decir, requerimos provincializar la epistemología dominante y reconocer los conocimientos hasta ahora considerados subalternos.

Introduje entonces a mi pregunta un acento sobre las diferencias y semejanzas entre las significaciones construidas desde el gobierno federal y aquellas provenientes de otros lugares de enunciación, como es el caso de la propuesta educativa de los indígenas triquis de San Andrés.

La tercera dimensión de cambio en la pregunta inicial, implicó la decisión de dar un giro para acentuar la perspectiva ético-política, en términos de tensión entre individuo y comunidad, tanto en el análisis como en la construcción de interpretaciones. Esa reorientación la relaciono con:

- mi encuentro con la mirada que propone Fernando Bárcena, en su libro *El oficio de la ciudadanía*;
- la discusión sobre las ciudadanía clandestinas indígenas, idea que está desarrollando el Dr. Varese;
- el análisis de las narrativas triquis sobre las relaciones entre ellos, y con los otros, en las que vida privada y vida pública entran en tensión;
- la insistente referencia a las relaciones entre individuo y comunidad, en los textos de los programas de formación cívica y ética;
- las articulaciones que propone Ernesto Laclau entre lo ético, lo normativo y lo político; y
- los intercambios sostenidos con los lectores externos e internos sobre las versiones que se fueron redactando de esta tesis.

Al proponer que un proyecto educativo sea mirado como superficie discursiva de inscripción, o como archivo comunitario, de ciertos deseos y expectativas sociales, en un tiempo y espacio específicos, surge la pregunta sobre cómo opera la inclusión o la exclusión de esas significaciones. Esa cuestión me llevó a poner énfasis en la dimensión de lo ético político, entendida no sólo como conflicto (también como negociación, consenso, intercambio e hibridación), con la intención de relacionar las condiciones sociohistóricas de producción del discurso educativo del que forma parte cada proyecto educativo, con las dinámicas discursivas que implica la constitución de una cierta imagen identitaria. Para ello, recurrí a las lógicas de análisis que ha trabajado Laclau: hegemonía y sobredeterminación; lo que me condujo al asunto de las posibles articulaciones entre lo normativo, lo ético y lo político, en la inclusión o exclusión de ciertos significados sobre las relaciones entre individuo y comunidad en la superficie discursiva de los proyectos educativos.

Aquella pregunta inicial se transformó entonces en dos cuestionamientos íntimamente ligados: en un plano, el asunto descriptivo de las significaciones sobre individuo y comunidad que se entretajan en cada proyecto; y en otro plano, la interpretación de las formas como operan las relaciones entre esos significados, así como sus implicaciones educativas.

2. CON RELACIÓN A LAS IMÁGENES IDENTITARIAS.

Cada una de las imágenes identitarias construidas a partir del análisis de los proyectos educativos, lejos de ser una identidad cerrada, es un complejo entramado de significados sobre relaciones entre individuo y comunidad. Se trata de referencias, imágenes y textos que reenvían a otros lugares y tiempos. Las imágenes identitarias operan como citas de un texto, como extractos de imaginación, o como estribillos que se repiten pero nunca iguales: como iteraciones, diría Jacques Derrida (1984).

En las imágenes identitarias de los proyectos educativos, como en las figuras de los huipiles, conviven múltiples vidas, historias, prácticas y tradiciones. Es la aparente estabilidad de algunos anudamientos lo que por momentos borra esa pluralidad, haciendo pensar que se trata de unidades imaginario-discursivas definidas e independientes. El efecto es que esas imágenes dan la apariencia de ser objetos presentes y naturales, dejando poco espacio para pensarlos como objetos político-culturales que se construyen mediante relaciones sociales; objetos múltiples llenos de contrastes.

Desde los resultados del análisis, sugiero que esas imágenes se lean como parte de significaciones que intentan definir relaciones, siempre de tensión, entre un cierto tipo de comunidad (como pueden ser la moral y la política, por ejemplo), y un cierto significado de individuo, como persona o como individualidad, como triqui educado o como ciudadano moderno, que se relacionan a su vez con los deseos y expectativas con los que, en cada proyecto educativo, se llama a los niños y jóvenes a identificarse en su calidad de agentes sociales.

Sostengo que se trata de dos formas o subformas de representar deseos y expectativas educativas, que he relacionado con dos perspectivas desde donde se miran las relaciones entre individuo y comunidad. Dos formas de habitar un mundo sobredeterminadas, que de ninguna manera pueden pensarse como formas puras e independientes, de ahí la dificultad para mirar e identificar el complejo entramado de ideas que se entretajan en cada texto. Hablo de dos estilos o estéticas⁸⁷. Uno podría el énfasis en la individualidad y el otro en la comunidad.

Los entramados de significaciones, constitutivas de cada una de las imágenes identitarias construidas, sirvieron de base para la construcción de connotaciones, que a su vez utilicé para las siguientes interpretaciones.

Desde la propuesta educativa triqui es posible leer las relaciones entre individuo y comunidad como constitución de sujetos ético políticos en tanto parte de una comunidad de índole moral: aquella que pone el acento en una cierta forma de buena vida común o pública. En el caso de los programas de formación cívica y ética, esas relaciones corresponderían a la constitución de un sujeto ético político, cuya individualidad es

⁸⁷Erick Landowski (2001) propone dos perspectivas o sentidos que se pueden contagiar (como significado y como sentimiento), se trata de gestos posibles en las relaciones entre el *yo* y el *otro*, entre el *sujeto* y su *mundo*. En una de esas estéticas existe la posibilidad de asumirse y actuar desde un *yo*, como algo independiente que está en el *mundo*; en la otra, la posibilidad es asumirse y actuar poniéndose en el lugar del *otro*, considerando al *yo* sólo como una parte más del *mundo*.

condición de incorporación a una comunidad de índole política: la que hace énfasis en la libertad para elegir entre diversas formas de satisfacer los intereses propios, entre diversas formas de vida buena.

El concepto o categoría del ser o identidad como producto terminado, cerrado y estable resulta restringido para hablar de la riqueza configurativa de los entramados que constituyen las imágenes identitarias construidas. Por ello, propongo resignificar esas nociones para acentuar lo procesual. Algunos autores ya señalados, apuntan hacia la posibilidad de utilizar la categoría de identidad marcándola, es decir, señalando que se trata de fijaciones específicas en un cierto tiempo y espacio. Otros, prefieren hablar de identificaciones con objeto de abrir al proceso. Propongo mirar y hablar de “estar siendo”, como perspectiva ontológica que es respaldada por el trabajo de construcción de connotaciones. De esa forma se pone en primer plano el potencial intertextual de las imágenes identitarias que configuran cada proyecto educativo, lo cual es un indicio más de la posición ontológica que sostengo.

En la superficie discursiva de cada proyecto, en términos de imágenes identitarias, son inscritos los deseos y expectativas sociales que, en un cierto momento, son considerados por quienes se erigen en representantes de la comunidad triqui, o de la comunidad nacional, como lo universal, lo normal o lo natural, y son reconocidos como tales por los demás miembros de esas comunidades. Esas inscripciones, se relacionan con ciertos lugares o ubicaciones de los sujetos en ciertas comunidades u organizaciones sociales. Se trata de componentes de la constitución de sujetos ético-político que corresponderían al estar siendo educado, que se imagina y se desea desde cada comunidad en un cierto momento.

3. CON RELACIÓN A LOS TEJIDOS CULTURALES.

La construcción de esta segunda dimensión de análisis emerge de la necesidad e imposibilidad de comprender la forma como operan las significaciones, sobre las relaciones entre individuo y comunidad, que son incluidas en cada proyecto educativo, cuando el emplazamiento acentúa la dimensión de las imágenes identitarias, sin ir más allá. Hacer referencia a los tejidos culturales con los que se anudan esa imágenes, es buscar sus semejanzas de familia con elementos que configuran tradiciones o formas de habitar un mundo. Los tejidos culturales corresponden a perspectivas epistemológicas.

Walter D. Mignolo (2000; 2001), sugiere que toda epistemología está geohistórica y políticamente situada⁸⁸, lo que me permite pensar que la propuesta educativa triqui, por los elementos que la configuran, puede ser ubicada en los márgenes, entre dos tejidos culturales, no se trata de una posición “marginal”, sino de una posición identitaria asumida conflictivamente (en la tensión y la resistencia) que oscila permanentemente y que puede ser revalorada al calificarla desde una mirada poscolonial o posmoderna. Algo análogo podría decirse de la formación cívica y ética, en sus relaciones con el currículo

⁸⁸ Grecia no sólo está lejos geográficamente de América Latina; lo está geopolíticamente. Entre Grecia y América Latina se interponen quinientos años de diferencia colonial. Sin embargo, Grecia parece estar geopolíticamente más cerca de América Latina que Anáhuac y Tawantisuyu.

nacional básico, desde los acentos de éste sobre la formación instrumental y científico técnica.

La propuesta educativa triqui, como configuración de significaciones sobre el individuo y la comunidad que se entretajan en los márgenes del pensamiento moderno occidental, implica hacer referencia a las tensiones entre dos tejidos culturales: el pensamiento moderno occidental, en sus relaciones con el discurso educativo mexicano y con el currículo nacional básico; y el pensamiento indígena mesoamericano. Los elementos provenientes de cada uno de esos tejidos se imbrican en las imágenes identitarias inscritas en la superficie discursiva de esa propuesta educativa.

Los significados sobre individuo y comunidad que configuran las imágenes identitarias construidas desde los programas de formación cívica y ética, se relacionan con el tejido cultural al que he denominado pensamiento moderno occidental, solo que operan de manera diferente, ya que se trata de procesos de hegemonía al interior de la misma tradición. Sostengo además que la formación cívica y ética de niños y jóvenes entra en tensión con el acento dado, en el currículo nacional, a los deseos y expectativas relacionadas con la formación instrumental y científico técnica.

En la dimensión analítica de los tejidos culturales, se hacen visibles las perspectivas epistemológicas de cada uno de los proyectos en estudio, que pueden ser consideradas como emplazamientos relacionales que favorecen ciertas miradas, cuya importancia no estriba en superar otros emplazamientos, sino en reclamar el derecho a su existencia como parte activa del debate epistémico, político y ético contemporáneo⁸⁹, derecho que intento reconocer a todo lugar de enunciación y a todo sujeto, desde una perspectiva democrática plural. Esta segunda dimensión analítica es parte de la necesaria e imposible tarea de comprender las operaciones de los significados en la superficie discursiva de los proyectos estudiados.

4. LO EDUCATIVO: CONSTITUTIVAMENTE POLÍTICO, NORMATIVO Y ÉTICO.

En cada una de las cuatro dimensiones discursivas a que he hecho referencia en el capítulo 3 (proyectos, currículo, discurso y pensamientos), los significantes son habitados por diversos significados cuyos énfasis también son diversos. Hablo de apertura en las posibilidades de intertextualidad (potencial intertextual) de las formas como se significan las relaciones entre individuo y comunidad.

⁸⁹ Como investigador me emplazo en una cierta perspectiva histórico política, entre otras posibles, y cada uno de los proyectos educativos que estudio, se ubica a su vez, en una cierta perspectiva histórico política; en ambos casos las tradiciones en las que habitamos nos marcan ciertas posibilidades y ciertas fronteras; lo que recuerda a Newton cuando, análogamente, planteó que en el universo todos los cuerpos celestes caen unos en derredor de los otros...de acuerdo con su masa y la distancia a la que se encuentran; lo que hizo desaparecer todo centro, ya que todos ellos pueden ser centro en ciertas relaciones y dejar de serlo en otras. Ese tipo de miradas muestran un *relacionalismo radical*, que expande el horizonte de inteligibilidad, al borrar las pretensiones de *verdades absolutas* y disparar un infinito número de interpretaciones...según el emplazamiento y las argumentaciones de quien dice conocer.

Me refiero a formas de pensar en lo que hacemos cuando participamos cívicamente, es decir, como parte de una cierta comunidad; cuando actuamos con otras personas, en plural, y construimos el sentido de nuestra acción (sentimiento y lenguaje comunes); cuando deliberamos públicamente y cuando participamos de diversas formas en la conversación cívica, tanto al estar siendo triquis, como al estar siendo ciudadanos mexicanos. Propongo que esas dinámicas de conversación cívica sean consideradas como un campo nodal de la educación de la ciudadanía y de la educación democrática.

Pensar los proyectos educativos como superficies discursivas en las que es posible rastrear indicios o huellas de antagonismos sociales y articulaciones, que operan como condiciones de posibilidad o de imposibilidad para que ciertas imágenes identitarias, relacionadas con ciertos tejidos culturales sean o no inscritas en un cierto momento como lo universal, lo normal o lo natural, deseado por una comunidad, me llevó a las siguientes reflexiones.

Si lo universal es entendido como un momento necesario y a la vez imposible de toda comunidad u organización social, ya que se trata de las promesas de plenitud en las que la comunidad hablaría, en este caso mediante sus proyectos educativos, en nombre de todos los particulares sin excepción, entonces esos proyectos como parte de las relaciones sociales serían particularidades, no importa la escala a la que aspiren. Así, la pretendida universalidad obligadamente estaría encarnada temporalmente en algún particular que hegemoniza el campo, como ocurre con las cadenas (equivalenciales) de imágenes identitarias que perfilan el estar siendo triqui y el estar siendo ciudadano.

Tanto la construcción de un proyecto educativo, como los entramados de significaciones mediante los cuales interpela a sus destinatarios son parte de procesos de naturaleza ética y política, de las tensiones entre individuo y comunidad.

Un proyecto educativo puede leerse entonces como indicio de la inconmensurabilidad entre los afanes de universalidad y aquello que la encarna. Lo educativo de un proyecto sería entonces constitutivamente ético y político. Así, un proyecto educativo se ubica en la tensión entre los deseos y expectativas sociales (promesas de plenitud) de una comunidad, que se manifiesta como un significante vacío (estar siendo triqui educado o estar siendo ciudadano mexicano cívico y ético, por ejemplo) y los diversos órdenes normativos particulares, que relaciono con lo que he construido como imágenes identitarias.

Desde las reflexiones sobre lo ético y lo normativo que desarrolla Ernesto Laclau (2000), señalo los siguientes puntos:

- El valor de la individualidad y el valor de la comunidad por ejemplo, para ser investidos como objetos universales de una cierta comunidad, como una forma de hacerse cargo de la tensión entre individuo y comunidad, requieren tanto de la decisión como de la aceptación colectivas, lo que implica prácticas articuladoras, negociaciones, es decir, la constitución de cadenas de equivalencias entre particularismos.
- Estar siendo ciudadano mexicano o triqui educado, corresponden a significantes de un vocabulario disponible en un momento dado, que son significados por los agentes sociales como lo que ofrece un bien, que resolverá finalmente el mal que los aqueja. El discurso capaz de encarnar lo universal de la comunidad no está

predeterminado, sino que se trata de un particular que en un momento dado hegemoniza el campo social; la condición de posibilidad tanto de la elección del símbolo, como del acuerdo general sobre ese valor universal, puede entenderse como sedimentación de normatividades.

- La tensión y el condicionamiento recíproco entre las dimensiones de lo individual y lo comunitario, más acentuadas en los programas de formación cívica y ética que en la propuesta educativa triqui, pueden ser leídos como limitaciones que las normatividades particulares vigentes ejercen sobre lo ético político; y como posibles efectos desestructurantes que sobre esas normatividades tienen los momentos de decisión (ético política) de los agentes sociales, que pueden favorecer la inscripción de nuevas articulaciones normativas en la superficie discursiva de los proyectos educativos con los que se comprometen.
- En una comunidad que se desea democrática, como aquellas en las que se ubican los lugares a los que llaman las propuestas educativas estudiadas, es particularmente importante mantener abierta e indecible la posibilidad de articulaciones entre la particularidad de la normatividad y la universalidad del momento ético. Los riesgos de no hacerlo así pueden ser el totalitarismo o la dispersión en particularismos que poco ofrecen al sentido de comunidad.

5. AMPLIACIÓN DEL HORIZONTE DE LO EDUCATIVO.

Quisiera establecer un límite a este tramo de acciones investigativas sobre las tensiones entre individuo y comunidad, que considero asunto relevante para reflexionar sobre la educación de la ciudadanía y la educación democrática, al apuntar dos cuestiones que tienen que ver con preguntas que esta aparente clausura de la tesis, abre. Una se refiere a las implicaciones educativas de los hallazgos desplegados y la otra a lo que considero una ampliación del horizonte de inteligibilidad de lo educativo.

Si como sostengo, todo proyecto educativo es una superficie discursiva sobre la que, en un momento específico (ético-político), una cierta comunidad u organización social inscribe sus deseos y expectativas sociales, con objeto de ocupar el campo social con ese proyecto frente a otros; entonces, eso que entienden y valoran como universal, como normal o como natural, lejos de ser universal a priori, corresponde a una construcción histórica y social. Con esto se abren las posibilidades de someter todo proyecto educativo al análisis, la interpretación y la reflexión, con miras a enriquecer el diálogo cívico sobre la educación. Hoy por hoy, desafortunadamente, la sociedad mexicana en general asume los proyectos educativos como algo dado, intemporal e impersonalmente válido en sí mismo.

Hace buen tiempo que en México no abrimos la conversación pública sobre la comunidad que imaginamos desde nuestros deseos, para articularla como guía a las propuestas educativas que construimos y a las que nos obligamos. En ese sentido volver al discurso educativo mexicano y pensar qué está vigente de él en las condiciones actuales, y qué nuevos elementos deben integrarse para enfrentar el porvenir y asegurar cierto futuro, se hace indispensable para construir las cadenas de equivalencias entre los diversos grupos

humanos que constituyen el México actual. Se trata de avanzar en una interpelación exitosa a los agentes involucrados directamente en el quehacer educativo (niños, profesores, padres, autoridades). Es necesario aprovechar los intersticios que ofrecen los procesos de sobredeterminación que configuran el pensamiento moderno occidental, el discurso educativo mexicano, el currículo nacional básico, y el sinnúmero de proyectos educativos, como los indígenas, que circulan por el campo de la educación, en nuestro país y en el mundo. La tarea es construir nuevas articulaciones con aquellos significados que sean de utilidad para avanzar hacia una comunidad democrática plural.

Reconocer la existencia de múltiples epistemologías implica asumir que los agentes sociales que actúan en los procesos de constitución de sujetos ético-políticos, son también constructores de conocimientos y por lo tanto participan no sólo como ejecutores de acciones normadas por los proyectos, sino que a cada paso resignifican y ajustan su visión y acciones en sus relaciones con los otros. Por ello considero indispensable hacer más explícito el perfil de la comunidad en la que deseamos que se ubiquen los niños y jóvenes educados, lo que sólo es viable abriendo al diálogo cívico y ético, las políticas educativas de las que son subsidiarios los proyectos educativos.

Todo lo anterior sería parte de una apertura del horizonte de lo educativo cuando la mirada considera los registros ético y político, que se entretajan en los proyectos educativos. Al respecto, para continuar el diálogo sobre la educación de la ciudadanía y la educación democrática, propongo las siguientes cuestiones:

- Ahondar en el análisis y la interpretación de las nuevas relaciones que se pueden establecer entre individuo y comunidad, entre lo particular y lo universal. Si la educación básica (ahora de nueve años en México) ha de universalizarse, es indispensable constituir cadenas de equivalencias entre las diversas significaciones que la habitan, construidas desde los deseos y expectativas sociales de cada uno de los diversos grupos humanos que configuran la sociedad mexicana, y que tienen derecho a ella. De otra manera, continuará siendo percibida por muchos de esos grupos, entre ellos los pueblos indígenas, como un servicio público con escaso sentido para la vida en las comunidades de las que forman parte. Se requieren nuevas formas de desarrollo curricular que pongan el acento en la participación social, en las escalas local, regional y nacional, al lado de las acciones de los especialistas.
- Resignificar la noción de educación intercultural para dar cabida a una perspectiva que implique el reconocimiento de diversos tejidos culturales, entendidos como tradiciones o formas de habitar un mundo, desde las cuales, diversos grupos humanos construyen sus expectativas educativas, de tal manera que se asuma la circulación de múltiples significaciones sobre los procesos y los productos de la educación. La construcción de posibles equivalencias entre los propósitos del currículo nacional básico, y los propósitos educativos valorados y sostenidos por diversos grupos humanos, entre ellos los pueblos indígenas, puede ser el puente que permita un intercambio que dinamice el interés y el compromiso sociales a favor de la educación básica en México.

- Avanzar en el desarrollo de las dimensiones analíticas construidas en esta investigación (imágenes identitarias y tejidos culturales), reelaborándolas como herramientas para el análisis y la interpretación curriculares, en el ámbito docente y en el de la supervisión escolar. En ese sentido, podría trabajarse para acercar a maestros y directivos a los asuntos de la normatividad, entendida como sedimentación histórico-discursiva, y a la importancia de las decisiones, comprendidas como momentos ético-políticos. Pienso que la construcción de mediaciones a la práctica educativa es tanto o más importante que la construcción de conocimientos sobre lo educativo.
- Trabajar el diseño de propuestas para la educación de la ciudadanía y la educación democrática, en el ámbito de la educación básica, articulando elementos provenientes de diversas tradiciones, que incluyan lo mejor de esas formas de habitar un mundo, en la perspectiva de constitución de sujetos sociales para una democracia plural. En este sentido se deben considerar como canteras para la obtención de esos elementos, las constelaciones de propuestas educativas elaboradas por los diversos grupos humanos que constituyen la sociedad mexicana, una de ellas son los proyectos educativos de los pueblos indígenas. El reconocimiento de una pluralidad de lugares de enunciación de significaciones sobre lo educativo, con valor equivalente, enriquece y dinamiza el horizonte de la educación básica, en su sentido de universal de la sociedad mexicana de nuestra época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguirre, B. G. (1982). *El proceso de aculturación*. México: CIESAS.
- Alonso, J. (1998). "La educación en la emergencia de la sociedad civil". En: Latapí, S. P. (Coord.). *Un siglo de educación en México*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, I. (1996). *La educación básica en México: experiencias y perspectivas*. México, DF: ESCA -Instituto Politécnico Nacional (Manuscrito). Archivo personal.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México, DF: Fondo de cultura económica.
- Arendt, H. (1998). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Aubague, L., E. Díaz Couder, P. Lewis y T. Pardo (1982). *Dominación y resistencia lingüística*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Báez, F. J. (compilador) (1996). *Memorial del etnocidio*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Barba, B. (1998). "La formación de valores y la participación social". En: Latapí, P. (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. España: Paidós.
- Barthes, R. (1980). S / Z. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Bartolomé, M. A. (2000). "La construcción de la indianidad". En: *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México. Primer informe*. México, DF: Instituto Nacional Indigenista / PNUD.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernal, J. (1979). *La ciencia en la historia*. México, DF: Nueva Imagen.
- Bertely, M. (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En: Latapí, P. (Coord.). *Un siglo de educación en México*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de doctorado. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Besalú, X (1991). *El tratamiento educativo de la diversidad*. Girona: Departamento de Pedagogía Social. (documento de trabajo).

- Bhabha, H. (1996). "Culture's In-Between". En Hall, S. y Paul de G. (edit.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Bonfil, B. G. (1987). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En: *Papeles de la casa chata*, Año 2, No. 3. México, DF: CIESAS.
- Bonfil, B. G. (1987). *México profundo*. México, DF: CNCA / Grijalbo.
- Bonfil, B. G. (1992). *Pensar nuestra cultura*. México, DF: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bouregard, L. y Aquino, L. (1995). *La magia de los hilos*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Buenfil, R. N. (1988). *Bureaucracy and civil society in Mexico today*. Seminar: Ideology and discourse analysis. Gran Bretaña: Essex University.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México, DF: DIE - CINVESTAV - IPN / CONACYT.
- Buenfil, R. N. (1997-1998). "Filosofía de la educación, posmodernidad y modernización educativa". En: *La Vasija*, Vol. 1, núm. 1, diciembre 1997-marzo 1998. México, DF.
- Buenfil, R. N. (Coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos*. México, DF: Plaza y Valdés Editores / Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso.
- Buenfil, R. N. (2000 a). "Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijación del término". En: De Alba, A. (coord.). *El fantasma de la Teoría*. Cuadernos Deconstrucción Conceptual en Educación No. 2. México, DF: Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés Editores.
- Buenfil, R. N. (2000 b). "Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research". *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 13.
- Buenfil, R. N. (2001). "Globalización y localidad en las políticas educativas. Un encuentro entre universales y particulares". En: Gómez, M y Orozco, B. (coord.). *Pensar lo Educativo*. Cuadernos Deconstrucción Conceptual en Educación No. 3. México, DF: Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés Editores.
- Buenfil, R. N. (2002). *La participación: ambigüedad y productividad del signo en las reformas educativas*. Ponencia presentada en el Simposio "Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición Epocal". 16-17 de octubre del 2002. México, D. F: Unidad Bibliográfica de la UNAM.
- Buenfil, R. N. y Ruiz, M. M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno (1930- 40 y 1970- 93)*. México, DF: Edit. Torres Asociados.
- Cabruja, T. "Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad". En: Besalú, X. (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.

- Cámara de Diputados (1967). *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones*, Vol. III. México, DF: Talleres Gráficos de la Nación.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chatterjee, P. (1993). *Nationalism thought and the Colonial World*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Chisholm, J. S. (1996). "Learning "respect for everything": Navajo images of development". En: Hwang, C. P., Lamb, M. E. y Sigel, I. E. (Eds). *Images of childhood*. Mahwah, N. J: Laurence Erlbaum.
- De Alba, A. (1995) (Compiladora) *Posmodernidad y Educación*. México DF: CESU-UNAM / M. A. Porrúa.
- De Ibarrola, M. (1996). "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas". En: IEEPO. *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- De la Fuente, J. (1964). *Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- De la Peña, G. (1998) "Educación y cultura en el México del siglo XX". En : Latapí. P. (coord.). *Un siglo de Educación en México*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- De la Peña, G. (1999). "Articulación y Desarticulación de las Culturas". En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica (en prensa).
- De la Peña, G. (2000). "¿Un concepto operativo de lo indio?" En: *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México. Primer informe*. México: Instituto Nacional Indigenista / PNUD.
- De la Torre Villar, E. (1974). *Historia Documental de México*. Tomo II. México, DF: UNAM.
- Derrida, J. (1972). "El tímpano". En: Derrida, J. (1989). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1984). "El conflicto de las facultades". En : *Cuadernos de Formación Docente No. 26* (1988). México, DF: ENEP-Acatlán.
- Derrida, J. (1989 a). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1989 b). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. España: Paidós / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Derrida, J. (1989 c). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1998). *Espectros de Marx*. Valladolid: Trotta.
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Educación Bilingüe Intercultural para mejorar la calidad (2000). Zona escolar 232. San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca. México. (fotocopia).
- Escalante, F. (2001). "Infortunios de la virtud cívica". En: NEXOS, Vol. 23, núm. 283.
- Fernández, J. W. (1991). *Culture through time. Anthropological approaches*. Stanford: Stanford University Press.
- Florescano, E. (1997). *Etnia, estado y nación*. México, DF: Aguilar.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. México D. F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México, DF: Folios Ediciones.
- Freire, P. (1985). *The politics of Education*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, cuarta edición.
- García Canclini, N. (1994). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, DF: CONACULTA / Grijalbo.
- García Canclini, N. (Compilador) (1995). *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*. México, DF: CONACULTA / Grijalbo.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, DF: Paidós.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. 10ª reimpresión.
- González Casanova, P. y Roitman M. R. (Coords.) (1996). *Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. México, DF: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades - UNAM / La Jornada Ediciones.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Granja, J. (1996). *Los saberes de la escuela mexicana en el siglo XIX, un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana. México D. F.
- Guevara, G. (1983). *El saber y el poder*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hall, S. (1991). "The local and the global: globalization and ethnicity". En: King, A. *Culture, Globalization and the World System*. London: McMillan.
- Hall, S. (1996). "¿Quién necesita la "identidad"?" En: Buenfil, R. N. (Coord.) (2000). *En los márgenes de la educación, México a finales del milenio*. México, DF: Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés Editores.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity. Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Heidegger, M. (1987). *Being and Time*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hobsbawm, E. (1993). "Inventing traditions". En: Hobsbawm, E. y T. Ranger (edit.) *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huntington S. P. (1998). *El choque de civilizaciones y la configuración del orden mundial*. México, DF: Paidós.
- Jiménez, M. A.
- Lacan, J. (1983). *El seminario de Jacques Lacan*. (texto establecido por Jacques Alain Miller). Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1997). *Escritos 1 y 2*. México, DF: Siglo XXI, decimonovena edición.
- Laclau, E. (1988). "Política y los límites de la modernidad". En: Buenfil, R. N. (coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos*. México, DF: Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso / Plaza y Valdés Editores.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (1996). "Sobre los nombres de Dios". En: Buenfil, R. N. (coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos*. México, DF: Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso / Plaza y Valdés Editores.
- Laclau, E. (2000). "Identity and hegemony. The role of universality in the constitution of political logics". En: Butler, J., Laclau, E., y Žizek, S. *Contingency, hegemony and universality*. London: Verso, Serie Phronesis.
- Laclau, E. y Chantal Mouffe. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Laclau, E. y Zac, L. (1994). "Minding the gap: the subject of politics". En: Laclau, E. (edit.). *The making of political identities*. London: Verso. En español: (2002). En Buenfil, R. N. *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo/ Plaza y Valdés Editores.
- Landowski, E. (2001). "Sabor del otro". En: Altuna, E. et al. *El discurso del otro*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Larrosa, J. y C. Skliar (2001) *Habitantes de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Latapí, P. (1998). "Un siglo de educación nacional: una sistematización". En: Latapí, P. (coord.). *Un siglo de educación en México*. México, DF: Fondo de cultura económica.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México, DF: UNAM / Plaza y Valdés Editores.
- Marquard, O. (1986). *Apología de lo contingente*. Valencia: Diputació de Valencia. Institució Alfons el Magnànim.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

- Mélich, J. C. (2001). "La palabra múltiple". En: Larrosa, J. Y Carlos S. (Edit.). *Habitantes de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mercado, R. (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. México, DF: CINVESTAV. Tesis 2
- Mignolo, D. W. (2000). *Local Histories / Global Designs*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, D. W. (2001). "Introducción". En: Walter D. Mignolo (Compilador). *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Edic. del signo / Duke University.
- Morales, E. (1987). *Color y diseño en el pueblo Mazahua*. Toluca: Centro de investigaciones en ciencias sociales, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Paradise, R. (1991 a). "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación". *Infancia y aprendizaje*. No. 55.
- Paradise, R. (1991 b). Informe final del proyecto "Socialización primaria de niños mazahuas y su aprendizaje escolar". México: DIE / CINVESTAV.
- Paradise, R. (1992). *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua*. Documento DIE 22. México: DIE / CINVESTAV.
- Puiggrós, A. (1998). *Seminario política educativa, alternativas pedagógicas y nuevas fronteras político-culturales*. Septiembre 22-24. México, DF: FFy L - Universidad Nacional Autónoma de México. Archivo personal.
- Puiggrós, A. y Gómez S. M. (Coords.) (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rico, N. H. y Uribe, M. (1994). *Análisis de la relación Iglesia Católica - Estado Mexicano, durante el período presidencial de Carlos Salinas de Gortari 1988 - 1992*. Tesis de Licenciatura. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1980). *Metáfora Viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Rockwell, E. (1988). "La política educativa mexicana y la atención prioritaria a poblaciones marginadas". En: *Alternativas de alfabetización*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- Rorty, R. (1982). *The consequences of pragmatism*. Minneapolis: Minneapolis University Press.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o Conocimiento?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Ediciones Paidós / I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Rosberry, W. (1989). *Anthropologies and the histories. Essays in Culture, History, and Political Economy*. London: Rutgers University Press.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2001). "Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto". En: Gómez, S. M. y Orozco, F. B. (Coord.). *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales*. México, DF: Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés Editores.
- Salmerón, F. (1998). *Diversidad cultural y tolerancia*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México / Paidós.
- Sandoval, F. (1996). *Oralidad y escritura en la región triqui alta de Oaxaca, México*. Ponencia presentada en la reunión sobre educación intercultural de la OEI, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, fotocopia. Archivo personal.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.
- SEP. (1993 a). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México.
- SEP. (1993 b). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México.
- SEP. (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México.
- SEP. (1996). *Programa de desarrollo educativo 1955-2000*. México.
- SEP. (1999 a). *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. Formación cívica y ética*. México.
- SEP. (1999 b). *Programas de estudio comentados. Educación secundaria, Formación cívica y ética*. México.
- Schmelkes, S. (1998). "La educación básica". En: Latapí, P. (Coord.). *Un siglo de educación en México*. Tomo II. México, DF: Fondo de cultura económica.
- Torfing, J. (1994). "Un repaso al análisis de discurso". En: Buenfil, R. N. (coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, DF: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso / Plaza y Valdés Editores.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process*. Chicago: Aldine.
- Varese, S. et al (1983). *Indígenas y educación en México*. México, DF: Centro de Estudios Educativos.
- Varese, S. (1993). "Caracterización de la población indígena". En: *Reformas del sector agrícola y el campesinado en México*. México, DF: FIDA / IICA.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto*. Barcelona: Piados.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Ediciones Paidós / ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villoro, L. (1988). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México / Paidós.

Weiss, E. (1982). "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980". *EDUCACIÓN*: Revista trimestral, órgano oficial del Consejo Nacional Técnico de la Educación. 4ª. época, Vol. VIII, No. 42. Octubre-noviembre-diciembre de 1982.

Warman, A. et al (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*. México, DF: Nuestro Tiempo.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. London: Blackwell.

Yurén, T. (1999). *La filosofía de la Educación en México*. México, DF: Trillas.

Zizek, S. "¿Where is the decentred subject?". En: Zizek, S. (1993). *The plague of fantasies*. London: Verso.

Zona Escolar No. 232. (2000). *Proyecto escolar: educación bilingüe intercultural para mejorar la calidad*. San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca; fotocopia. Archivo personal.

Testimonios de otras fuentes:

Entrevista a Fausto Sandoval (2000). México, D. F. (audio: 60 min.). Transcripción. Archivo personal.

Entrevista a Otilia Sandoval. (2001). México, D. F. (audio: 100 min. y material fotográfico). Transcripción y notas. Archivo personal.

López, C. (1998). *Carta dirigida a Pablo*. México: Archivo personal.

SEP / DGEI. (1996). *Experiencias en educación de una comunidad triqui*. Chicahuaxtla, Oaxaca. México. (video: 120 min.). Transcripción y notas. Archivo personal.

SEP. (1999 c). Presentación de la asignatura. Educación secundaria, Formación cívica y ética. México. (video: 57 min.). Transcripción y notas. Archivo personal.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 10 de marzo de 2003.



Dra. Elsie Rockwell Richmond,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Josefina Granja Castro,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Eduard Johann Weiss Horz,
Investigador del Departamento de
Investigaciones Educativas.