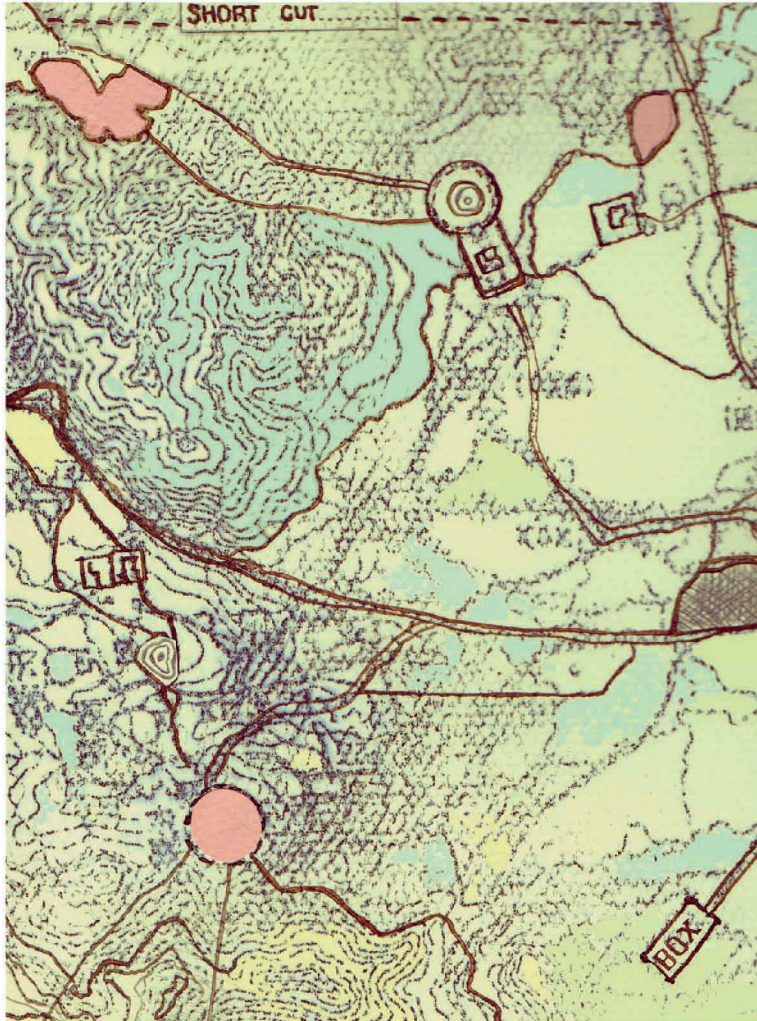


# Cuicuilco

Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia

NUEVA ÉPOCA, VOLUMEN 17, NÚMERO 48, ENERO-JUNIO, 2010



Multiculturalismo, interculturalismo  
y educación intercultural

ISSN: 1405-7778

# Cuicuilco

Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia

NUEVA ÉPOCA, VOLUMEN 17, NÚMERO 48, ENERO-JUNIO 2010

Multiculturalismo, interculturalismo  
y educación intercultural



# ÍNDICE

- **Presentación** 5  
**Jorge Tirzo Gómez**

## DOSSIER

- **Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias** 11  
**Jorge Tirzo Gómez y Juana Guadalupe Hernández**
- **La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla** 35  
**Iván Deance y Verónica Vázquez Valdés**
- **Las tribus urbanas: campo virgen en historia y fértil para la interdisciplinariedad** 49  
**Carlos Alejandro Belmonte Grey**
- **Interculturalismo y hermenéutica: de la tradición como pasado a la actualidad de la tradición** 69  
**Marcelino Arias Sandí y Miriam Hernández Reyna**
- **El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural** 87  
**Samuel Arriarán Cuéllar y Elizabeth Hernández Alvidrez**
- **La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano** 107  
**Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés**
- **La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria** 133  
**Adrián Valverde López**
- **Cultura, identidad y etnicidad. Aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos** 149  
**Laura G. Zaragoza Contreras**

- Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural 165  
**Rocío Fuentes**

## MISCELÁNEA

- Cronotopos de una nación distópica: el nacimiento de la "dependencia" en México durante el Porfiriato tardío 193  
**Claudio Lomnitz**
- ¿Pueden los indios modernos convertir al hombre blanco? Fiesta patronal y rodeo entre los huicholes del occidente mexicano 229  
**Frédéric Saumade**
- El marianismo en México. Una mirada a su larga duración 257  
**Marialba Pastor**
- Territorio sagrado: cuerpo humano y naturaleza en el pensamiento maya 279  
**Manuel Alberto Morales Damián**
- Cosmovisión de la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa 299  
**Gloria Ornelas Tavarez**

## RESEÑAS

- Aprender a dialogar desde la interculturalidad 325  
**Luis de la Peña Martínez**
- Historia clínica del barrio de La Merced 331  
**Blanca Vilchis Flores**

# Presentación

*Jorge Tirzo Gómez*

Universidad Pedagógica Nacional, México

En la primera década del siglo *xxi* la diversidad cultural y lingüística de la humanidad continuó como un tema vigente de reflexión de un gran número de investigadores. Las interpretaciones que emergen varían de acuerdo con la metodología elegida o el punto de vista teórico de cada trabajo. Sin ser las únicas perspectivas el multiculturalismo y la interculturalidad se presentaban como referentes insoslayables al momento de pensar la recomposición de la sociedad mundial y sus expresiones locales.

Como se venía expresando desde los últimos años del siglo pasado Europa, América del Norte, Latinoamérica y México fueron algunos de los escenarios donde la irrupción de la diversidad étnica, cultural y lingüística desbordaba cualquier expectativa. Al tiempo que investigadores, organizaciones sociales, académicos e instituciones educativas construían propuestas interpretativas y de intervención que partían de analizar la realidad de etnias y personas que esgrimen su cultura como elemento de identidad social, para convertirlos en referentes de programas sociales y educacionales.

En ese contexto mundial, la dimensión política de las relaciones sociales, la relevancia de lo étnico-cultural, las graves desigualdades económicas que la globalización y el neoliberalismo provocan, el acceso y las posibilidades que generan las nuevas tecnologías y los medios de comunicación masiva, las crisis de las naciones y los nacionalismos, y la búsqueda incesante de los seres humanos por relaciones alternativas que promuevan la igualdad entre personas, han provocado la aparición de novedosas formas de vivir y convivir.

Con la irrupción de la globalización, los límites culturales poco a poco se traspasaban y las sociedades presentaban conflictos que partían de la

convivencia y se instalaban en la intolerancia y el rechazo. Las sociedades requerían de una forma diferente de mirar a los otros y a sí mismos, los proyectos basados en la homogeneidad y el orgullo nacional requerían formas alternas de pensamiento. Con el auge del paradigma de la diversidad crecen ideas antropológicas, sociológicas, filosóficas y pedagógicas, no sólo para explicar a la sociedad y sus crisis, sino para construir y ensayar nuevas formas de convivencia.

Dada esta compleja situación, la revista *Cuicuilco* dedica este número a diversas reflexiones en torno a temáticas que versan sobre el multiculturalismo, el interculturalismo y la educación intercultural, en relación con aspectos particulares como la discusión teórico-metodológica, las expresiones de la diversidad y balances preliminares de proyectos de educación básica y de las emergentes universidades interculturales.

Las contribuciones que aquí se integran, no constituyen una unidad temática, más bien pueden ser ejemplos del amplio abanico de discusiones y expresiones de tan compleja cuestión. Sin embargo, son posibles de contemplar en el contexto de los numerosos ejercicios de interpretación de la recomposición cultural que la sociedad actual provoca y de la convivencia de personas y culturas diferentes.

Este volumen inicia con un texto en coautoría con Juana Guadalupe Hernández, *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias*, en que se argumentan los antecedentes teóricos de las *relaciones interculturales* exponiendo el papel de la antropología en el trabajo interpretativo de la cultura y el proceso de cambio cultural. Base conceptual que permite la mayor comprensión de las premisas de la interculturalidad y el multiculturalismo. A partir de esos antecedentes se exponen las principales expresiones teóricas cuyos orígenes corresponden a los contextos europeo, norteamericano, latinoamericano y mexicano.

El artículo de Iván Deance y Verónica Vázquez Valdés, *La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, expone los antecedentes del modelo intercultural en México y el papel de la lengua, posteriormente se presenta el contexto sociocultural de la Universidad Intercultural de Puebla (UIEP), y finaliza con el entorno nacional y su carácter plurilingüe, centrando su atención en el papel de la lengua originaria en la UIEP.

Carlos Alejandro Belmonte Grey, con *Las tribus urbanas: campo virgen en historia y fértil para la interdisciplinariedad*. Presenta una reflexión en torno al surgimiento de las "culturas juveniles" en diferentes contextos como Europa y América Latina. Un argumento interesante del texto se refiere al aspecto metodológico, centra su atención en la perspectiva del trabajo

interdisciplinario, señalando como retos: *la lucha contra la ortodoxia del positivismo, historiar la época vivida, y la tarea de tomar por objeto de estudio el presente*. Propone una visión histórica e interdisciplinaria para comprender las expresiones y características culturales de *teddys, hippies, punks, darks, emos, rastafaris* y otras tribus urbanas.

Marcelino Arias Sandí y Miriam Hernández Reyna, en *Interculturalismo y hermenéutica: de la tradición como pasado a la actualidad de la tradición*, plantean desde una posición hermenéutica y basados en postulados gadamerianos la relación entre los conceptos de tradición e interculturalismo. La crítica surge cuando reflexionan la posición de considerar a los pueblos indígenas como pueblos originarios y tradicionales. Para el interculturalismo, tanto el concepto de “pueblos originarios” como el de “pueblos tradicionales” refieren a una misma entidad cuyo valor ha sido atribuido a la permanencia de su identidad, construida en la base primigenia de las costumbres y tradiciones fraguadas antes del sistema que lucha por desaparecerlas o exacerbarlas para integrarlas

Samuel Arriarán Cuéllar y Elizabeth Hernández Alvírez, con el artículo *El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural*, parten de plantear las interrogantes de *¿qué entendemos por multiculturalismo?, ¿es lo mismo que la interculturalidad?, ¿cuáles son sus diferencias? y ¿cómo surgen y se desarrollan en México?*, para así incursionar en los diferentes paradigmas teórico-conceptuales en búsqueda de argumentos y posibles respuestas; plantean que no hay una sola visión de lo que representa el multiculturalismo y argumentan las vertientes de *los estudios culturales, el paradigma postcolonial, el multiculturalismo liberal y la teoría comunitarista*.

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés, en *La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano*, toman como referente el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) para debatir una serie de procesos que ligan la interculturalidad con lo educativo. Al tiempo que exponen la naturaleza de *la crisis del referente etnográfico*, plantean una *etnografía doblemente reflexiva* como posibilidad de descolonizar el trabajo antropológico. El programa intercultural de la UVI se convierte en el eje de las reflexiones de este trabajo: se exponen sus principales características organizativas, el papel de los docentes/investigadores, su ámbito de acción, el contexto cultural al que se dirige, la filiación étnica de los estudiantes, y se argumenta en extenso el proyecto *InterSaberes*.

Adrián Valverde López en el trabajo *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*, presenta una revisión de la propuesta de la interculturalidad como política de atención a la diversidad en



México. La discusión se centra en la educación básica y en el proceso de formación docente. A partir de una revisión histórica, el autor expone las características de la educación intercultural, sus antecedentes tanto teóricos, como empíricos que van de Europa a México. Se argumenta la necesidad de una revisión crítica y la discusión de propuestas educativas para enfrentar el reto de la diversidad que tienen ante sí las escuelas normales como instituciones dedicadas a la formación de docentes.

Laura Zaragoza Contreras, en *Cultura, identidad y etnicidad. Aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos*, presenta una argumentación conceptual en torno a los principales conceptos que se desprenden de la atención a la diversidad cultural y lingüística de México. Tomando como punto de partida las reformas constitucionales en materia sociocultural que definen el carácter plural de la nación mexicana, la autora reflexiona sobre los diferentes retos que enfrentan tanto el Estado, como la sociedad en su conjunto para hacer realidad la justicia a los pueblos originarios mexicanos.

Cierra este número el trabajo de Rocío Fuentes, *Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural*, quien presenta los resultados de un trabajo indagatorio que plantea un contraste entre los referentes normativos de la educación intercultural y las opiniones expuestas por profesores indígenas. Bajo la propuesta metodológica del *análisis crítico del discurso* arriba a conclusiones que argumentan las coincidencias y divergencias en torno a la educación, la interculturalidad y sus objetivos.

# DOSSIER



# Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias

Jorge Tirzo Gómez

Juana Guadalupe Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, México

**RESUMEN:** *El presente artículo parte de la premisa de que las relaciones entre culturas son siempre relaciones interculturales. A partir de ahí se exponen los vínculos de origen con la antropología y sus principales puntos de vista teóricos sobre la cultura y el proceso de cambio. El análisis se adentra en el quehacer de la antropología mexicana y llegando hasta las últimas décadas de nuestro tiempo. La argumentación se perfila a la revisión teórico-conceptual de los conceptos que han marcado el estudio de los conflictos sociales que se generan bajo el impulso de la globalización. Conceptos como diversidad sociocultural, interculturalidad y multiculturalismo son revisados tomando en cuenta las distintas realidades, escuelas de pensamiento y proyectos políticos. En una misma argumentación, la exposición marca dos vertientes; una, el quehacer de la antropología en el estudio del contacto cultural, y dos, un resumen de los principales aportes teóricos.*

**ABSTRACT:** *This article argues that relations among cultures are always intercultural. It analyzes key anthropological perspectives about culture and processes of change. The analysis focuses on Mexican anthropology up to the present day. Concepts such as sociocultural diversity, interculturality and multiculturalism, which have been used in the study of social conflicts in the context of globalization, are analyzed taking into account different school of thought and political projects.*

**PALABRAS CLAVE:** *Relaciones interculturales, interculturalidad, multiculturalismo, antropología, cultura, educación.*

**KEYWORDS:** *Intercultural relations, interculturality, multiculturalism, anthropology, culture, education.*

## RELACIONES INTERCULTURALES E INTERCULTURALIDAD

A pesar de tantas discusiones teóricas, todavía nos seguimos preguntando ¿qué es la interculturalidad? o ¿qué es el multiculturalismo?, preguntas que a pesar de su simpleza nos hacen cuestionarnos sobre lo que sabemos y lo que ignoramos. Parecería que podríamos contestar con definiciones, enunciados que contengan los conceptos precisos; sin embargo, esto no es así, cada que ensayamos una posible respuesta, encontramos contenidas nuevas rutas de reflexión.

Aun cuando somos testigos de la presencia y cambio de personas en diversas latitudes, no deja de ser necesario pensar en la reconfiguración del mundo y, con esto, de todos los procesos que le son intrínsecos; la globalización, la migración, la transnacionalización del capital y la pobreza, pero también el exotismo, la presencia de los medios de comunicación y el cambio cultural, procesos que cada día se nos presentan casi como naturales.

El mundo actual nos da muestras de crisis y conflictos, de movimientos poblacionales y de complejas formas de relaciones entre personas y culturas.

El resultado es siempre un conjunto de relaciones entre personas que pueden ser analizadas por las ciencias sociales, que a través de teorías y conceptos pueden plantear interrogantes como ¿cuáles son las relaciones entre globalización y expresiones culturales?, ¿cómo impacta a las personas el hecho de convertirse en migrantes?, ¿cuáles son las problemáticas sociales que traen consigo los movimientos poblacionales?, ¿cómo analizar teóricamente situaciones de naturaleza cambiante?, ¿qué categorías analíticas se han de construir para dar cuenta de esos cambios y contradicciones?, etcétera.

Si bien las interrogantes parece que parten del presente y nos encausan al futuro, este texto plantea una revisión al origen antropológico de los referentes teóricos en torno a la cultura y las relaciones humanas. Se inicia exponiendo una premisa que será el eje de la argumentación: *las relaciones entre culturas son siempre relaciones interculturales*.

De tal forma, es posible señalar que los movimientos poblacionales, sea cual fuere su motivación, siempre generan relaciones entre culturas. Esta cuestión ha sido atendida por la antropología desde sus inicios decimonónicos, lo que no indica que dichas relaciones sean idénticas a las que actualmente se presentan, sin embargo su referencia y observancia son necesarias hoy en día.

Sin pretender hacer una historia de la antropología mexicana se exponen los puntos de contacto entre el concepto de cultura y algunas referencias disciplinarias, para de ahí partir a los planteamientos teóricos actuales, principalmente en México y sus implicaciones en los procesos educativos. El propósito es contribuir a una revisión teórica de los conceptos de interculturalidad y

multiculturalismo, y a la vez plantear la vigencia y posibilidades analíticas del concepto *relaciones interculturales*.

En el México reciente, el paradigma de la interculturalidad ha generado un sinfín de trabajos teóricos, reflexiones metodológicas y propuestas de intervención; despierta a la par de múltiples respuestas, un número igual de acaloradas polémicas. Los intentos de explicación pueden estar basados en contextos geopolíticos, trasfondos económicos o implicaciones étnicas. Sin duda, cada lógica argumentativa hace válidos dichos planteamientos.

En esta oportunidad se expone una argumentación desde el quehacer de la antropología, se opta por este camino dada la filiación antropológica del principal elemento que da origen al concepto de interculturalidad, es decir, la cultura. Sin embargo, no se conceptualiza por separada sino en su relación con otras culturas.

La cultura posee una filiación antropológica incuestionable, sus diferentes conceptualizaciones teóricas, sus implicaciones metodológicas y sus innegables derivaciones ideológicas son elementos imprescindibles para comprender los actuales planteamientos sobre la diversidad, el multiculturalismo y la interculturalidad.

Es cierto que hoy en día no existe “exclusividad” disciplinaria para los procesos sociales; todo lo contrario, las explicaciones se caracterizan por presentar procedimientos donde la interdisciplinariedad es un requerimiento teórico metodológico necesario.

Sin embargo, se puede decir que antropología y cultura comparten orígenes y muchos años de inquietantes relaciones. Esa correlación exige el reconocimiento de nuevas posibilidades y nuevos conflictos, en el orden empírico y en el teórico, no se puede pensar en una relación dada *a priori*, sino en una relación en constante construcción.

La antropología se desarrolló a la par que crecieron y se diversificaron las posiciones en torno a la cultura, cuestión que dio como resultado las diversas escuelas explicativas. Del evolucionismo al materialismo dialéctico, la historia da cuenta de los diversos planteamientos para explicar el quehacer de los hombres y sus sociedades.

En el planteamiento antropológico, la humanidad genera tantas culturas como grupos sociales existen, cada uno con su propia historia, lógica y significación, convirtiendo a los seres humanos en sujetos portadores de cultura: seres que comparten universos simbólicos que son constantemente socializados a través de procesos educativos. En este sentido, la cultura presenta dos procesos íntimamente relacionados, uno de naturaleza endógena y otro exógeno. En estos elementos advertimos la presencia de procesos intraculturales e interculturales.

La dinámica cultural implica procesos de naturaleza interna, aquellos que permiten compartir saberes grupales y que se presentan como procesos educativos fundamentalmente intergeneracionales: la lengua materna, las costumbres, tradiciones, mitos, ritos, la alimentación y la historia grupal son ejemplos presentes en todo grupo social. Cada sociedad genera las formas de satisfacer sus necesidades primarias y secundarias, generando expresiones culturales específicas. Decir que cada grupo construye su propia cultura, no significa que éstos vivan aislados unos de otros, por el contrario, el contacto cultural es, y ha sido, siempre una constante.

Como lo ha expuesto la antropología clásica (Tylor, Malinowski, Herskovits) diferentes pueblos se han relacionado continuamente, dando como resultado lo que los antropólogos han dado en llamar las *relaciones entre culturas*. Ya sea por acciones de desplazamiento poblacional, por actividades comerciales o por necesidades de intercambio de bienes, los diferentes grupos han establecido relaciones donde la cultura de la cual son portadores se confronta con otra o con otras. Técnicamente, la antropología ha denominado a este tipo de contacto cultural como *relaciones interétnicas* o *relaciones interculturales*.

Al documentar la historia de la humanidad, la antropología ha demostrado el contacto cultural de manera reiterada; el nomadismo, las guerras, el comercio, los expansionismos, las relaciones de parentesco, las alianzas y los imperios, son procesos humanos que nos ponen en la evidencia de los movimientos poblacionales, con todas las implicaciones culturales que les son inherentes. Cuando una sociedad o un grupo se relacionan con otros, invariablemente estamos ante la presencia de contacto cultural y con esto de *relaciones interculturales*.

Muchas veces, el discurso formal lleva a usar conceptos como grupos étnicos, sociedades o culturas; sin embargo, estas entidades nunca se expresan en abstracto, sino por la acción de sujetos portadores de cultura.

A partir de lo antes enunciado, es posible sostener que las *relaciones interculturales* han existido desde mucho antes del advenimiento de la globalización y la modernidad; además, la antropología las ha hecho objetos de reflexión, al igual que otros procesos como el cambio cultural.

Las *relaciones interculturales* no poseen carta de exclusividad disciplinaria, pero las diferentes explicaciones no pueden soslayar las posibilidades interpretativas de la antropología. Los conceptos de aculturación, transculturación, difusión o cambio cultural refieren al proceso mediante el cual una cultura entra en contacto con otra, y producto de esta relación, ambas presentan diferentes tipos de cambios. Al respecto Herskovits en *El hombre y sus obras* nos dice: "La transculturación comprende aquellos fenómenos

que resultan donde los grupos de individuos que tienen culturas diferentes toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos" [Herskovits, 1952:565].

Sin duda, cada uno de los conceptos anotados en el párrafo anterior se insertan en paradigmas teóricos diferentes y, lo que pudiera ser más cuestionable, responden a principios de carácter político que guiaron acciones no de cambio cultural aséptico, sino de desarraigo y enajenación cultural. Sin embargo, se retoma la diversidad de conceptos con el fin de ilustrar las posibilidades explicativas de la antropología en relación con el cambio y el contacto cultural.

En México, encontramos que el cambio cultural se intentó explicar y conducir a través de lo que por mucho tiempo se denominó *aculturación*. De la mano de Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación* se convirtió en el paradigma que por décadas guió la acción indigenista del Estado nacional [Aguirre Beltrán, 1957].

La *aculturación* se convirtió en el fundamento del indigenismo mexicano, que de esa manera se planteaba la incorporación del indio a la vida nacional. Esta cuestión desató acaloradas polémicas entre académicos, funcionarios y en menor escala entre los pueblos indios.

Ya otros abonaron en su tiempo sobre esa polémica; una obra que contiene una amplia discusión sobre el quehacer antropológico en México es *La quiebra política de la antropología social en México*, editada por Andrés Medina y García Mora [Medina y García, 1986]. Para los fines de este escrito solamente se plantea la parte que corresponde al antecedente teórico, esto es, se cita este proceso para plantear la relación existente entre aculturación o transculturación, cambio cultural y contacto entre culturas, lo que en su momento se denominó *relaciones interétnicas* y que podemos identificar como antecedente antropológico de lo que actualmente se conceptualiza como las *relaciones interculturales y el interculturalismo*.

El interés sobre el contacto cultural en México aparece con la acción institucional de la Revolución mexicana y con el surgimiento de lo que se ha dado en llamar la antropología mexicana, en obras como *La población del valle de Teotihuacán* [Gamio, 1922], *Programas de salud en la situación intercultural* [Aguirre Beltrán, 1955], *Sobre los términos transculturación y aculturación* [Castro G. Carlo; 1956], *Investigación intercultural, El proceso de aculturación* (en particular el capítulo segundo Investigación Intercultural) [Aguirre Beltrán, 1957] y *Relaciones Interétnicas* [De la Fuente, 1965].

Manuel Gamio se convirtió en pionero de la antropología mexicana, del indigenismo y, con esto, de los estudios interculturales. Revisemos lo que dice



Aguirre Beltrán: "El trabajo pionero lo inició Gamio, en la acción-investigación que llevó a cabo entre la población del Valle de Teotihuacán, en la que introdujo el concepto de ataque interdisciplinario y el recurso metodológico del censo integral" Líneas adelante continúa "*En su estudio, Gamio, por vez primera, tomó en cuenta a toda la población —indígena y no indígena—*", finalmente culmina señalando los procesos socioculturales que Gamio observó: "*dirigiendo sus pesquisas a la obtención de datos sobre los recursos naturales y humanos del territorio, el sistema de la propiedad, la productividad y la habitabilidad, los antecedentes históricos y las resultantes de los contactos interculturales*"...[Aguirre Beltrán, 1955:23].

Dada la composición étnica de México, una de las preocupaciones fundamentales del quehacer antropológico ha sido, y es, la amplia, diversa y compleja población indígena. Para los años posteriores a la Revolución mexicana la propuesta teórica que permitía comprender el contacto cultural fue la aculturación. Para el promotor de esta línea de pensamiento, Gonzalo Aguirre Beltrán, "aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción" [Aguirre Beltrán, 1957:23]. En esta definición es menester poner atención a lo enunciado como *conflicto de fuerzas* y fundamentalmente al *cambio* que emerge del *contacto entre grupos*. Para la posición oficial del indigenismo de la época, los grupos al presentar cambios socioculturales lo hacían a partir de situaciones que desencadenaban conflictos entre los diferentes grupos.

Julio de la Fuente es otro antropólogo contemporáneo a los anteriormente citados, que contribuye con sus trabajos al fortalecimiento de la perspectiva del contacto y el cambio cultural. Podríamos decir que una de sus grandes preocupaciones profesionales fueron las relaciones producidas por el contacto cultural entre *indios, ladinos, mestizos y castellanos*. Para el año de 1965 publica el resultado de sus investigaciones y titula su libro *Relaciones interétnicas*, en el cual se puede leer: "El estado actual de nuestros conocimientos acerca del contacto de pueblos y culturas, permite aceptar como válida la generalización de que, cualesquiera que sean las diferencias de raza o de cultura entre dos pueblos que establecen un contacto, éste se traduce en una fusión de características originales de ambos, y se puede afirmar que este resultado es más evidente en los casos de interacción prolongada y directa o en condiciones de gran movilidad" [De la Fuente, 1965:37]. Resumiendo sus intereses profesionales, Aguirre Beltrán dice en la introducción de la obra antes referida: "El estudio de las relaciones interétnicas en Mesoamérica, su interpretación y sus múltiples conexiones fueron, desde

entonces, el motivo principal de sus inquietudes científicas" [De la Fuente, 1965:7].

Las relaciones interétnicas han sido siempre el motivo de reflexión entre quienes les ha correspondido desarrollar proyectos de investigación cultural, comunitario o de desarrollo educativo. En México para esa época los términos más comúnmente usados para expresar a los participantes del contacto cultural eran *ladinos* e *indígenas*, aunque como ya observamos los *mestizos* y *castellanos* también eran considerados como parte total de la población.

La aculturación era una cuestión inmanente al contacto, sin embargo; la fuerza de la cultura nacional hacía caso omiso a los conflictos que vivían los grupos indígenas y se observaban como resistencias al cambio. El contacto cultural se pensó como fuente de crisis y conflictos pero fundamentalmente como el propiciador del proceso de aculturación, proceso que, finalmente, llevaría a la integración nacional.

Si bien la fuerza institucional y el proyecto de la unidad nacional implicaban una visión ideológica unilateral, lo cierto es que se podía vislumbrar un planteamiento teórico-conceptual que apuntalaba la denominada antropología aplicada y que dejó sentadas las bases del cambio cultural y de las relaciones entre culturas diferentes o *relaciones interétnicas*.

Podemos señalar que este fue el tenor de los trabajos que derivaron de la antropología mexicana, herederos de esa tradición científica y convencidos de la tarea nacionalista. Tal vez así sea, hasta la década de los 60, época de cambios sociales y de cambios conceptuales.

A finales de los años sesenta, la antropología se encontraba inmersa en una posición marxista que dejaba "poco espacio" para otros temas en la discusión académica. Producto de la época, parecía que los antropólogos sólo tenían ojos para procesos como la explotación, el desarrollo imperialista, la proletarización del campesinado y la posibilidad emancipadora. Marx, Engels y Lenin eran los teóricos de cabecera de los estudios y el trabajo antropológico. Y en ese panorama la obra de Gramsci se presentaba como una posibilidad de observar otros procesos.

Gramsci desarrolla otras posibilidades de acción política y de trabajo teórico, sus conceptos de *hegemonía* y de *cultura subalterna*, por ejemplo, perfilan nuevas posibilidades de interpretación; hace volver la mirada hacia la forma de vida de los obreros, los campesinos y los grupos explotados. La cultura dejaba de ser pensada por el marxismo como ese "conjunto de rasgos" y se convertía en una clara posibilidad de acción política. Gramsci se convierte en un referente y parteaguas entre el marxismo ortodoxo y un nuevo marxismo, más humano y cercano a los grupos sociales.

Su presencia en Latinoamérica y México marca nuevos rumbos para la antropología y otras disciplinas; la política, la filosofía y las ciencias de la educación, principalmente, encuentran en los planteamientos gramscianos impulsos renovadores. La posibilidad de analizar culturas hegemónicas y culturas subalternas se convirtió en elemento fundamental para nuevos desarrollos teóricos, en donde las categorías de *autonomía* y *producción cultural* posibilitaban la interpretación del quehacer de los grupos populares.

Con el arribo de la década de los 80 el estudio de la cultura en México tuvo un giro, que no descartó la influencia europea o norteamericana, pero que adquirió matices propios. En esos términos podemos hablar de Guillermo Bonfil Batalla, quien desarrolla interesantes planteamientos teóricos para *interpretar los procesos* culturales que nuestra realidad genera.

Bonfil aparece en la escena del debate teórico a partir de su participación en el controvertido libro *De eso que llaman antropología mexicana* [Olivera, et al., 1969], causando verdadero revuelo cuando expresa: "Dicho en palabras menos elegantes: es un técnico en manipular indios". Con eso critica la figura del antropólogo, a la antropología indigenista emanada del proyecto revolucionario y al funcionalismo como su paradigma, hace un llamado a una revisión del trabajo y argumenta los principios generales de lo que llamaría la *antropología crítica*. Dominada por un pensamiento integracionista, el quehacer antropológico mexicano gana mucho cuando el autor, junto con Olivera, Warman, Nolasco y Valencia, realizan revisiones sobre temáticas como la historia de la antropología mexicana, el indigenismo como política oficial y el compromiso social del especialista de la cultura. Pero su contribución no para ahí, metodológicamente también logra construir una propuesta de trabajo íntimamente ligada a sus críticas: *La teoría del control*, [Bonfil Batalla, 1988] pensada para el análisis de los *procesos étnicos*. Esta propuesta es el resultado de un conjunto de procesos de reflexión del contexto nacional y de los pueblos indios.

Una cuestión a señalar es el hecho de que la *teoría del control cultural* no observa a los grupos étnicos como entidades estáticas u objetos de conservación, sino que los piensa participando de las diferentes esferas que integran lo nacional y en *situaciones de relaciones interétnicas* [Bonfil Batalla, 1988].

*La teoría del control cultural* resultó ser una propuesta interesante pues no mira lo étnico como algo aparte, sino lo considera dentro de un conjunto de relaciones y variables de diversa índole y que permite tener un punto de partida crítico que permita traspasar los límites ideológicos entre *lo propio* y *lo ajeno*.

La posición crítica de Bonfil y su propuesta del *control cultural* fueron sustentadas en diferentes trabajos y foros de discusión, pero tal vez la obra en la cual expresa de manera completa e integrada sus puntos de vista sea

*México Profundo* [Bonfil Batalla, 1987], texto que rápidamente se convierte en clásico. El libro plantea página por página la evidencia de una matriz civilizatoria mexicana, que ha sido negada pero nunca destruida, y con esto plantea la posibilidad de construir un nuevo proyecto de nación.

Para la última década del siglo xx el replanteamiento de la antropología mexicana, de sus propósitos y sus métodos, abrió la posibilidad de incluir novedosas propuestas tanto locales como foráneas. Si esto no fuera suficiente, el contexto sociopolítico tomaba nuevos rumbos; identidades, etnias, lo local y lo global se entremezclaban en un vértigo hasta antes desconocido.

La modernidad y la globalización provocaban nuevos procesos socio-culturales, múltiples contactos interculturales y posibilitaban la construcción de inéditos objetos de estudio.

Los trabajos antropológicos sobre la cultura y el moderno contexto se entrecruzaban, no sin múltiples conflictos, para intentar algunas respuestas teóricas y metodológicas. Autores como Bourdieu en *Sociología y cultura* [Bourdieu, 1990], Geertz en *La interpretación de las culturas* [Geertz, 1988], García Canclini en *Culturas híbridas* [García Canclini, 1990] y Bonfil Batalla en México en *La teoría del control cultural...*, [Bonfil Batalla, 1988], ensayan nuevos paradigmas y posibilidades de interpretación de las sociedades modernas. Bourdieu en el contexto europeo, Geertz en el norteamericano, García Canclini en Latinoamérica y, el ya referido, Bonfil Batalla en México, responden a las cambiantes realidades con nuevos puntos de vista y abordando otras temáticas de reflexión socio-antropológica.

Si bien es cierto que estos contextos son cualitativamente diferentes, actualmente mantienen como constante el compartir el auge y las crisis de la globalización, la pobreza de grandes capas de la sociedad, la migración, la acción del capital financiero y las modernas y caóticas *relaciones interculturales*.

Para los últimos años de la década de los 80 la obra de Bourdieu aparece en el panorama de las ciencias sociales como un puente que une reflexiones de carácter sociológico y antropológico. En sus inicios busca afanosamente consolidar a la sociología como una disciplina científica, su obra *El oficio de sociólogo* [Bourdieu, 1968] es un claro ejemplo de las implicaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas de esa tarea. Pero tiempo después —en México— una obra marca nuevos rumbos en el pensamiento de este autor, *Sociología y cultura* [Bourdieu, 1990], en donde encontramos un conjunto de reflexiones sobre aspectos culturales de la sociedad francesa principalmente. Bourdieu ha contribuido al análisis cultural en dos sentidos; uno, al convertirse en referente obligado de los procesos de formación académica de toda una generación de interesados y especialistas en la cultura, y dos, como po-

sibilitador de nuevos temas en la dimensión del consumo y circulación de los bienes culturales, así como de aquellos procesos de orden cultural que corresponden a nuestro tiempo, en donde los símbolos y sus representaciones día con día adquieren nuevos significados.

Por esas fechas, pero en otras latitudes los trabajos de Clifford Geertz permiten nuevas posibilidades en el análisis cultural, los planteamientos de este autor nos permiten acercarnos a los de la antropología interpretativa. Conocida también como antropología simbólica o posmoderna, esta escuela de pensamiento se desarrolla en el contexto norteamericano, Geertz, Renato Rosaldo y Víctor Turner, se erigen como representantes de esta vertiente [Cfr., Geertz, *et al.*, 1992].

Esta posibilidad de conocer y adentrarse a los planteamientos de esta corriente de pensamiento abre también la posibilidad de retomar elementos teóricos y metodológicos. Es muy clara y evidente la recuperación de dichos postulados por diferentes científicos sociales mexicanos, un ejemplo ilustrativo son los trabajos interpretativos y etnográficos realizados en el campo de los procesos educativos.

La educación en México había transitado entre estudios cuantitativos de corte estadístico hasta investigaciones marcadas por la teoría de la reproducción. El trabajo etnográfico en la educación fue un elemento importante que da un giro a las reflexiones en torno a este campo. De esa forma, la etnografía se convirtió en una herramienta indispensable para quien se adentra a explorar lo que sucede al interior de las bardas escolares y los salones de clase. La etnografía de la educación fue consolidándose como la vía de la interpretación que permitió la construcción de nuevas explicaciones sociales, culturales y educativas.

Para los etnógrafos de la educación, Clifford Geertz se convirtió en un interlocutor teórico importante, categorías como *descripción densa*, *etnografía como texto*, *interpretación*, *guiños* y el *nivel microsocia*l, se integraron a las discusiones de los modernos etnógrafos y demás interesados en la cultura, las relaciones interculturales y posteriormente en la interculturalidad.

Este breve recuento sobre algunas de las contribuciones teóricas que han influido en la reflexión sobre la cultura en México y la posibilidad de generar indagaciones en torno a la diversidad sociocultural de nuestro país, permite observar cómo en la antropología mexicana se mantiene vigente la necesidad de explicar una realidad que lejos de mostrarse estática, da muestras de dinámica constante. Precisamente en este punto es pertinente señalar que la antropología mexicana ha observado desde sus orígenes que las culturas, los grupos y los individuos siempre han desarrollado acciones de contacto *intercultural*.

La preocupación en torno a los grupos étnicos y sus relaciones ha despertado desde siempre el interés de antropólogos y especialistas interesados en el campo. El resultado es que las *relaciones interétnicas* son el antecedente teórico conceptual de lo que ahora se expresa como interculturalismo, no lineal, sí en su intención de documentar y conceptualizar el contacto entre individuos, grupos y culturas diferentes.

Para cerrar esta parte y dado su valioso aporte conceptual, se hace referencia a un autor que ha contribuido de manera relevante tanto en el desarrollo de la antropología como en el estudio de los procesos étnicos, culturales e interculturales: Fredrik Barth, quien en la obra *Los grupos étnicos y sus fronteras*, reflexiona sobre un aspecto importante pero a su juicio un poco olvidado, es decir, los "límites" de los grupos étnicos. En la introducción al texto referido se puede leer: "Tanto las diferencias entre las culturas como sus límites y conexiones históricas han recibido atención suficiente; por el contrario, la constitución de los grupos y la naturaleza de los límites entre éstos no han sido investigados en la forma correspondiente" [Barth, 1976:9].

El foco de atención de Barth se encuentra en *la constitución de los grupos y en la naturaleza de los límites*, cuestiones por demás importantes en la tarea de comprender las variaciones y cambios culturales, dado el entorno actual de constante intercambio de contextos sociales y de individuos que se ven sometidos a proyectos culturales ajenos. La sociedad actual se caracteriza por este constante fluir de personas y grupos que transportan lengua y cultura a otras latitudes, situación que parece caracterizar al mundo actual, y a la que debemos poner la debida atención para no pensar que en el sedentarismo está la clave de la continuidad, "...subsiste todavía la opinión simplista que considera al aislamiento geográfico y al aislamiento social como los factores críticos en la conservación de la diversidad cultural ..." [Barth, 1976].

Para fundamentar la tesis anterior el autor señala dos premisas: "Primero, es evidente que los límites persisten a pesar del tránsito de personas a través de ellos. [...] En segundo lugar, queda demostrado que ciertas relaciones sociales estables, persistentes, y a menudo importantes, se mantienen por encima de tales límites y, con frecuencia, están basados precisamente en el status étnico en dicotomía" [Barth, 1976].

A pesar que el texto en cuestión es sumamente ilustrativo en ejemplos empíricos y rico en aportaciones teórico conceptuales, se puede concluir la referencia citando una idea que expresa la posición de Barth en esta problemática sociocultural: "En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación;

las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia" [Barth, 1976:10].

Hoy en día la mirada antropológica recorre nuevos caminos, se sitúa en pequeños rincones y se detiene en las personas, en tanto sujetos portadores de cultura. Es importante el país, la nación y el grupo étnico de pertenencia, pero es igualmente importante el punto de vista del actor social, su subjetividad, la forma de entender la vida y sus expectativas.

Las últimas décadas del siglo xx y los primeros años del xxi son una época signada por los movimientos poblacionales sus reivindicaciones étnico-culturales, y grupos que reivindican su derecho a la diferencia, que hace necesario revisar los referentes teóricos conceptuales que nos permiten comprender las modernas *relaciones entre culturas diferentes*.

## GLOBALIZACIÓN, MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En los últimos años del siglo xx, el concepto de *relaciones interculturales* reaparece nuevamente, sin ser citado como tal, para argumentar procesos de convivencia cultural que las modernas interacciones sociales desencadenaban: procesos que inicialmente se observaron como problemas, para posteriormente dar paso a explicaciones teóricas, proyectos socioculturales y programas educativos.

Bajo la perspectiva de homogeneización cultural que la globalización parecía encausar, el concepto de *relaciones interculturales* se expresaba en el paradigma multicultural, que se planteaba en muchas latitudes como acción cultural de Estado, adoptando la perspectiva intercultural. Desde entonces y bajo el contexto globalizador multiculturalismo e interculturalidad han sido objeto de innumerables discusiones.

La globalización se ha convertido en la actualidad en referente obligado para los estudios sociales: infinidad de trabajos han versado sobre el tema, y el mismo "temor" que causa su omnipresencia ha permitido hacerle frente. Las respuestas de pueblos y estudiosos del tema han posibilitado el surgimiento de novedosas expresiones, análisis alternativos e inéditas expresiones culturales.

En esta parte del texto se considera a la globalización como el contexto económico, político y cultural del cual se desprenden lo mismo expresiones socioculturales que interpretaciones teóricas, no sólo en nuestro país, sino en diferentes latitudes del mundo.

El proceso de la globalización reactivó en América Latina movimientos indígenas cuyos grandes impulsos poseen antecedentes históricos tales como el proceso autonómico de la costa Atlántica nicaragüense, las movi-

lizaciones sociales en el Ecuador de 1984 y, en México, el levantamiento zapatista del primero de enero de 1994.

En este marco, se abre paso la noción de multiculturalismo en tanto fundamento filosófico de algunos gobiernos latinoamericanos, permitiendo la posibilidad de restablecer un debate crítico sobre temas educativos diversos, entre los cuales destacan los que abordan la complejidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar con implicaciones de género, clase y etnia; la diversidad cultural e identitaria de los sujetos que establecen dichas relaciones; y las prácticas pedagógicas instrumentadas para atender dicha diversidad.

Las problemáticas que actualmente nutren las investigaciones socio-educativas, en particular las desarrolladas en las últimas tres décadas, han girado en torno a la dialéctica entre globalización y neo-localismos, la transnacionalización de las franjas fronterizas, los grandes flujos migratorios y, como consecuencia, el acercamiento de patrones de enseñanza en Latinoamérica.

Todos ellos constituyen procesos económicos, políticos y culturales que, lejos de haber desplazado el paradigma de la identidad, parecen haber contribuido a reforzar su pertinencia como instrumento de análisis teórico y empírico en tópicos relacionados con la cuestión cultural, configurado dos grandes paradigmas: la *educación multicultural* y la *educación intercultural*. Se refieren ambos modelos educativos pensados, vinculados y dirigidos principalmente a población perteneciente a grupos indígenas, minorías nacionales o grupos étnicos, y son modelos que han influido en la investigación educativa realizada en México a finales del siglo xx y principios del siglo xxi.

*a) Multiculturalismo e interculturalidad;  
algunos modelos de educación intercultural*

Las perspectivas de análisis de la educación intercultural en nuestro país, en la última década del siglo pasado y lo que va del presente siglo, tienen una fuerte influencia del modelo español, del anglosajón y, más recientemente, del modelo crítico latinoamericano.

En la Europa continental el debate no se ha enfocado hacia las necesidades *identitarias* de las minorías, sino a la reivindicación de una educación intercultural, con la ya manifiesta incapacidad de la sociedad mayoritaria de hacer frente a los nuevos retos que generan la creciente heterogeneidad de los alumnos y la cada vez mayor complejidad sociocultural de las relaciones mayoría-minoría. Actualmente la diversidad étnica es concebida como una característica nuclear de las sociedades europeas.



Dentro de las propuestas construidas en Europa para el análisis intercultural destaca el caso español. Este país postula a la educación intercultural como un tema de actualidad y relevancia socio-pedagógica. Plantea como ámbitos temáticos por excelencia el interculturalismo, la globalidad y la localidad, como estrategias de encuentro para la educación. La identidad y la ciudadanía se presentan como elementos claves del análisis de una sociedad intercultural. Las instituciones y escenarios escolares en tanto ámbitos de análisis del curriculum multicultural.

Metodológicamente hablando, las investigaciones consideran el análisis de la economía como primera fuente de datos para establecer un perfil de la globalización, pues se ve a los movimientos migratorios como justificación de la implementación de modelos educativos interculturales. Ubican lo *intercultural* como fenómeno de lo externo, lo que les permite colocar en el análisis elementos en conflicto no sólo culturales sino económicos, políticos o religiosos [Pérez Juste, 2004].

Los distintos tipos de investigaciones sobre educación intercultural, son desarrollados en universos de trabajo que consideran diversos niveles educativos y diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En su mayoría plantean como un objetivo común contribuir a la mejora de la escuela y a la búsqueda de la equidad en la realidad multicultural e intercultural del actual sistema educativo español. Sus ejes temáticos giran en torno a: interculturalismo, globalidad y localidad; la construcción histórica de la identidad y la diversidad; identidad y ciudadanía; instituciones y escenarios para un currículo multicultural; la formación de profesorado para una educación intercultural; los nuevos horizontes en la investigación educativa; fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación; la exclusión social y la educación, entre otros.

El discurso anglosajón ha abogado por la necesidad, cada vez mayor, de diversificar y *multiculturalizar* los sistemas educativos a través de mecanismos de *acción afirmativa* y *discriminación positiva*. Por lo que se han vuelto categorías claves para los estudios interculturales.

En los debates sobre multiculturalismo, políticas de identidad y políticas de anti-discriminación, en diferentes contextos educativos, el término de diversidad se usa de manera bastante ambigua. Parece que el discurso de la diversidad abarca cualquier enfoque que reconozca las diferencias. Prengel [1995] distingue entre una educación feminista, una educación intercultural y una educación integradora, cada una dirigida respectivamente al género, la migración y la discapacidad, como fuente de "diferencia" [Dietz, 2009:29].

La "diversidad" tiende a equipararse con la "diversidad cultural", en el sentido de una creciente diversidad de mundos vivenciales, estilos de vida

e identidades que ya no se pueden separar en un mundo “globalizado”, sino que acaban mezclándose e *hibridizándose* unos a otros [Van Londen & De Ruijter, 2003]. En este contexto, el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva —cómo se estructuran las culturas, grupos y sociedades de manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad—, abarca también una dimensión prescriptiva: cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con los demás [Dietz, 2009:315].

En trabajos como los de Kymlicka se retoma en el análisis, a los discursos sobre diversidad que habían surgido originalmente como parte de los movimientos sociales “multiculturalistas” en sociedades autodefinidas como “países de inmigración”, localizados principalmente en Norteamérica y Oceanía. Otros trabajos como los realizados por Mecheril y Krüger-Potratz, conciben en un primer momento a la educación intercultural como una medida de educación para minorías alóctonas, inmigrantes, bajo premisas nacionalistas y/o bajo premisas ideológicas multiculturalistas. Al respecto, Gunther Dietz advierte que esta similitud paradójica entre enfoques opuestos revela la necesidad de analizar las nociones de diversidad tal como se incluyen en las respuestas educativas interculturales, multiculturalistas, bilingües y/o indigenistas desde una perspectiva social más amplia [Dietz, 2009].

En el contexto anglosajón, el multiculturalismo se entiende como una serie de discursos integrados —de manera siempre precaria y provisional—. Este concepto se empleará para designar al grupo heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que se reúnen para reivindicar el valor de la “diferencia” cultural y/o étnica, así como en la lucha por pluralizar las sociedades que albergan a estas comunidades y movimientos.

En relación con la identidad, lejos de ser una simple expresión de intereses comunes a un grupo, se convierte en una serie de políticas de tratado de la identidad a través de su énfasis en la diferencia, en la negociación de múltiples identidades. Es decir, las identidades ya no son simples expresiones confiables de las posiciones que los individuos ocupan en los procesos de producción, sino que se diluyen y ya no corresponden a los sujetos identificables sino a “posiciones subjetivas” [Dietz, 2009].

Por su parte, el modelo latinoamericano de la interculturalidad, y en específico de la educación intercultural surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico, propuesto inicialmente desde los movimientos indígenas de la región andina, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales. En este sentido intenta romper

con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para construir relaciones y condiciones de *poder, saber ser, vivir distintos*.

Esta perspectiva establece una visión crítica de la educación intercultural al considerar que la interculturalidad también parte del problema de lo nacional y la propuesta monocultural del Estado y de la educación. Requiere ser vista como algo por construir socialmente —de un proceso permanente de relación, articulación y negociación *entre diferentes*— en condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad y de un proyecto político, social, ético, epistémico y educativo que asuma la descolonización como estrategia y acción.

Se considera que el desarrollo integral responde a la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis, en el cual cada individuo contribuye al desarrollo social del estado, la nación y la sociedad. Se plantea que la interculturalidad sea un eje fundamental educativo: abrir las posibilidades de mejorar la calidad de vida para el ser humano a escala individual y social potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, protección de los recursos naturales, el respeto a la diversidad étnico-cultural. Indica la necesidad de que este enfoque sustente los planes y programas educativos de las nuevas misiones de las universidades latinoamericanas, secretarías y ministerios de educación. Así se está intentando en Bolivia y Ecuador, principalmente, en donde se plantea un cuestionamiento a la idea neoliberal de “bienestar”. En síntesis se trata no sólo de sobrevivir sino de *con-vivir* en términos de relacionalidad [Dietz, 2009:315].

### *b) Interculturalidad y educación en México: una visión panorámica*

La investigación centrada en la educación dirigida a la población indígena tiene una larga historia en nuestro país, debido indudablemente a la composición pluricultural y multiétnica de su población. Como se señala en la primera parte de este trabajo, desde mediados del siglo xx, el gobierno mexicano ha instrumentado acciones educativas para la atención de esta población, no únicamente con intereses educativos sino esencialmente de carácter económico y político, destacando el de la inclusión de los pueblos indígenas en el proyecto nacional.

En este proceso histórico y social, ha destacado como una parte positiva de la realidad mexicana la alta calidad social y cultural que mantiene vigorosamente a las poblaciones indígenas, resistiendo todas las formas del colonialismo interno.

En la primera década del siglo xxi, sigue siendo una realidad que para lograr la inclusión plena y la autonomía de los pueblos indígenas, se requiere cerrar la brecha en los niveles de educación de las nuevas generaciones

de cada pueblo en comparación con las del medio rural y urbano del país. Característica contextual que de acuerdo con el seguimiento realizado por Bertely, ha dado como resultado alrededor de 700 trabajos de investigación en torno a la diversidad social y cultural mexicana [Bertely, 2007].

Bertely identificó artículos, libros, tesis, reportes de investigación, eventos académicos y páginas electrónicas, que desde su punto de vista han aportado conocimiento para la realización de otras investigaciones; sin embargo, indica que ha sido poca su incidencia en la educación intercultural. La autora clasifica los productos en los siguientes sub-campos:

1. Los temas fundamentales en la investigación tales como: el debate latinoamericano sobre los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad y bilingüismo; la etnicidad en la escuela; los indígenas en la historia de la educación; sociolingüística educativa y la perspectiva histórico-cultural sobre procesos socioculturales de las interacciones educativas.
2. Las organizaciones no gubernamentales y las redes electrónicas en educación: un ejemplo es el CESDER, en donde se encuentra que la educación intercultural no sólo interesa a la antropología y a la lingüística, sino también a la sociología. Las ONG son a la vez tema de investigación y espacios para la realización de investigaciones y de programas de desarrollo para grupos indígenas.
3. Programas para la formación de docentes en y para la diversidad. Tema endógeno abordado en investigaciones y publicaciones en la Universidad Pedagógica Nacional. En donde se han generado diagnósticos y propuestas didácticas para el trabajo en el aula con niños y jóvenes indígenas. Se encuentran también las tesis de maestría y doctorado enfocadas en regiones, grupos, protagonistas y grupos en específico [Bertely, 2007].

En este mismo estudio se señala que las entidades de la República mexicana que han aportado mayor número de investigaciones son Michoacán, el Estado de México, Jalisco y Guadalajara. Muchos trabajos han considerado como estudios de caso lugares pertenecientes a los estados de Puebla, Oaxaca, Estado de México, Michoacán y recientemente el Distrito Federal. Siendo muy pocos los realizados sobre estados del norte y del sureste. En los trabajos realizados, se trata a la diversidad o bien como problema vinculado con asimilación/integración/segregación, como derecho relacionado con la anti-discriminación, acción afirmativa, como recurso y su estrecha relación con el desarrollo de competencias educativas.

Otros trabajos importantes a considerar son los desarrollados por Sylvia Schmelkes en torno a la educación intercultural. A manera de ejemplo, podemos citar algunos de los temas que ella aborda: *los factores asociados*

con el aprendizaje en educación básica: el caso de la población indígena; la interculturalidad en la educación básica; causas de la inequidad educativa respecto a la población indígena en América Latina; educar para la interculturalidad; pluralidad cultural; educación intercultural y equidad; universidades interculturales en México; la interculturalidad en la educación básica; interculturalidad, saberes campesinos y educación; multiculturalidad e interculturalidad; la política de la educación bilingüe intercultural en México; educación en la diversidad, por citar algunos de los temas que la autora ha abordado.

Por su parte, Gunther Dietz realiza sólidas observaciones en relación con la diversidad cultural y su vínculo con las políticas educativas interculturales. Parte de pensar a la educación pública como un núcleo de dominio estrictamente controlado y exitosamente defendido por el Estado-nación. Considera que las diferentes relaciones entre mayorías y minorías, así como las diversas configuraciones entre poblaciones nativas y migrantes, autóctonas y alóctonas siguen siendo invisibilizadas y escolarmente inexistentes, o problematizadas como obstáculo para la integración educativa. La *diversificación* y *heterogenización* de la educación no se perciben como un reto institucional para la continuidad de los sistemas educativos, se consideran un mero apéndice institucional adecuado para medidas compensatorias y situaciones extraordinarias [Dietz, 2009]. El autor resalta que en los debates actuales sobre multiculturalismo, políticas de identidad y políticas de anti-discriminación, en diferentes contextos educativos, el término de diversidad se usa de manera bastante ambigua.

El debate sobre la diversidad ha devenido en un proceso en el cual ha pasado de ser percibida como un *problema*, a un *reto*, un *recurso* y finalmente un *derecho*. En ese mismo sentido la llamada *gestión de la diversidad* es la respuesta institucional que diferentes administraciones, organizaciones y empresas están adoptando para “preparar” a sus actores institucionales para las nuevas exigencias y requerimientos legales.

Sin embargo, la diversidad no sólo se concibe como un recurso para incrementar oportunidades económicas o administrativas, sino también implica el reconocimiento de ciertos derechos que no se refieren únicamente a lo individual, sino al individuo como miembro de cierto grupo minoritario, estigmatizado o marginado.

Por lo tanto, la tarea siguiente sería reconocer el pluralismo cultural que existe en las sociedades contemporáneas y formular nuevos mecanismos de negociación y *criterios procedimentales trans-culturales*. En este sentido la gestión de la diversidad cultural significa reconocer una mezcla particular definida por el contexto de derechos grupales e individuales, lo que llevaría a una *ciudadanía multicultural*, basada en los derechos individuales de

los ciudadanos fundamentada en el reconocimiento mutuo de los *derechos diferenciales de grupo* por parte de todos los componentes de la sociedad.

Al oscilar entre nociones multi e inter-culturales y entre usos descriptivos y prescriptivos se acaba confundiendo lo que desde un punto de vista meta-empírico se quiere entender por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores llaman lo *intercultural*. Cuando las políticas de la diferencia se transfieren al aula, la "otredad" se convierte en un problema y su solución se "culturaliza" reinterpretando las desigualdades socio-económicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales. Cuando en realidad de lo que se trata es de profundizar en el análisis trazando ejes multidimensionales que vinculen las identidades y las diferencias socioculturales, dotando de sentido a los conceptos de desigualdad, diferencia y diversidad.

### *c) Perspectivas teóricas y metodológicas en la investigación educativa en México*

Resulta evidente que los paradigmas de *multiculturalidad* y de *interculturalidad* han trastocado a la mayoría de las ciencias sociales y permeado a un número representativo de las investigaciones realizadas en este campo. Han implicado también la reformulación de los fundamentos teóricos que sustentan dichas investigaciones. En el caso de los trabajos realizados en nuestro país en el ámbito educativo esto se ha reflejado en la revisión de 1) los *modelos filosóficos* que han influido en las investigaciones realizadas, en particular los fundamentos neoliberales y los de la filosofía latinoamericana; 2) los *referentes temáticos y empíricos* que se han abordado en el campo de la investigación; y 3) las *nociones epistémicas* que se consideran claves en el análisis de los objetos.

Lo anterior se produce considerando que es necesario desarrollar una reflexión crítica, para comprender cómo operan los procesos sociales, económicos y políticos en contextos culturales concretos. Parafraseando a Bourdieu, es pertinente señalar que el trabajo indagatorio implica reflexionar sobre un objeto de estudio bien situado en el espacio y en el tiempo que nos permita estar en condiciones de definir sus relaciones específicas y sus interrelaciones con otros mundos y niveles estructurales. Reflexión que permita tomar conciencia del fenómeno multicultural, vivido a nivel mundial y nacional, en un sentido cierto y propositivo con el objetivo de realizar investigaciones educativas cuyos resultados develen el impacto de las políticas multi e inter-culturales en los ámbitos teóricos y referentes empíricos de la educación mexicana.

Esta situación lleva a posicionarse críticamente para avanzar en la construcción de propuestas educativas que favorezcan la instrumentación

de una educación intercultural sustentada en un discurso y práctica pedagógicas que propicie el reconocimiento, respeto y convivencia de *procesos culturales e identitarios diversos* en un marco de respeto y equidad. Teniendo en cuenta que lo cultural supone relaciones dialógicas entre símbolos y significados culturales diversos, que al hablar —únicamente en términos de cultura—, obvian la lucha de poder simbólico que conlleva este encuentro, además de ocultar la lucha de poder entre modelos económicos, políticos y sociales distintos, pero presentes en el proceso.

En lo cultural está contenido también el elemento *identitario*, pues es el soporte simbólico de la cultura, el que posibilita la presencia de emblemas con base en los cuales los sujetos se identifican y son identificados como pertenecientes a un grupo en particular.

Por esto, llevar a cabo investigaciones educativas con un enfoque antropológico considera abarcar en el análisis de objetos de investigación vinculados con la interculturalidad: a) la dimensión de la cultura y de las *relaciones interculturales*; b) la dimensión social —refiriendo las relaciones sociales que se establecen en contextos multiculturales—; y c) la dimensión de la identidad, evocando la historicidad de los emblemas seleccionados por los sujetos para identificarse y ser identificados como pertenecientes a un grupo o comunidad, incorporando no sólo la noción de diferencia, sino, la de desigualdad.

Además es necesario habilitar, metodológicamente hablando, a la interculturalidad como herramienta epistémica que articula y significa a las otras categorías y que permite analizar realidades multiculturales, con una presencia histórica intercultural, como es el caso de la realidad mexicana. En este sentido, la idea de interculturalidad trasciende la de relación entre culturas, y apunta más bien, a una relación entre procesos culturales dinamizados por los sujetos que habilitan dichos procesos, develando en la diferencia, las relaciones de desigualdad que tal diferencia conlleva.

Por tanto, pensar lo intercultural como herramienta epistémica de análisis de contextos sociales multiculturales, requiere la deconstrucción categorial para identificar sus componentes y las interrelaciones que establecen. Significar lo *inter* como tolerancia en dos sentidos: uno, valorativo que ubica lo diferente como desventaja, al basar la diferencia en el factor biológico y fusionarlo con lo cultural; otro, discursivamente más plural que promueve la tolerancia en términos de aceptación de lo diferente como vía para generar relaciones entre diferentes en un plano de “equidad” [Medina, 2009].

Hablar de sociedades *multiculturales* y transitar a la idea de *interculturalidad*, conlleva considerar la presencia de prácticas sociales diversas, de

representaciones e imaginarios sociales diferentes, sustentados ambos en historicidades propias que devienen en dinámicas sociales y culturales específicas, pero también en intereses económicos y políticas antagónicas, todos ellos, hoy en día expresados en un territorio común, a través de relaciones interpersonales y simbólicas permeadas por la tensión que supone la diferencia y por tanto la desigualdad.

## REALIDADES CAMBIANTES

Acostumbrados a un mundo segmentado por las fronteras nacionales y deslumbrados por las lealtades patrias, es difícil pensar que muchas personas decidan realizar cambios drásticos en su vida en búsqueda de mejores oportunidades. Las naciones y los nacionalismos construyeron un relato de afinidad-lealtad en el cual no cabía la perspectiva de cambio. Los Estados nacionales se empeñaban en dotar a sus ciudadanos de los marcos jurídicos, laborales, políticos, culturales e ideológicos necesarios para no tener que mirar hacia el exterior. La nación y sus ideólogos se afanaron por muchos años en crear mundos cerrados, sólo traspasados por las relaciones internacionales, la diplomacia, el ocio y el turismo, además del destierro o el exilio.

Hablar de nación y nacionalismo es plantear la cuestión en una perspectiva macro social, pues es una realidad incuestionable que desde siempre han existido individuos que salen y conocen realidades diferentes a la de origen. La cuestión es que parece ser que fueron tomadas como excepciones a la regla, por lo cual no representaban conflicto para nadie, pues si alguien quería viajar o vivir en otro país, era por su cuenta y riesgo, esto es, la adaptación cultural no era pensada como problema social y se resolvía en términos individuales. Los choques culturales no fueron pensados como problemas nacionales, resultaban encuentros lógicos de individuos que se enfrentaba a una realidad que pronto se presentaba como diferente a la de origen, de la misma forma el resultado era la adaptación de esos individuos. Parecía que en esas circunstancias no había conflicto de parte de la sociedad receptora, pues el cambio y ajuste correspondiente lo debía asumir el visitante.

Las crisis nacionales permitieron observar un aumento en el número de migrantes, crecía el número de personas y crecieron las causas que motivaban sus migraciones. Si bien es cierto que el modelo nacional pronto se manifestó incapaz de contener mediante el discurso de lealtad patria a los ciudadanos, otros factores se fueron sumando hasta convertirla en una compleja cuestión llena de aristas, escondrijos y lados oscuros.

Hoy en día es imposible negar que un amplio número de personas abandonan sus pueblos para ir en búsqueda de satisfactores fundamentalmente



del orden económico, que al hacerlo dejan atrás comunidades tradicionales y que no terminan de acceder al vértigo de la vida moderna. Así el contacto cultural se presenta con nuevos matices y nuevos retos explicativos.

De pronto las sociedades deja ver sus diferentes rostros, o nueva fisonomía. Comunidades, ciudades y países se ven ante el reto de qué hacer con tantas personas que presentan culturas y lenguas diferentes. Aún cuando el reto se mantiene vigente, *el pluralismo cultural, el multiculturalismo y la interculturalidad* surgen paulatinamente como alternativas teóricas, metodológicas, políticas y educacionales.

Por otro lado, parece ser incuestionable la derivación del multiculturalismo y la interculturalidad hacia el ámbito educativo, tal vez sea ahí donde se generen los principales debates, pues las propuestas coinciden en observar a la escuela como la institución encargada de formar una nueva generación de ciudadanos que hagan de la diversidad un modo de vida. De tal forma que las propuestas oficiales, los programas y los profesores son los agentes encargados de promover el estudio y la comprensión de ideas en torno a la composición plural de la sociedad y de la construcción de un nuevo modelo de nación.

Sin ser ámbito exclusivo de la educación —ni de los grupos indígenas— la interculturalidad se ha convertido en un tema recurrente en las discusiones y orientaciones sobre la materia. Contradictoriamente, mientras la realidad social da muestras de giros inesperados, en nuestro país todavía se sigue presentando desinterés por los temas de los “otros”, situación similar a la que se ha vivido por años, lustros, décadas y hasta siglos. La etnicidad, el indigenismo y la educación bilingüe, entre otros temas, son considerados cuestiones casi exclusivas de los propios grupos indígenas, si acaso materia de especialistas, filántropos o luchadores sociales, pocas veces se les piensa como temas comunes a toda la sociedad.

Esa suerte ha corrido el multiculturalismo y la interculturalidad en nuestro país, sin embargo de un casi desconocimiento total, ha pasado a convertirse en un elemento discursivo propio de los pueblos indígenas, los investigadores educativos y promotores socioculturales.

A pesar de este panorama, las interpretaciones de los paradigmas multicultural e intercultural se han venido construyendo conforme se ha presentado el proceso en otras latitudes del planeta. Al mismo tiempo, las ciencias sociales han desarrollado diversas propuestas de interpretación para tan complejos procesos.

Junto con otras disciplinas sociales, la antropología ha contribuido con aportes teóricos, conceptuales y metodológicos, para explicar y comprender problemáticas derivadas de la dinámica cultural y las relaciones entre una o varias culturas.

Actualmente y aún sin que exista una reflexión teórica profunda de por medio, no es extraño asociar el trabajo antropológico con el estudio de la realidad cultural de nuestros días. Los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad conllevan el concepto de cultura y sin que sea una relación unívoca, es clara la participación de los antropólogos en esta clase de reflexiones.

Conceptos como cultura, identidad y relaciones culturales han formado parte del campo teórico de la antropología. Sin embargo es necesario trabajarlos y reconceptualizarlos para estar en posibilidades de formular respuestas a las formas que adoptan bajo los modernos procesos sociales que se viven actualmente. Eso ha sucedido con el concepto de *relaciones interculturales*: de la pertinencia del discurso antropológico es posible su traducción epistemológica y plantearlo como la base en la cual se sustentan las propuestas del multiculturalismo y la interculturalidad, pues ambas son subsidiarias de concebir el encuentro de otredades, como un contacto de personas con tradiciones culturales diferentes.

El multiculturalismo y la interculturalidad no pueden comprenderse solamente como posturas políticas, ni mucho menos como propuestas de acción; su pertinencia se debe a que refieren a ideas y explicaciones antropológicas sobre los procesos de cambio e interacción cultural.

Plantear que las *relaciones interculturales* han sido trabajadas como parte del instrumental antropológico desde hace varias décadas —mucho antes de que la globalización irrumpiera en el escenario y modificara nuestros puntos de vista sobre la humanidad y su futuro— es proponer una reflexión que nos permita recuperar los aportes de una ciencia que ha hecho del hombre y sus culturas la parte central de su quehacer.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Aguirre-Beltrán, G.**

1955 *Programas de salud en la situación intercultural*, México, FCE.

### **Bonfil Batalla, Guillermo**

1988 “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, Brasil, Anuario Antropológico/86, Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro.

### **Bourdieu, Pierre**

1968 *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.

1990 *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Conaculta.

### **Gamio, Manuel**

1922 *La Población del Valle de Teotihuacán*, vol. 3., México, Secretaría de Agricultura y Fomento, Departamento de Arqueología y Etnografía, edición facsimilar de 1979, INI.

**García Canclini, Néstor**

1989 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo/Conaculta.

**Geertz, Clifford et al.**

1991 *El surgimiento de la antropología posmoderna*, España, Gedisa.

**Herskovits, Melville**

1952 *El hombre y sus obras*, México, FCE.

**Lander, E.**

2000 *La colonialidad: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.

**Olivera de Vázquez, Mercedes et al.**

1969 *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Comité de Publicaciones de los Alumnos de la ENAH.

**Pérez Juste, R.**

2005 *Evaluación de programas educativos*, Madrid, La Muralla.

# La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Iván Deance  
Verónica Vázquez Valdés

Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

**RESUMEN:** *El presente artículo narra en el primer apartado el surgimiento del modelo educativo intercultural en México y pone énfasis en la importancia de la lengua originaria para dicho modelo educativo. A su vez, se mencionan los propósitos de la instrumentación de la idea de universidad desde la perspectiva del enfoque intercultural.*

*En el segundo apartado, se menciona brevemente sobre el entorno de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), en donde se describe la ubicación de dicha institución y su contexto local. Por ende, se habla de la cabecera municipal de Huehuetla localizada en la parte norte de Puebla y de la comunidad de Lipuntahuaca perteneciente a la cabecera municipal ya mencionada.*

*Finalmente, en el tercer apartado se describe la diversidad lingüística de México, y se reflexiona principalmente sobre el uso de la lengua originaria en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.*

**ABSTRACT:** *The first section of this article addresses the emergence of intercultural education in Mexico, putting emphasis on the importance of original tongues for this new educational model. The second section deals with the Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), describing its specific local context, finally, the third section describes the linguistic diversity of Mexico and reflects upon the use of original tongues in the UIEP.*

**PALABRAS CLAVE:** *educación, interculturalidad, lengua, universidad, aprendizaje, comunicación, cultura, totonaco.*

**KEYWORDS:** *education, interculturalidad, language, university, learning, communication, culture, totonaco.*

## 1. SURGIMIENTO DEL MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL EN MÉXICO

La ausencia de oportunidades de desarrollo para diversos sectores de la población en México provocó marginación y desplazamiento, y agudizó la desigualdad social. La primera mitad del siglo xx trajo consigo la aper-

tura de servicios educativos que significó un principio de esperanza para nuevas generaciones de ciudadanos que veían en ella una oportunidad de desarrollo. Sin embargo, los jóvenes de sectores populares, zonas rurales y minorías étnicas quedaban excluidos de los espacios educativos que podían ofrecerles dichas posibilidades. El fenómeno de la exclusión fue más acentuado respecto de los jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas de nuestro país, quienes enfrentaban múltiples obstáculos para tener cabida en las instituciones educativas [Casillas y Santini, 2006:19-20].

A pesar de la evidente necesidad de alfabetización en las lenguas maternas diferentes al español para completar adecuadamente la formación de los individuos en su contexto sociocultural, el sistema de educación bilingüe sólo simulaba serlo y jamás ha representado un apoyo para la formación de individuos desde su propio contexto lingüístico. Unos breves momentos al día para revisar el libro de texto en lengua originaria y algunas explicaciones en español sobre los ejercicios son lo que le da el tinte de bilingüe a la educación en las regiones indígenas.

El uso de la lengua materna, bajo modelos de educación bilingüe, se basa en una estrategia de transición para el manejo del español, por lo cual, al final de los niveles básicos y medios, se va perdiendo paulatinamente el valor y la importancia de la lengua materna como instrumento de comunicación y de construcción de la cultura y se va imponiendo el español y los elementos de la cultura occidental [Saldívar, 2006:9].

Ante lo anterior, propiciar el desarrollo de los pueblos originarios a partir de la enseñanza en su sistema de valores y desde la propia lengua parecería un objetivo evidente para propiciar el desarrollo regional y cultural de las minorías étnicas, que en sus regiones son mayorías. Obviamente lo anterior representa grandes retos.

El primer problema al que nos enfrentamos es la grave situación de desprestigio que cargan las lenguas originarias en la mente de los hablantes al sufrir en carne propia gran discriminación por su uso en espacios ajenos al seno familiar. Diversos son los casos de maestros, bilingües o no, que reprenden a los alumnos desde la primaria hasta el bachillerato por el uso de su lengua materna en la escuela. Sanciones como pagar una multa, recibir un golpe y hasta la burla pública son aplicadas por el docente que ignora la lengua, desconoce la importancia de la misma o ha luchado por olvidarla. Hacemos un paréntesis para comentar que la mayor parte de los maestros bilingües dedican grandes esfuerzos a la “balfabetización” pero no enseñan a sus hijos la lengua materna ni el “amor por ella” que tanto pregonan.

Todos sabemos que cada lengua es una posibilidad diferente de ver al mundo, de pensar en él, de identificar valores, o de resolver problemas. La

gran diversidad que contienen las muchas lenguas indígenas que se hablan en nuestro territorio nacional representa una riqueza para todos [Salgado, 2004:7], pero esto no se aprende por ósmosis, se adquiere en el hogar y se reafirma en la escuela.

Otro grave problema es la creencia de que el uso de las lenguas originarias debe estar restringido al plano de lo familiar y que en espacios oficiales, gubernamentales o académicos de cualquier nivel no es correcto su uso, pues es el español la lengua que legitima todos los trámites y procesos en los ámbitos ya descritos.

En México y Guatemala, algunas de las causas fundamentales de los problemas estructurales de la educación en las zonas rurales e indígenas son: lo obsoleto de los modelos educativos, la marcada desvinculación de la escuela con la realidad sociocultural, la falta de capacitación y formación sistemática para los y las maestras, la limitación de la infraestructura y recursos materiales, el ausentismo de los profesores, la lejanía de sus lugares de origen y sus centros de estudio, el desconocimiento, la pérdida o el desprecio de las lenguas y culturas indígenas al predominar la sobreevaluación de los valores de la cultura dominante, la falta de metodologías claras en cuanto a la educación bilingüe, situaciones de 'negación cultural' de muchos padres y jóvenes indígenas que rechazan su propia lengua y cultura y la situación de marginación y pobreza que enfrenta la mayoría de la población indígena y rural en estos países. Aunado a esto en América Latina durante los últimos años se ha producido de manera cada vez más preocupante el aislamiento de los procesos educativos con respecto al entorno social, cultural, ambiental y productivo donde se forman los sujetos [Saldívar, 2006:8].

Por otra parte, a lo largo de varias décadas, movimientos sociales incidieron en los procesos de toma de decisiones y lograron reorientar gradualmente la definición de lineamientos de las políticas públicas para favorecer la equidad en el acceso al Sistema Educativo Nacional. Con los planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se abrieron perspectivas para buscar posibles soluciones a la problemática que provocó inequidad en el acceso de la población indígena a la educación superior [Casillas y Santini, 2006:20].

De este modo, se realizaron nuevos proyectos con la finalidad de incorporar en la educación superior a los jóvenes aspirantes a formarse en el marco del respeto a las diferencias culturales.

De ahí surge la educación intercultural en México y particularmente las universidades interculturales. Casillas y Santini [2006] mencionan que el fin de estas instituciones es preparar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación de su entorno. Algunas de las tareas prioritarias son lograr desplazar elementos que vulneran la esencia de

las lenguas y culturas autóctonas, así como apoyar el fortalecimiento del bilingüismo oral y escrito como un objetivo fundamental para mantener viva la comunicación directa de los estudiantes y sus comunidades, con el propósito de promover la revaloración y consolidación de las mismas. Lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad son los tres ejes formativos que se contemplaron para sustentar las acciones de dichas instituciones.

Así mismo, dichas autoras señalan que la instrumentación de la idea de universidad desde la perspectiva del enfoque intercultural debe estar orientada por los siguientes propósitos:

- Incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, tanto en las funciones sustantivas de la universidad como en su inserción en el *corpus* fundamental de la actividad científica concebida desde la perspectiva de la universidad contemporánea.
- Facilitar procesos de comunicación propios de las culturas mexicanas, así como proyectar sus conocimientos y valores hacia el resto de la sociedad y del mundo.
- Desarrollar una actividad formativa intensa que implique el compromiso del estudiante de proyectar un servicio institucional que impulse el desarrollo comunitario.
- Incorporar actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento, en el tratamiento profesional de los problemas y en la búsqueda de soluciones.
- Proyectar, a través de la actividad académica institucional, acciones y condiciones que favorezcan el reconocimiento de la comunidad científica nacional y mundial del saber, filosofía y axiología de las culturas originarias de México, fomentando así su divulgación y difusión.
- Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias [Casillas y Santini, 2006].

Por su parte, Schmelkes [2002] señala que hasta la fecha, en México, la educación intercultural se ha reducido a aquella destinada a grupos indígenas, pero en estricto sentido, la educación para la interculturalidad no es tal, si no está dirigida a toda la población; lo otro es un sin sentido. Si estamos hablando de una relación entre culturas desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural, tiene que ser una educación para todos.

La educación intercultural, en este escenario, significa trabajar educativamente para lograr tres niveles de desarrollo cognitivo-afectivo mediante dos saltos epistemológicos fundamentales. Lo primero que debe pretenderse es que los alumn@s de los mayoritarios conozcan los aportes de los grupos culturales minoritarios, sobre todo de aquellos de quienes comparten territorio. El segundo nivel consiste en reconocer como valiosos estos aportes culturales y, por lo tanto, respetarlos. Para ello es necesario que conozcan, también, los aportes de su propia cultura para que puedan contrastarlos y compararlos. El salto epistemológico entre conocer y reconocer consiste en identificar como propio del ser humano construir la cultura que caracteriza su ser, su estar y su interactuar con el mundo y con los demás a partir de su entorno y sus necesidades. El tercer nivel supone llegar a comprender que en la diversidad estriba su riqueza, la suya como individuo y la de su grupo como cultura. El salto epistemológico entre estos dos niveles es transitar desde el respeto a lo diferente a la valoración de sí mismo por la diversidad.

La educación intercultural con grupos minoritarios implica combatir la discriminación y el racismo. Como tal, supone una formación profunda del juicio moral autónomo, para lo cual se requiere que a los alumn@s se les brinden múltiples oportunidades para asumir roles de otros diferentes y reflexionar sobre dilemas morales cuyo contenido es cultural y discutir su solución teórica en grupo de manera que haya la posibilidad de construir los valores propios en forma social [Schmelkes, 2002:124].

Lo anterior nos recuerda una pregunta hecha por Alfredo Hernández Sánchez, un alumno totonaco de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla que insistía: “nosotros nos hacemos sensibles a los fenómenos culturales y a respetar las diferencias étnicas pero a los de la ciudad, ¿quién les enseña a respetarnos a los indígenas?”

En fin, la misión de la universidad intercultural es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución, a través del desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, busca favorecer un *diálogo* permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo [Casillas y Santini, 2006:145].

Según Casillas y Santini [2006], el modelo educativo de la universidad intercultural contempla una nueva función sustantiva con el propósito



de atender a su misión: la vinculación con la comunidad. La pertinencia social de la universidad intercultural es determinada por el grado de correspondencia entre el desarrollo de las funciones sustantivas y los requerimientos y características de los contextos socioeconómicos, culturales y políticos con los que se relacionan. Este criterio debe complementarse con el de pertinencia académica, es decir, que las acciones emprendidas en la universidad intercultural, en cuanto a su relación con la sociedad, tendrán que ser congruentes con la naturaleza de cada una de sus funciones sustantivas.

Finalmente, el modelo educativo propondrá carreras innovadoras, correspondientes a diversas áreas de formación que ofrezcan servicios relevantes al desarrollo de los pueblos indígenas, así como nueva perspectivas de atención a problemas emergentes [Casillas y Santini, 2006:147].

## 2. EL ENTORNO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

Entre montañas verdes con frutos tropicales, ríos con abundante agua y animales extraños al ojo ciudadano, se encuentra el Totonacapan, que no es sino la región que han habitado los miembros del pueblo *totonaco* desde tiempos inmemoriales. Sus límites han sido modificados y sus poblaciones han sido testigos de grandes acontecimientos sociales y han protagonizado algunas escenas de la historia nacional.

En el Totonacapan encontramos una sede de la Universidad Veracruzana Intercultural del lado de Veracruz, y la UIEP del lado poblano; es interesante mencionar que es en el estado de Puebla donde se concentra la mayoría de los hablantes de esta lengua. Debido a que la primera, la UVI, no atiende en su mayoría a hablantes del totonaco, nos concentraremos en la segunda, la intercultural de Puebla ubicada en el municipio de Huehuetla.

Huehuetla se localiza en la parte norte del estado de Puebla. "Según datos obtenidos en la presidencia municipal, Huehuetla fue fundado hacia 1550", nos dice Troiani [2007:23]. En los topónimos de la región se denota la gran presencia totonaco: Leacama, Putaxcat, Xonalpu, Putlunichuchut, Chilococho, Cuwikchuchut y Lipuntahuaca, en esta última localidad existe un sitio arqueológico que alberga un centro ceremonial que aún presenta gran peso religioso entre las prácticas religiosas de la región.

Huehuetla colinda al norte con el municipio de Olintla, Puebla, y Mecatlan, Veracruz; al noroeste con Coxquihui, Veracruz; al este con Zozocolco de Hidalgo, Veracruz; al sureste con Jonotla y Zoquiapan, Puebla; al sur con Caxhuacan y San Miguel Atlequizayan, Puebla; al suroeste con Ixtepepec,

Puebla; y al poniente con Hueytlalpan, Puebla. Todos son municipios con mayoría totonacohablante y casi en su totalidad campesinos.

Los principales productos locales son: maíz, frijol, naranjas, plátanos, papaya y chile, destinados al autoconsumo, y el café, la pimienta y el mamey, destinados a la comercialización. Para el trabajo de las siembras, para construir una casa y para la mayoría de las actividades de la comunidad, existe un sistema de solidaridad entre los campesinos, el *limaqaxoqot* o “mano-vuelta”, las personas ayudan en cualquier labor, fiesta o trabajo comunitario a sabiendas de que el orden de la reciprocidad les ayudará también en sus labores.

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla se encuentra en la comunidad de Lipuntahuaca, el totonaco es la lengua mayoritaria en toda la región y junto con el español y el nahuatl<sup>1</sup> conforman el marco lingüístico multicultural del Totonacapan. La comunidad de Lipuntahuaca se encuentra a 5 kilómetros de la cabecera municipal. Integrada con alrededor de 800 habitantes, cuenta con jardín de niños, escuela primaria bilingüe, telesecundaria, bachillerato y universidad. De tal modo que alguien que ha nacido en esa comunidad tiene, en teoría, asegurada su educación desde el nivel más básico hasta la licenciatura, aun cuando en su casa no tenga agua potable, luz o drenaje. Dos tiendas comunitarias y cinco tiendas particulares conforman la estructura de comercio local. En dichas tiendas se encuentran productos como arroz, frijol, maíz, azúcar, es decir, productos básicos, no se encuentran lácteos, ni embutidos o algún otro abarrote, eso sí, la cerveza y el destilado de caña llamado “refino” son los productos con mayor demanda.

El Decreto de Creación de la UIEP fue emitido por el Congreso de dicha entidad y publicado en el *Periódico Oficial de Gobierno* del mismo estado el 8 de marzo de 2006. Inició actividades en el mes de agosto del mismo año impartiendo las carreras de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable. Atiende hablantes de las lenguas totonaco, nahua, popoloca y mixteco. Para el ciclo 2006-2007, registró una matrícula de 235 estudiantes (121 mujeres y 114 hombres).

La UIEP tiene tres edificios, uno administrativo y dos de aulas. Además, consta de una biblioteca con poco material bibliográfico y especializado. Cabe señalar que el personal que involucra a la UIEP, sobre todo los cargos administrativos, no cuenta con el perfil deseado ya que más bien forma parte de grupos políticos locales que además ejercen un abuso del poder.

---

<sup>1</sup> La variante del náhuatl que se habla en la región, corresponde al nahuatl, igual que en el sur de Veracruz, se habla el nahua. Por lo que en dicho texto se usará este término para referirnos a esta lengua originaria en la región de estudio.

Mientras tanto, los alumnos carecen de los servicios mínimos de vivienda pues ante la carencia de espacios para vivir, tienen que cubrir una renta de quinientos pesos por un cuarto con techo de lámina de cartón empapelado, con medidas de seis metros cuadrados. Obviamente la beca de alrededor de novecientos pesos no alcanza para la renta y ni para comer, así que tienen que rentar este cuartito entre tres y compartir un baño insalubre entre cuatro cuartos. Habría posibilidades de planear un albergue pero, según fuentes municipales, de hacer esto, la gente que se beneficia de las rentas dejaría de votar por el partido en el poder pues éste les quitaría su negocio al promover dicho albergue.

### 3. EL USO DE LA LENGUA ORIGINARIA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

México es un país con gran diversidad lingüística y cultural, sin embargo, muchas de las lenguas originarias se encuentran en desuso, o al borde de la extinción. Es sabido por todos y todas que la lengua es una herramienta del pensamiento humano y nos permite construir ideas, valores, creencias, experiencias, deseos, costumbres, saberes o principios. En el mundo son sólo unas 700 lenguas, de las 6 mil que se estiman, las que son habladas por grupos de más de 100 mil personas. Esto quiere decir que alrededor de 90% de las lenguas del mundo son habladas por grupos relativamente pequeños, grupos formados por menos de 100 mil personas [Salgado, 2004:43].

En los casos de mayor gravedad, la lengua originaria se encuentra sólo en el saber de unas cuantas personas de edad avanzada y al morir éstas, se cerrará un capítulo más de la diversidad lingüística en México. Existen otras lenguas que cuentan con un número mayor de hablantes; el problema en estos casos es que solamente los adultos usan la lengua originaria y los niños y niñas ya no la adquieren, por lo que el futuro de ésta se perfila directamente a la extinción: es sólo cuestión de unos años para que los hablantes que quedan envejeczan y se lleven consigo un tesoro que jamás se podrá recuperar.

Como ya sabemos, las lenguas originarias tienen su propia estructura gramatical y vocabulario, son un sistema lógico completo, expresan contenidos culturales específicos y permiten a sus hablantes comunicar cualquier idea, sentimiento o percepción. Algunas lenguas originarias no tienen aún una tradición de escritura pero eso no limita su potencial como sistema complejo de comunicación.

Y por si fuera poco aún hay cierta tendencia de llamar a las lenguas originarias como dialectos, pero esto es erróneo, pues son lenguas que como

todas las demás del mundo, tienen variantes dialectales pero el desconocimiento de la sociedad en general y los vacíos en los contenidos de la educación básica empeoran el panorama.

Por otro lado, es muy significativo que más de la mitad de los alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla sean mujeres pues la discriminación de género es algo que aún no se logra erradicar en muchas regiones; sin embargo, esto atiende más a fenómenos migratorios y a la integración de la fuerza laboral de los varones a la industria, maquila u otros empleos fuera de la región. La arrolladora mayoría de los alumnos son totonacos, pero esto no se ve reflejado en el uso de dicha lengua en el ámbito universitario como podría suponerse.

A pesar de que los alumnos poseen una lengua materna diferente al español, se niegan al uso y estudio de ella pues temen se les reprenda de nuevo como en los otros ambientes educativos por los que han transitado. Ninguno está alfabetizado en su lengua materna por lo que no tienen dominio de dicha lectoescritura.

La formación académica de una persona que ha sido educada familiarmente en una lengua y que ha sido alfabetizada en otra es muy complicada. En el caso de la región de estudio este problema se refleja en grandes confusiones de la estructura gramatical del español al hablarlo pero se hacen más evidentes al escribirlo. También en el plano de la lógica-aritmética se han acarreado problemas por esta desatención a la alfabetización en la lengua materna, pues se desaprovechan las cualidades tan útiles de algunas lenguas (como en el caso de los clasificadores numerales del totonaco, en donde la palabra que enuncia un número posee gran cantidad de información sobre el objeto que se enumera como la forma o el volumen de éste).

Es muy gratificante ver las caras de los alumnos en general al explicarles la importancia de la diversidad lingüística y la riqueza cultural que esto representa para México y el mundo; también se extrañan cuando uno valora sobre manera el hecho de que son bilingües al ciento por ciento. Por tanto, el mayor reto es lograr que las lenguas originarias se usen en el contexto escolar. La mayoría de los alumnos cree que su lengua está incompleta y que carece de "estructura" a diferencia del inglés o el español; sin embargo, en sus casas hacen pleno uso de la lengua pues muchos de los papás de nuestros alumnos son monolingües totonaco.

Es interesante ver que los hablantes de nahuatl presentan menor resistencia que los hablantes de totonaco al uso de su lengua materna en las clases o en los pasillos. Frecuentemente se suscitan discusiones en torno al uso de las lenguas maternas pues los nahuas, que son minoría en esa región, usan su lengua indiscriminadamente aun a pesar de las diferencias dialectales.

Sin embargo, la mayor parte de los alumnos totonaco se dirige en español a todos por igual argumentando las diferencias dialectales o el hecho de que si hablaran en totonaco los demás no les entenderían. Esto tiene una explicación que se remonta hasta tiempos precolombinos en donde los nahuas sometieron a diversos pueblos mesoamericanos y su lengua siempre fue valorada por encima de las otras, esto continuó durante la colonia, el periodo independentista y aún hasta nuestros días. No es raro encontrar espacios de enseñanza de la lengua nahuat en sus diferentes variantes impartida en casas de cultura de diversos estados de la República.

Dentro de la educación intercultural, es fundamental que el hablante de una lengua originaria sea consciente de que todas las lenguas son complejas, cumplen con una función social y son el mejor canal de comunicación y expresión para sus portadores. Durante nuestra estancia en la UIEP intentamos llevar a cabo diversas estrategias para ello: el diseño de materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias así como la investigación constante sobre las estructuras lingüísticas, además de las materias relacionadas con la traducción y la interpretación, en donde a los alumnos se les involucra en tareas como la elaboración de conceptos legales o gubernamentales en sus lenguas así como a la traducción de literatura regional o el marco legal estatal.

A través de diversos ejercicios de traducción y con un marco teórico especializado en la traducción, los alumnos hacen que las lenguas originarias se empoderen de espacios que tradicionalmente eran reservados al español. Esto se logra a partir de la discusión de conceptos que pueden resultar muy complejos para explicar en lenguas no occidentales tales como la democracia, la participación ciudadana, los derechos humanos, etcétera. Los alumnos tienen que echar mano de todo su conocimiento para lograr lo anterior; como es evidente, se expresan mejor en su lengua materna que en la lengua aprendida por lo que el resultado siempre son acaloradas discusiones en lengua originaria sobre la búsqueda de significados adecuados para su uso y difusión.

Sin darse cuenta los alumnos comienzan a constituir una “academia lingüística” que genera normas y conceptos en sus lenguas y a partir de sus lenguas. En muchos casos, el producto tendrá que ser discutido con especialistas de otras regiones pero lo trascendente es que la lengua se comienza a usar en las clases, en los pasillos, en la calle y no es necesario ser analfabeta, campesino o portar la indumentaria tradicional para llevar con orgullo la lengua materna.

Aunque el esfuerzo anterior descrito es muy bueno para la redignificación de las lenguas originarias no es suficiente, pues cada día que los alum-

nos salen motivados de la escuela, regresan al día siguiente desmoralizados por una sociedad muy desgastada por la discriminación y que busca en gran medida el abandono de las herencias del pasado para insertarse de la manera más eficaz y pronta a un mundo de modernización desbordada.

Sin embargo, creemos que no están peleados los elementos tradicionales con los elementos modernos, sólo sucede que no hemos encontrado la manera de equilibrar de manera eficiente lo mejor de ambos mundos. Por una parte, los adelantos tecnológicos deben proporcionarnos las herramientas necesarias para una vida más digna; por otra parte, las tradiciones ancestrales y la lengua heredada en los pueblos originarios nos permiten reproducir una cosmovisión del mundo tan diferente a la occidental que enriquece los intercambios sociales y culturales proporcionando nuevas respuestas a nuevos problemas.

Para nosotros el reto fue muy grande, tratamos de formar especialistas en la cultura, intérpretes y traductores con la capacidad de resolver problemas lingüísticos, jurídicos, políticos, económicos y culturales en sus comunidades y sus regiones, pero sobre todo, tratamos de contribuir a la formación de personas sensibles a la diversidad cultural y el respeto por las diferencias; buscábamos profesionistas de buena formación que fueran contratados con dignidad y respeto, profesionistas tan tradicionales como sus pueblos les exigen y tan modernos como el país les demanda. Pero la solución no estaba en el abandono de la lengua y las tradiciones heredadas sino en el desarrollo personal y regional que posibilitara una reproducción social y cultural lejos de la marginación. Intentamos formar personas que fueran capaces de participar en la construcción de un futuro que, con base en la interculturalidad, le hicieran frente a los nuevos desafíos que los tiempos de la globalización y el posmodernismo nos han presentado.

Sin embargo, las políticas institucionales y las acciones concretas que se tomaban desde las estructuras de poder en la UIEP no posibilitaron todo lo anterior. No hay ningún servicio al interior de la institución que los estudiantes reciban en lengua originaria a pesar de ser un derecho establecido por el artículo segundo constitucional y la ley general de los derechos lingüísticos, entre otros ordenamientos legales. Como se mencionó antes, la mayor parte de los perfiles profesionales son producto de una selección basada en las relaciones de los grupos políticos regionales y los clientelismos que el partido en el poder ha generado.

Los escasos proyectos que buscaron la incorporación de la lengua a elementos innovadores como en el rubro de la informática o de los medios de comunicación fueron menospreciados por los directivos bajo argumentos de inutilidad de dichas actividades.

Las miras siempre fueron puestas en el orden de la castellanización y la “modernización” de los pueblos originarios, privilegiando diversos elementos aculturadores como la imposición del diálogo en español en clases y asambleas: entre otras cosas; nuevamente las clases de lengua originaria son impartidas en español y desde las categorías del español. Curiosamente cuando hubo una maestra de inglés proveniente de los Estados Unidos se alababan las estrategias de la enseñanza de la lengua desde la lengua. Para el totonaco no sucedió lo mismo.

A pesar de que el modelo de educación intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla posibilita la aplicación de diversas estrategias para posicionar a la lengua originaria como un elemento de construcción del conocimiento, la carencia de estrategias pedagógicas y del conocimiento de las características de la lengua local hace que se reproduzcan las mismas estructuras que la educación bilingüe aplicaba, tal vez por que a la cabeza de la institución han estado los preceptos de la educación bilingüe dirigiendo la institución desde su fundación hasta la fecha y no una perspectiva académica dirigida por académicos.

El estiramiento del tejido social por los grandes esfuerzos de convivir interculturalmente en el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, han ocasionado rupturas en el mismo, las cuales causan mucho dolor pues ante la promesa de una educación que redignificaría la lengua, la cultura y la historia totonaco, tenemos uno más de los instrumentos opresores del Estado. Parece que las organizaciones demandantes y las luchas por una vida digna han perdido esta batalla educativa. La UIEP representa una tregua entre el Estado y el pueblo totonaco al aparentar atender a los pueblos originarios con dignidad y para la sustentabilidad de la lengua y la cultura, pero en la realidad es otra escuela más que favorece la aculturación y el abandono de los saberes locales y los conocimientos de la cultura originaria al negar el abordaje de estos elementos desde las materias, los trabajos de investigación y los documentos recepcionales, que hoy, teniendo la primera generación ya egresada no han producido ningún titulado.

La incapacidad de los dirigentes de esta institución para incorporar a las culturas y saberes locales en un modelo educativo que lo exige desde sus preceptos, ha llegado a tal grado que no hay continuidad en el personal contratado; en más de cuatro años de funcionamiento, el personal docente se cambia casi en su totalidad cada año.

La falta de personal capacitado para el desarrollo profesional en regiones indígenas o de personal profesional especializado en dichas regiones hace que la educación termine siendo deficiente e incompleta. Cada vez somos más los profesionistas que desfilamos ante las aulas prometiéndolo-

nos contribuir a un proyecto que desde el documento aparenta ser una propuesta innovadora y digna de educación para los pueblos de la sierra y terminamos buscando otras opciones laborales ante la imposibilidad de desarrollar el modelo educativo de educación intercultural.

La vinculación y la participación comunitaria, piedra angular del modelo, ha quedado reducida a actos políticos, brigadas esporádicas en las comunidades y promesas de proyectos que difícilmente presentan resultados comprobables que apoyen el desarrollo de las lenguas y culturas locales.

Pese a lo anterior, los totonaco seguirán haciendo lo que han hecho desde que los mexica llegaron con sus guarniciones militares ante la gran hambruna del Anáhuac o cuando Hernán Cortés tuvo contacto con el cacique de Cempoala en el Totonacapan: negociar, resistir e intentar sobrevivir.

[*Lu paxtakatsinilh*, Muchas Gracias].

## BIBLIOGRAFÍA

### **Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar**

2006 *Universidad Intercultural, Modelo educativo*, México, SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

### **Saldívar Moreno, Antonio**

2006 *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*, México, El Colegio de la Frontera Sur, Instituto Austriaco de Cooperación Norte Sur, Casa de la Ciencia, Educreando A.C.

### **Salgado, Eva, et. al.**

2004 *Nuestras Lenguas*, México, SEP/Dirección General de Educación Indígena.

### **Schmelkes del Valle, Sylvia**

2002 La educación intercultural para toda la población, en *Memorias del Foro Ciudadano, Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad en la educación*, Puebla, Contracorriente y Observatorio Ciudadano de la Educación.

### **Troiani, Duna**

2007 *Fonología y morfosintaxis de la lengua totonaca*, Municipio de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla, México, INAH.





# Las tribus urbanas: campo virgen en historia y fértil para la interdisciplinarietà

Carlos Alejandro Belmonte Grey

Universitat Jaume I (UJI), España

**RESUMEN:** *Tradicionalmente los objetos de estudio de la historia han sido localizados, temporalmente, lejanos al tiempo presente del investigador; tal requisito suele considerarse necesario para que algún asunto sea visto como hecho histórico.*

*Retomar la historiografía con una tendencia en las investigaciones del presente o del “mundo actual”, como desde hace medio siglo —después de la segunda gran guerra— lo hicieron franceses y alemanes, ha sido un nuevo reto para los amantes de Clío, aunque es sabido y se debería tener en cuenta, que la historia del presente ni es una novedad ni debe confundirse con el oficio del cronista.*

**ABSTRACT:** *Traditionally the objects of study of history have been located, temporarily, distant to the present time of the investigator; so requisite usually it is considered necessary so that some subject is considered like Historical fact. To retake the historiography with a tendency in the investigations of the present or the “present world”, as for half century - later of the second great war they would make French and German has been a new challenge for the lovers of Clío, although he is known and he would be due to consider, that the history of the present neither is a newness nor must be confused with the office of the cronista.*

**PALABRAS CLAVE:** *historia cultural, sociología, antropológica, tribus urbanas, culturas juveniles, interdisciplinarietà, emos.*

**KEYWORDS:** *cultural history, sociology, anthropological, urban tribes, youthy cultures, interdisciplinary nature, emos.*

## 1. LAS TRIBUS URBANAS: CAMPO VIRGEN EN HISTORIA Y FÉRTIL PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Tradicionalmente los objetos de estudio de la historia han sido localizados, temporalmente, lejanos al tiempo presente del investigador; tal requisito suele considerarse necesario para que algún asunto sea visto como hecho histórico.

Retomar la historiografía con una tendencia en las investigaciones del presente o del “mundo actual”, como desde hace medio siglo —después de la segunda gran guerra— lo hicieran franceses y alemanes, ha sido un nuevo reto para los amantes de Clío, aunque es sabido y se debería tener en cuenta, la historia del presente ni es una novedad ni debe confundirse con el oficio del cronista.

Pero el resurgimiento de la historia del presente ha tenido varios obstáculos, de los cuales podemos destacar tres:

- La lucha contra la ortodoxia del positivismo. Implicaba que para seleccionar un objeto de estudio el investigador no estuviera inmerso en esa realidad que pretendía estudiar para así poder tener una perspectiva objetiva de los hechos, que le permitiera el análisis de ellos, vistos con imparcialidad y alcanzar la verdad.
- Segundo, historiar la época vivida impide efectivamente, poseer esa perspectiva que ofrece la lejanía del tiempo, porque no se pueden conocer las consecuencias, o no al menos de la manera tradicional que se supone el investigador podría descubrir tras seguir los hilos de una serie de causas y que al final darían sentido a la investigación, es decir, la historia del presente no está consumada [Sirinelli, 1998].
- Y un tercer aspecto es aquel más subjetivo y que atemoriza a los investigadores cuando se plantean la tarea de tomar por objeto de estudio el presente. Y es el miedo a la selva informativa, pues se tiene el temor de que el exceso de documentación e información disponible para tal asunto pueda provocar la pérdida del rumbo de la investigación, o simplemente, no verle final a una revisión “exhaustiva” del material disponible.

Por ello, la historia del presente debe crearse desde el centro de la experiencia real del hombre de hoy, trabajando de la mano con los métodos y preocupaciones de otras disciplinas, dejando de lado el egoísmo de la historia de no compartir y adaptándose a la información que se genera en tiempo real por los medios de comunicación [Aróstegui, 2002].

Cronológicamente, tras el fin de la segunda guerra mundial y de la mano del despegue de la historia social desde la década de 1960, y otras especialidades de la historia como la cultural, las mentalidades, la demográfica, la urbana, incluso la política y económica, los intereses de los investigadores por conocer el mundo actual provocó que enfocaran sus miradas en el tiempo contemporáneo.

La historia social se interesó, por tanto, lo mismo en los movimientos sociales como en los representativos colectivos y las lecturas simbólicas de

la sociedad, muchas de las veces apoyados tanto en la metodología como en los datos proporcionados por ciencias sociales como la sociología, la antropología, la etnografía y otras de las ciencias duras como la geografía, la estadística y la economía [Hobsbawm, 1991].

Los temas comenzaron a ampliarse relegando acontecimientos políticos y las series cuantitativas para enfocarse en la sociedad y su conformación. Por ello investigaciones como la historia de la sexualidad, de la servidumbre, de las asociaciones obreras, de la mujer, de las migraciones, entre muchas otras, fueron objeto de atracción para los historiadores.

Pero por ser precisamente tan variada y amplia la temática que ahora la historia se permite abordar, han quedado algunos reductos sin recibir la suficiente atención, nos referimos al fenómeno bautizado por la sociología y los medios de comunicación como las tribus urbanas.

Las tribus urbanas o culturas juveniles, como algunos autores las han definido, son un fenómeno localizado, en sus comienzos, en las grandes conglomeraciones demográficas urbanas como consecuencia de un nuevo actor social: la juventud.

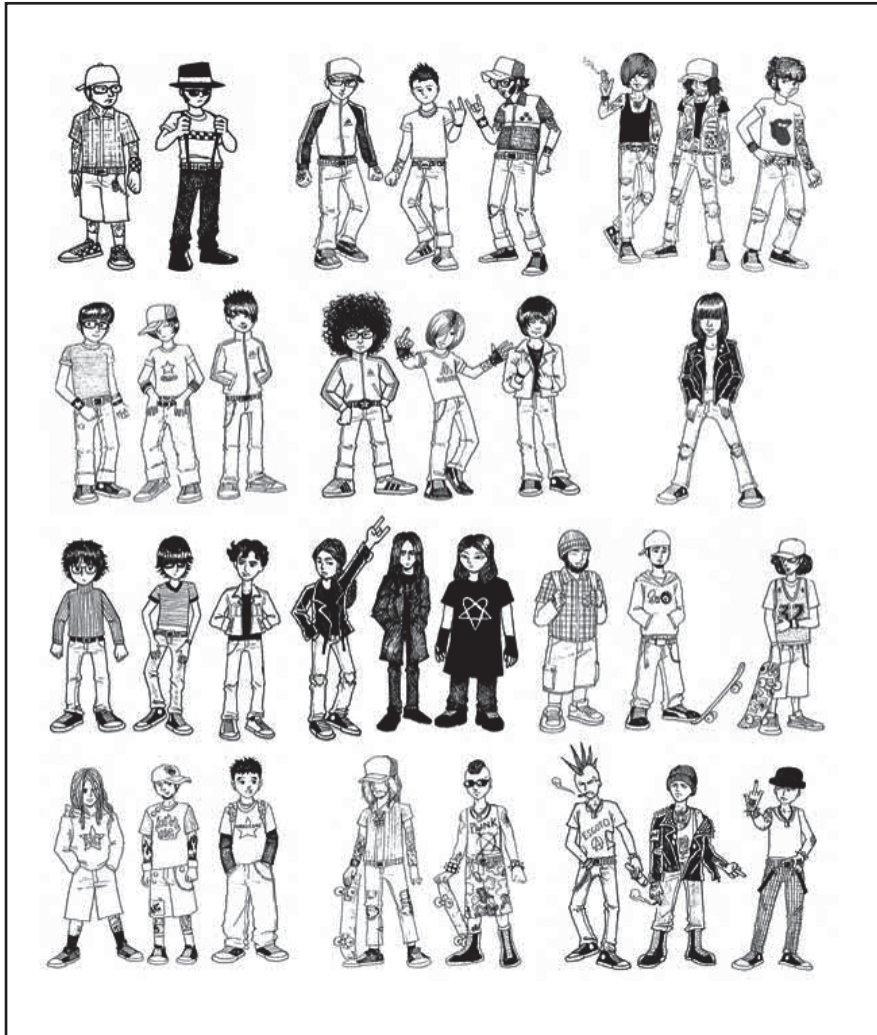
Tribus, culturas juveniles, sub-culturas, contra culturas, grupos sociales, bandas, pandillas, entre otros, son los términos más utilizados —y por tanto discutidos por las ciencias sociales— para referirse a un sector de la sociedad que oscila entre los 12 y los 28 años, cuyos miembros, reunidos en grupos comparten una estética, unos valores, en algunas ocasiones una ideología y en otras son sólo fruto de un proceso de mediatización musical o publicitaria, que los diferencian del resto de los jóvenes.

Por el momento adoptaremos el término de tribus urbanas por ser el más difundido en los medios de comunicación, el más utilizado por los sociólogos y conocido por la sociedad, aunque como veremos más adelante en sentido estricto sólo debería ser usado como una metáfora del fenómeno juvenil en cuestión, pues no cumple con las características tribales descritas por la antropología y su difusión es obra de los medios [Costa, *et al.*, 1996:33].<sup>1</sup>

Nuestro objetivo central en el presente ensayo es animar a los interesados en investigar, y a los investigadores ya enfrascados en el tema a trabajarlo desde una perspectiva interdisciplinaria, pues no es posible obviar las

---

<sup>1</sup> En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en el término tribu aparece un par de acepciones que describen la ambivalencia del concepto: 2. f. Grupo social primitivo de un mismo origen, real o supuesto, cuyos miembros suelen tener en común usos y costumbres. 3. f. coloq. Grupo grande de personas con alguna característica común, especialmente las pandillas juveniles violentas. *Las tribus urbanas*. [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=tribu](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=tribu)



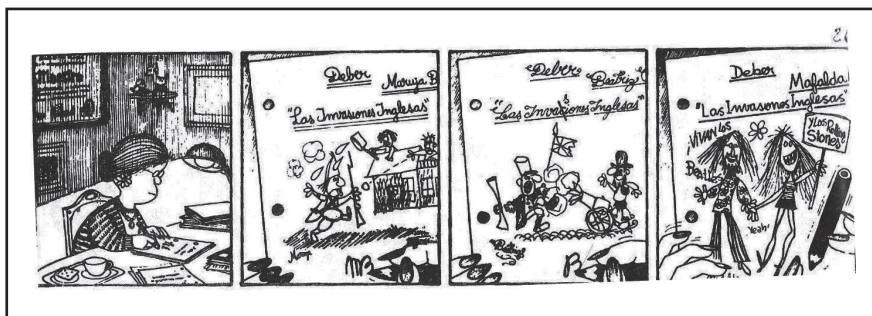
aportaciones conceptuales y metodológicas hechas por diferentes ramas de las ciencias sociales, que al final de cuentas, comparten en líneas generales el mismo objetivo, la comprensión de la sociedad.

## 2. LA JUVENTUD; CULTURAS JUVENILES

La juventud es un periodo temporal de los hombres y mujeres que se ha situado en un proceso de cambio entre la niñez y la adultez, es decir, un

periodo intermedio que se considera de formación de niño a hombre (sustantivo utilizado de forma genérica para referirnos a ambos sexos).

Esta nueva categoría social surgió con el desarrollo de la burguesía en el siglo XIX, pues en ella los niños no tendrían necesidad de trabajar a temprana edad, sino que gracias a cierta holgura económica familiar tendrían oportunidad de extender un periodo de tiempo para el estudio o el ocio antes de tener responsabilidades familiares.



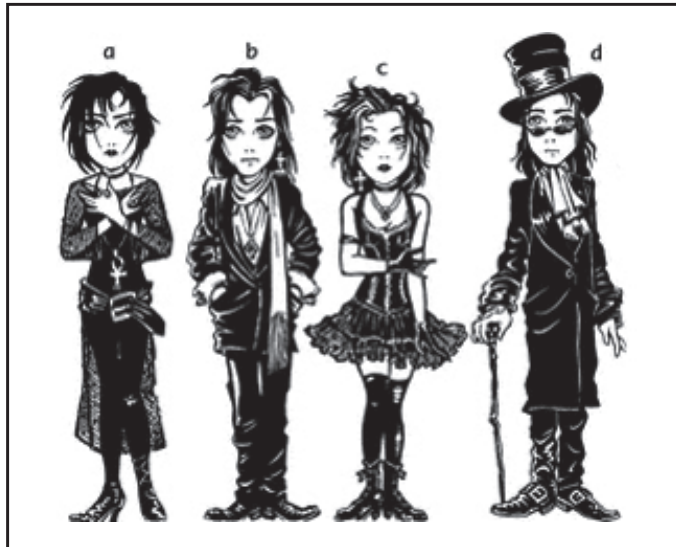
Sin embargo, fue a partir de la década de los 50 del siglo XX en los Estados Unidos de América (EUA) y la Europa de la posguerra en que la condición de juventud comenzó a masificarse, extendiéndose a los hijos de las clases medias (profesionales y obreros) [Feixa, 2004:16-17].

Para América Latina fue necesario esperar hasta fines de los 60 y principios de los 70 para que se hiciera extensiva esta categoría, pues antes de esas fechas la categoría social de juventud respondía únicamente al perfil del estudiante universitario.

Fue gracias a la expansión de la educación básica y secundaria, el crecimiento de las urbes, la masificación de los medios de comunicación, especialmente la radio y muy posteriormente la televisión, en que por fin se pudo hablar de los jóvenes como categoría social, aunque siguen quedando al margen los jóvenes rurales y las mujeres jóvenes [Silvia, 2002:118-120].

Cabe apuntar que los trabajos sociológicos y antropológicos describen la aparición del sujeto social de la juventud solamente a partir de la posguerra en 1950 diferenciando dos categorías de jóvenes según su nivel económico: así, algunos optan por ubicar en las tribus urbanas a los jóvenes de clase baja y popular, en tanto otros colocan a los burgueses con poder adquisitivo como los jóvenes universitarios; no obstante, ambos tipos de jóvenes convergen en la característica de una edad de rebeldía [Feixa, 1992].

La presencia de las tribus urbanas puede plantearse como mundial, si atendemos a una extensión del fenómeno en los países capitalistas de occi-



dente, pero localizada concretamente en contadas ciudades donde además de la concentración demográfica existe una dinámica actividad cultural juvenil acompañada de la presencia de los medios masivos de comunicación. Tales requisitos son indispensables para la formación del fenómeno tribal, de lo contrario las fronteras físicas aíslan a la sociedad de las influencias culturales exteriores.

La neutralización de la distancia física como causa de la caída de las fronteras comunicacionales, es la mundialización informativa. En este sentido mundialización significaría “un movimiento contingente y dialéctico entre global y local... la mundialización, defendiéndose que la idea de espacios aislados sería ficticia, con esto, la trascendencia de las fronteras ahora no sobre el enfoque económico, mas de convivencia cultural en sus diversos sentidos” [Iorio Aranha, 2006].

La estética de las tribus urbanas es, quizás, el rasgo más distintivo de ellas al hacerlas visibles en su recorrer ciudadano, pero ésta no es obra de la generación espontánea ni mucho menos resultado de un consenso propuesto por los propios jóvenes sino, y estamos convencidos de ello, es el fruto de la fuerte penetración de los medios masivos de comunicación a través de dos elementos: la música y el cine.

Ambos han provocado un fenómeno denominado transculturación de productos culturales, es decir, estilos musicales y estéticos generados en un ambiente urbano en concreto que son exportados y asimilados por jóvenes de diferentes ciudades siguiendo un patrón general.

Pertinente es aclarar que no se debe equiparar cultura y sociedad, dos conceptos que no deben ser confundidos por una sencilla razón: en nuestro mundo actual toda sociedad genera hechos culturales específicos, pero no es verdad que la cultura de esta sociedad se limite a ellos, ni que la cultura de una sociedad se presente de manera uniforme e igual para todos sus miembros.

En la actual situación de globalización del planeta, el hecho de que las músicas atraviesen fronteras nacionales o estatales no es condición suficiente para que hablemos de transculturación ya que esto implica sobre todo la idea de algo nuevo y diferente que se aporta a un contexto cultural distinto al de su surgimiento [Martí, 2004].

Tras estas breves líneas introductorias del objeto de estudio y la situación actual de la historia, nuestra intención es mostrar cómo el fenómeno juvenil de las tribus urbanas ha quedado rezagado, y muchas veces despreciado por los historiadores, al contrario de lo que ha sucedido con otras disciplinas de las ciencias sociales. Esperamos mostrar en breves líneas una propuesta de acercamiento al estudio de las tribus urbanas desde la perspectiva de la historia social y cultural.

### 3. LA SOCIOLOGÍA Y LAS TRIBUS URBANAS

Fue en la escuela de Chicago en el periodo de 1915 a 1940 que por primera vez un grupo de profesores y estudiantes se preocuparon por investigar los problemas urbanos presentes.

Interesados por el fenómeno social urbano e influenciados por las aportaciones de Dewey con su pragmatismo, de Mead y Blumer con su interaccionismo simbólico, encontraron la manera de acercarse a él a través del método de la observación participante del investigador, el cual consistía en involucrarse en el medio de su objeto de estudio y ser partícipe de esa realidad.

La sociología de Chicago se caracterizó por una investigación de carácter empírico, se trataba de separar la investigación moralista y alejada de la realidad e intentar producir conocimientos con mayor valor científico, útiles para la toma de decisiones relacionada con la solución de problemas sociales concretos: era una sociología urbana [Azpurua, 2005].

A la par que se desarrollaba el método de la observación participante en Chicago apareció desde 1904 un concepto y teoría sociológica que buscaba explicar las relaciones existentes y las formas creadas entre el espacio físico y la sociedad, nos referimos al concepto de la morfología social. Fueron Émile Durkheim y Maurice Halbwachs quienes desarrollaron durante el primer cuarto del siglo xx el soporte teórico y la guía metodológica para acercarse al estudio de las grandes urbes.



Los hechos de interés socio-morfológico eran también familiares a otras ciencias: la historia detallaba la evolución de los grupos rurales y urbanos; los estudios demográficos se ocupaban de comprender la distribución de los contingentes de población, su estructura y dinámica; y, muy especialmente, la geografía estudiaba las formas territoriales de los grupos humanos (estados, regiones, ciudades).

En Durkheim, las ciudades se adivinaban como escenarios de la innovación y el progreso en todos los órdenes impulsando el cambio social, es decir, como a la vez efecto y causa de procesos sociales específicos. A modo de ejemplo se podría citar que como consecuencia de la movilidad y de la mezcla de población, las diferencias originales tienden a difuminarse y las tradiciones se diluyen también hasta desaparecer.

Con este concepto Durkheim asentaba que:

el número y naturaleza de las partes elementales de una sociedad, la forma en que están dispuestas, el grado de cohesión al que han llegado, la distribución de la población sobre la superficie del territorio, el número y naturaleza de las vías de comunicación, la forma de las viviendas, etc., no parecen, a primera vista, poder relacionarse con formas de obrar, sentir o pensar, pero no obstante, presentaban rasgos definitorios similares a los otros,... Si la población se amontona en nuestras ciudades en lugar *de dispersarse por los campos es porque hay una corriente de opinión, un impulso colectivo que impone a los individuos esta concentración* [Martínez y López, 2002].

El resultado fue configurar tres tipos de ciudades que respondían a variaciones de dominación históricas: la ciudad religiosa, la ciudad económica y la ciudad política. Cada una de ellas causa un desarrollo y trazado urbano y social particular, situación que se consideraba podía determinar las formas de interacción social.

La conclusión del trabajo durkheimiano fue la postulación de una teoría de las representaciones colectivas, lo que más tarde tomaría la figura de la historia de las mentalidades, en pocas palabras el estudio de las relaciones simbólicas [Burke, 2000:109].

Sin embargo, con la aparición de la obra de Talcott Parsons, *The Structure of Social Action*; y su fusión con la investigación cuantitativa, se generaron nuevas proposiciones teóricas, radicalmente diferentes a la sociología empírica de Chicago, convirtiéndose en la tendencia dominante después de los años 50. Durante el transcurso de los 60, empero, resurgirían con nuevas propuestas de interpretación apoyadas en las ideas de Husserl, Schutz y Ceoure (etnometodología), Blumer, Goffman, Sacks (análisis de la conversación) y otros investigadores, que retomarían la observación participante, las

conversaciones informales, la entrevista en profundidad, el microanálisis, la historia de vida y los documentos personales, entre otras alternativas, como instrumentos de recolección de la información necesaria para la interpretación, comprensión y explicación de la vida cotidiana para construir con la visión de los actores, la teoría que interpreta y explica el universo social.

Estas tres perspectivas teóricas de la sociología propiciaron que los investigadores enfocaran sus objetos de estudio sobre los problemas cotidianos del presente, incluidos por supuesto, las manifestaciones juveniles en sus diferentes tipos; contrario a lo que sucedió con la historia, al menos en lo referente a los estudios de la juventud.

Con este sustento, los sociólogos, antropólogos y etnógrafos han abordado los diferentes asuntos que atañen a las urbes y poblaciones rurales, incluso tribales, de nuestro tiempo.

Bautizadas con el nombre de tribus urbanas por el sociólogo Michel Maffesoli [1990] han llamado la atención de los sociólogos y antropólogos precisamente por su carácter paradójico: tribus con identidad pero de construcción mundializada por occidente.

Investigadores como Pere-Oriol Costa, de formación periodística y sociológica, se han esforzado por elaborar una primera catalogación de las tribus urbanas, teniendo como referencias sus gustos musicales y su estética particular, además de proveer a los investigadores de elementos teóricos para el asalto a la temática. El libro *Tribus urbanas, el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia* es una obra pionera fundamental para el estudio de las tribus urbanas, sobre todo por su fuerte influencia en posteriores investigadores y la difusión de sus postulados.

La obra de Costa subraya el carácter violento y rebelde de las tribus urbanas creadas a partir de la segunda mitad del siglo xx como una respuesta de los jóvenes para manifestarse contra la discriminación y marginación que supone la vida en la sociedad fuertemente industrializada [Costa, 1996:11-13].

Aun sin estar completamente de acuerdo con sus afirmaciones, esta obra merece ser revisada por todo estudioso en dicho tema no sólo desde la perspectiva de documento científico sino también como testimonio de la acción juvenil en los albores de los 90.

Otros, como el investigador catalán Carles Feixa, han buscado, a pesar de su clara perspectiva sociológica, introducir elementos de carácter histórico en sus trabajos, incluyendo elementos informativos de historia social comparada en el caso de México y España de finales de la década de 1980.

Feixa, unos de los sociólogos más activos en el estudio de las culturas juveniles, ha utilizado el método de la observación participante en sus estancias de investigación de campo en la ciudad de México para conocer

el comportamiento de los chavos banda, lo mismo en la ciudad de Barcelona para comparar a las que él denomina “verdaderas tribus urbanas” [Feixa, 1992].

Gran parte de la producción de las investigaciones sociológicas y antropológicas, como vemos en los trabajos de Juan Carlos Molina, ha estado orientada en estudiar los discursos y comportamientos violentos de las tribus urbanas, localizados en grupos que pertenecen a una clase económicamente baja, con problemas de desintegración familiar, poco acceso a gozar de los bienes simbólicos de la sociedad por discriminación o marginación, en constante lucha por conseguir trabajo e incorporarse al sistema de gobierno imperante o en luchar contra él [Molina, 2000:121-140].

Para el caso de México sociólogos como Héctor Castillo apuntan sin tapujos su simpatía por estos grupos juveniles que con su carácter rebelde contra el gobierno en turno y su actitud transgresora y amenazadora se convierten en los verdaderos críticos de la sociedad aunque esto implique manifestaciones violentas por la lucha de espacios entre las tribus o por su negativa a incorporarse al proyecto de gobierno [Castillo, 2000].

La violencia —queremos subrayar esta característica porque es la más mentada a lo largo del grueso de las investigaciones— ha sido el elemento estigmatizador de las tribus urbanas por parte de la prensa contemporánea, pues siempre son descritos como jóvenes rebeldes sin causa, delincuentes peligrosos, drogadictos, entre otros apelativos.

La violencia es el elemento de unidad de las tribus urbanas, por lo general tiene por motor el manifestarse contra el poder político y el orden establecido. Y es, por tanto, la conclusión a la que llegan la mayoría de los investigadores sociales desde diferentes puntos de vista, es decir, unos la justifican como el único medio de hacerse ver de los jóvenes, otros la toleran como un periodo temporal de la juventud, en tanto algunos prefieren reservarse y matizar sin generalizar, y por último los hay quienes optan por condenar todas las tribus urbanas.

Violencia, rebeldía, identidad y manifestaciones estéticas públicas de diferenciación, son las características que la mayoría de los sociólogos en mayor o menor medida están de acuerdo en generalizar para la definición de las tribus urbanas. Es cierto que algunos agregan el carácter temporal de los grupos juveniles al considerar la juventud como un estadio pasajero del desarrollo humano [Silva, 2002:117-130], mas esta característica debería ser matizada y especificada, porque si se refiere a la edad cronológica de los individuos de los grupos, podría tener algún fundamento; pero, por el contrario, no es pasajera como fenómeno social pues la duración de los estilos de las diferentes tribus urbanas lleva, en algunos casos, más de cuatro décadas de existencia.

Son, pues, los sociólogos —como hemos visto en breves líneas— quienes se han preocupado por describir las manifestaciones de los grupos juveniles construyendo cuadros de características de cada uno de ellos para su mejor identificación y, por supuesto, señalando las generalidades.

#### 4. TRIBUS URBANAS O CULTURAS JUVENILES, ¿Y LA HISTORIA?

La historia, y por tanto los historiadores, debemos insistir, no se han interesado en plantearse una problemática sobre la cultura juvenil ni mucho menos, de las tribus urbanas.

Existen acercamientos, como el realizado por el investigador chileno Raúl Olguín Hevia, quien buscó a través de las herramientas del urbanismo, las aportaciones sociológicas y demográficas abordar el tema de las tribus urbanas en la ciudad de Santiago de Chile.

Sin embargo, su intento sólo repite las teorizaciones ya planteadas por los sociólogos arriba mencionados, y su aparato histórico queda en una breve enumeración de sucesos aislados y listado de tribus urbanas. No llega nunca al análisis y contextualización del fenómeno, aunque intenta desde la perspectiva de la historia de las mentalidades encontrar una explicación al surgimiento de las tribus urbanas [Olguín Hevia, 2007].

Mención aparte merece, una vez más, el investigador Carles Feixa, quien recientemente acaba de publicar un trabajo bastante interesante sobre las tribus urbanas a las que denomina simplemente “culturas juveniles”.

*Culturas juveniles en España*, título de la obra de Feixa, es un trabajo que aborda el asunto desde una perspectiva histórica al explicar cómo la conformación de estas manifestaciones juveniles está inmersa y es efecto del proceso de proletarianización occidental, democratización educativa, extensión del tiempo de ocio como resultado del estado del bienestar y, por supuesto, el desarrollo de los medios masivos de comunicación [Feixa, 2004:17-18]. De ahí que cada una haya sido consecuencia de determinados contextos históricos, sin embargo, adolece del análisis del fenómeno de las culturas juveniles bajo cualquiera de sus denominaciones —teddys, hippies, punks, darks, rastafaris, etc.— y queda el planteamiento en el ámbito de lo general.

No obstante lo anterior, es el trabajo de Feixa el que ha matizado el uso del término de “tribu urbana” con un fin puramente metafórico, es decir, como la imagen condensada de un proceso usado en el lenguaje cotidiano para referirse a una serie de fenómenos complejos. Las culturas juveniles, dice Feixa:

se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos,

localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “micro sociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos que se configuran históricamente en los países occidentales tras la II Guerra Mundial [Feixa, 2004:20-21].

En síntesis, podemos atrevernos a decir que los trabajos más difundidos así como las publicaciones en diarios y revistas, se encuentran en un estado de mera descripción (salvo la obra de Feixa) de las características particulares de cada cultura juvenil, sin estructurarse aún un verdadero trabajo de interpretación de éstas en una historia social o cultural del siglo xx.

Abordemos a los historiadores, y es que parece que se adolece de un método adecuado para acercarse a las fuentes existentes para analizar el fenómeno de las culturas juveniles y es visto con cierto recelo aprovechar las aportaciones teóricas sociológicas y antropológicas, en tanto los esfuerzos de historiadores culturales por acercarse al estudio de fuentes siguen aún sin consolidarse, como lo ha subrayado Peter Burke [Burke, 2006:141-142].

Por ello queremos insistir en la importancia de las fuentes alternas a las documentales escritas, tales como la música y el cine, lo mismo que la estética de los jóvenes; ésta al ser la más notoria es la que pone sobre la escena urbana la diferenciación de las culturas juveniles con el resto de los jóvenes “integrados o asimilados por el sistema en vigencia”.

Si quisiéramos ver en las tribus urbanas o culturas juveniles un objeto para la historia social, una opción sería tratarlas como una clase organizada que se reconoce, tiene conciencia de su movimiento y de su asociación; sin embargo, de acuerdo con los estudios sociológicos, una de las características de las culturas juveniles es lo que han denominado interclasismo desde el sentido económico, pues la clave parece no ser determinante para la unión de los jóvenes en diferentes grupos —rasgo del cual como historiadores consideramos requeriría de un análisis más profundo y detenido.

Hablar de clases juveniles en el sentido de hacer referencia a las tribus urbanas sería un término que difícilmente podría ser aceptado en un significado diferente al económico, y por tanto, remitiría a su acepción de estratos sociales.

Entonces utilizar algunos de los términos tradicionales de la historia social como el de clase, órdenes o castas, requeriría de un gran esfuerzo teórico, no obstante pudiéramos ajustarnos a la definición de Pierre Vilar sobre castas:

Lo que parece deducirse de una historia más próxima a nosotros y más reciente es la tendencia espontánea de los grupos humanos a cerrarse a sí mismos y a



cerrar a los demás grupos, a incorporar una noción de “pureza” a tal o cual rasgo de pertenencia —tanto a la pertenencia a un grupo étnico, como a un grupo religioso o a un grupo profesional—, y a considerar desde entonces como hereditarios los caracteres así definidos [Vilar, 1982:117].

Tendríamos ahora una opción más para referirnos al fenómeno juvenil, castas, culturas o tribus, sin embargo, nos mantenemos aún a un nivel de debate teórico que poco aportaría al análisis, por ello no ahondaremos más sobre dicho asunto y avanzaremos al estudio de las fuentes.

La música, el cine y otros trabajos históricos sociales y culturales aportarían la información necesaria para la investigación. Sobre todo los dos primeros, como reflejo de la sociedad y objeto de impacto e influencia entre los jóvenes, son los que ofrecerían la información para comprender el surgimiento, desarrollo y decadencia de alguna cultura juvenil.

La música ha sido vista por los historiadores como un elemento auxiliar para las investigaciones, cuando son las corrientes musicales lo mismo que otras artes, un reflejo del momento histórico vivido por los actores. Nos atrevemos a decir que letras, ritmos y tonos pueden servir como material suficiente para construir una historia del siglo xx sin necesidad de utilizar otros documentos.

En ocasiones, la música fue un elemento revolucionario, crítico con el orden establecido y agente activo en el cambio político y social, de esta forma, la

producción musical de cada periodo histórico puede reflejar valores de la clase dominante y argumentos legitimadores de su poder. O pueden localizarse obras en las que, por el contrario, se realiza una crítica al sistema, convirtiéndose en preconizadoras o colaboradoras de grandes cambios políticos sociales [Piñeiro Blanca, 2004].

Para una historia cultural de la juventud del siglo xx, acudir a los filmes y a la música sería la fuente idónea para estudiar el desarrollo de este actor social; además, ofrecería la posibilidad de abarcar espacios mundiales de análisis.

Un ambicioso proyecto sería aquel que permitiera discutir y aportar elementos sobre la polémica entre lo que se define como “culto” y “popular”, pues actualmente las industrias culturales han provocado elevar el entretenimiento y el ocio al rango de culto.

La música era antes el resultado de individuos considerados genios y es, en cambio, ahora reflexionada simplemente como cultura popular, de ahí que se pueda observar qué sectores de la población juvenil se identifican con un tipo de música.

Si bien el problema de la dialéctica entre lo culto y lo popular se mantiene en el rango de la sociología (no es de nuestro interés debatir las propuestas de sociólogos como Simmel, Adorno y Benjamin) puede ser un importante aporte para la comprensión del fenómeno juvenil [Martínez de Albeniz, 2001].

Dilucidar si existe o debe existir un divorcio entre lo cultural y lo popular no sería el objeto de estudio, sino más bien, observar cómo la sociedad de la información homogeneiza y populariza criterios para el consumo cultural y formación de grupos sociales relacionados con alguna tendencia, por ejemplo, musical.

Retomando brevemente la teoría de Adorno, quien plantea un divorcio entre lo culto y lo popular describiendo al primero únicamente por su finalidad estética sin funciones sociales, en cambio el segundo cargado ideológicamente y destinado al consumo masivo se convierte en un canal de transmisión de modos de vida [*ibíd.*, 10-12].

Y es que no hemos aún encontrado investigaciones que se planteen el por qué del origen de un estilo musical o de una cultura juvenil, sino que sólo se da por entendido como reflejo de los acontecimientos políticos y económicos mundiales.

Menos aún se ha problematizado por qué la mayoría de esas culturas juveniles han salido de ciudades inglesas o estadounidenses desde las cuales se propaga el estilo como un virus al resto de mundo occidental, dándose por sobrentendido que con su situación de industria hegemónica el poder de difusión les viene intrínseco.

Una segunda vía para el estudio de las culturas juveniles sería acercarse desde la historia social como un actor más producto de la revolución industrial y que como cualquier otra clase o sindicato merece atención por parte de los investigadores de la historia.

La juventud aparecida, como ya hemos mencionado, en el siglo XIX pero democratizada a partir de la segunda guerra mundial ha sido objeto de análisis de ciencias sociales, humanas y médicas. Analizada desde una perspectiva meramente física de estadio temporal, o hasta un estadio determinado socialmente, son pocos los que la han abordado como un actor histórico que además de causar problemas sociales por su improductividad y rebeldía dan forma al paisaje urbano y rural.

Si nos apegáramos a algunos postulados de la historia cultural y la teoría constructivista, podríamos leer la estética de las culturas juveniles como si estuviéramos frente a un cuadro que nos permitiera no sólo el análisis iconográfico de sus partes sino el iconológico rescatando el lugar en donde actualmente se ubica y mostrándolo desde donde fue realizado.

Pongamos un breve ejemplo para finalizar el presente escrito. Temporalmente, el nacimiento de los emos se ubica durante la década de los 80, con una tendencia musical descrita por su sensación como “emotiva” difundida principalmente por la banda inglesa *The Cure* y con los iconos varoniles y sobrios de Tim Burton y actualmente de Johnny Depp. Sin embargo, es a partir del cambio de siglo cuando estéticamente se elabora una indumentaria y unos valores adoptados por los jóvenes para manifestar públicamente una sensación de grupo vulnerable y débil de la sociedad.

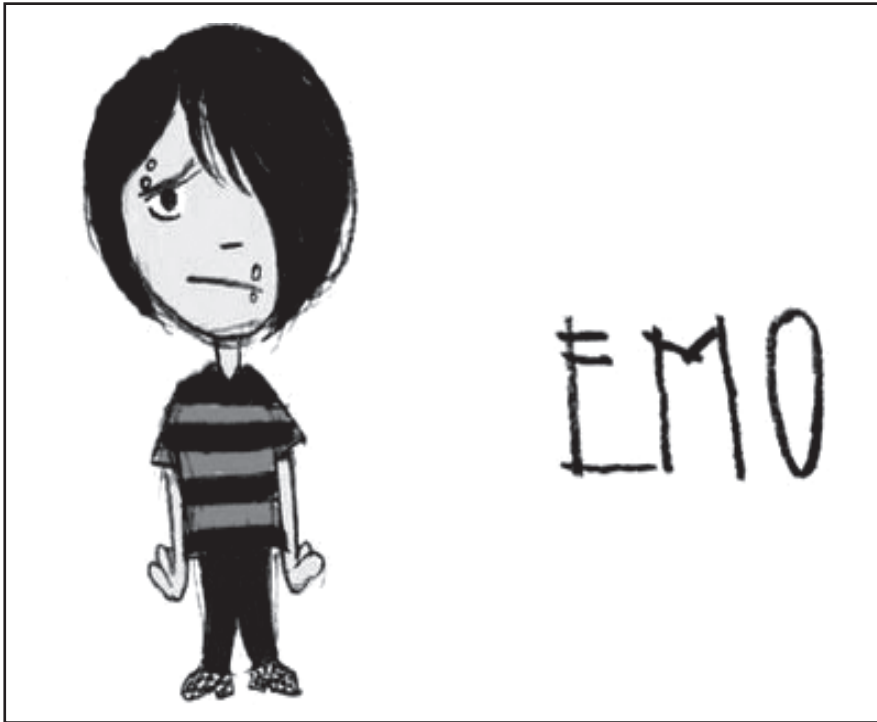
La aparición de los “emos” es tan reciente, que incluso algunos de los investigadores —tal es el caso de Feixa— carecen aún de suficiente información sobre ellos como para atreverse a realizar un cuadro descriptivo y analítico sobre esta cultura juvenil.

La música en *The Cure*, los filmes como *El cadáver de la novia* (en su traducción latinoamericana de *Tim Burton's Corpse Bride*) y los blogs del internet son una excepcional fuente para el estudio de los emos: el primero como el canal de transmisión de los valores, el segundo como estereotipo de la estética, y el tercero como el medio de comunicación y promoción tanto de los uniformes como de los valores de identidad de la cultura juvenil.

Una descripción bastante clara de lo que es el grupo emo la encontramos precisamente en uno de los blogs:

Los emos o emotivos, manifestación que favorece el dolor como vehículo y la tristeza como bandera, contraponiéndose diametralmente a los punks; mientras los emos sufren para sentirse vivos, los punks lastiman para justificarse.





Los unos son masoquistas sociales y los otros sádicos. El *look* emo es inconfundible y se vuelve como en todas las tribus urbanas su uniforme social e identidad grupal: el pelo oscuro sobre los ojos en flecos asimétricos para dar aire de desvalido o la interpretación post moderna de los llamados poetas malditos, aunque dudosamente algún emo ha leído a Verlain o Baudelaire; los pantalones de tubo sumamente ajustados preferentemente negros que dejan al descubierto ropa interior de colores y con dibujos infantiles al igual que sus camisetas de rayas que muestran personajes de los comics infantiles o de bandas de rock, complementado con tenis de colores, usados nunca nuevos, de tipo ska o de grandes suelas de goma y cinturones de estoperoles y grandes hebillas metálicas [Olganza Weblog Business].

Generalizando, nos atrevemos a afirmar que los emos son fruto de la mundialización de la información, específicamente de un tipo de música asimilada por los jóvenes latinoamericanos de una manera simbólica y representada a través de una estética similar a la de las culturas juveniles góticas y darks.

Tenemos, pues, la tarea y la queremos hacer a tiempo. La meta final de este ensayo es que una vez ubicado el tema y las fuentes nos atrevamos a

abordarlo desde la perspectiva histórica tan rezagada en el análisis de las culturas juveniles y, por supuesto, hacer uso de las herramientas metodológicas y conceptuales ya desarrolladas por otras ciencias sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

**Burke, Peter,**

2000 *Historia y teoría social*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

2006 *¿Qué es la historia?*, España, Paidós.

**Costa, Pere-Oriol, et. al.**

1996 *Tribus urbanas, el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*, España, Paidós.

**Feixa, Carles** (Coord.)

2004 *Culturas juveniles en España (1960-2004)*, España. Edición electrónica: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1535754436&menuId=305228545>

**Maffesoli, Michel**

1990 *El tiempo de las tribus. El declinamiento del individualismo en las sociedades de masas*, Barcelona, Icaria.

**Vilar, Pierre**

1982 *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, España, Crítica.

## HEMEROGRAFÍA

**Aróstegui, Julio**

2002 "Presente e historia: un compromiso de nuestro tiempo", en *Aula-Historia Social*, núm. 9, pp. 75.

**Azpuru, Fernando**

2005 "La escuela de Chicago. Sus aportaciones para la investigación en ciencias sociales", en *SAPIENS*, vol. 6.

**Castllo Berthier, Héctor**

2002 "De las bandas a las tribus urbanas. De la transgresión a la nueva identidad social", en *Desacatos*, núm. 9.

**Castro, Rubén**

2008 "Emos mexicanos: de moda intrascendente a víctimas mediatizadas", en *La Semana de NTR*, núm. 34. <http://lasemana.ntrmedios.com/>

**Chávez, Mariana**

2008 "Integrantes de tribus urbanas atacan a jóvenes *emo* en Querétaro", en *La Jornada*, domingo 9 de marzo. [www.jornada.unam.mx/2008/03/09/index.php?section=estados&article=031n1est](http://www.jornada.unam.mx/2008/03/09/index.php?section=estados&article=031n1est)

**Feixa, Carles**

1992 "Tribus urbanas y chavos banda. Las culturas juveniles en Cataluña y México", Ponencia presentada en la II Conferencia de European Association of Social Anthropologists, Praga, pp. 71-93. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165844>

**Hobsbawm, E. J.**

1991 "De la historia social a la historia de las sociedades", en *Historia Social*, núm. 10, pp. 8-26.

**Iorio Aranha, Marcio**

2006 "Medios masivos de comunicación y consumo cultural", en *Política y Cultura*, núm. 26, pp. 79 y 87.

**Martí, Josep**

2004 "Transculturación, globalización y músicas de hoy", en *Revista Transcultural de Música*, núm. 8, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona.

**Martínez de Albeniz, Iñaki**

2001 "La ambivalencia de lo popular en los estudios culturales", en *Papeles del CEIC*, núm. 2. <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/2.pdf>

**Martínez Emilio y López Aina**

2002 "El desarrollo de la morfología social y la interpretación de las grandes ciudades", en *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VI, núm. 112. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-112.htm>

**Molina, Juan Carlos**

2000 "Juventud y tribus urbanas", en *Última década*, núm. 13, pp. 121-140. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256250>

**Olguín Hevia, Raúl**

2007 "Ciudad y tribus urbanas: el caso de Santiago de Chile (1980-2006)", en *Revista Electrónica DU&P. Diseño Urbano y Paisaje*, vol. IV, núm. 10, Centro de Estudios Arquitectónicos, Urbanísticos y del Paisaje, Universidad Central de Chile, abril 2007. [http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/Revista%20Farq/pdf/10\\_ciudad\\_y\\_tribus.pdf](http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/Revista%20Farq/pdf/10_ciudad_y_tribus.pdf)

**Piñeiro Blanca, Joaquín**

2004 "La música como elemento de análisis histórico: la historia actual", en *HAOL*, núm. 5, pp. 155-169. <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue5/esp/v1i5c14.pdf>

**Ruiz, Franco**

2008 "Un inquietante fenómeno urbano: jóvenes que tienden a victimizarse. 'Emos', la tribu de adolescentes tristes", en *La Nación*, Domingo 9 de marzo de 2008. [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=994119](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=994119)

**Sánchez Tagle, Esteban**

2002 "De la microhistoria a la historia urbana", en *Desacatos* núm. 9. <http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/Ini.html>

**Silva, Juan Claudio**

2002 "Juventud y tribus urbanas: en busca de la identidad", en *Última década*, núm. 17, pp. 117-130. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256169>

**Sirinelli, J.F.**

1998 "El retorno de lo político", en *Historia contemporánea*, núm. 9.

## WEB BLOGS

Olganza Weblog Business, "Emos y otras Tribus Urbanas",  
<http://olganza.com/2008/03/25/emos-y-otras-tribus-urbanas/>.

Wikipedia La enciclopedia libre, "emo",  
<http://es.wikipedia.org/wiki/Emo>.

Tribus urbanas, La Contracultura, en *Sepiensa*  
[http://sepiensa.org.mx/contenidos/s\\_tribus/tribus.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/s_tribus/tribus.htm)

La segunda online, Diario electrónico  
[http://www.lasegunda.com/detalle\\_impreso/index.asp?idnoticia=0205042007301S0220132](http://www.lasegunda.com/detalle_impreso/index.asp?idnoticia=0205042007301S0220132)



# Interculturalismo y hermenéutica: de la tradición como pasado a la actualidad de la tradición

Marcelino Arias Sandí

Universidad Veracruzana, México

Miriam Hernández Reyna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**RESUMEN:** *El objetivo de este texto es realizar una crítica a los usos del concepto “tradición” en el interculturalismo, específicamente los dos siguientes: primero, la distinción entre la tradición como pasado y la modernización como presente y, segundo, la idea de que hay pueblos cuya identidad se define por su tradición y otros cuya identidad no depende de ella. Esta crítica se realiza desde el concepto de tradición de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer que rehabilita la tradición de un modo distinto al realizado por el Romanticismo. La hermenéutica filosófica expande el alcance de la tradición a toda comunidad humana y propone un concepto multidimensional de tradición. Desde esta propuesta se critica la idea de tradición que enfatiza como rasgo principal el pasado. Finalmente, se presentan razones para abandonar la distinción entre pueblos tradicionales y pueblos no tradicionales o modernizados.*

**ABSTRACT:** *The purpose of this paper is to elaborate a critique of the uses of the concept “tradition” in the interculturalism, specifically the both following ones: first, the distinction between tradition as past, and modernization as present and, second, the idea that there are people whose identity is defined by its tradition and others whose identity does not depend on it. This critique is elaborated from the concept of tradition that belongs to Hans-Georg Gadamer’s philosophical hermeneutics that rehabilitates tradition in a different way to that followed by Romanticism. The philosophical hermeneutics expands the scope of tradition to every human community and proposes a multidimensional concept of tradition. From this proposal, the idea of tradition that emphasizes the past as principal feature is criticized. As a result, this text exposes reasons to leave behind the distinction between traditional people and non-traditional or modernized people.*

**PALABRAS CLAVE:** *interculturalismo, tradición, hermenéutica, modernización*

**KEYWORDS:** *interculturalism, tradition, hermeneutics, modernization.*

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es realizar una crítica a la idea de tradición que está supuesta en el interculturalismo y que ha marcado el rumbo de la consideración de los pueblos indígenas como originarios y tradicionales. Esta crítica se realiza desde el concepto de tradición de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que muestra una diversidad de sentidos que pueden representar una alternativa a los usos del concepto de tradición por el interculturalismo, específicamente los dos siguientes: primero, la distinción (y, en general, oposición) interculturalista entre la tradición como pasado y la modernización como presente y, segundo, la idea de que hay pueblos cuya identidad se define por su tradición y otros cuya identidad no depende de ella.

Tal oposición, entre el pasado y el presente se encuentra en la mayoría de las reflexiones sobre los indígenas pensados como un grupo cuya historia presenta una continuidad infranqueable con una voz que resuena desde los más remotos orígenes y se presenta como tradición. Esta caracterización de la tradición ha sido uno de los soportes en la justificación de las legislaciones internacionales y regionales en las que la idea principal es el respeto a las culturas tradicionales y como derivado de ello, se ha llegado a la instrumentación de algunas medidas compensatorias para estos grupos en un marco de justicia social.

Sin embargo, nos preocupan precisamente las raíces de estas consideraciones que no sólo tocan los nervios más sensibles del debate social, sino que cruzan los ámbitos teóricos del interculturalismo<sup>1</sup> que ha venido convirtiéndose en un campo disciplinar. En tal caso, no podemos dejar de lado o tomar como algo evidente el modo en que se habla de la tradición, pues los conceptos no tienen un solo sentido y tampoco ha sido siempre el mismo.

---

<sup>1</sup> Consideramos que el interculturalismo contiene dos dimensiones, tanto la política y social, como la teórica; sin embargo, la frontera entre estas dimensiones es menos que poco clara. Si bien hay notables esfuerzos, la condición general de los discursos interculturales es la ambigüedad y la inestabilidad conceptual, reforzada muchas veces por la idea de que tal condición es más bien benéfica. Asimismo, asumimos que hay múltiples significaciones sobre los términos “intercultural”, “interculturalismo”, “multicultural”, “multiculturalismo”, que dependiendo del contexto en que se elaboran modifican su sentido. Empero, eso no es algo en lo que el campo del interculturalismo destaque por sobre los demás discursos, lo mismo ha ocurrido por ejemplo con la filosofía o con la historia, en términos disciplinares. La cantidad de literatura sobre lo que sea la filosofía o la historia es notablemente abundante, y las diferencias sobre el modo en que va transformándose o generándose un nuevo sentido de filosofía e historia tienen una larga trayectoria de disputa.

Asimismo, la hermenéutica ha sido uno de los ámbitos teóricos en donde más se ha desarrollado y discutido el concepto de tradición en un sentido positivo y reivindicador, además de que se ha reconocido su red conceptual. Si una de las pretensiones del interculturalismo es constituirse como un sector de debates teóricos, es imposible lanzar un concepto de “tradición” como comprensible de suyo sin considerar al menos la problemática que esto representa.

En lo que sigue, presentaremos primero el concepto “pueblos originarios”, su horizonte de sentido y algunas de las razones por las que se recurre a él dentro del interculturalismo. Posteriormente, mostraremos que existe una sinonimia entre el concepto de “pueblos originarios” y el de “pueblos tradicionales”, con la finalidad de indagar precisamente la idea de tradición que está supuesta cuando se habla de los pueblos indígenas como culturas tradicionales y ancestrales. Resaltaremos que tal idea de tradición destaca principalmente el pasado.

A continuación recurriremos al concepto de tradición de la hermenéutica filosófica de Gadamer para incorporarla al debate interculturalista sobre los “pueblos tradicionales”, para destacar el sentido de la tradición como presente y pasado, como conservación y actualidad, e indagaremos las implicaciones que tendría considerar esta reflexión filosófica para la elucidación y problematización de la idea de tradición del interculturalismo.

Finalmente, se realizarán una serie de conclusiones, esperando que las ideas desarrolladas contribuyan tanto al interculturalismo y al debate actual sobre los pueblos indígenas, como a las posibilidades de entablar un diálogo entre la hermenéutica y las ciencias sociales que aporte elementos para una mejor comprensión de nuestro presente y, a su vez, del futuro.

## EL CONCEPTO DE “PUEBLOS ORIGINARIOS” EN EL INTERCULTURALISMO

Los debates del interculturalismo latinoamericano han ofrecido un centro teórico y político al tema de los pueblos indígenas, considerados como nuevos actores políticos en una gama de rubros referentes a cuestiones políticas, laborales, ecológicas y educativas. Sin embargo, un viraje conceptual ha sido el punto de distanciamiento (y en muchas ocasiones de convergencia) con el indigenismo de antaño que ponía un énfasis fundamental en este sector social: se trata del viraje terminológico y conceptual que transita de la categoría de indígenas hacia el concepto de “pueblos originarios”.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> En el contexto internacional, y no sólo en el mexicano, ha sido creciente el uso y el recurso a la categoría de “pueblos originarios” para referirse a los pobladores ancestra-



A tal concepto lo alimentan concepciones sobre la historia, los procesos de globalización y las alternativas a la decadencia de la cultura capitalista occidental. Así, para el interculturalismo, los pueblos originarios son la reserva de posibilidades de sobrevivencia social y planetaria, reserva que se argumenta a partir del valor de los conocimientos ancestrales que resguardan estos pueblos. En tal sentido es que José Del Val afirma lo siguiente:

El occidente no ofrece hoy expectativas a mediano plazo a nadie, más allá de las amenazas nucleares, el futuro se dibuja en la destrucción del planeta, sus ecosistemas y sus habitantes. Como modelo para la organización y la convivencia humana está derrotado... En este contexto de frustración cultural generalizada los pueblos indios ofrecen un conjunto de alternativas que implican una epistemología y una concepción del mundo radicalmente diferente y superior, si el objetivo es la igualdad del hombre y una relación armónica con el planeta [Del Val, 2004:99].

Y dada esa convicción de que occidente ya no tiene vía de salida, se ha abierto el camino a explorar a los pueblos indígenas en términos de conocimiento, de organización social y política, y de calidad moral.

Aunque, en general en Latinoamérica se promueve este tipo de ideas, cabe aclarar que en este texto nos referiremos en particular, aunque no únicamente, al debate sobre los pueblos originarios y ancestrales en México que, si bien comparte rasgos con algunas otras latitudes, también presenta elementos distintivos y únicos.<sup>3</sup>

Podemos entonces plantear las siguientes preguntas: ¿en qué se sustenta esta idea de la ancestralidad? ¿Cómo se constituye una idea tal como la de “pueblos originarios” para pensar a los pueblos indígenas del presente?

El punto nodal se encuentra en el concepto de origen. En sentido radical el origen que el interculturalismo atribuye a los pueblos indígenas en México se ubica en la época prehispánica. En este tono, José Bengoa asegura que “junto con el llamado ingreso de América Latina en la modernidad y en los procesos globales, han estallado las más antiguas identidades, las que se remontan al tiempo precolombino” [Bengoa,<sup>4</sup> 2007:37]. De algún modo, lo que este autor señala es la continuidad de tales identidades, cuya

---

les de algunas partes del mundo. Por tanto, se puede hablar de “pueblos originarios” de México, de Australia, de Nueva Zelanda, Bolivia, etc. Este concepto trasciende las fronteras del indigenismo y se inscribe en un marco internacional de visibilidad y consideración de los pueblos indígenas o autóctonos.

<sup>3</sup> Por ejemplo, la cuestión del mestizaje en México, la fragmentariedad de los pueblos indígenas, la cantidad de variantes lingüísticas, la localización y concentración de las etnias.

<sup>4</sup> Si bien en el caso de Bengoa se trata de un autor chileno, hace importantes referencias, y elabora reflexiones acerca de las cuestiones indígenas en México.

emergencia es provocada por el proceso de modernización, pero sin que tal proceso constituya parte de ellas, dada su consideración como “antiguas”. El concepto “pueblos originarios” contiene una perspectiva de antigüedad que, paradójicamente, se entrelaza con reclamos para el presente<sup>5</sup> y con la contraposición con las identidades consideradas (por derivación) no originarias, pero de las que depende para marcar su visibilidad ante la modernización occidental.

Así, a través de los sucesos políticos, sociales y culturales, los pueblos originarios han subsistido, en general, en condiciones de marginación económica por causa de la exterioridad de los procesos de modernización. Sin embargo, se asume que su origen y esencia perviven a través de los cambios históricos.

Diversos argumentos y posiciones se elaboran para desarrollar la idea de esta permanencia y su valor cultural. Ya se hable de la posibilidad de la “transfiguración étnica”, como lo hace el antropólogo Miguel Alberto Bartolomé para referirse a algunas comunidades de Oaxaca en México [2006], o bien, se sostenga que esa permanencia se debe a la génesis de tales pueblos que se dio con anterioridad a los procesos de capitalismo o globalización. Su identidad cultural no es producto de tales procesos y resiste aunque se vea afectada por ellos. Asimismo, algunos autores hacen referencia a su no-occidentalidad y a la práctica de costumbres y tradiciones que sostienen la armonía en la mayoría de las comunidades indígenas.

Si bien la gama de argumentos puede girar en torno a tales ideas, hay otra línea que es particularmente fuerte. Se trata de un supuesto que mantienen algunas de estas elaboraciones interculturalistas. Y es que al concepto de origen se une un determinado concepto de tradición para hablar de los pueblos indígenas.

---

<sup>5</sup> En México, esto es particularmente notorio a través de la reforma indígena más general que significó la modificación del artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, en el artículo ha quedado asentada la idea de que los pueblos indígenas provienen de los pueblos anteriores a la Conquista: “la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. En <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/> (Consultado el 30 de julio de 2009). La reforma del 2001 fue hecha para integrar el reconocimiento a los pueblos indígenas, en el mismo sentido que señalaba el Convenio 169 de la OIT y el Informe Preliminar del Relator Especial José Martínez Cobo para las Naciones Unidas. En ninguno de estos tres casos cambió la idea de tal descendencia.

## “PUEBLOS ORIGINARIOS” COMO “PUEBLOS TRADICIONALES”

En el interculturalismo se da una sinonimia entre los conceptos de “pueblos originarios” y “pueblos tradicionales”, dado que cuando se hace referencia al modo en que estos pueblos han subsistido se apela a la fortaleza y reproducción de sus costumbres y tradiciones que forman el núcleo de su identidad. Se forma así un círculo entre la identidad, la originariedad y la tradición. A la identidad la constituyen precisamente los usos y costumbres que conforman la tradición y que hacia el pasado tienen un origen en el mundo prehispánico.

Precisamente, Héctor Díaz-Polanco, señala [2006] que las comunidades tradicionales son aquellas cuya identidad no es el resultado de los procesos globalizatorios. Tales procesos generan identidades orientadas por el consumo y que en tal sentido son nuevas identidades a diferencia de las tradicionales. Los pueblos indígenas, en su lucha de resistencia, marcan fronteras para defender sus tradiciones frente a los embates del mercado y el consumo globales.

Es cierto que este autor también acepta que “el nuevo contexto obliga a recomponer o readecuar los pilares tradicionales de la comunidad (como los sistemas de cargo), al tiempo que la estructura comunitaria se apoya ahora en nuevas pilastras, como es el caso de las remesas de sus migrantes” [Díaz-Polanco, 2006:20]; sin embargo, de entrada ha asumido que tales tradiciones son un bagaje anterior a los nuevos procesos a los que deben adecuarse y, en todo caso, la identidad compuesta por esa tradición en última instancia sólo debe adaptarse a circunstancias que radicalmente son accidentales. En esta línea, la tradición y la identidad son algo cuyo rasgo es la permanencia.

Díaz-Polanco no es el único autor que considera de ese modo la tradición que constituye la identidad indígena-originaria. León Olivé también sostiene que un tipo de sociedad que puede ser caracterizada como multicultural es aquella en la que “han subsistido pueblos tradicionales junto con una sociedad que ha pugnado por modernizarse después de largos periodos coloniales” [Olivé, 2004:21]. Lo que este autor sostiene es que hay una tensión entre un espíritu con una voráGINE de progreso y futuro y otro que se atrinchera para defender el valor de su ancestralidad y tradicionalidad, dándose así “una permanente confrontación entre la tradición etnocultural y la modernidad” [Bengoa, 2007:35].

Las afirmaciones de los autores anteriores son un claro ejemplo de la propuesta de distinguir entre pueblos tradicionales y procesos de modernización. Así, ante las nuevas identidades generadas por los procesos de

modernización, se busca rescatar las “antiguas identidades”. La tensión “modernidad/antigüedad” es enfrentada continuamente por los pueblos indígenas en tanto “los procesos de globalización someten a prueba las formas de organización social y política tradicionales y modernas y se expresan, simultáneamente, en la reafirmación de identidades primordialistas y en la emergencia de nuevas identidades globales” [Bokser Liwerant, 2006:82]. La tensión entre el resurgimiento de la antigüedad como el pasado que reclama visibilidad y la volatilidad y el desarraigo de las identidades consideradas del presente es pensada teóricamente como una tensión entre dos impulsos considerados de la siguiente manera: “se trata de lo que Geertz caracterizó como la tensión entre el impulso esencialista (“el estilo de vida indígena”) y el “empuje epocalista (o sea, “el espíritu de la época”), uno jalando hacia la herencia del pasado y el otro hacia “la oleada del presente” [Díaz-Polanco, 2006:60].

En este sentido, lo que se considera tradicional está asociado a una concepción de la existencia de identidades antiguas, a la posibilidad de identificar y rescatar usos y costumbres propias, a la posibilidad, también de identificar el pasado de tales pueblos como fundamentalmente prehistóricos.<sup>6</sup> En el interculturalismo se asume que el capital cultural y los modos de la resistencia indígena encuentran su soporte en los elementos y la sabiduría que han acumulado durante milenios y que les permite convivir y utilizar nuevos elementos que les proporcionan los procesos de globalización y modernización, sin que esto constituya un quiebre irreversible en el centro de su identidad.

Aunque en muchos contextos indígenas mexicanos esto sea lo más alejado de la realidad, al menos el discurso sobre el baluarte de diversidad que representan los pueblos tradicionales está planteado en esos términos.

## SOBRE EL SENTIDO DE LA TRADICIÓN EN EL INTERCULTURALISMO

Así como Bartolomé, Olivé y Díaz-Polanco, muchos teóricos, cuyos temas giran alrededor del multi y el interculturalismo post-indigenista,<sup>7</sup> comparten la

<sup>6</sup> No importa si la reconstrucción del pasado es meramente estratégica o historiográfica. En algunos casos, como lo son ciertas tendencias de la antropología, ni siquiera se hace referencia a este debate, o se da por supuesto el pasado. En algunos trabajos, de antropología o etnografía, sólo se utiliza el concepto “indígena” sin remitirse a la historia o sin aclarar su sentido.

<sup>7</sup> A los términos multi e interculturalismo agregamos aquí el adjetivo “post-indigenista” en virtud de que consideramos que, si bien se distancian de las reflexiones y elaboraciones teóricas y políticas del indigenismo que en México guió la cuestión indígena, no se han

idea de la tradición como algo permanente. En general, y con referencia al concepto de “pueblos tradicionales”, escasea una revisión y un debate sobre el sentido de este término, más bien, se ha configurado como un punto de partida que sostiene lo discutible, lo decible en ciertos términos y lo compartido por varios enfoques de corte culturalista. Podemos señalar, incluso, que el concepto de tradición se ha dado por comprensible de suyo, como si sirviera decir que porque los pueblos indígenas tienen identidades anteriores a la globalización y al capitalismo, entonces, es evidente que se trata de pueblos tradicionales. Al mismo tiempo, se asume que su supuesta historia milenaria sostiene la idea de tradición como algo formado por el pasado y su acumulación, o como algo contrapuesto al mundo contemporáneo en su lógica capitalista.

Para el interculturalismo, tanto el concepto de “pueblos originarios” como el de “pueblos tradicionales” refieren a una misma entidad cuyo valor ha sido atribuido a la permanencia de su identidad, construida en la base primigenia de las costumbres y tradiciones fraguadas antes del sistema que lucha por desaparecerlas o exacerbarlas para integrarlas. La fuerza de esta identidad radica en la potencia de su tradición cuyos orígenes provienen de un mundo ancestral casi perdido pero vivo. Cabría señalar que origen y tradición se unen y se diferencian. El origen refiere a la época primordial, a los inicios luminosos, gloriosos, es el momento en que surge la entidad “pueblos indígenas”,<sup>8</sup> y la garantía de que ese origen permanezca

---

abandonado del todo los principales conceptos del indigenismo, por sus convicciones reivindicatorias hacia los grupos marginados, en este caso los indígenas. Teóricamente, el concepto de indígena utilizado en el multi e interculturalismo mantiene los rasgos generales de ese grupo étnico: el hecho de compartir un pasado prehispánico, la territorialidad (aunque no siempre) y el asentamiento en comunidades, la sabiduría que tales grupos encarnan, su antigüedad y su tradicionalidad. El concepto “indígena”, que posee también una tradición racial (que el multi y el interculturalismo han pretendido ignorar simplemente abanderándose contra todo racismo) no puede, sin embargo, ser concedido como algo evidente o definido de una vez para siempre, o como un concepto al que se le pueden simplemente agregar nuevos elementos. Es este concepto uno de los agujeros negros que han permanecido desde los inicios de la antropología indigenista en México y que ha sido heredado a los discursos sobre la nueva emergencia indígena.

<sup>8</sup> Bien se puede señalar que sus inicios se ubican antes de la Conquista, con el surgimiento de la agricultura y las civilizaciones sedentarias y organizadas, o bien se señala el periodo del Virreinato como la conversión de los antiguos pobladores en “indios”. Luis Villoro en *Estado plural, pluralidad de culturas* [1998] ha determinado la “originalidad” de los pueblos indígenas como aquella que se deriva de su anterioridad a la formación de un Estado-nación. La elección del momento del origen puede ser variada, sin embargo, su sentido es compartido: de uno o de otro modo se remite a la existencia de culturas milenarias en el territorio americano antes del descubrimiento, la conquista o la colonización y, sin embargo, tales eventos no modifican su esencia.

es la tradición, formada por costumbres y prácticas en que se ha cristalizado ese origen. En términos generales, el resguardo de un origen primigenio y glorioso, depende de la permanencia de la tradición en que aparece una y otra vez pero para recordar el pasado: es así, la transmisión, retransmisión y cuidado del pasado. Y es este el sentido que del concepto impera en el interculturalismo. No es casual que cuando se habla de la incorporación de los pueblos tradicionales a las prácticas occidentales, se utilice el término “adaptación” o “transfiguración” para suavizar la idea del cambio radical que muchas comunidades indígenas han tenido.

Lo que de algún modo se muestra en el interculturalismo respecto de la idea de tradición es un vacío de reflexión ontológica. Los debates sobre las identidades han sido exponenciados por la vía de la filosofía política, la antropología, la etnografía, los estudios de la memoria y la militancia política del interculturalismo como movimiento de resistencia frente al capitalismo unilateralmente considerado como occidental y destradicionalizado. La politización contemporánea de los debates sobre la identidad es el campo en donde ha crecido la idea de tradición supuesta en el concepto “pueblos tradicionales”.

Partiendo de las consideraciones anteriores, puede señalarse que preguntas como ¿qué significa la tradición?, ¿cómo se constituye la tradición?, ¿es la tradición fundamentalmente el pasado retransmitido? están ausentes en los debates interculturales. Pero esa ausencia, antes que representar un avance teórico es un giro hacia las convicciones y la invisibilidad de los elementos que permiten pensar diversas cosas sobre los pueblos indígenas.

Permanencia, ancestralidad, origen, costumbre, diversidad cultural, son la red de conceptos que acompañan a la tradición atribuida a los pueblos indígenas, convirtiendo este concepto en un comodín político y con un contenido ético proveniente de la consideración de que tales pueblos representan una alternativa a la crisis contemporánea de los sectores occidentales, en donde el virus capitalista parece no encontrar cura. Alternativa planteada paradójicamente muchas veces por quienes se asumen occidentales y han marcado la distinción entre occidente y los pueblos tradicionales.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Debe reconocerse que el trabajo de antropólogos, etnólogos e historiadores ha sido fructífero en la recuperación específica de muchas de las tradiciones de los pueblos indígenas, pero de lo que se trata en este texto es de la reflexión conceptual sobre la tradición sin ir en detrimento de lo realizado por los científicos sociales en sus estudios de campo.

## EL CONCEPTO DE TRADICIÓN EN LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA: ONTOLOGÍA PARA EL INTERCULTURALISMO

Al concepto unidimensional de tradición subyacente en los debates interculturalistas podemos oponer el concepto de tradición que elaboró Gadamer, fundamentalmente en *Verdad y método I*. Este concepto forma parte del giro ontológico de la hermenéutica que antes Heidegger hubiera llamado ontología de la facticidad. Así, la tradición se inscribe en este giro, no quedando soslayada como un mero concepto operativo o como algo que es evidente de suyo o incuestionable, antes bien, Gadamer consideraba fundamental la elaboración de este concepto para la propuesta hermenéutica, dándole así a la tradición un tratamiento ontológico, indagando su constitución, sus formas, sus rasgos, su sentido.

Frente a la antigua idea de que la tradición sólo representa la autoridad y el pasado, Gadamer propone una valoración positiva de la tradición, distinta a la elaborada por el Romanticismo y crítica del rechazo a la tradición sostenido por la Ilustración, que incluye tanto la rehabilitación de la autoridad (por reconocimiento y no *per se*) y del pasado, como la permanencia en el presente y su proyección hacia el futuro.

Para Gadamer, la tradición no representa un bloque homogéneo caracterizado por el pasado, y, en términos conceptuales, no tiene un solo sentido, antes bien:

Gadamer se refiere a distintos tipos de tradiciones. El más reconocido sería la tradición cultural, pero ésta no se presenta como algo homogéneo sino que adquiere diversas formas tales como religiosa, filosófica, artística, histórica, social, disciplinaria e incluso, la de tradiciones generadas a partir de individuos como son las de actor o director. Y aún en el interior de estas grandes divisiones, Gadamer señala la existencia de una rica variedad de tradiciones [Arias, 2004:10].

De este modo, lo que se muestra es una diversidad de tradiciones, que pueden acontecer simultáneamente, pudiéndose dar el caso de que entre estas tradiciones una se superponga a otra en una relación de dominación o de convivencia pacífica.

Para reforzar la idea de la diversidad propia del concepto, cabe señalar que para Gadamer la tradición es una pluralidad de voces del pasado que convergen en el presente, perdiendo así todo rasgo de homogeneidad; es una multiplicidad de voces diversas, en ocasiones discordantes, pero que no pueden ser tratadas como objetos externos y lejanos del presente. Al interior de los diferentes tipos de tradición, es decir, en cada campo tradicional específico, es posible encontrar una pluralidad de voces discordantes, por ejemplo, en el ámbito de la política, podemos identificar tradiciones

oficialistas, conservadoras, opositoras, etcétera, que llevan, en cada caso, a indagar el modo determinado en que cada una de ellas está hablándole al presente, al mismo tiempo que debemos establecer cómo desde el presente se les está escuchando.

Así, ni el pasado ni la homogeneidad son rasgos únicos de la tradición, puesto que la necesidad o el impulso de hablar de la tradición en general, digamos, en un sentido meramente abarcante, puede provocar que se soslaye el sentido particular de una tradición específica.

Podemos destacar, en primer lugar, que el trabajo de Gadamer elucida una diversidad de tradiciones que no están vinculadas únicamente al pasado. A partir de eso se puede señalar que la tradición no es algo que se pueda pensar unilateralmente como parte de una tensión: la tensión entre el pasado y el presente, entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo primitivo y lo moderno. El rasgo distintivo de la tradición no puede ser exclusivamente la conservación del pasado.

Lo anterior representa un primer punto problemático para cuestionar el modo en que se considera a la tradición en el interculturalismo. Tal consideración implica la exaltación de las tradiciones de los pueblos indígenas y por contraste haciendo énfasis en los procesos globalizadores y capitalistas de occidente, con lo que, de algún modo, se está insinuando que occidente no es un pueblo con historia y tradición de larga duración, sino que está marcado por la fragmentariedad de su historia y el individualismo en sus consecuencias. La historia en occidente queda fracturada por la catástrofe, humana o natural, ambas provenientes de lo que Villoro llama "el individualismo, el racionalismo y el afán de dominio de la cultura occidental" [Villoro: 2006:113], como si de algún modo estos rasgos fueran el germen de toda posible destradicionalización de la cultura occidental frente a las culturas indígenas.

Desde la perspectiva de una ontología hermenéutica, no sería aceptable un contraste excluyente entre culturas tradicionales y la cultura occidental, pues para Gadamer:

Nos encontramos siempre en tradiciones, y éste nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; ésta es siempre más bien algo propio, ejemplar o aborrecible, es un reconocerse en el que para nuestro juicio histórico posterior no se aprecia apenas conocimiento, sino un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición [Gadamer, 1992:350].

Ontológicamente nuestro ser se constituye así. Si seguimos esta afirmación de Gadamer, la tradición no es algo que se pueda elegir o que se pueda



atribuir a una cultura como propio y a otra no. Radicalmente, no se puede ser de otro modo sino en una tradición, es una situación hermenéutica irrefragable y en tal sentido todos los pueblos y culturas poseen tradiciones, es decir, son “pueblos tradicionales”. Más aún, Gadamer “reconoce los usos y costumbres como expresión de la tradición” [Arias, 2004:11], por lo que si para clasificar a las culturas como tradicionales se toma como criterio la pervivencia de usos y costumbres, entonces, reafirmamos, no hay cultura que no tenga tradición. Otro asunto es que algunos usos y costumbres sean más o menos primitivos, que se les considere como rurales o urbanos, por poner un ejemplo. Pero no hay cultura sin usos y costumbres, como tampoco hay un individuo independiente de sus usos y costumbres, ya sea que se le considere indígena o no. Por lo que la distinción de “pueblos tradicionales” y sociedades modernas utilizada por el interculturalismo sigue siendo tributaria de la tradición ilustrada y sus tensiones con el Romanticismo.

Sin embargo, hay que recordar que en el interculturalismo la referencia al pasado se da en términos políticos y/o éticos, no ontológicos. No queremos afirmar que si el interculturalismo no se constituye como ontología, entonces no tenga sentido, al contrario, más bien creemos que el diálogo que puede establecerse con la reflexión ontológica alimentará los conceptos utilizados por el interculturalismo, contribuyendo ya sea a su fortalecimiento o, eventualmente, a su abandono.

Dado que hasta el momento en el interculturalismo la tradición sólo se concibe desde el pasado respecto de los grupos indígenas, habremos de indagar y mostrar desde la hermenéutica las temporalidades de la tradición.

Para la hermenéutica filosófica, el pasado no es el rasgo distintivo y principal de la tradición. Conviene señalar que si bien la tradición sí incluye un carácter de pasado, “la dimensión de conservación de la tradición es sólo una de las dimensiones que se deben considerar al pensar la tradición y, sin embargo, lo que se considera como conservación es la conservación del pasado como lo no pasado” [Gadamer, 1992:22] y no simplemente del pasado, aquello que se conserva del pasado es lo que tiene vigencia para el presente. La conservación tiene que ver con el momento en que la tradición impone su vigencia, es decir, se hace oír por el presente, pero esto sólo es posible porque el presente es capaz de escuchar, dicho en otras palabras, una tradición se hace oír porque dice algo significativo para el presente.

La relación con la tradición “implica transformación e innovación” [Arias, 2007:99]. Se da una unidad entre el pasado y el presente, en el sentido en que el pasado es presente. El pasado no es un cúmulo de eventos que sucedieron y que permanecen de uno o de otro modo, más bien se da una interpelación del pasado al presente, el pasado le habla al presente como

presente y se renueva justo por el modo en que es escuchado como actualidad. Por esto, la tradición es al mismo tiempo cambio y actualización y no sólo aquello que debe conservarse como una reliquia o como un origen primordial. Pasado y presente no son dos elementos contrapuestos de la tradición sino dos modos de acontecer de la misma.

Por otra parte, la tradición no puede ser un pasado que simplemente se imponga por su fuerza milenaria o ancestral, dado que todo pasado aparece como tal para un presente, considerado como un interés presente, porque “la vida histórica de la tradición consiste en su referencia a apropiaciones e interpretaciones siempre nuevas” [Gadamer, 1992:477]. El papel del intérprete es fundamental en este sentido, pues no toda tradición le habla al presente con la misma fuerza, de algunas sólo tenemos débiles indicios, en esos casos es evidente que el intérprete tiene que abrir el camino hasta esas tradiciones, puesto que, “en realidad la tradición siempre es un momento de la libertad y de la historia. Aun la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida y cultivada [Gadamer, 1992:349].

Por tanto, pensar la tradición requiere remitirse no sólo a la permanencia, al resguardo de lo primigenio, sino también a su cambio. El cambio implica la libertad de y ante la tradición. Esto permite ver a la tradición como dinámica, que nos llega pero no se nos impone de un modo absoluto, que tanto su permanencia, conservación o rechazo son posibles. En última instancia, podemos decir que la hermenéutica muestra la interna unidad entre el pasado y el presente que se da en la tradición.

Retomando el conjunto de las reflexiones anteriores y diferenciando el concepto de tradición del interculturalismo del concepto de tradición elaborado en la hermenéutica filosófica, podemos agregar que en el interculturalismo lo que se concibe como tradición es la dimensión de conservación y de permanencia, de primordialidad que debe sobrevivir en las condiciones presentes; sin embargo, esta concepción forma parte más bien del prejuicio ilustrado que Gadamer revisa en su afán por distanciarse de modos anteriores de concebir a la tradición, modos que han determinado su estructura como pasado.

Gadamer tiene una reflexión muy sugerente al respecto, pues señala que en ambos casos, tanto Romanticismo como Ilustración, la tradición es entendida como lo contrario a la libertad racional. Se trata de una inversión romántica de la Ilustración en la que al final, la fuente de toda autoridad sigue siendo la razón, de manera negativa (Romanticismo) o positiva (Ilustración). Gadamer señala que:

La inversión del presupuesto de la Ilustración tiene como consecuencia una tendencia paradójica a la restauración, esto es, una tendencia a reponer lo antiguo porque es lo antiguo, a volver consciente lo inconsciente, etc., lo cual culmina en el reconocimiento de una sabiduría, superior en los tiempos originarios del mito. Y esta inversión romántica del patrón valorador de la Ilustración logra justamente perpetuar el presupuesto de la Ilustración, la oposición abstracta de mito y razón. Toda crítica a la Ilustración seguirá ahora el camino de esta reconversión romántica de la Ilustración. La creencia en la perfectibilidad de la razón se convierte en la creencia en la perfección de la conciencia <<mítica>>, y se refleja en el estado originario paradisiaco anterior a la caída en el pecado de pensar. [Gadamer, 1992:341].

Uno y otra, Romanticismo e Ilustración, se construyen sobre la oposición excluyente de tradición y razón. Cada una privilegia por su lado cada uno de los extremos.

Precisamente el sentido de pueblos tradicionales depende de una mitificación del pasado que si bien reconoce elementos del presente, los piensa como exterioridad, como algo con lo que hay que relacionarse desde la sabiduría ancestral pero que no forma parte de ella y representa más bien el mundo modernizado al que, por cualquier motivo, han tenido que adaptarse estos pueblos. De este modo, pervive una idea de tradición que depende aún, paradójicamente, de la concepción (eso sí, occidental) ilustrada.

Dicho sea de paso, la primitividad y tradicionalidad tienen un fuerte remanente de historia teleológica, en que los pueblos se encaminan en la vía del progreso, alcanzando así el *estatus* de civilizaciones. El pensamiento histórico que considera el rumbo del progreso nos hereda así la idea del gradual alejamiento entre las culturas tradicionales y las civilizadas. El planteamiento ontológico de la tradición por parte de la hermenéutica y su valoración positiva nos aleja de esta idea del camino del progreso, pues la tradición no es el pasado que avanza y pugna por llegar hacia el éxito del presente.

## CONCLUSIONES

Como hemos señalado a lo largo de este trabajo, el concepto de “pueblos tradicionales” que se refiere a los pueblos indígenas, posee un determinado sentido de tradición, tal sentido remite a la dimensión del pasado, a la ancestralidad cultural cuya línea directa de herencia es el mundo prehispánico y los usos y costumbres que en tal época tienen su origen y que se prolongan hasta el presente. Asimismo, el presente está marcado por los procesos de capitalismo, globalización y decadencia de la cultura occidental.

Sin embargo, un punto problemático ha sido precisamente la idea de tradición que subyace a esas consideraciones sobre la identidad o sobre la ancestralidad. Y, como hemos visto a través de la reflexión hermenéutica de la tradición, éste no es un concepto unidimensional o general, ni un término abstracto que sólo recolecte el sentido de lo que ha llegado del pasado como herencia. En este sentido, se recupera la dimensión de actualidad de la tradición, rompiendo a su vez con la contraposición que se da entre “pueblos tradicionales” y cultura occidental. Esta diferencia si bien suele argumentarse desde la distinción de los usos y costumbres de las consideradas culturas no occidentales, supone también la distinción entre el pasado y el presente, y más aún, entre el valor y la superioridad de un pasado que es diferente al pasado occidental cuya fragmentariedad no le permite elaborar una línea continua de capital histórico como la atribuida a los pueblos indígenas.

Así, el concepto de “pueblos originarios”, tanto como su homónimo “pueblos tradicionales”, presentan aún los restos de una idea arcaicista de la tradición, emparentada más con la valoración de las tribus desde la perspectiva de la nascente antropología del siglo XIX, momentos en que se sostenía la división entre el mundo primitivo y el mundo civilizado u occidental, diferencia que también marcó durante mucho tiempo la consideración de la historia como la ciencia propia de las civilizaciones occidentales, y la antropología como la disciplina encargada del estudio de las culturas primitivas y distintas a occidente.

Si bien hay que señalar que sólo se trata de un parentesco y que muchas circunstancias han cambiado favorablemente para los pueblos indígenas latinoamericanos, y en varios aspectos la situación se ha modificado para los pueblos indígenas en México, consideramos, sin embargo, que resulta inconveniente seguir recurriendo a los argumentos de ancestralidad basados en la suposición de una continuidad de tradiciones milenarias, cuya única actualidad es su antigüedad y lo que ella representa para la decadencia de occidente.

Resulta también inconveniente dar por supuesto o por evidente el sentido de conceptos como “origen” o “tradición”. Evitar la discusión de estos conceptos o soslayar su problematicidad, no es garantía de haberse ahorrado el problema o haberlo superado. Esto es de particular importancia en el tema de los pueblos indígenas, dado que hoy más que nunca se han convertido en un centro de debate político de vanguardia y, sin embargo, paradójicamente y aun cuando tal debate toma nuevos rumbos, se sigue recurriendo al término “indígena” que después de 500 años de uso aún no puede quitarse de encima la carga de negatividad que su sentido entraña.

Esa misma carga negativa bien puede ser alimentada por otras ideas, como la de tradición.

La antigüedad y la supervivencia de tradiciones y costumbres venidas de tiempos inmemoriales, por sí solas no representan una ventaja para el pueblo al que se le atribuyen. Más bien, entorpecen el reconocimiento de lo que hay de actual en los pueblos indígenas, en sus nuevos elementos, que no son ni accidentales ni contaminaciones de occidente sino dato de sus transformaciones históricas que les han permitido incluso formular reclamos democráticos en empatía con muchos grupos más que son también parte de la diversidad cultural. La exclusiva particularidad de un pasado remoto bloquea las vías de tales reclamos, destilando siempre un residuo de tribalidad y arcaicismo.

Repensar el concepto de “pueblos tradicionales” no sólo implica volver a pensar a los pueblos indígenas, su pasado y su presente, sino considerar cómo se constituye aquello a lo que llamamos tradición que abarca el presente que nos permite seguir hablando del pasado como lo actual. Esta reflexión no puede sólo conducirse por el camino del debate político o por la discusión de las novedades actuales en materia de la cuestión indígena, en este sentido la dimensión ontológica resulta fundamental, pues gran parte del asunto intercultural en relación con los indígenas es precisamente un conjunto de reflexiones sobre el modo de ser de estos pueblos, su diferencia con otras culturas, su pasado, su historia y el despliegue de sus posibilidades hacia el futuro; en este sentido, la pregunta por la constitución de algo que es de tal forma y no de otra ha sido históricamente el terreno de la ontología.

Es por estas razones que consideramos posible el diálogo entre la hermenéutica y el interculturalismo y, como hemos visto, conceptos fundamentales de la hermenéutica, como es la tradición pueden enriquecer las diferentes perspectivas. No hemos tratado sólo de realizar una crítica al concepto de “pueblos tradicionales” sino que consideramos que al mostrar los supuestos o sentidos de su concepto de tradición y contrastarlo con los sentidos de la tradición en la hermenéutica, abrimos nuevas vías que contribuyan al campo teórico tanto del interculturalismo como a la filosofía de la cultura. Pensar y repensar la cultura en términos filosóficos resulta una tarea que no podemos dejar de lado en pro de la urgencia política del debate sobre la diversidad cultural, que entre la moda y la vanguardia suele tomar el camino de la prisa y no el camino de la demora en el pensar.

## BIBLIOGRAFÍA

**Arias Sandí, Marcelino**

- 2004 "Reflexiones sobre la tradición en Gadamer" en *ERGO, Revista de filosofía*, No. 15, México, Universidad Veracruzana.
- 2007 "Relaciones con la tradición: un diálogo en construcción permanente" en Alcalá Campos, Raúl y Reyes Escobar, Jorge Armando (Coords.), *Gadamer y las Humanidades*, vol. II, México, UNAM.

**Bartolomé, Miguel Alberto**

- 2006 *Procesos interculturales. Una antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.

**Bengoa, José**

- 2007 *La emergencia indígena en América Latina*, Chile, FCE.

**Bokser Liwerant, Judith**

- 2006 "Globalización, diversidad y pluralismo", en Gutiérrez Martínez, Daniel (Comp.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, México, UNAM, COLMEX, Siglo XXI Editores.

**Bonfil Batalla, Guillermo**

- 2006 *México Profundo. Una civilización negada*, México, Debolsillo editorial.

**Del Val, José**

- 2004 *México, identidad y nación*, México, UNAM.

**Díaz-Polanco, Héctor**

- 2006 *El laberinto de la identidad*, México, UNAM.

**Gadamer, Hans-Georg**

- 1992 *Verdad y Método I*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- 1997 *Mito y razón*, Barcelona, Paidós estudios.
- 1995 *El inicio de la sabiduría occidental*, Barcelona, Paidós estudios.

**García Canclini, Néstor**

- 1990 *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.

**Gutiérrez Chong, Natividad**

- 2001 *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México, Conaculta, Fonca, Plaza y Valdés.

**Montemayor, Carlos**

- 2008 *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*, México, Debolsillo editorial.

**Villoro, Luis**

- 1998 *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, UNAM.
- 2006 "Condiciones de la interculturalidad", en Alcalá, Campos, Raúl (Comp.), *Reconocimiento y exclusión*, México, UNAM-FES Acatlán.



# El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural

Samuel Arriarán Cuéllar  
Elizabeth Hernández Alvidrez  
Universidad Pedagógica Nacional, México

**RESUMEN:** *En este artículo se analizan las diferencias y semejanzas entre la interculturalidad y el multiculturalismo. Con este fin se discuten cuatro teorías: 1) la concepción identificada con una rama de los estudios culturales, cuyos exponentes son Stuart Hall y otros; 2) el enfoque identificado con el “poscolonialismo”, con autores como Homi K. Bhabha; 3) la teoría liberal con teóricos como Joseph Raz, Ernesto Garzón Valdés, Will Kymlicka y Jacob T. Levy; y 4) la teoría comunitarista de Charles Taylor. Además de recientes enfoques filosóficos del multiculturalismo surgidos en México que obligan a mantener distancia con los enfoques eurocentristas. Finalmente, los autores señalan que, contrariamente a lo que se postula, estamos ante una transición del paradigma de la interculturalidad al multiculturalismo. Esto se debe a lo sucedido en los últimos años en países como Irak, Bosnia, Kosovo, Afganistán, etcétera. Estos acontecimientos obligan a replantear a nivel general la problemática del conflicto intercultural. Y a nivel particular la problemática educativa como fracaso de la educación intercultural. Dicho fracaso se debe entre otras cosas a la falta de una verdadera discusión y diálogo intercultural que ponga en duda las matanzas, torturas, expulsiones a la fuerza y otras violaciones de los derechos humanos.*

**ABSTRACT:** *This article analyzes the differences and similarities between the concepts of interculturality and multiculturalism. It discusses four theories: 1) a branch of cultural studies headed by Stuart Hall and others; 2) post-colonialism approach, with authors such as Homi K. Bhabha; 3) liberal theory, with authors such as Joseph Raz, Ernesto Garzón Valdés, and others; 4) and the comunitarian theory of Charles Taylor. Recent philosophical approaches concerning multiculturalism are also addressed. The main argument is that, contrary to what is commonly stated, we are witnessing a transition from the intercultural paradigm to multiculturalism. This is confirmed by recent events happened in countries such as Irak, Bosnia, Kosovo, and Afganistan. These events force us to rethink the issue of intercultural conflict, in general, and the failure of intercultural education, in particular. Such failure is the result of the lack of true discussion and intercultural dialogue, which would question the killings, tortures, displacements, and other violations to human rights.*



**PALABRAS CLAVE:** *multiculturalismo, interculturalidad, educación, México, neoliberalismo, globalización.*

**KEYWORDS:** *multiculturalism, interculturality, education, Mexico, neoliberalism, globalization.*

¿Qué entendemos por multiculturalismo?, ¿es lo mismo que la interculturalidad?, ¿cuáles son sus diferencias?, ¿cómo surgen y se desarrollan en México?, ¿cómo se aplican en la educación en general y en la educación mexicana en particular?, ¿estamos ante un proceso de transición del paradigma multicultural al intercultural o viceversa? Ante esta serie de preguntas difíciles, la primera valoración debe ser que mientras el multiculturalismo se refiere a un modo de entender la diversidad, la interculturalidad se refiere a la existencia misma de la diversidad. Y como no hay una sola teoría multicultural sino muchas, hay que citar por lo menos a las cuatro más importantes: 1) la concepción identificada con una rama de los estudios culturales, cuyo principal exponente es Stuart Hall [Hall y Du Gay, 2003]; 2) el enfoque identificado con el “poscolonialismo”, con autores como Homi K. Bhabha [Bhabha, 2002]; 3) la teoría liberal con teóricos como Joseph Raz, Ernesto Garzón Valdés [Raz, 1994; Garzón Valdés, 1993], Will Kymlicka y Jacob T. Levy [Kymlicka, 1996; Levy, 2003]; y por último 4) la teoría comunitarista de Charles Taylor [Taylor, 2003]. En este punto no se puede dejar de señalar el surgimiento en México de recientes enfoques antropológico-filosófico-políticos<sup>1</sup> del multiculturalismo que obligan a mantener distancia con los enfoques eurocentristas. Lo novedoso de estos enfoques es que además de centrarse en la realidad propia de los países latinoamericanos desarrollan significativos replanteos sobre la dinámica del conflicto cultural. En este sentido, sin perder de vista la importancia de las divisiones de clases sociales se reexaminan las diferencias étnicas, la escasez de recursos naturales y la colisión de valores culturales contrarios. Conflictos que, dada la naturaleza de la mezcla cultural en América Latina, difícilmente pueden superarse, apenas moderarse. El pensamiento multicultural mexicano de los últimos años estaría compuesto por cuatro tendencias claramente diferenciadas del multiculturalismo estadounidense, canadiense y europeo: 1) el multiculturalismo liberal de Fernando Salmerón y León Olivé [Salmerón,

<sup>1</sup> Es importante aclarar que el concepto de cultura que se maneja en este trabajo es más amplio que los conceptos antropológicos positivistas cuantitativistas. En el debate antropológico contemporáneo, el concepto de cultura está estrechamente relacionado con lo filosófico y lo político porque resulta más plausible explicar la multiculturalidad y el interculturalismo a partir de paradigmas cualitativos como la hermenéutica. Por esta razón los autores de este trabajo hemos preferido situarnos dentro de la antropología política-filosófica, más que en las corrientes empiricistas de la antropología.

1993; Olivé, 1995]; 2) el comunitarista de Luis Villoro [1998], 3) el pluralista analógico de Mauricio Beuchot [1999]; 4) el multiculturalismo barroco de Samuel Arriarán [2009].

Antes de referirnos a estas tendencias, es indispensable remitirnos a las teorías desarrolladas fuera de México para comprender el surgimiento del multiculturalismo como paradigma frente a la interculturalidad. Seguidamente habrá que analizar el modo en que se replantean los debates sobre los conflictos culturales, a partir de lo que sucedió históricamente en los últimos años (acontecimientos importantes relacionados con la problemática mundial de la diversidad cultural en el contexto de la globalización). Finalmente será necesario referirnos a la crisis del paradigma de la educación intercultural y sus implicaciones políticas en la educación mexicana.

## 1. LAS PRINCIPALES TEORÍAS DE LA MULTICULTURALIDAD

### 1.1. *Estudios culturales*

La teoría del multiculturalismo como estudios culturales no surgió como una cuestión disciplinaria o académica sino como algo relacionado con la posición de los intelectuales y los movimientos sociales (con la política de identidad). Esto no tiene que ver con las identidades puras ni con la celebración globalizada de las mezclas. Para los estudios culturales se trata de un proyecto político posmodernista, tal como aparece hoy en la mayoría de los trabajos especialmente provenientes de Estados Unidos. En esos trabajos se trata de redefinir el concepto de cultura como un vehículo o medio por el cual se negocia la relación entre los grupos. El problema es el reconocimiento de las otras identidades. Hay estereotipos, creencias, fantasías del otro: "Las relaciones entre los grupos son siempre estereotipadas en la medida en que implican abstracciones colectivas del otro grupo, más allá de cuán adocenadas, respetuosas o liberalmente censuradas sean" [Jameson y Žižek, 1998:106]. Según esta teoría, hay que analizar la cultura como el espacio de los movimientos simbólicos, de las subjetividades de grupos. Lo que no se menciona es el papel de la clase social en los estudios culturales. En este sentido, una de las discusiones se refiere a la autorrepresentación cultural nacional: ¿hay que entender lo nacional como algo relacional, algo que describe las diversas partes que componen el sistema mundial? Hay una conexión entre la teoría poscolonial, la teoría de la identidad y los estudios culturales. Desde esta perspectiva se entiende que la política contemporánea debe organizarse en torno de las luchas por la identidad.

Lo interesante es que lo que antes (en la década de 1970) era progresista, se convierte hoy (en la década de 2000) en una forma de clausura de las

oportunidades discursivas. Lo que hay que cuestionar entonces, es si toda lucha por el poder puede y debe organizarse alrededor de las cuestiones de la identidad. En el debate entre interculturalidad y multiculturalismo hay un énfasis en la relación cultura-identidad. Es un problema más complejo, ya que implica cuestiones de ética y normatividad. También habría que hacer una reformulación epistemológica pues, a diferencia de la modernidad, con su lógica lineal del tiempo, una política posmoderna debe impugnar las relaciones establecidas por la modernidad. Esto significa eludir la lógica de la diferencia y ver la posibilidad de pensar una política de la otredad, lo que implica pensar en una lógica del espacio:

La subjetividad como elemento espacial es tal vez la más clara, porque implica tomar al pie de la letra la afirmación de que la gente experimenta el mundo desde una posición particular, con lo cual se reconoce que esas posiciones están más en el espacio que en el tiempo. De hecho, gran parte de los escritos contemporáneos sobre la diáspora apuntan en esa dirección [Crossberg, 2003:148].

Aquí, el autor se refiere a la antropología de James Clifford que analiza los viajes, el turismo. En todos estos casos se plantea que la migración constituye en la actualidad una condición ontológica y epistemológica. También Zygmunt Bauman [Bauman, 2003] tiene algo que decir en este punto: “Los sedentarios eran muchos, los vagabundos, pocos.... La posmodernidad invirtió la proporción. Hoy quedan pocos lugares de residencia fija. El mundo se está poniendo a la par del vagabundo, y lo hace con rapidez, el mundo se rehace a la medida del vagabundo” [Bauman, 2003:58]. Desde esta perspectiva se puede entender el multiculturalismo como un significado flotante. Esto significa que su sentido depende de los usos que se le den. Hay que ver entonces su sentido de hibridación, ya que puede servir para la negociación cultural: “Dicha negociación no es ni asimilación ni colaboración, y hace posible el surgimiento de una agencia intersticial y que rechaza la representación binaria del antagonismo social” [Bhabha, 2003:103].

### 1.2. *El paradigma poscolonial*

En los últimos años se habla mucho de poscolonialismo. A nuestro modo de ver se trata de una forma de posmodernismo. ¿Cómo se entiende lo intercultural en este paradigma? Según H. Bhabha, se trata de ver principalmente los detalles de la imbricación de las identidades:

La perspectiva poscolonial nos obliga a repensar las profundas limitaciones de un sentido liberal, consensual y cómplice, de la comunidad cultural. Insiste en que la identidad cultural y la política se construyen mediante un proceso de

alteridad. Cuestiones de diferencia racial y cultural se solapan con problemas de sexualidad y género, y sobredeterminan las alianzas sociales de clase y socialismo democrático. El tiempo para asimilar minorías o nociones holísticas y orgánicas ha quedado atrás [Bhabha, 2002:213].

Tal parece que para la antropología poscolonial, al igual que para casi todo el posmodernismo, las determinaciones económicas o de clase ya han quedado superadas. Incluso se niegan a seguir utilizando categorías “binarias”. Habría una especie de fobia por todo lo que representa la cultura occidental. Pero veamos un poco más en detalle los argumentos antropológicos poscoloniales.

El concepto de diferencia equivaldría a multiculturalismo porque se trata de un concepto ambivalente de la autoridad cultural. Esta ambivalencia se halla en la idea de enunciación. Es entonces cuando nos damos cuenta de por qué los reclamos de pureza racial son insostenibles. La multiculturalidad (no el multiculturalismo) equivale a diversidad (no la diferencia). Esto significa que la diversidad como la multiculturalidad es un objeto epistemológico donde la cultura se toma como objeto de conocimiento empírico: “la diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados, contenida en un marco temporal de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la humanidad” [Bhabha, 2002:54].

Lo interesante de la teoría de Bhabha es que en este proceso de representación del otro hay una ambivalencia en el momento de la enunciación cuando, por el deseo de emerger como genuino, el otro cae en la ironía como resultado de su mimetismo. Esto significa que no podemos dejar de percibir el momento de la dominación cultural. Así visto, en el multiculturalismo como una perspectiva liberal, los mestizos o colonizados se disfrazan de hombres blancos (“casi lo mismo pero no blanco”). El autor señala que en el mimetismo, la representación de la identidad se articula sobre el eje de la metonimia. El mimetismo es como el camuflaje, no una armonización del parecido sino la represión de la diferencia:

El mimetismo colonial es el deseo de un Otro reformado, reconocible como sujeto de una diferencia que es casi lo mismo, pero no exactamente. Lo que equivale a decir que el discurso del mimetismo se construye alrededor de una ambivalencia. El mimetismo es entonces el signo de una doble articulación; una compleja estrategia de reforma, de regulación y disciplina, que se apropia del Otro cuando éste visualiza el poder [Bhabha, 2002:112].

Bhabha también hace una crítica del concepto de hibridez: “la hibridez no tiene esa perspectiva de profundidad o verdad que dar: no es un tercer

término que resuelve la tensión entre dos culturas. No produce un espejo donde el yo se aprehende a sí mismo; es siempre una pantalla escindida del yo y su duplicación, el híbrido” [Bhabha, 2002:143].

No se ve el conflicto cultural como dominación sino sólo los efectos de las prácticas. La hibridez interviene en el ejercicio de la autoridad no para indicar la imposibilidad de su identidad sino para representar siempre la impredecibilidad de su presencia. Este proceso parcializante de la hibridez se relaciona con una metonimia de la presencia (persistencia de la demanda narcisística de la diferencia). Se comprende así que la hibridez equivalga al discurso de la autoridad colonial. Hay un vínculo entre lo psíquico y lo político cuando el colonialista asume su exhibicionismo recordando su lugar de amo. El nativo se petrifica y se duplica en el amo: “las palabras del amo se vuelven el sitio de la hibridez” [Bhabha, 2002:150].

### 1.3. *La teoría del multiculturalismo liberal*

Esta teoría se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos. En principio fue una postura sostenida por Joseph Raz y Ernesto Garzón Valdés. A esta posición se han sumado recientemente autores como Will Kymlicka y Jacob T. Levy. Lo que plantea esta teoría es que los conflictos culturales no hay que tratar de resolverlos, sino sólo moderarlos en la medida en que lo más importante es defender los derechos individuales frente a las restricciones impuestas por las comunidades. En rigor, no habría derechos colectivos porque sólo existen individuos.

Con respecto a las nuevas demandas culturales surgidas a raíz de la intensidad migratoria, los autores liberales señalan que no es descartable la idea de que para solucionar este tipo de problemas se necesita una “ciudadanía multicultural”. Will Kymlicka señala la necesidad de atender las nuevas demandas planteadas por comunidades inmigrantes como los turcos en Berlín, los chinos en Los Ángeles, los bengalíes en Londres, los vietnamitas en Montreal, etcétera. Estas minorías no plantean la constitución de Estados independientes, sino solamente medidas mínimas para proteger sus identidades y tradiciones culturales [Kymlicka, 1996].

Similar planteamiento encontramos en Jacob Levy, otro teórico liberal del multiculturalismo: “abogo por una teoría política del multiculturalismo que no se preocupa por preservar o celebrar identidades étnicas ni por hacerlas desaparecer sino que se centra en mitigar los peligros recurrentes tales como la violencia estatal contra las minorías culturales, conflictos entre identidades étnicas y ataques dentro de las mismas comunidades contra aquellos que deseen abandonar o modificar su comunidad cultural” [Levy, 2003:29].

#### 1.4. La teoría comunitarista

Esta teoría sostenida principalmente por Charles Taylor plantea que se puede postular los derechos colectivos en contra de aquellos argumentos liberales que absolutizan los derechos individuales. Quien decide cuáles son los derechos, las prioridades, es siempre el Estado. En el caso canadiense habría un Estado liberal (la parte inglesa) que, por razones políticas y económicas, prioriza los derechos de los individuos, mientras que por el lado de Quebec (la parte francesa) se atiende más a las reivindicaciones de las comunidades en razón de sus necesidades culturales. Es decir, que para la teoría comunitarista es legítimo el reclamo de la representación política de las sociedades indígenas e incluso su derecho a la independencia y a la autonomía política [Taylor, 1993].

Ahora bien, el problema de la teoría de Charles Taylor no reside tanto en su oposición a la teoría liberal (posición bastante bien fundamentada desde el punto de vista jurídico), sino más bien en su enfoque eurocéntrico. En efecto, tal como señala Edward Said, la mayoría de las explicaciones sobre las transformaciones y contradicciones que aparecieron en la concepción de la identidad “no toman en cuenta el surgimiento de las ideas modernas sobre la identidad cultural nacional. El libro de Taylor es un ejemplo perfecto de ello. Él discute la identidad, la moralidad y las artes en un contexto general que parece universal pero que en verdad es profundamente eurocéntrico” [Said, 2005:39].

No se puede dejar de advertir dicho eurocentrismo en otros libros de Taylor como *Imaginario sociales modernos*, donde reformula el problema de la concepción histórica admitiendo múltiples modernidades con sus racionalidades respectivas.

Hoy se impone plantear el problema desde un nuevo ángulo: ¿estamos ante un fenómeno único, o debemos hablar más bien de múltiples modernidades, un plural que reflejaría el hecho de que culturas no occidentales han encontrado sus propias vías de modernización, y no se pueden comprender debidamente desde una teoría general pensada originalmente a partir del caso de Occidente? [Taylor, 2006:13].

Aunque resulta acertado el replanteamiento del problema que evitaría el eurocentrismo, nos parece que los nuevos argumentos desarrollados no resultan totalmente convincentes. En efecto, en vez de explicar esas modernidades no occidentales, lo que hace Taylor es describir únicamente aquellas que giran dentro del núcleo o “centro” de Occidente:

Mi hipótesis básica es que en el centro de la modernidad occidental se halla una nueva concepción del orden moral de la sociedad. Al principio no era más que

una idea en la mente de algunos pensadores influyentes, pero con el tiempo llegó a configurar el imaginario de amplios estratos de la sociedad, y finalmente el de sociedades enteras. Hoy se ha convertido en algo tan evidente para nosotros que tenemos problemas para verlo como una concepción más, entre otras posibles. La transformación de esta visión del orden moral en nuestro imaginario social tiene lugar a través del surgimiento de ciertas formas sociales, características de la modernidad occidental: la económica de mercado, la esfera pública y el autogobierno del pueblo, entre otras [Taylor, 2006:19].

Decir que los argumentos de Taylor no resultan convincentes no significa subestimar estos nuevos desarrollos teóricos que son sugerentes, sobre todo el concepto de imaginario social a partir de la revisión del proceso histórico de la secularización. Este concepto le sirve al autor para partir del hecho comprobado de que los grupos sociales asumen nuevas prácticas en virtud de las perspectivas que ofrecen sus representaciones teóricas. Así una teoría construye históricamente su imaginario social. Es el caso de la racionalidad modernista europea que surgió de la revolución francesa, alrededor de ciertas instituciones representativas por la vía de la participación popular y que se diferencia de la racionalidad angloamericana con su imaginario religioso protestante alrededor de la economía de mercado. Estos modos de modernización occidentales, el republicano francés y el modelo angloamericano, Charles Taylor los reconoce a partir de su estudio sobre el efecto del proceso de secularización que deja en la sombra otras formas de modernización como la barroca que tendría otra ligazón con la “cristiandad latina”:

Nada refuerza más este convencimiento que el estudio de la secularidad occidental, marcada como está por la herencia de la cristiandad latina, de donde extrae incluso su nombre. Pero espero que al término de este estudio la idea resulte evidente también en otros muchos dominios. Seguir los pasos de la emergencia del imaginario de la soberanía popular en Estados Unidos y en Francia ha puesto de relieve ciertas diferencias de cultura política dentro de Occidente [Taylor, 2006:225].

Es innegable que estamos ante un nuevo hallazgo teórico cuando Taylor se opone a la existencia de una sola modernidad en Occidente, pero queda todavía pendiente el problema de las modernidades no occidentales. Una de las formas de modernidad que más podría parecerse a estas últimas es la modernidad barroca, pero lamentablemente Taylor no le da mucha importancia (¿quizá porque sigue aferrado al eurocentrismo?):

En las sociedades católicas, el viejo modelo de presencia se mantuvo durante mucho más tiempo. Sin duda, sintió los efectos del desencantamiento, y se

convirtió cada vez más en un compromiso, según el cual el orden jerárquico se consideraba en cierto sentido intocable y el rey, sagrado, pero comenzaban a colarse elementos de justificación funcional, como por ejemplo cuando se sostenía que la monarquía era indispensable para mantener el orden. Podemos pensarlo como el compromiso barroco. La situación que vivimos actualmente deja atrás ambas formas de presencia divina en la sociedad para desembocar en algo distinto. La ruta de salida del barroco católico pasó por un catastrófico episodio revolucionario. Pero la evolución protestante fue más suave, y por eso mismo en cierto sentido más difícil de rastrear [Taylor, 2003:80].

Es evidente que Taylor se refiere al barroco en términos del proceso histórico de los países europeos. Ni siquiera se imagina que pueden existir históricamente otras formas de modernidad barroca como en el caso latinoamericano, donde si bien hubo un proceso de “desencantamiento” de las imágenes del mundo, sin embargo no se presenta unilateralmente una estructura al servicio del orden jerárquico conservador y esencialmente monárquico. Dicho con otras palabras, hay una modernidad barroca en América Latina que no responde, como dice Taylor, al proceso donde “se cuelan elementos de justificación funcional”. Este barroco posee otras justificaciones que tienen sus raíces en el mito y en otro tipo de racionalidad no occidental, es decir, que no se reduce al pensamiento ilustrado, lógico y científico [Arriarán, 2007a]. Por esto, el barroco que tenemos ha sido una forma de resistencia cultural, un *ethos* que se opone al capitalismo desde su misma naturaleza de economía destinada al derroche y al despilfarro. Esto es lo que más se opone a la lógica de la cultura capitalista del protestantismo anglosajón [Echeverría, 1998].

Resulta difícil aceptar la tesis de que la identidad católica fue homogénea y controlada por la jerarquía porque siempre hubo diferencias entre la religión popular y la de tipo oficial. Es cierto que en la historia existieron muchas religiones, entre ellas la cristiana, casi siempre aliada a la política de dominación, pero no se puede negar que existieron otras corrientes liberadoras como la de Bartolomé de las Casas en el siglo XVI. Durante el siglo XVII, observamos que en América Latina la cultura indígena se mezcló con la religión cristiana configurando otro tipo de identidad, donde sobresale el carácter de resistencia frente a la dominación colonial. Esto se debe a que hubo una estrategia por la cual los símbolos de la cultura dominada se mezclaron con los símbolos religiosos dominantes con el objetivo de sobrevivir frente a la política de exterminio.

El proceso de secularización en América Latina resulta diferente del proceso en Europa y Estados Unidos, porque se desarrolló de una manera más lenta y conflictiva debido a la naturaleza misma de la población, en



una gran parte de origen indígena. En este proceso no se puede afirmar que la religión católica absorbió a la otra religión. Los indígenas hubieran preferido mantener sus creencias pero no lo pudieron hacer porque existía el riesgo de ser exterminados físicamente. La alternativa fue integrarse sólo formalmente aunque conservando secretamente sus creencias. Esto no significó que se mantuvieran en un estado de pureza, sino que fue sólo una estrategia de supervivencia temporal. Es comprensible que su identidad sufriera otras transformaciones en la medida en que interactuó posteriormente con la modernización capitalista.

En resumen, la identidad barroca en América Latina construyó un *ethos* que no necesariamente propone una alternativa religiosa o de vinculación con la Iglesia católica (tal como plantea Taylor). Se puede decir que más bien fue una mezcla de símbolos y de creencias. Por eso es una modernidad barroca no occidental. No hubo una centralidad religiosa en la conformación de la identidad cultural latinoamericana porque la secularización se dio de una manera distinta de la europea. Tampoco se puede afirmar que esta modernidad barroca sea fundamentalmente antimoderna. Más bien es otro tipo de modernidad diferente de la modernidad ilustrada, positivista. Lejos de ser una propuesta alternativa de carácter esencialista, como si fuera incambiable y permanente, es una forma de identidad variable y en mutación constante. Por eso es que tampoco se reduce al siglo xvii. En la medida en que no permanece ni se queda fijada a una esencia, no excluye lo que sucedió en los dos últimos siglos. Lo interesante es que la modernidad barroca en México y en otros países latinoamericanos persiste y demuestra gran fuerza en la actualidad en el contexto global de incesante mestizaje y multiculturalismo [Hernández Alvírez, 2006].

## 2. LOS CONFLICTOS CULTURALES EN TIEMPOS DE LA GLOBALIZACIÓN

En los últimos años, por efecto de la globalización estamos viendo cómo se ha modificado el debate sobre el significado de los conflictos culturales. Cabe aclarar que ya no estamos ante una transición del multiculturalismo a lo intercultural, como anteriormente se ha entendido la problemática, por ejemplo en autores como Néstor García Canclini [2004], sino más como una transición de la interculturalidad al multiculturalismo. Esto significa que hay un agotamiento del paradigma intercultural en la medida en que está demostrando carecer de proyecto político:

Para evitar la deriva culturalista y sus nexos posibles con regímenes políticos conservadores y autoritarios, debe intentarse enlazar la cuestión de la diversidad cultural a la heterogeneidad social, cultural y política. Sólo enlazando lo

cultural a lo social y a lo político se pueden evitar las derivas identitarias. En este aspecto, la convivencia cultural es inseparable de un proyecto político en el que reaparecen los Derechos del Hombre y el universalismo [Wolton, 2003:91].

Claro que no se puede afirmar que el multiculturalismo, al menos en su vertiente comunitarista, está libre de carencias. Lo que tiene en común con la política intercultural es una caída en las reivindicaciones puramente identitarias, en sentido de afirmar solamente las diferencias de las culturas. El problema es que tanto el liberalismo como el comunitarismo desligan la cultura de la sociedad y del Estado. Por eso es que hoy nos damos cuenta de que no se trata únicamente de preservar las identidades culturales, sino de enlazarlas con la vida social. En el caso de los países europeos se ve cómo esta separación derivó en una unificación puramente económica, como si la unión entre países solamente fuera en términos financieros y monetarios. Lo grave de esto es que se cayó en una concepción tecnócrata, donde no hay lugar para las consideraciones de intercambio comunicacional. El flujo electrónico se convierte en puro intercambio de datos. Esto significa que se imposibilita la comprensión y el diálogo de las culturas:

Si las cuestiones de alteridad cultural no encuentran una salida pacífica fundada en la convivencia cultural, serán factores de guerra por lo menos de tanta magnitud como las desigualdades económicas Norte-Sur. En el concepto de convivencia cultural está en juego no sólo tomar la responsabilidad por la cultura y la comunicación, sino también reconocer el carácter heterogéneo de las sociedades, o sea, negarse a un modelo comunitarista incapaz de desplegarse en el plano mundial [Wolton, 2003:86].

Las pruebas del fracaso de la interculturalidad fueron las guerras en países como Irak, Ruanda, la ex URSS y la ex Yugoslavia:

No vivimos en el mundo de relatividad moral. Cualquier país acepta que la tortura, la violación, las matanzas y las expulsiones a la fuerza son violaciones de las leyes internacionales en materia de derechos humanos. No existe una discusión intercultural sustantiva que ponga en duda que estos abusos han ocurrido [Ignatieff, 2003:75].

De las implicaciones teóricas y metodológicas de esta situación hay que señalar que los debates sobre los conflictos culturales en tiempos de la globalización ya no se plantean en términos de elegir entre tradición y modernidad. El tradicionalismo es inadecuado cuando se convierte en una forma de comunitarismo, de la misma manera en que la modernidad se convierte en un proceso tecnocrático. El problema es ¿qué hacer cuando la anulación de la diversidad cultural se acompaña de un desarrollo ace-

lerado de mercados clandestinos de prostitución y de droga? No hay diversidad cultural, si no hay primero respeto a las personas. Aquí es donde empieza la cultura. Este derecho elemental se ve burlado cotidianamente cuando no existe siquiera una mínima regulación migratoria.

Quizá otra razón que obliga a replantear el significado de los conflictos culturales es la gran importancia que han adquirido los flujos migratorios. Como dice John Gray [2004] en la actualidad se ha vuelto fácil percibir a los inmigrantes como una gran amenaza:

La democracia tiene numerosas ventajas, pero en una época de globalización acarrea algunas consecuencias molestas. En algunos países europeos, los partidos de extrema derecha han logrado condicionar con éxito la agenda política, o incluso han entrado a formar parte de los gobiernos nacionales, actuando sobre los temores racistas de los votantes. Una de las repercusiones de los ataques sobre Washington y Nueva York ha sido la de intensificar las restricciones impuestas al libre movimiento de las personas [Gray, 2004:101].

Para que las culturas no queden excluidas de la globalización, hace falta pensar en el codesarrollo del Norte y del Sur. No porque todos los países estén ahora fundidos en una supuesta identidad mundial que sirve de ideología a las organizaciones financieras internacionales, sino porque las clases sociales más empobrecidas no tienen otra salida que integrarse. Hoy, cuando todos los países del mundo se ven obligados a someterse a las normas de mercado impuestas se requiere un nuevo tipo de control de las migraciones que tome en cuenta la necesidad de la interdependencia. Es el caso de los migrantes mexicanos e hispanos en Estados Unidos.

¿Y qué sucede con aquellas comunidades que reclaman la constitución de Estados independientes? Ya desde hace muchos años, varias comunidades demandaban su autonomía (Palestina, Irlanda, etcétera), pero recientemente dichas demandas se han convertido en verdaderos motivos de guerra civil. Esto es lo que ha sucedido en la ex Yugoslavia y en la ex Unión Soviética. El reclamo de la independencia no sólo ha generado la desintegración de esos países sino que también ha generado nuevas formas extrañas de gobierno “democrático”. Este es el caso de Irak, Bosnia, Kosovo y Afganistán. Bajo el pretexto de llevar la democracia a esos países se ha impuesto un nuevo modelo de reconstrucción nacional bajo la tutela de Estados Unidos. Como dice Michael Ignatieff: “calificar de construcción nacional a un ejercicio de ‘intervención humanitaria’ por parte de una comunidad ficticia llamada ‘comunidad internacional’ oculta a propósito el hecho de que nada de ello hubiera ocurrido si Estados Unidos no hubiera decidido emplear un potencial militar decisivo” [Ignatieff, 2003:12].

Así pues, vemos que en tiempos de la globalización la cultura está sufriendo bastantes transformaciones. ¿Puede haber reivindicaciones nacionales al margen de la política exterior estadounidense?, ¿cómo aspirar a una independencia nacional, cuando existe una hegemonía militar universal? Las demandas independentistas son reducidas a acciones de los grupos terroristas como Al Qaeda. Frente a estas demandas, el ejército estadounidense ha diseñado una política que consiste en imponer una nueva forma de gobierno bajo el pretexto de ayuda humanitaria. En los países antes mencionados, se reconstruye la nación, sin negar a las poblaciones locales su derecho a la autodeterminación y soberanía. En esta nueva modalidad imperialista, el autogobierno es compatible porque justifica la presencia del ejército estadounidense que se dedica a restaurar las ciudades bombardeadas previamente, con el fin de producir *a posteriori* jugosos contratos con las transnacionales estadounidenses. De manera tal que el imperialismo se ha convertido en la precondition de la democracia.

A pesar de que en el contexto actual resulta muy difícil desarrollar reivindicaciones nacionales, hay muchas comunidades que prefieren reivindicar por lo menos ciertos derechos culturales. Evidentemente tenemos que considerar la necesidad de atender nuevos tipos de demandas como los derechos culturales, relacionados con la representación y el libre ejercicio de la autonomía política. ¿Cómo surge históricamente este concepto conectado con el problema de las prioridades jurídicas de la soberanía nacional? Antes de comprender este origen, hace falta entender sus antecedentes ubicados en el surgimiento histórico de los derechos civiles y políticos. La idea actual de sufragio universal no existía en el siglo XVI o XVII ni siquiera cuando se trataba de soberanía del pueblo. La idea de ciudadanía moderna se desarrolló apenas en el proceso de la revolución francesa. Pierre Rosanvallon [1999] señala que se asocia al derecho al sufragio como igualdad política de los individuos frente a la caída del absolutismo:

La igualdad política de los individuos es a la vez una condición lógica de la caída del absolutismo y un imperativo sociológico de consagración de la destrucción del universo de los privilegios y los cuerpos. Francia ingresa de pronto en el sufragio universal, ya que se impone la democracia desde el principio de la revolución como una condición esencial de la realización de una sociedad en libertad [Rosanvallon, 1999:35].

Igual que los derechos de los ciudadanos en las urnas, los derechos políticos para las culturas minoritarias se plantean como una oportunidad dada a los inmigrantes del derecho de participar en las elecciones locales. De la necesidad de la democracia en un contexto nacional hemos pasado a

la necesidad de una democracia multicultural o “cosmopolítica” [Archibugi, 2000]. Esto significa que los problemas que se plantean hoy en día, ya no se reducen a lo local. Muchas luchas políticas importantes, por ejemplo, sobre el control del uso de la fuerza, el respeto a los derechos humanos, la autodeterminación de los pueblos, etcétera, sólo podrán lograrse no únicamente a través de políticas nacionales, sino de una aplicación internacional de la democracia. A esta democracia no hay que entenderla como una política neoliberal acorde con las necesidades de la globalización, sino más bien como un proceso que convoque a diversos Estados con tradiciones culturales diferentes y que se hallen en distintos estados de desarrollo. Así se ve la necesidad de una nueva forma de ciudadanía multicultural que sea compatible con la democracia. Esto significa que nos encontramos ante el desafío de que por efecto del proceso globalizador y las necesidades de los pueblos, hay una reivindicación de un Estado democrático multicultural. En este sentido es que el multiculturalismo ofrece una salida frente al paradigma intercultural carente de proyecto político. Esta salida es la que se plantea como una forma de negociación entre culturas que tienden a destruirse, por ejemplo entre Israel y Palestina o entre los mismos países de Europa que por más que lo han intentado se han quedado limitados por las necesidades comerciales:

Desde el punto de vista social, el proceso se ha desarrollado a costa de una profunda aculturación provocada por la unificación de los mercados. Esta aculturación, aunque con frecuencia enmascarada bajo una retórica solemne acerca del respeto a la ‘diversidad’ y a las ‘especificidades’ europeas, es vivida por las poblaciones como una desposesión identitaria. En la práctica, constituye una de las principales causas de la emergencia de los micronacionalismos europeos [Naïr, 2003:195].

¿Y qué sucede en los países latinoamericanos? Las limitaciones de la interculturalidad son evidentes cuanto más salen a la superficie las insuficiencias del Estado democrático neoliberal, únicamente dispuesto a reconocer a todos los integrantes de la sociedad a condición de que permanezcan estáticos en sus desigualdades. De ahí que no hayan prosperado los Acuerdos de San Andrés en el caso de la lucha de los zapatistas en México. Para reavivar las demandas por la autonomía, hace falta una teoría multicultural adecuada a la realidad de los países latinoamericanos [Arriarán, 2008]. Al respecto, hace falta construir un nuevo tipo de Estado multicultural para asegurar el reconocimiento legal de los derechos políticos y culturales de las comunidades indígenas. Para replantear la teoría de los conflictos culturales, como en el caso de México, hace falta además comprender que la

autonomía política no sólo se ha realizado en el caso de Canadá o varios países europeos, sino también en Estados Unidos:

Las naciones indias sí que desarrollaron Estados constitucionales estables a mediados del siglo XIX —por ejemplo, los cherokee en 1827 y los choctaw, chickasaw y creeks en el periodo de 1856 a 1867—. Una de las causas que propició tal evolución fue la presión por parte del gobierno estadounidense para que formaran un gobierno ‘responsable’ con el que poder negociar. Como era de prever, las negociaciones se convirtieron en expropiaciones y deportaciones en masa, salpicadas por estallidos genocidas [Mann, 2000:29].

Por supuesto que este reconocimiento del derecho a la autonomía política no deriva necesariamente en expropiaciones y deportaciones masivas. Las negociaciones también pueden convertirse en acuerdos pacíficos de convivencia cultural. Esto depende de si hay un contexto multicultural.

### 3. ¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL O MULTICULTURAL?

Peter McLaren señala que la educación multicultural debe entenderse como un movimiento social que busca reconocer la economía política. Para este autor lo multicultural se conecta con una pedagogía crítica (hay que criticar la hegemonía de la raza blanca occidental):

En vez de acentuar la importancia de la diversidad y la inclusión, como hacen la mayoría de los multiculturalistas, creo que debería hacerse mucho más énfasis en la construcción social y política de la supremacía blanca y en la dispensa de la hegemonía blanca. Es necesario identificar que el campo de la distorsión de la realidad conocido como ‘caucasismo’ es una tendencia cultural y una ideología vinculadas con arreglos políticos, sociales e históricos [McLaren, 1998:8].

También el trabajo de Paulo Freire debe comprenderse como un ejemplo de necesaria articulación entre ciudadanía, educación multicultural y democracia. No hay ni puede haber revolución educativa sin revolución política. Para Freire, la educación no es algo instrumental, sino un campo de relaciones de fuerza y que se desemboca en una politización de la ciudadanía [Freire, 1993].

Por su parte, Martha C. Nussbaum [2001] postula que en la educación actual no hay que renunciar al universalismo. A un nivel general, se puede seguir postulando las diferencias culturales de las minorías. En este sentido, sigue teniendo justificación la educación multicultural como educación para comprender al otro. Se trata de respetar otras formas de vida, para lo cual es necesario abrir el currículo a la historia de otras culturas:

El nuevo énfasis en la diversidad en los currículos es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento de producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos no sólo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado [Nussbaum, 2001:25].

Recientes debates sobre la conveniencia de aclarar la distinción entre multiculturalismo e interculturalidad, enfocan la democracia y la ciudadanía en relación con el contexto histórico. Así hay que pensar en la relación de la otredad. La ciudadanía no es puramente monocultural, sino que implica abrirse a las diferencias. Los desajustes en el sistema escolar se deben a que los maestros consideran a sus alumnos como desprovistos de capacidades cognitivas de aprendizaje. Pero tales capacidades cognitivas no se deben puramente a factores técnicos. Dicho con otras palabras, la educación no es sólo una tarea de adiestramiento técnico o de procesamiento de información; ni siquiera es una tarea de aplicación mecánica de las teorías del aprendizaje en el aula y menos de aplicar pruebas de rendimiento. La educación es un proceso hermenéutico que implica reflexionar sobre la necesidad del diálogo intercultural. De esta manera no se trata de adaptar o integrar al individuo a una sociedad sino más bien de crear e inventar imaginativamente la cultura. Como expresa Jerome Bruner [1994], no sería excesivo decir que en los últimos años ha habido una revolución en la definición de la cultura. Esta definición se aleja de concepciones como el estructuralismo o el constructivismo, según las cuales, la cultura es una serie de reglas interconectadas a las que las personas derivan ciertas conductas para ajustarse a determinadas situaciones. La nueva concepción de la cultura se acerca a la idea de conocimiento del mundo, pero sólo semiconectado, a partir del cual las personas alcanzan a través de la negociación, modos de actuar satisfactoriamente en contextos dados [Bruner, 1994].

La educación intercultural ha entrado en crisis en la medida en que ya no responde a las necesidades históricas, por ejemplo de la sociedad mexicana, especialmente en relación con la educación indígena. En efecto, si bien la educación indígena tenía sentido cuando todos los esfuerzos gubernamentales eran canalizados a través de instituciones como el Instituto Nacional Indigenista al final del siglo xx parece haber perdido toda su orientación, debido al viraje neoliberal. Hoy vemos que es necesario repensar toda la problemática indígena, porque cada vez hay menos indígenas en el campo y éstos aumentan en las ciudades [De la Peña, 1999]. Por esta razón se hace necesario repensar la igualdad de los ciudadanos en las urnas, oportunidad dada a los inmigrantes del derecho de participar en las

elecciones locales. Esto implica pensar en la ciudadanía étnica, y los derechos culturales como derechos indígenas en el marco de un nuevo Estado multicultural. ¿Qué pasa cuando los derechos indígenas se ubican en la sociedad civil? ¿Y qué pasa cuando, como en el caso de Bolivia durante el largo gobierno de Evo Morales, las comunidades indígenas se vuelven Estado?, ¿cuáles son las consecuencias de la derrota del neoliberalismo en Bolivia? [Arriarán, 2007].

Si el sentido de la sociedad civil provenía de su oposición y resistencia frente a un Estado absorbente, ¿cómo entender que estamos ante un nuevo paradigma en los países latinoamericanos?, ¿este nuevo paradigma tendrá que ser, entonces, el del Estado multicultural o plurinacional?

En México y en los países latinoamericanos también necesitamos defender el universalismo. No hay que caer en el fundamentalismo que quiere cortar radicalmente con la cultura europea. El peligro es que bajo una nueva ideología anticolonialista se intenta romper los vínculos con la herencia universal. Así como ya no hay que pensar la tradición y la modernidad en términos antagónicos, también hay que vincular la cultura particular con la cultura universal subrayando su complementariedad. Al paradigma globalizador que busca la homogeneización de las culturas se puede oponer una cultura democrática internacional, o dicho de otra manera, una concepción de sociedad sustentada en las diferencias culturales. Este nuevo paradigma encaja bien con el desarrollo y fortalecimiento del proyecto de Estado multicultural.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Archibugi, Daniele**

2000 "Democracia cosmopolítica", en *New Left Review*, núm. 5, Madrid.

### **Arriarán, Samuel**

2001 *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*, México, UPN.

2007a *Barroco y neobarroco en América Latina*, México, Itaca.

2007b *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*, México, Editorial Torres.

2008 "Hermenéutica y multiculturalismo en América Latina", en Pablo Lazo Briones (Comp.) *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*, México, Universidad Iberoamericana.

2009 *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*, México, Colegio de Posgraduados.

### **Bauman, Zygmunt**

2003 "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad", en Hall Stuart y Paul du Gay (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.



**Beuchot, Mauricio**

1999 "Filosofía y barroco", en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México, Itaca.

**Bhabha, Homi K.**

2002 *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.

**Bruner, Jerome**

1994 *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Paidós.

**De la Peña, Guillermo**

1999 "Notas preliminares sobre la ciudadanía étnica", en Alberto Olvera (Comp.) *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*, México, El Colegio de México.

**Echeverría, Bolívar**

1998 *La modernidad de lo barroco*, México, Era.

**Freire, Paulo**

1993 *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.

**Garzón Valdéz, Ernesto**

1993 "¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?", en E. Garzón Valdéz y F. Salmerón (Eds.) *Epistemología y cultura*, México, UNAM.

**Gray, John**

2004 *Al Qaeda y lo que significa ser moderno*, Barcelona, Paidós.

**Hall, Stuart y Paul du Gay (Comps.)**

2003 *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

**Hernández Alvídrez, Elizabeth**

2006 *La identidad cultural en la expresión neobarroca de la literatura narrativa latinoamericana del siglo XX*. Tesis de doctorado. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

2008 "Hermenéutica, literatura e identidad cultural", en Guadalupe Díaz Tepepa (Coord.) *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*, México, UPN.

**Ignatieff, Michael**

2003a *Guerra virtual. Más allá de Kosovo*, Barcelona, Paidós.

2003b *El nuevo imperio americano. La reconstrucción nacional en Bosnia, Kosovo y Afganistán*, Barcelona, Paidós.

**Jameson, Fredric y Slavoj Žižek**

1998 *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.

**Kymlika, Will**

1996 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.

**Levy, T. Jacob**

2003 *El multiculturalismo del miedo*, Madrid, Tecnos.

**Mann, Michael**

2000 "La cara oculta de la democracia: la limpieza étnica y política como tradición moderna", en *New Left Review*, núm. 5.

**McLaren, Peter**

1998 *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI.

**Nair, Sami**

2003 *El imperio frente a la diversidad del mundo*, Barcelona, Areté.

**Nussbaum, Martha C.**

2001 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Santiago de Chile, Andrés Bello.

**Olivé, León**

1995 "Multiculturalismo", en León Olivé y Luis Villoro (Eds.) *Filosofía moral, educación e historia*, México, UNAM.

**Raz, Joseph**

1994 *Ethics in the public domain*, Oxford, Clarendon Press.

**Rosanvallon, Pierre**

1999 *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

**Safran, William y Máiz Ramón (Coords.)**

2002 *Identidad y autogobierno en sociedades multiculturales*, Barcelona, Ariel.

**Salmerón, Fernando**

1993 en E. Garzón Valdéz y F. Salmerón (Eds.) *Epistemología y cultura*, México, UNAM.

**Said, Edward**

2005 "Cultura, identidad e historia", en G. Schroeder y H. Breuninger (Comps.) *Teoría de la cultura*, Buenos Aires, FCE.

**Taylor, Charles**

1993 *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, México, FCE.

2003 *Las variedades de la religión hoy*, Barcelona, Paidós.

2006 *Imaginario sociales modernos*, Barcelona, Paidós.

**Torres, Carlos Alberto**

2007 *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Siglo XXI.

**Villoro, Luis**

1998 *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM.



# La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano\*

Gunther Dietz  
Laura Selene Mateos Cortés  
Universidad Veracruzana, México

**RESUMEN:** *Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la Universidad Veracruzana Intercultural (uvi) en México, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la “antropología activista” con una “etnografía doblemente reflexiva”, este trabajo analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la uvi está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos. Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas.*

**ABSTRACT:** *Starting from a dialogical-ethnographic case study with the Universidad Veracruzana Intercultural (uvi), and trying to combine the principles of “activist research” with a “doubly reflexive ethnography”, this paper analyzes how through processes of educational interculturalization new methodological options arise and how they contribute to the redesigning, refreshing and decolonizing of classical ethnographic anthropological ethnography. Through its academic programmes, offered particularly to indigenous students, the uvi is creating innovative paths to diversify universal and academic “knowledge”, relating it to local knowledge, subaltern “ethnoscience” and alternative forms of knowledge. As shown in this paper, this incipient “dialogue of knowledges” implies “inter-cultural”, “inter-lingual” and “inter-actor”, related dimensions which lead to the recast of anthropological concepts and methods.*

---

\* Este trabajo ha sido generado en el marco del seminario “Conocimientos, poder y prácticas políticas”, coordinado por Xóchitl Leyva y realizado en varias sesiones en diferentes sedes del CIESAS. Agradecemos los comentarios, críticas y sugerencias que los/as colegas participantes aportaron a nuestro manuscrito inicial. Una versión más extensa del presente trabajo será publicada como parte del libro de autoría colegiada *Conocimientos, poder y prácticas políticas* (México, D.F., Lima y Ciudad de Guatemala, CIESAS y Programa Democratización y Transformación Global-Universidad de San Marcos. 2 volúmenes, en prensa).

**PALABRAS CLAVE:** *Etnografía reflexiva, investigación activista, universidad intercultural, Veracruz.*

**KEYWORDS:** *Reflexive ethnography, activist research, intercultural university, Veracruz.*

En las últimas décadas, el quehacer antropológico y etnográfico se ha topado con una paradoja aún irresuelta: mientras que hacia dentro de la disciplina recién se vislumbran las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada “crisis del referente etnográfico” iniciada en los años ochenta del siglo pasado, hacia fuera de la misma se percibe también desde entonces una exitosa y casi excesiva proliferación tanto de su bagaje conceptual —la “culturalización” y posterior “multi” e “interculturalización” de las ciencias sociales y humanas— como de su núcleo metodológico disciplinar —la “etnografización” de las metodologías cualitativas y participativas de investigación—. Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como en el caso del emergente campo de los estudios interculturales, esta paradoja se vuelve aún más acuciante, dado que la “migración” de conceptos como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad [Mateos Cortés, 2009] desde la antropología hacia otras disciplinas a menudo los reifica y esencializa hasta tal grado que se vuelven abiertamente contraproducentes tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

En este sentido, la noción antropológica de diversidad cultural está recientemente transitando en las ciencias sociales y sus traducciones hacia políticas públicas desde su abierta estigmatización como “problema” —de escasa integración y/o articulación, según una noción esencialista y funcionalista de cultura—, pasando por su reivindicación como un “derecho” —de las minorías, de los pueblos indios o incluso de la humanidad entera, como en el caso de la “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural” [UNESCO, 2002]—, hasta su proclamación antropológico-pedagógica como un “recurso” —para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad, para desarrollar competencias-clave en la sociedad del conocimiento [García Canclini, 2004]—. Este tránsito gradual refleja una recepción a veces crítica, a veces selectiva y sesgada, por parte del “multiculturalismo neoliberal” [Hale, 2006b], uno de los principales ejes de la gestión de la diversidad, no tanto de los cánones conceptuales de la antropología, sino sobre todo de sus prácticas profesionales en programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales [Dietz, 2007].

En Latinoamérica, estos programas antropológico-pedagógicos, que a menudo proclaman un supuesto “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con este giro multi- o intercultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior. Así, en estrecha colaboración con la antropología aplicada de orientación post- o neo-indigenista, se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas —las así denominadas “universidades indígenas”—, mientras que en otros contextos —como “universidades interculturales” [Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006]— se dirigen al conjunto de la sociedad aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos” [Schmelkes, 2009].

Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la “antropología activista” desarrollada por Hale [2006a, 2008] y Speed [2006] con una “etnografía doblemente reflexiva” [Dietz, 2009], este trabajo analiza cómo en el mencionado proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento [Mignolo, 2000; Escobar, 2004; Aparicio y Blaser, 2008]. Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” [De Sousa Santos, 2006; Mato, 2007], que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monológicas y monolingües.

#### LA ETNOGRAFÍA COMO PRAXIS AUTORREFLEXIVA

Desde la publicación en 1986 de dos “hitos” ya paradigmáticos de la reflexión meta-etnográfica en antropología —*Anthropology as a Cultural Critique* [Marcus y Fisher, 1986] y *Writing Culture* [Clifford y Marcus (Eds.), 1986]—, la discusión en torno a las bases del quehacer antropológico se ha ido bifurcando en dos direcciones diametralmente opuestas: por un lado, hacia

una etnografía experimental y auto-referencial de cuño supuestamente “posmoderno”, y, por otro lado, hacia una antropología militante que pretende “liberar” o por lo menos fortalecer —en el sentido de *empowerment* o “empoderamiento”— a los grupos que estudia. Sin embargo, como se evidencia al contrastar dichas corrientes, sostenemos que ambas fracasan en su intento de reaccionar metodológicamente a la creciente auto-conciencia y reflexividad de los actores sociales y/o étnicos contemporáneos.<sup>1</sup> Para que surja una “antropología descolonizante y descolonizada” [Harrison, 1991], es indispensable partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen a diferentes niveles [Dietz, 2009]:

- entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades —del norte o del sur— que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos [Antweiler, 1986; Krotz, 2005];
- entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo [Leyva y Speed, 2008];
- entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación” [Kvale, 1996] y aplicación del conocimiento científico;
- entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contra-hegemónico, centradas en los sujetos investigados [Escobar, 1992, 1993; Restrepo y Escobar, 2004];
- y, por consiguiente, entre un enfoque *etic* —necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado— y un enfoque *emic* —también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.

Procurando superar tanto el reduccionismo auto-referencial de la etnografía experimental posmoderna como la simplificación inmediateista de la antropología de la liberación, proponemos una estrategia metodológica necesariamente híbrida que mantiene con ello la complejidad de las asimétricas relaciones aquí esbozadas. La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica, el “trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte, 1981:160), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre —en nuestro caso— el antropólogo externo al grupo estudiado, por un

<sup>1</sup> Entendemos con Giddens por *reflexividad* “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación” [1991:20].

lado, y los comuneros y líderes indígenas, por otro. Reconociendo el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en este “encuentro etnográfico”, es imprescindible posicionarse ante el sujeto social elegido como objeto de estudio y explicitar la “dimensión normativa” [Scholte, 1981] del propio quehacer antropológico frente a hechos supuestamente “libres de valoración” [Thomas, 1993; Hale, 2006a].

Mientras que la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales, el posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que aquí se propone parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos. El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una “doble hermenéutica” [Giddens, 1995].

La creciente penetración de los saberes científicos en los mundos de vida contemporáneos disemina el conocimiento antropológico no sólo en las sociedades occidentales que han generado esta disciplina, sino asimismo en las nacientes sociedades nacionales del sur y entre los grupos estudiados por la antropología. En este contexto, las “políticas identitarias” de los actuales movimientos sociales descubren en la apropiación o reapropiación del conocimiento científico una fuente para fortalecer la identidad grupal [Dietz, 2009]. En el caso del estudio de los nuevos movimientos indígenas, esta autorreflexividad del actor social<sup>2</sup> tiene que ser asumida y enfrentada por una antropología comprometida. Sin embargo, como dicho compromiso con el actor estudiado no implica la identificación plena con sus objetivos, la tarea de una “doble hermenéutica” amplía el estudio del actor hacia los usos que éste hace del conocimiento antropológico [Albert, 1997; Plows, 2008].

La resultante praxis etnográfica propuesta aquí no se limita ni a la introspección estetizante ni a la externalización movilizante. Mediante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos, es posible generar una “novedosa mixtura de teoría y práctica” [Escobar, 1993:386] que se traduce en fases de investigación empírica, de teorización académica y

---

<sup>2</sup> Dejamos de lado aquí el debate acerca del carácter moderno, “posmoderno” o “tardío-moderno” de la reflexividad del actor social; mientras que Giddens (1991) y Cohen y Arato [1992] hacen hincapié en la novedad del fenómeno, característico de una sociedad postradicional, según Escobar (1992) la autorreflexividad también está presente en movimientos sociales del Tercer Mundo que difícilmente pueden ser clasificados como posmodernos o postradicionales.



de transferencia a la praxis política. Esta transferencia no se reduce a un acto de *concienciación*, sino que constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el “orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo” por el “experto” académico, por otro lado. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el mismo proceso de investigación, que oscila dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica. La relación intersubjetiva y dialéctica que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva” [Dietz, 2009] entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado, mantenido desde las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión empleados hasta los foros “inter-saberes” y/o de “inter-aprendizaje” [Bertely, 2007], de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles *emic* y *etic*, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera “inter-teorización” entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autorreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política.<sup>3</sup>

#### HACIA UNA ETNOGRAFÍA DOBLEMENTE REFLEXIVA:

##### INTER-SABERES Y LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

Aunque Leyva y Speed [2008] acuñan el término de “investigación de co-labor”, sobre todo para constelaciones entre activistas (a menudo indígenas) y académicos comprometidos, planteamos que esta co-labor es extendible asimismo a coaliciones entre diferentes tipos de actores sociales, políticos y/o académicos involucrados en procesos de transformación societal. En nuestro proyecto *InterSaberes*<sup>4</sup> esta co-labor se lleva a cabo con profesores

<sup>3</sup> V. Giddens [1995], Hale [2006a], Hernández Castillo [2006] y Rappaport [2005].

<sup>4</sup> Se trata del proyecto “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la UV: hacia una gramática de la diversidad” (*InterSaberes*), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana y por la Secretaría de Educación Pública, Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), México, D.F.

indígenas y no-indígenas, con estudiantes y con miembros de las comunidades en las que desde hace poco existe un “programa intercultural” universitario. Este programa, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito académico veracruzano y mexicano. Impulsada originalmente en el marco del programa gubernamental de creación de “universidades interculturales” como una de las respuestas oficiales concedidas por el gobierno federal al reclamo de organizaciones indígenas en el contexto post-zapatista [Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006], pero aprovechando a la vez la autonomía de una universidad pública pre-existente, la UVI implica un esfuerzo de descentralización universitaria —a través de un sistema descentralizado de sedes académicas ubicadas en las principales regiones indígenas y pluriétnicas del estado de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, la sierra de Zongolica y las selvas meridionales del estado— que, a la vez, nos obliga a redefinir y reestructurar las actividades docentes, de investigación y de vinculación en torno a una licenciatura única de “Gestión Intercultural para el Desarrollo”. Este programa académico sirve como un tronco común que es impartido con orientaciones sobre sustentabilidad, comunicación, lenguas, derechos y salud.<sup>5</sup>

El proyecto *InterSaberes* analiza de forma exploratoria cómo en la UVI se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos. Para ello, un equipo multidisciplinario, procedente de la pedagogía, la antropología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la traducción y aglutinado en torno al Cuerpo Académico “Estudios Interculturales” de la Universidad Veracruzana (UV), se encuentra recopilando y contrastando los diversos conocimientos que confluyen en las prácticas docentes, investigadoras y de vinculación de la UVI. Se trata de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Estos saberes son intercambiados en el marco académico de la UVI, pero cuentan asimismo con una estrecha relación con comunidades indígenas, organizaciones sociales y ONG. Participan por tanto en este aún incipiente “diálogo de saberes”, docentes, investigadores, estudiantes y vecinos de las comunidades y regiones anfitrionas de las sedes del Programa Intercultural.

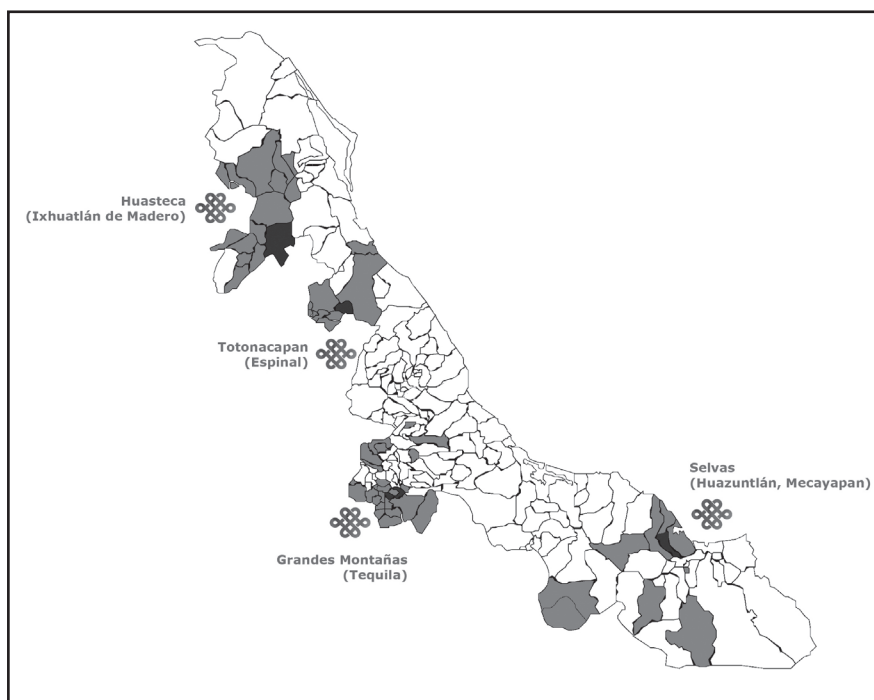
Este amplio y variado abanico de saberes y conocimientos es ahora recopilado en las cuatro regiones tanto por alumnos-investigadores y profesores-investigadores de la UV como por los “expertos locales”, para luego

---

<sup>5</sup> V. Téllez, Sandoval y González [2006]; Castro Rivera [2007], y Alatorre Frenk (Coord.) [2009].

retroalimentar el programa académico de la licenciatura en “Gestión Intercultural para el Desarrollo” así como sus actividades de vinculación comunitaria y de intercambio de conocimientos. El proyecto analiza y acompaña este proceso, recién iniciado en 2005 por la uv en las cuatro regiones mencionadas, para lo cual nos estamos centrando en la forma en que se están transfiriendo, enlazando e “hibridizando” mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios.

### Mapa 1 Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI



Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008.

Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco *campi* distribuidos a lo largo de todo el estado, estas sedes académicas se seguían centrando en los núcleos urbanos y seguían ofreciendo carreras “clásicas” del modelo universitario occidental. El programa nuevo, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que —como legado colonial y poscolonial—

son las regiones con mayor presencia indígena [Lomnitz Adler, 1995]. Por ello, y tras realizar un extenso e intenso diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socio-económicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano [UVI, 2005], se eligieron cuatro “regiones interculturales”<sup>6</sup> y dentro de las mismas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI: la región intercultural de la Huasteca, con sede en Ixhuatlán de Madero; la región intercultural Totonacapan, con sede en Espinal; la región intercultural Grandes Montañas, con sede en Tequila; y la región intercultural Selvas, con sede en Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan (v. mapa 1). En cada una de las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta con un coordinador de sede, un apoyo académico, los cinco profesores responsables de cada una de las cinco orientaciones y los profesores de tiempo parcial.

Desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (v. abajo). Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (consejo técnico y junta académica), la UVI dispone de consejos consultivos, que vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales.

Como se mencionaba arriba, actualmente se imparte en las cuatro regiones-sedes de la UVI la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de inter o transdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en conjunto como su modelo educativo integral y flexible. Los estudiantes no eligen asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre), y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual).

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “Orientaciones”; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro “gestor intercultural”. Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes [UVI, 2007:s.p.]:

---

<sup>6</sup> Se recurrió a este término —de evidentes resonancias aguirrebeltranianas— para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.

- Comunicación: según los planes de estudio, esta orientación “forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización. (...) La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización contextualizada del patrimonio tangible e intangible”.
- Sustentabilidad: esta orientación “establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes”.
- Lenguas: esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural”.
- Derechos: en esta orientación se “pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica”.
- Salud: por último, esta orientación “busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades”.

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen.

Sumando la primera generación ya egresada (2005-2009), así como las cuatro generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2006-2010, 2007-2011, 2008-2012 y 2009-2013) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con más de 500 alumnos y alumnas. Del conjunto de alumnos, aproximadamente la

mitad son hablantes de lengua indígena; las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el náhuatl, el *tachiwín tutunaku* (totonaco), el *núntah+’yi* (zoque-popoluca), el *diidzaj* (zapoteco), el *ñahñii* (otomí), el *teenek* (huasteco), el *hamasipijni* (tepehua) y el *tsa jujmí* (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano; en determinadas experiencias educativas, también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias en la región: en náhuatl (en las sedes Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), en totonaco (en la sede Totonacapan) y últimamente también en zoque-popoluca (en la sede Selvas) y en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece en las regiones indígenas de Veracruz, que a menudo obligan a los jóvenes a cursar “telesecundarias” y “tebachilleratos”, las condiciones de ingreso a la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino además una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Aparte, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, fue sólo en este verano de 2009 cuando los primeros 223 estudiantes se titularon exitosamente como Gestores Interculturales para el Desarrollo, para comenzar a desempeñarse —en función de su orientación cursada— como gestores, mediadores, traductores y/o técnicos en proyectos gubernamentales, no-gubernamentales y/o de autoempleo de desarrollo local y regional. Aún así, salta a la vista que por lo menos estas primeras generaciones han incorporado a jóvenes y adultos que han estado reivindicando la generación de nuevas ofertas educativas y formativas en sus regiones.

Por ello, la gran mayoría de los estudiantes ya realizan actividades de intermediación, asesoría y diseño de proyectos, mientras continúan cursando la licenciatura. Casi todos provienen de las regiones sedes de la UVI y de los municipios aledaños. Sin embargo, últimamente se percibe una mayor movilidad inter-regional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones, incluso urbanas, del estado deciden cursar estudios en la UVI. Como se mencionaba arriba, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se imparte en una modalidad mixta, que combina clases “áulicas” impartidas en pequeños grupos de trabajo con clases semi-presenciales en formato de talleres y una intensa labor extra-

áulica mediante estancias de trabajo comunitario, que los alumnos realizan bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha realización con las autoridades comunales y las ONG y asociaciones civiles presentes en las regiones. Para ello, la UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, que se convierten así en contrapartes del proceso extra-escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes —formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto mestizos como indígenas—. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas *vs.* comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino también a sus “haceres” cotidianos.

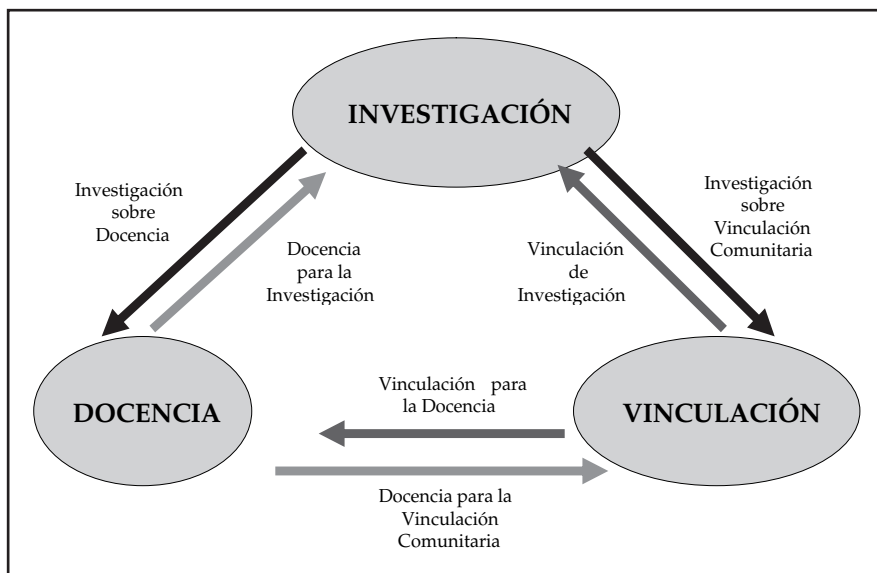
#### NUESTRO ACOMPAÑAMIENTO ETNOGRÁFICO DEL PROFESORADO

El perfil de los profesores de la UVI, denominados “docentes-investigadores”, cubre un amplio abanico de las humanidades, ciencias sociales e ingenierías e incluye a una mayoría de profesorado con grado de licenciatura, algunos con grado de maestría y sólo cinco con grado de doctor. Los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino en función de sus características profesionales y considerando sobre todo su arraigo y conocimiento sobre la región en cuestión. Por consiguiente, la mayoría de los profesores proviene de la misma región de destino y aporta con ello no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus conocimientos y saberes locales y regionales. A ellos se unen profesionistas y/o “expertos” locales que participan en la impartición de módulos y/o experiencias educativas específicas, relacionadas con su propia práctica profesional. En total, sumando personal de tiempo completo y de tiempo parcial e incluyendo los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede de Xalapa, la UVI dispone de un cuerpo de aproximadamente sesenta profesores.

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Hasta hace poco, las actividades investigadoras y gestoras las llevaban a cabo sobre todo los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Reflejando el proceso de “departamentalización” que en los últimos años está iniciando la UV en su conjunto, y que pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada en

“facultades”, y la investigación, canalizada a través de “institutos de investigación”, mediante la nueva figura de los “departamentos”, la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas.

**Gráfica 1**  
**Investigación, docencia y vinculación en la UVI**



Fuente: Dietz y Mateos Cortés [2007].

Por ello, las orientaciones que ofrece la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se están transformando en los departamentos de Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud. Cada departamento está ahora conformado por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y de la sede de Xalapa, constituyéndose en incipientes cuerpos académicos que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas líneas de generación y aplicación de conocimiento. Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores —sobre pluralismo médico y mediación intercultural en el sistema de salud en la sierra de Zongolica, sobre la formación de jóvenes estudiantes como intérpretes jurídicos en lenguas indígenas, sobre la gestión de iniciativas de diálogo entre jueces de paz, autoridades comunales y el Ministerio Público en la Huasteca, sobre la negociación de iniciativas de desarrollo sustentable entre comunidades de productores, ONG y la Reserva de la Biosfera de los Tuxtlas, sobre la reapro-



piación del “patrimonio intangible” mediante procesos de radios y medios AV comunitarios, etc.—, se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión y acompañamiento realizados por los alumnos en estos mismos ámbitos de sus itinerarios formativos. Por ello, la mayoría de estos proyectos se desarrollan en co-labor y co-autoría entre profesores de la UVI, sus estudiantes y autoridades comunales y/o miembros de las ONG participantes. El resultado es un concepto integral y circular de docencia / investigación / vinculación-gestión, que se sintetiza en la gráfica 1.

En el proyecto *InterSaberes* nos encontramos ahora mismo estudiando etnográficamente las pautas de interacción entre los actores docentes, discentes y comunitarios en las actividades tanto intra-áulicas como de vinculación comunitarias de los profesores y estudiantes de la UVI. Para acompañar estos procesos interrelacionados de investigación, docencia y vinculación, hemos impulsado simultáneamente desde el *InterSaberes* la creación de un laboratorio de formación metodológica para la investigación en la UVI [Dietz y Mateos Cortés, 2007], en el que se integran todos los docentes-investigadores de tiempo completo de las cinco sedes. En este laboratorio, procuramos promover la investigación no sólo como “tercer pilar”, sino como eje fundamental que articula y relaciona las demás actividades de docencia universitaria y de vinculación comunitaria de la UVI. Para ello, hemos logrado formar un grupo de profesores-investigadores que en cada sede de la UVI se dedica preferencialmente a la investigación (proyectos propios de investigación y/o de formación a través de algún programa de posgrado) y a la docencia acerca de la investigación (materias metodológicas y asesorías de las investigaciones del alumnado). Sobre todo, este laboratorio se ha constituido en un importante espacio de encuentro e intercambio de experiencias de investigación vinculada entre los profesores-investigadores de las sedes de la UVI, a los que también se van invitando a otros profesores de las sedes, a los alumnos y a otros académicos que están realizando investigaciones partiendo del enfoque intercultural.

De forma cíclica, cada vez que concluimos una fase de trabajo de campo etnográfico —sobre la interacción en el aula, sobre las actividades extra-aula de la UVI y sobre los proyectos de investigación vinculada de los estudiantes y docentes en las comunidades partícipes— realizamos foros de presentación, transferencia y discusión de nuestras interpretaciones y de nuestros resultados parciales. Estos foros se llevan a cabo en estrecha relación con el laboratorio, para asegurar una retroalimentación de nuestros resultados (aún parciales) hacia los procesos docentes e investigadores de los miembros del laboratorio.

## ENTRE CULTURAS, ENTRE SABERES, ENTRE PODERES

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad, entendida como capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes [Dietz, 2009], así como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos, conforman los principios de partida que dieron origen a la UVI. Por consiguiente, el equipo —compuesto sobre todo de antropólogos y pedagogos— que diseñó este programa persigue el propósito general de “favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Estos objetivos se alcanzarán privilegiando la diversidad cultural y la participación de las comunidades bajo los principios de: sustentabilidad de las regiones de interés, arraigo a las comunidades evitando la migración y protección al medio ambiente” [UVI, 2008:s.p.].

Estas metas y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI fue impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “Estudios interculturales” generaron nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana [Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008]. Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, el equipo promotor del proyecto optó por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad [Dietz, 2009]: se hizo especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” para dotar a los estudiantes y prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Sin embargo, rápidamente se entablaron relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad se entendía como una estrategia de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y de Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de

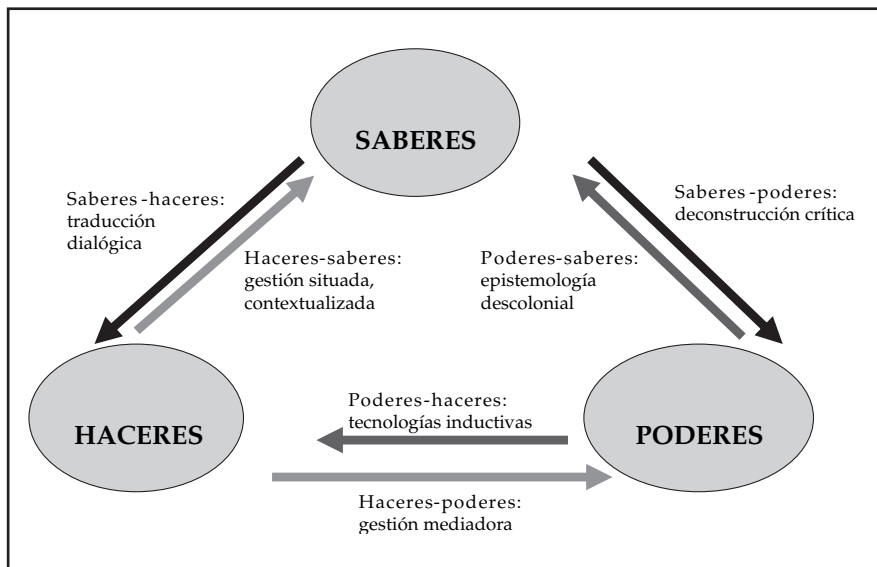
actores —académico-urbano e indígena-activista— se profundizó a partir de la colaboración estrecha con ONG y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas [Mateos Cortés, 2009]. Sus protagonistas hicieron hincapié en la necesidad de entablar relaciones sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales, para confrontar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa renegociación de las relaciones que articulan el Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país [Dietz, 2005], estos tres tipos de actores comienzan a fertilizar mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acaban plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se hace un mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos —académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales”— que participan en la UVI.

El llamado “diálogo de saberes” que se está generando en la UVI, sin embargo, aún sufre de fuertes limitaciones, producto no tanto de la incapacidad o falta de voluntad de dialogar de los propios actores, sino de los obstáculos estructurales que plantea un programa académico. Tanto las entrevistas relaiadas con docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades locales como las observaciones en aula y el análisis de las primeras tesis generadas por los recién egresados de la UVI ilustran que la universidad sigue aún determinada por los “saberes-saberes”, los conocimientos académicos y áulicos que se caracterizan por su descontextualización. Frente a ellos, los “saberes-haceres” que de hecho ya demuestran los estudiantes de la UVI a lo largo de sus proyectos de investigación vinculada no se hallan aún inmersos en la estructura curricular del programa académico. A ambos tipos de saberes, indispensables para un gestor intercultural, se une la dimensión de los “poderes-saberes”, de la implicación política y del liderazgo local que los egresados comienzan a tomar en sus comunidades, fruto de su mediación y negociación con actores extralocales. La etnografía doblemente reflexiva revela con ello que estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas profesionales tanto de los docentes-investigadores como de los gestores interculturales, pero que hace falta enlazarlos y concatenarlos explícitamente no sólo en las prácticas “de campo” de los estudiantes, sino en la misma estructura curricular de la carrera (v. gráfica 2).

Esta concatenación de saberes, haceres y poderes refleja a su vez la necesidad de ampliar la noción de interculturalidad a cuestiones no estrictamente

**Gráfica 2**  
**Saberes, haceres y poderes**



Fuente: elaboración propia, a partir de una sugerencia de Alatorre [2008]; agradecemos asimismo los importantes insumos recibidos por parte de los docentes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, con quienes pudimos discutir una versión anterior de este esquema en un seminario en octubre de 2009.

culturales, que incluyan también saberes y prácticas procedentes de otro tipo de actores. Así, se comienzan a perfilar a lo largo del acompañamiento metodológico y etnográfico del *InterSaberes* tres dimensiones diferentes, aunque complementarias, a través de las cuales los actores participantes concebimos la interculturalidad:

- una dimensión "inter-cultural", centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización de globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones; y la cultura académica occidental —inserta actual-

mente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “posindustrial” o “posfordista”, tal como se materializa en el “Modelo Educativo Integral y Flexible” de la uv—;

- una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre los académicos de la uv participantes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos etc., generados en los cánones epistémicos occidentales; los activistas de las organizaciones indígenas y las ONG presentes en las regiones, que contribuyen conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;
- y una dimensión “inter-lingüe”, que —reflejando la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz— supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos; este enfoque inter-lingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de dichas competencias comunicativas y “traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

Desde el enfoque arriba desarrollado de la doble reflexividad etnográfica, sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Proponemos concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. En el caso de la “co-labor” con movimientos sociales, ONG y/o instituciones educativas, sin embargo, esta concatenación de discurso y praxis transcurre en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologeticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva

(centrada en los “saberes”) y práctica (centrada en los “haceres”) hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan los “poderes”, las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional (v. gráfica 3) [Dietz, 2009] que conjuga:

- a) una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado —sobre todo mediante entrevistas etnográficas— desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;
- b) una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada —principalmente a través de observaciones participantes— desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales;
- c) y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” [Werner & Schoepfle, 1987] del trabajo de campo, i.e. las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic* versus *etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” [Verlot, 1999a] que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada.

Concatenando las diferentes dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales con esta metodología tri-dimensional reflexiva, actualmente en la UVI y en el *InterSaberes* estamos contrastando las visiones *emic* y *etic* de los actores partícipes mediante los mencionados foros-talleres. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

## CONCLUSIONES

Como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha sido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales

**Gráfica 3**  
**Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva**

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura / inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso (“saberes”)	= praxis (“haceres”)	= estructura societal (“poderes”)
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas”)

Fuente: elaboración propia; v. también Dietz [2009].

eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. Mientras la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño. El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el mismo núcleo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y “mono-epistémico” de la universidad occidental clásica.

En este ámbito, tanto para una “antropología pública” como para una metodología “activista” [Hale, 2008], uno de los principales desafíos consiste en conjugar las características de una “universidad intercultural” orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las diná-

micas y criterios propios de una universidad pública “normal”, que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante “cobijo” institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada “sensibles” al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: mientras que cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades “indígenas”, sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío, al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aun así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades. En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente —y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios— en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras.

Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura, ya se puede destacar su activo papel de intermediarios que desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse de su papel de “traductores” que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados. Considera-



mos que la etnografía doblemente reflexiva esbozada e ilustrada aquí para el caso del aún inconcluso proyecto *InterSaberes* nos ofrece pistas metodológicas para combinar la necesaria orientación dialógica y colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los actores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales [v. Hernández Castillo, 2006]. Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación práctica, que los sitúa de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Albert, Bruce**

1997 "Ethnographic Situation and Ethnic Movements: notes on post-Malinowskian fieldwork", en *Critique of Anthropology* 17, núm. 1, pp. 53-65.

### **Alatorre Frenk, Gerardo**

2008 "Construyendo redes de saberes y haceres hacia un desarrollo territorial sustentable", ponencia presentada en el *Segundo congreso internacional de casos exitosos: educación para el desarrollo de sociedades sustentables*, Boca del Río, Ver., mayo de 2008.

### **Alatorre Frenk, Gerardo** (Coord.)

2009 *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Ver., Editorial Universidad Veracruzana.

### **Antweiler, Christoph**

1986 "Ethnologie als Praxis: Vorüberlegungen zu einer Ethnologie als praxisrelevante Forschung für ethnische Gruppen", en *Zeitschrift für Ethnologie* 111, pp. 157-191.

### **Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser**

2008 "The 'Lettered' City and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America", en *Anthropological Quarterly* 81, núm. 1, pp. 59-94.

### **Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés**

2008 "Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural", en *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53, pp. 64-82.

### **Bertely, María**

2007 *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*, México, CIESAS, Pontificia Universidad Católica del Perú y Fundación Ford.

**Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar**

2006 *Universidad Intercultural: modelo educativo*, México, SEP-CGEIB.

**Castro Rivera, Carlos**

2007 *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

**Clifford, James y George E. Marcus (Eds.)**

1986 *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, California, University of California Press.

**Cohen, Jean L. y Andrew Arato**

1992 *Civil Society and Political Theory*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

**De Sousa Santos, Boaventura**

2006 "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes", en Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO.

**Dietz, Gunther**

1999 "La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México, Quito, Abya-Yala.

2005 "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica", en N. Grey Postero y L. Zamosc (Eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 53-128.

2007 "Cultural Diversity: A Guide through the Debate", en *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 1, pp. 7-30.

2009 *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*, Muenster y Nueva York, Waxmann.

**Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés**

2007 *Laboratorio de formación metodológica para la investigación en la UVI: propuesta de trabajo*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

**Escobar, Arturo**

1992 "Culture, Practice and Politics: Anthropology and the Study of Social Movements", en *Critique of Anthropology* 12, núm. 4, pp. 395-432.

1993 "The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology's Post-writing culture era", en *Journal of Anthropological Research* 49, núm. 4, pp. 377-391.

2004 "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program", en *Cuadernos del CEDLA*, 16, pp. 31-67.

**García Canclini, Néstor**

2004 "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber", en Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 181-194.

**Giddens, Anthony**

1991 *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity.

1995 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

**Hale, Charles R.**

2006a "Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology", en *Cultural Anthropology* 21, 1, pp. 96-120.

- 2006b *Más que un indio... Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*, Santa Fe, Nuevo México, SAR Press.
- 2008 "Introduction", en Charles R. Hale (Ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*, Berkeley, California, University of California Press, pp. 1-28.
- Harrison, Faye V.**
- 1991 "Anthropology as an agent of transformation: introductory comments and queries", en F.V. Harrison (Ed.), *Decolonizing Anthropology: Moving further toward an Anthropology for Liberation*, Washington, DC, Association of Black Anthropologists – AAA, pp. 1-14.
- Hernández Castillo, R. Aída**
- 2006 "Posmodernismos y feminismos: diálogos, coincidencias y resistencias", en W. Jacorzynski (Ed.), *Posmodernismo y sus críticos: discusiones en torno a la antropología posmoderna*, México, CIESAS.
- Krotz, Esteban**
- 2005 "La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes", *Journal of the World Anthropology Network*, 1, pp. 161-170 ([http://ram-wan.net/documents/05\\_e\\_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf](http://ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf) Última consulta 15/09/2009).
- Kvale, Steinar**
- 1996 *InterViews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, California, SAGE.
- Leyva, Xochitl y Shannon Speed**
- 2008 "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", en X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor*, México, CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, pp. 65-107.
- Lomnitz Adler, Claudio**
- 1995 *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz.
- Marcus, George E. y Michael M.J. Fisher**
- 1986 *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mateos Cortés, Laura Selene**
- 2009 "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and Political Actors in the State of Veracruz - the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education", en *Intercultural Education* 20, núm. 1, pp. 27-37.
- Mato, Daniel**
- 2007 "Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina", en *Puntos de Vista*, año III, núm. 12, pp. 27-46.
- Mignolo, Walter**
- 2000 *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Plows, Alexandra**
- 2008 "Social Movements and Ethnographic Methodologies: An Analysis Using Case Study Examples", en *Sociology Compass* 2, 5, pp. 1523-1538.

**Rappaport, Joan**

2005 *Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*, Durham y Londres, Duke University Press.

**Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar**

2004 "Antropologías del mundo", en *Jangwa Pana. Revista de Antropología*, núm. 3, pp. 110-131.

**Schmelkes, Sylvia**

2009 "Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties", en *Intercultural Education* 20, núm. 1, pp. 5-17.

**Scholte, Bob**

1981 "Critical Anthropology since its Reinvention", en J.S. Kahn y J.R. Llobera (Eds.), *The Anthropology of Pre-Capitalist Societies*, Londres, Macmillan, pp. 148-184.

**Speed, Shannon**

2006 "Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida", en *Alteridades*, vol. 16, núm. 31, pp. 73-85.

**Téllez, Sergio, Juan Carlos Sandoval y O. González**

2006 "Intercultural University of Veracruz: A Holistic Project Promoting Intercultural Education", en *Intercultural Education* 17, 5, pp. 499-506.

**Thomas, Jim**

1993 *Doing Critical Ethnography*, Newbury Park, California, SAGE.

## UNESCO

2002 *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, París, UNESCO.

## UVI

2005 *Universidad Veracruzana Intercultural-Programa General*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

2007 *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

2008 *Universidad Veracruzana Intercultural: Identidad*, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver. (<http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html> última consulta 06/02/2008).

**Werner, Oswald y Mark Schoepfle**

1987 *Systematic Fieldwork. Foundations of Ethnography and Interviewing*, Vol. 1, Newbury Park, California, SAGE.



# La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria

Adrián Valverde López

Escuela Normal Superior de México

**RESUMEN:** *En estas líneas se continúa con la discusión de los que ven la educación intercultural como una “buena idea”, sin “compromisos activos”, conceptualizada de forma limitada, gozando de poco “valor práctico”, y quienes pensamos que es necesario buscar la forma de ponerla en práctica. Para lo cual es necesario analizar con mayor profundidad conceptos como el de interculturalidad, entre otros, así como insistir en la importancia de una formación de docentes que nos permita avanzar hacia una educación intercultural en educación básica.*

**ABSTRACT:** *The following lines deal with the discussion between those who see intercultural education as a “good idea” with no “commitment”, which has been conceptualized in a limited fashion and has little practical value, on the one hand, and those who think that it is necessary to find ways to make it practical, on the other. To that purpose, it is necessary to analyze with greater detail concepts such as “interculturality” as well as to insist in the training of teachers who can lead us towards an intercultural education for basic schools.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación intercultural, multiculturalidad, diversidad cultural, pluralismo.*

**KEYWORDS:** *Intercultural education, multiculturalism, cultural diversity, pluralism.*

## PRESENTACIÓN

Este trabajo es producto de una discusión que recién inicia en los cuerpos académicos en formación de *Atención a la diversidad y la ciudadanía en formación docente* de las escuelas normales oficiales en la ciudad de México (Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Normal de Especialización, Escuela Normal Superior de México y Escuela Superior de Educación Física), acerca de los referentes teóricos que posibiliten reconocer a la interculturalidad como uno de los ejes transversales en la formación docente.

Esta discusión nos plantea el reto no sólo de la revisión de contenidos, sino también de la búsqueda de una didáctica, de las relaciones entre escuela y sociedad, así como de las diferencias entre los sujetos educativos y las propuestas curriculares. De igual forma, el análisis de conceptos como el de multiculturalidad e interculturalidad, entre otros, debe traducirse en el reconocimiento de la construcción de una educación que le permita a los docentes en formación reconocer la diversidad cultural existente en el contexto educativo.

La atención educativa en y para la diversidad cultural implica iniciar la discusión y análisis de cómo se construye la diferencia, sin perder de vista los múltiples procesos de construcción de la identidad, como las políticas educativas, los movimientos sociales y las aportaciones desde el ámbito de la investigación para la elaboración de propuestas educativas que se orienten, desde diferentes perspectivas, hacia la formación de docentes capaces de comprender que son parte de una sociedad multicultural, y que puedan asumir un compromiso que atienda a la diversidad cultural.

En suma, el reto en la formación docente para la atención a la diversidad en la escuela secundaria, creemos, tiene que comenzar con la elaboración de herramientas teórico-metodológicas que nos ayuden a construir una propuesta de educación intercultural en el proceso de construcción de una sociedad más equitativa y plural.

## CONCEPTOS BÁSICOS

Algunos trabajos en los que se analizan algunos conceptos que nos sirven para comprender el sentido de la educación intercultural empezaron a ser considerados y analizados en España en la década de los noventa, por autores como Francisco Javier García Castaño, Antolín Granados Martínez, Antonio Muñoz Sedano, José A. Jordán y Xavier Lluch, entre otros.

En la actualidad [Jordán, 1994], la educación intercultural es motivo de elaboraciones teóricas y metodológicas en diversos países del mundo, a raíz del incremento de las migraciones y de las transformaciones políticas que permean los distintos espacios geográficos, formando parte de los debates y desafíos de la educación contemporánea. Esta educación presupone la valoración del pluralismo cultural y lingüístico, el reconocimiento del conflicto y los puntos de vista diferentes como una posibilidad pedagógica para la construcción de una sociedad democrática.

El concepto de interculturalidad, señala Jordán [1995], surge en las relaciones entre sujetos que se imaginan a sí mismos diferentes de otros con quienes tienen algún tipo de interacción; siendo imaginada la identidad a

partir del contraste con los otros y referida tanto a ganancias como a pérdidas en la interacción, como a mecanismos determinados de negociación para la significación.

La perspectiva intercultural parte del planteamiento de que lo sustantivo es la interacción, y del reconocimiento de la cultura como un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. El concepto de interculturalidad, pues, representa un enfoque y expresa en sí mismo un proyecto y un propósito: el establecimiento de un marco de relaciones que facilite la interacción cultural en un plano de igualdad y equidad [*idem*].

Kimilcka [1996] plantea la necesidad de entender la diversidad cultural a partir de dos modelos. El primero parte de ubicar el origen e incorporación de culturas a las que denomina “minorías nacionales”, y su deseo de seguir siendo distintas respecto a la cultura mayoritaria de la que forman parte, exigiendo diversas formas de autogobierno para asegurar su existencia. El segundo surge de la inmigración individual y familiar que denomina grupos étnicos, quienes desean integrarse y luchan porque se reconozcan sus derechos. Las “minorías nacionales” pretenden (a largo o corto plazo) instaurar una sociedad paralela, cosa que no sucede en el caso de los grupos étnicos, quienes pretenden conservar su particularidad cultural dentro de las instituciones públicas.

La aplicación de uno de estos dos modelos necesariamente obliga al Estado a replantearse su idea de nación y a tener que definirse como multinacional o poliétnico, o ambos a la vez. En el caso de los Estados multinacionales, señala Kimilcka, éstos no pueden sobrevivir sin la lealtad de sus grupos nacionales y critica a quienes ven esta lealtad como una forma de identidad nacional, ya que en su opinión es mejor interpretarla como “patriotismo compartido”. La otra fuente del pluralismo cultural, dice el autor, es la aceptación de la inmigración y la aceptación de que los grupos migrantes conserven sus particularidades étnicas sin plantear autogobernarse de forma paralela a la nación de la que son parte.

Para Sartori [2001] el pluralismo tiene tres niveles de análisis, coincidiendo con Kymilcka en el primero, como creencia de una cultura secularizada y una cultura plural, que se caracteriza por la tolerancia y convicción de valores, lo cual reafirma la variedad y no la uniformidad; el discrepar y no la uniformidad; el cambiar y no el inmovilismo.

Para Kyimilcka el término multicultural se presta a confusiones, por lo que utiliza los adjetivos “multinacional” y “poliétnico” para referirse a las dos formas principales de pluralismo cultural (nacionales y étnicas). Donde las “minorías nacionales” (sociedades distintas y potencialmente autogobernadas incorporadas a un Estado más amplio) y los grupos étnicos (in-



migrantes que han abandonado su comunidad nacional para incorporarse a otra sociedad) son las fuentes principales de la diversidad cultural en los Estados modernos, y el federalismo una estrategia viable para adaptar la diversidad en la convivencia pacífica y el respeto por el otro.

El objetivo principal del pluralismo, dice Sartori, sostiene a una sociedad abierta, respeta la multiculturalidad (nacional y étnica) y asegura la paz intercultural. Pluralismo es, pues, identidad voluntaria e involuntaria, donde el equilibrio se logra a través del respeto y reconocimiento recíproco; es un vivir juntos en la diferencia y con diferencias, pero también es adquirir y conocer.

## ANTECEDENTES

Hansen [1998] señala que en Europa las políticas educativas en torno a la diversidad cultural y lingüística, se hacen presentes a partir de la inmigración. Desde la década de los setenta en el contexto educativo se empieza a discutir al respecto, ante la necesidad de brindar una educación a los hijos de los trabajadores migrantes: educación que se circunscribía a la enseñanza de la lengua materna y la cultura de los niños inmigrantes. Tal educación apuntaba de modo parcial a preparar a los hijos de los inmigrantes para un potencial retorno a sus países de origen y, en el mejor de los casos, se trataba de una educación compensatoria y/o de asimilación.

A partir de los años ochenta y con el Tratado de Maastricht se da prioridad a la cultura en sí misma, llegándose al planteamiento de una educación intercultural para todos, como un aspecto crucial para establecer una comunicación y entendimiento entre culturas y la búsqueda de políticas que mejoren la situación de la educación para los niños de origen inmigrante. El objetivo central de esta educación es brindar un acceso igual para todo individuo, sea inmigrante o autóctono, a las mismas instituciones sociales, educativas y culturales.

Hansen también señala que en el contexto de la educación es necesario distinguir entre la educación a los miembros de las comunidades étnicas y de inmigrantes, y la educación de todos los alumnos en una sociedad multiétnica y multicultural, ambas —dice— son necesarias pero exigen planteamientos diversos. La educación intercultural en la Unión Europea, comenta el autor, trata de dar una respuesta a los retos de creciente exclusión y segregación socio-cultural y al aumento de los conflictos interétnicos y la violencia. Por lo tanto, la educación intercultural debe conceptualizarse como:

un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso... más aún, un enfoque intercultural se esfuerza en hablar a todos los alumnos, ayudándolos, por medio de la diseminación de conocimientos sobre distintas culturas, para que descubran los factores que unen y diferencian a la humanidad, para que aprecien su riqueza y diversidad, para que descubran su propia humanidad en cualquier cultura, y para que adquieran un conocimiento crítico y comprensivo de las culturas.

En el panorama de la Unión Europea, la educación intercultural, continúa Hansen, se halla dentro del planteamiento de educación para todos los escolares, tomando en cuenta la diversidad lingüística y cultural en todas las escuelas públicas, lo cual exige una política de reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural que se objetive en sistemas educativos y escuelas que enfrenten el reto de integrar a todos los alumnos en un marco educativo unificado, pero al mismo tiempo que respete sus identidades culturales específicas; sin embargo, concluye que esto no será posible mientras que la sociedad no cambie ante los que son diferentes, esto es, mientras no se elimine el racismo y la xenofobia ante los inmigrantes.

#### *En México*

Como es bien conocido, en el siglo pasado las políticas educativas se orientaron a la búsqueda de la unidad nacional mediante la integración o asimilación de la población, que se caracterizaron por múltiples acciones orientadas a evitar la expresión de la diversidad cultural.<sup>1</sup> Las políticas educativas se orientaban a buscar la unidad nacional para lograr la integración del Estado, censurando toda expresión de la diversidad, paradójicamente, en una nación históricamente multicultural.

<sup>1</sup> En la “Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural” [Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre del 2001, p. 5] se proclaman y aprueban principios como la identidad, diversidad y pluralismo. En el artículo 1, la diversidad se declara patrimonio común de la humanidad [...] “ya que es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica [...]”. El artículo 2, trata del paso de la diversidad al pluralismo cultural y el impulso de políticas [...] “que favorezcan la inclusión y la participación de todos los ciudadanos [...]”. En el apartado sobre la diversidad cultural y derechos humanos, el artículo 4 menciona que se [...] “supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los pueblos indígenas [...]”. En el artículo 5, se menciona que [...] “una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales [...] donde [...] toda persona pueda expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural [...]”.

Después de los proyectos integradores y de aculturación, que se conformaron con las políticas indigenistas de primera generación (décadas de los 40, 50, 60 y 70 del siglo xx), surgen diferentes propuestas. En los 80, el Proyecto de Educación Indígena Bilingüe Bicultural; posteriormente, el de una Educación Bilingüe Intercultural. Como resultado de los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [2001] y la Ley General de Educación [SEP, 1993], en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y en 2003 se decretó la Ley General de derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En la UPN Ajusco surge la Licenciatura de Educación Indígena y en el 2004 se crean las Universidades Interculturales, siendo la primera de éstas la que se ubica en San Felipe de Progreso, Estado de México.

No obstante, a más de nueve años de la reforma constitucional,<sup>2</sup> en importantes sectores de la población, niños y adolescentes que asisten a la educación básica continúan siendo objeto de discriminación y marginación social, producto de una educación que no reconoce la diversidad cultural existente en las aulas. Esta realidad nos obliga a pensar en el diseño de una educación en la que autoridades, profesores, alumnos y padres de familia reconozcan la existencia de las diferencias de cada uno, como un elemento más de la realidad social; en la que podamos interactuar con los demás para incluirnos y no para marginarnos.

Hay que distinguir entre educación para grupos étnicos originarios y de inmigrantes, y una educación para todos en una sociedad multiétnica y multicultural, para lo cual, creemos, hay que pensar en una formación intercultural de docentes que haga posible (en el mediano plazo) concretar una educación para la atención a la diversidad cultural en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

#### LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural es aquella que va más allá de un espacio romántico y que se acerca a la igualdad de oportunidades educativas, que promueve competencias en múltiples culturas, pero distingue entre múltiples competencias que los individuos pueden adquirir y la identidad

---

<sup>2</sup> Es el 14 de abril de 2001 cuando se reconoce en la Constitución, explícita e implícitamente, el pluralismo cultural históricamente existente en nuestro país. En la actualidad nuestro país se reconoce como multicultural y diverso [Artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001], asumiendo la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas.

que se adquiere por la pertenencia a un grupo social en particular, un espacio donde la identidad social y la competencia cultural son cosas diferentes.

Para concretar estos planteamientos conceptuales en una realidad como la nuestra, históricamente heterogénea y diversa, es necesario dar un viraje hacia una formación intercultural de docentes donde, además de que se aprenda a reconocer la diversidad, se diseñen estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades de los niños en el salón de clases; el docente debe entender cuál es el objetivo de su formación, no como algo solamente teórico sino como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella.

Un segundo paso sería que los proyectos educativos de las escuelas vinculen sus objetivos generales con la reflexión de la multiculturalidad, para favorecer el establecimiento, al menos formalmente, de una perspectiva formativa intercultural de los docentes. Sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en cada uno de los colectivos de las instituciones educativas, podremos afirmar que en un futuro no muy lejano tendremos un marco educativo propicio para llevar a cabo una educación intercultural.

La educación intercultural desde esta perspectiva, como afirmábamos antes, no puede seguir siendo vista sólo como aquella que demandan legítimamente los indígenas, sino como una educación para el conjunto de la diversidad cultural existente en nuestro país.

### *La formación de docentes*

La atención a la diversidad cultural en la escuela secundaria se enfrenta al problema inicial de saber hasta donde el subsistema de educación básica está preparado para ofrecer las condiciones que posibiliten su expresión efectiva en un plano de igualdad, respeto y equidad. También, es importante revisar y evaluar el *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria* y el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica 2010*, en el que si bien se apunta la importancia de la atención a la diversidad cultural, incorporando en el currículo escolar elementos de ésta, que sin duda es un avance y una revalorización del pluralismo en sí mismo, se encuentra dominado por enfoques restrictivos, centrados más en la aplicación de los programas de estudio, asumidos desde una perspectiva curricular de añadidos temáticos y no desde un enfoque transversal, cuestionador de los contenidos curriculares y del marco general de relaciones en la escuela y el salón de clases.

Por ejemplo, en el apartado I. *Las finalidades de la Educación Básica del Plan de Estudios para la Educación Secundaria* [SEP, 2006], se establece la necesidad de una formación en valores favorable a la convivencia, solidaria y comprometida, que prepare individuos para ejercer una ciudadanía activa. Aunque de manera implícita existe el reconocimiento de la diversidad cultural, en la práctica se contradice con los planes y programas centrados en la enseñanza de aprendizajes, haciendo énfasis en las metodologías y materiales didácticos más que en la desventaja originada por el currículo, o acerca de la desigualdad social.

## PROPUESTA

En el cuerpo académico de *Atención a la diversidad y la ciudadanía en formación de docentes* de la Escuela Normal Superior de México, en un primer momento, nos dimos a la tarea de elaborar para la Especialidad de Historia la *Asignatura Regional II. Atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente* (2009), que comprende el programa, aplicación, seguimiento y materiales, con los que se pretende responder a la necesidad de una formación de docentes con capacidad para:

actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo [Plan y Programa de Estudios para la Educación Secundaria I. Las Finalidades de la Educación Básica. SEP, 2006:25-26].

La asignatura no se limita a abordar la discusión sobre la diversidad cultural como un objeto de estudio particular, teniendo como objetivo central el que los futuros docentes “reconozcan la pluralidad existente en el país y el mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida” [Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. IV. Características del Plan y Programas de Estudio. SEP, 2006:29-34].

Esta propuesta busca propiciar en los docentes en formación una actitud que promueva la comunicación y la convivencia entre los alumnos de la escuela secundaria, partiendo del respeto mutuo; aspira a convertirse en propuesta de trabajo y en el principio de la búsqueda de nuevos enfoques

metodológicos, ofreciendo las pautas necesarias para promover la inclusión e invitar al ejercicio de una práctica docente a partir del reconocimiento de la diversidad cultural existente en el salón de clase.

El diseño de este programa pretende contribuir en la formación de docentes para la atención a la diversidad cultural en educación básica, y de manera especial en la escuela secundaria, admitiendo la importancia que tiene la valoración del pluralismo cultural y el reconocimiento del conflicto, así como de puntos de vista diferentes en la construcción de una sociedad democrática.

## REFLEXIÓN

Si se pretende verdaderamente dar un viraje a una educación intercultural en la formación docente de las escuelas normales, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y percibirla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales, la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las instituciones educativas, existirán las condiciones para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural.

Desde esta perspectiva, todos los seres humanos vivimos en un mundo multicultural, donde cada individuo tiene acceso a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Por ejemplo, el hijo de un migrante rural después de una corta estancia en un medio urbano desarrolla competencias<sup>3</sup> en la cultura de su grupo familiar, tanto en su interpretación original como adaptada a su nuevo entorno. En la cultura de su grupo de origen, tanto en su expresión y sistema normativo, como en su diferenciación frente a otros grupos que componen el nuevo entorno en el que ha empezado a vivir y en la cultura de los diferentes grupos de iguales en los que puede participar; en el nuevo barrio en el que vive y en la institución escolar en la que se pretende integrar; en el salón y en la escuela donde aprende a conocer y a valorar una información que para todos se presenta supuestamente igual. Este niño,

---

<sup>3</sup> Son aquellas que hacen capaz a un individuo para la realización de determinadas actividades en diferentes ámbitos, y que se derivan de la posesión de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores.

adolescente o adulto se hace competente en varias culturas, cargadas todas ellas de diferente información con las que de manera activa e individual construye su propia visión del mundo.

Por otro lado, es importante que los docentes en formación valoren el significado de la cultura<sup>4</sup> en el proceso de interacción en el ámbito escolar, un proceso que le permite al individuo desarrollar competencias en múltiples esquemas de percepción, pensamiento y acción (en múltiples culturas), y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias de sus alumnos, prestando atención a la relación de los programas con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

Igualmente, es trascendental que no se compare a la educación intercultural con un grupo étnico (cualquiera que sea éste), para evitar los estereotipos e impulsar una búsqueda intensa de las semejanzas y diferencias entre alumnos, en la que el desarrollo de competencias en una cultura requiera una interacción constante con las personas que ya las poseen.

Es necesario, también, seguir avanzando hacia la construcción de una formación docente intercultural que promueva competencias en múltiples culturas, que distinga entre múltiples competencias que los individuos pueden adquirir y la identidad que adquiere por la pertenencia a un grupo social en particular: la identidad y las competencias son dos cosas diferentes.

Desde esta perspectiva la educación intercultural no debe ser considerada sólo como aquella que demandan los grupos indígenas, sino como una educación para la diversidad cultural en su más amplio sentido. Como aquella que sólo será posible construir a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas en los contenidos escolares transmitidos por la escuela, que asegure la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; que fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela y que tenga los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en entornos inmediatos.

También resulta urgente una formación docente que perciba y reconozca las desigualdades sociales en las que se traduce la diversidad (desigualdades en la distribución del poder y los recursos), y que sea competente para construir propuestas educativas innovadoras que respondan a la di-

---

<sup>4</sup> Las culturas no necesitan escuelas para ser transmitidas, las escuelas deberían estar para ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y relativo tienen las culturas en tanto que construcciones sociales, no para enseñarnos la cultura.

versidad existente en la escuela y el salón para que se posicione crítica y activamente en la acción social desde la escuela.

Así, entendemos la educación intercultural como aquella que va más allá de un respeto romántico y puntual por los diferentes estilos de vida, y que se acerca más a la igualdad de oportunidades educativas para todos. Pues existe el peligro de pensar en un salón con niños, o adolescentes pobres, o de minorías étnicas marginadas, donde lo único que puede hacer el profesor es adaptarse a sus ritmos lentos de aprendizaje, a sus escasas posibilidades y a sus alicortadas aspiraciones.

Lo anterior nos plantea otra interrogante a los formadores de docentes de las escuelas normales: ¿cómo formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad cultural en el salón? Creemos que el primer paso para avanzar hacia este objetivo es brindar una formación que permita comprender cómo la educación intercultural puede impactar tanto a los individuos en el contexto escolar como en el ámbito social, cuando con eficacia pedagógica consigue el éxito académico y una mayor igualdad de oportunidades para los individuos en situación de marginación social y cultural; fomentando el respeto, la tolerancia y valoración de la diversidad cultural, así como habilidades sociales indispensables (por ejemplo, sentido crítico) y una participación activa en proyectos de animación cultural, a través de la escuela para padres.

Uno de los indicadores básicos del grado de sensibilización del docente acerca de la educación intercultural es cuando admite que los temas sobre la diversidad se traten como parte del currículo escolar, siempre que el tema lo requiera. No se trata tampoco de llegar al extremo contrario y moverse según estereotipos sobre la diversidad, interculturalidad, multiculturalidad, minorías étnicas, entre otros, con un tratamiento exclusivamente teórico, sino más bien como parte de lo cotidiano.

Un segundo desafío es la elaboración de un diseño educativo que permita impulsar de forma simultánea la formación docente en dos planos: uno, en el corto plazo, revisando, reorientando y reorganizando los procesos de capacitación y actualización de los profesores en servicio, y otro, en el mediano y largo plazos, con la aplicación y evaluación sistemática del *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria* y el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica 2010* de las escuelas normales, siendo necesario precisar el enfoque y las estrategias educativas adecuadas para lograr una formación para la educación intercultural. Formación que no debe ser limitada a fortalecer determinados valores, sino a promover un encuentro entre gente, pueblos y culturas diferentes que fortalezca el diálogo e intercambio cultural en la



escuela. Esto es, una educación en la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural para lograr la convivencia entre diferentes en un plano de igualdad y equidad.

Sabemos que este proceso de cambio hacia una educación intercultural no es fácil, debido, entre otros factores, a la falta de visión de los actores involucrados (autoridades, docentes y padres de familia) respecto al significado e importancia de este tipo de escuela. Las dificultades para llegar a acuerdos y consensos tienen que ver, en gran medida, con procesos de resistencia al cambio como también a la oposición sistemática de muchos docentes sobre las orientaciones, propósitos y estrategias que diseñan las autoridades para su operatividad, lo cual hace más difícil y conflictiva esta etapa del proceso para todos los participantes.

Contrario a lo que muchos piensan, el problema no es incorporar a los niños y adolescentes con características culturales diferentes a la educación básica, pues un alto porcentaje de ellos ya se encuentra en el contexto escolar. El reto para avanzar en la construcción de una educación intercultural es formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad en el salón de clase, que promueva el encuentro entre diferentes en un plano de igualdad, equidad y respeto, que fortalezca el diálogo e interacción en la escuela y fuera de ella.

Creemos que el camino para alcanzar este objetivo es mediante la consolidación de una formación docente apoyada en fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos para enfrentar las actuales necesidades educativas con funciones poli-modales<sup>5</sup> en la escuela, donde la atención a la diversidad forme parte integral de los proyectos y de la cultura escolar.

Una formación con una perspectiva intercultural que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos, que elimine toda clase de prejuicios respecto al diseño de estrategias educativas y materiales didácticos; que sea el catalizador para potenciar la capacidad de análisis del currículo explícito y oculto; que tenga la capacidad para tratar las líneas transversales como vías de cuestionamiento, tanto de los contenidos curriculares como de los criterios de organización de éstos, y de indagar críticamente sobre los materiales didácticos y de elaborar nuevos.

---

<sup>5</sup> El modelo de profesor que se plantea se acerca a lo que Giroux [1985] describe como "intelectual transformativo", capaz de interpretar el mundo y dotarlo de sentido. Modelo que se aleja de la tendencia a desligar la teoría de la práctica en el trabajo docente, de manera que la tarea se limita a aplicar y ejecutar lo que los expertos han elaborado, perdiendo el control sobre el proceso educativo. Esta opción nos remite a la creación de condiciones en la formación de docentes que hagan posible el desarrollo de elaboración crítica y de diseño autónomo.

Para que esto sea una realidad es necesario que tanto los profesores en servicio, autoridades y los docentes en formación, iniciemos el análisis y valoración de la diversidad cultural que nos permita hacer posible una “educación para todos”. En donde los niños aprendan a reconocer, respetar y convivir con los que no son como ellos en un marco de respeto y tolerancia. Así, una formación docente debe romper con los afanes homogeneizadores del ejercicio profesional de muchos profesores; requiere una discusión y reflexión sobre conceptos como el de intolerancia, xenofobia, racismo y opresión cultural, y de temas como el del rol de la escuela en la construcción de la autoestima y la identidad, la diversidad cultural, y el papel en la construcción de los aprendizajes de los docentes.

Para contribuir eficientemente en la construcción de una educación intercultural es necesario que los colectivos de las instituciones normalistas nos involucremos en procesos permanentes de revisión y análisis académicos orientados a replantear estructuras y tareas añejas e inoperantes, en la búsqueda de soluciones acordes con el reto educativo que plantea la atención a la diversidad en el salón de clases.

Uno de estos colectivos son los cuerpos académicos, los cuales tienen como propósito la formación de un docente “que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les compete” [Martínez *et al.*, 2006:2]. Esto implica transformar el modelo estereotipado de muchos formadores de docentes, que están lejos de contribuir en una formación para reconocer la existencia de la diversidad; el promover el encuentro entre diferentes en un plano de igualdad, equidad y respeto mediante el diálogo e intercambio cultural en la escuela y fuera de ella.

Igualmente, el trabajo colegiado en las escuelas normales cobra especial significado, como espacios de actualización e intercambio académico de ideas que nos permiten el análisis y diseño de estrategias para una formación docente que rompa con las resistencias al cambio y añejas prácticas homogeneizadoras en la escuela.

Un proyecto con estas características requiere de una importante inversión de recursos económicos y humanos, así como de políticas educativas congruentes que hagan posible la expresión de la diversidad cultural en un plano de igualdad, respeto y equidad en la escuela. Requiere una reorganización de la estructura académica y administrativa de las escuelas normales que permita una articulación entre docencia, investigación y difusión; requiere la actualización de los docentes en servicio, promover cambios en los proyectos académicos que incorporen una visión de la escuela con un enfoque intercultural para la atención a la diversidad cultural en la formación docente.

## CONCLUSIONES

Las escuelas normales oficiales de la ciudad de México sólo podrán enfrentar los retos del presente y el futuro mediante el diseño de nuevas estrategias en la formación docente que les permita a sus egresados adquirir conocimientos y habilidades para su quehacer educativo como el de la atención a la diversidad cultural en la educación básica.

Hay mucho por hacer y reflexionar acerca de la práctica docente, el análisis teórico, político e institucional; sin embargo, la posibilidad de construir una escuela abierta a la diversidad debe ser el proyecto prioritario en la educación básica y normales, con toda su estructura, recursos y actores. Este proceso que apenas se inicia necesita un esfuerzo individual, de grupo e institucional, ya que la educación intercultural no es un favor que se concede a la diversidad: es la oportunidad de convivir con otras realidades, otras formas de entender y vivir en el mundo, otras formas de conocer, sentir, hacer y relacionarnos desde la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

**Ayala Domínguez, Irma Otilia**

1977 "La integración educativa: descripción y retos de una política institucional", en *Aspectos en educación bilingüe y especial. Una perspectiva binacional*. Cuadernos de Trabajo, 35. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Serie Educación, s/p.

**Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

2001 Artículos 1o., 2o., 4o., 18 y 115. Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (Primera Sección), martes 14 de agosto de 2001, pp. 2-4.

**García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez**

1999 *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta.

**Giroux, Henry A.**

1985 "Educación: reproducción y resistencia", en *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones El Caballito, SEP, Cultura, pp. 149-159.

**Hansen, Peo.**

s/f "Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones" (copias fotostáticas).

**Jordán, José Antonio**

1994 *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.

**Jordan, José Antonio, et al.**

1995 *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca, Amarú Ediciones.

**Kimilcka, Will**

1996 “Las políticas del multiculturalismo”, en *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, pp. 25-55.

**Lluch I. Balaguer, Xavier y Jesús Salinas Catalá**

1996 *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. pp. 17-47.

**López, Luis Enrique**

1996 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en Muñoz Héctor y Pedro Lewin (Coords.), *El significado de la Diversidad Lingüística y Cultural*, México, UAM-INAH, pp. 279-330.

**Martínez, Patricia**

2006 “Evolución de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Guanajuato”, en *Acta Universitaria*, Vol. 16 no. 3 Septiembre-Diciembre, Universidad de Guanajuato, s/p.

**Sartori, Giovanni**

2001 *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.

**Muñoz Sedano, Antonio**

2000 *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española.

SEP

1993 Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el DOF, el 13 de julio.

2006a Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.

2006b Plan y Programa de Estudios para la Educación Secundaria. Acuerdo núm. 384, Publicado en el Diario Oficial de la federación, viernes 26 de mayo.

2007 Programa Sectorial de Educación, 2007-2012. México.

2009 Asignatura Regional II. Atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente. Programa, aplicación, seguimiento y materiales de apoyo, 6° semestre. Licenciatura en Educación Secundaria.

2010 Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica.

**SEP-Sebyn**

2000 Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.

2001 Plan 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras, México.



# Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos

Laura G. Zaragoza Contreras

Universidad Autónoma del Estado de México

**RESUMEN:** *A partir de la inclusión de los “pueblos indígenas” en el texto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en 2001, se ha desencadenado un enfrentamiento epistemológico, conceptual, cultural y social en torno a ellos, revelando el estado de indefinición teórica y conceptual en la que se encuentran vocablos como cultura, identidad, indígena o etnicidad, en tanto que los usos cotidianos atribuidos a dichas locuciones constituyen interpretaciones o representaciones otorgadas por propios y extraños, que más allá de enriquecer los aportes hechos hasta el momento, se vuelven objetos difusos de conocimiento. Al respecto, las ciencias sociales han hecho de esta temática su propio patrimonio, constituyendo materia de diversas investigaciones que han representado esfuerzos esporádicos, sin llegar, incluso el día de hoy, a un consenso, por lo que el uso de los términos aún simboliza temas diversos en el ámbito legal, cultural, económico y social. Ante este panorama, urge contar con una precisión conceptual que permita entender, comprender, desentrañar y reflexionar el conocimiento existente para proponer nuevas premisas que permitan una mayor coherencia entre las perspectivas teóricas y la realidad social, reconociendo una sociedad que, al mismo tiempo, pueda ser diferente e igual.*

**ABSTRACT:** *The insertion of the term “indigenous peoples” in the Mexican Constitution in 2001 launched an epistemological, conceptual, cultural, and social debate which revealed the lack of theoretical and conceptual definition of terms such as culture, identity, indigenous people, or ethnicity. At the same time, every day uses have turned the meaning of these concepts vaguer. For their part, social sciences have made of the issue one of their own and carried out a number of works which none the less constitute but sporadic efforts leading to no consensus. As a result, the meaning of these concepts still varies from one field to another, from the legal and cultural to the social and financial. It is thus urgent to provide these concepts within a minimum of clarity in order to offer new premises which would bring theory and social reality closer, having in mind a society that can be equal and different at the same time.*

**PALABRAS CLAVE:** *cultura, identidad, etnicidad, otredad, indígena.*

**KEYWORDS:** *culture, identity, ethnicity, otherness, native or indigenous.*

## ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS, A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La reforma de 1992 al artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoció a nuestro país de manera oficial como culturalmente diverso, diversidad basada en la coexistencia de múltiples pueblos indígenas que se distinguen por sus diferentes formas de pensar, de actuar, de comprender el mundo. Con esta reforma se evidencia el reconocimiento y protección a los derechos colectivos.

En 2001, también se reformó el artículo 2 constitucional, que reconoció la composición pluricultural de nuestra nación y el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación; en consecuencia, su autonomía para preservar su cultura y por ende sus lenguas maternas, primer vía para comprender la cosmovisión del pueblo al cual pertenecen; razón por la que se propone especial énfasis en el tema de la identidad individual y colectiva de los indígenas, así como de sus características culturales y los paradigmas que aproximan su estudio. Una constitución no es sólo un texto estrictamente jurídico; también es político, representa un mensaje de nación: en este documento debe encontrarse inserto el espíritu de una nación (en sentido sociológico).

No obstante el reconocimiento legal de las minorías “culturales” o sociales, en el contexto global ya se reconocen sociedades multiculturales o de diversidad cultural, y que de algún modo ya han superado los instrumentos legales y las políticas emprendidas en tal materia, por países como México. Por lo tanto, y particularmente en este contexto, la corriente del multiculturalismo aún reconoce un reto prioritario: el reconocimiento de la identidad y el acomodo de las diferencias culturales de los grupos minoritarios.

Sin embargo, aunque existe el pleno reconocimiento de las metas a superar en materia de multiculturalismo, aún existen problemas conceptuales, de interpretación y de representación de vocablos o expresiones como etnicidad, otredad, indigenismo o identidad cultural. Por lo que se pretende que, antes de adentrarnos como país a los desafíos de la sociedad global y multicultural, se den los arreglos institucionales, legales y sociales para el pleno reconocimiento de la igualdad en la diferencia; concretamente, que se reconozca la incorporación de los grupos étnicos a la sociedad a la que pertenecen, sin afectar la naturaleza de éstos y permitiendo las interacciones pertinentes acorde a las necesidades particulares de todas las partes.

La propuesta aquí vertida trasciende a partir del estudio de conceptos y fenómenos sociales que se consideraban estudios acabados, superados. En México, después de los arreglos constitucionales y legales realizados en un

intento por solucionar el problema de los “indígenas”, se creyó que todo estaba resuelto con la sola inclusión de los conceptos usados para abordar el tema: multiculturalismo e identidad. Lo anterior se convierte en un verdadero reto para las instituciones que tienen la difícil tarea de aplicar este tipo de leyes, en tanto que su aplicación implica comprobar que se pertenece a una determinada “cultura”, o que se posee cierta “identidad”, pero ¿cómo demostrar algo que no tenemos claro qué es?

En este sentido, hay dos aristas desde las que se puede observar el presente estudio, por un lado el debate inacabado de los conceptos que han configurado el paradigma del “indigenismo”, y por otro lado, el reconocimiento de los grupos étnicos con el fin de lograr un reconocimiento de la diferencia en la igualdad, y así dar paso a nuevos paradigmas que alejen al indígena —como persona, paradigma y concepto— del sentido peyorativo y se reconozca como un igual dentro de la sociedad.

Se parte de una serie de reflexiones: ¿las reformas constitucionales son suficientes para satisfacer las necesidades de los indígenas?, ¿las leyes actuales permiten una integración social? Si hay un consenso conceptual ¿se puede aspirar al establecimiento de nuevos paradigmas?, ¿existe realmente igualdad ante la ley cuando, justamente es la ley quien los considera grupo vulnerable?, ¿se puede aspirar a la igualdad entre desiguales?, entre la carencia y las desigualdades económicas y sociales, ¿cómo pretende el legislador alcanzar el ideal de igualdad?, ¿se puede lograr la igualdad jurídica entre quienes se encuentran socialmente estigmatizados?

## EL USO COTIDIANO DE LOS CONCEPTOS EN EL ENTORNO MULTICULTURAL

Considerando el contexto anterior, urge contar con conceptos que dejen el menor espacio a lo ambiguo. Reflexionar sobre conceptos que se usan cotidianamente y de formas tan variadas, no implica de ninguna manera que puedan crearse dogmas conceptuales, en cambio permite precisar el uso dado en contextos determinados, de tal manera que no se le atribuyan a los conceptos características que no poseen o se apliquen en contextos donde pierden el sentido. A partir de esta premisa, términos como identidad, cultura, indígena y étnico son conceptos usados indiscriminadamente en el entorno multicultural en el que se desenvuelve México, llegando a existir confusión en su uso o aplicación. Si en el entorno cotidiano resulta un problema, trasladarlo al entorno jurídico o científico el problema es mayor. Es así que se presentan algunos postulados que señalan una parte del problema que implica el uso indiscriminado de los conceptos.



Reflexionar sobre la identidad propia es uno de los cuestionamientos más profundos a los que se puede enfrentar un ser humano. La pregunta *¿quién soy?*, que inaugura toda inquisición sobre el hombre en general, no es tema superficial. Siguiendo ese tenor es necesario plantearse otro cuestionamiento: *¿qué sería de nosotros sin la idea de lo que significamos en esta vida y quizá seguiremos significando más allá de nuestra consumación?* El reconocimiento es, pues, la confirmación de la promesa sobre las capacidades, hábitos, talentos y destrezas de su portador; es entonces el descubrimiento de una nueva dimensión en una realidad ya establecida. En términos más simples, es el reconocimiento del otro como nuestro igual. El reconocimiento de lo que somos y lo que significamos genera dentro de nosotros un sentimiento de pertenencia, de identidad.

Considerando la relevancia del planteamiento sobre la identidad se encuentra el problema del vocablo como tal, como representación y como parte fundamental de la vida individual y colectiva. Asimismo el problema de la identidad cobra especial importancia a partir de los modelos económicos y sociales que determinan la cotidianidad de las sociedades, tal como lo refiere Enrique Alducín, en el Congreso "La identidad nacional a fin de siglo y del milenio", realizado bajo el auspicio del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien señaló que en la época de la globalización, todas las culturas, especialmente las dominantes, irrumpen en nuestros hogares a través de los medios de comunicación; cada ser humano se enfrenta a costumbres, tradiciones y concepciones ajenas a la propia, lo que impacta directamente en la toma de conciencia de nuestra identidad.

La cultura, también muestra matices de ambigüedad conceptual. Tal imprecisión se refleja en dos sentidos, en primer lugar, la complejidad del laberinto semántico que ha llevado al estado de indefinición a los términos de los que damos cuenta en el presente estudio, entre ellos, "cultura". De manera cotidiana escuchamos hablar del término asumiendo un entendimiento al hacer uso de él; no obstante, cuando nos preguntan qué entendemos ante tal vocablo, la respuesta se vuelve complicada. Lo anterior corresponde al entorno social en el que cotidianamente hacemos uso de los conceptos. El segundo sentido al que se refiere lo que se ha denominado "la cultura: un tópico imprescindible" es el esclarecimiento del propio concepto a partir de las diversas perspectivas teórico conceptuales y de los usos habituales del término. Ambas vertientes convergen en la necesidad de un consenso social y teórico respecto del vocablo cultura con el fin de contribuir al entendimiento y desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Es a partir de esta multiplicidad de conceptos que urge contar con una precisión conceptual que permita entender, comprender, desentrañar y reflexionar el conocimiento existente para proponer nuevas premisas que permitan una mayor coherencia entre las perspectivas teóricas y la realidad social, reconociendo una sociedad que, al mismo tiempo, pueda ser diferente e igual.

## EL PROBLEMA DE LA IDENTIDAD

Una vez expuesta una parte de la problemática, es necesario abrir la discusión para esclarecer las dificultades cotidianas y conceptuales del término. La identidad se basa en el conocimiento, reconocimiento y apropiación de la memoria histórica; de un pasado común. Un pasado que puede ser reconstruido o reinventado, pero que es conocido y apropiado por todos, que tiene una presencia permanente en el imaginario individual y colectivo. La identidad individual y colectiva surge de la mera existencia, en la cual se encuentra implícita la esencia histórica, que no puede definirse por agentes externos.

La identidad constituye una autopercepción, un autorreconocimiento, una representación autoasignada desde la perspectiva subjetiva de los actores con respecto a su ubicación en el espacio social [Jiménez, en Waldman, 2000:317]. Al darse una identidad, el individuo existe para sí y para los demás. Pero esta definición de "identidad" no implica otorgarle matices sustancialistas, ya que la identidad emerge y se afirma como tal, en su interacción con "otros". La identidad es, la manera en que los miembros de un grupo se definen a sí mismos, pero también cómo son definidos por los "otros" con quienes se interrelacionan. La identidad se construye a través de las acciones que realizamos los seres humanos y a las cuales les damos una relación y un sentido.

El concepto del "otro" es, constitutivo de la identidad. En este sentido, toda identidad es relacional, ya que se establece en una relación intersubjetiva en la que debe existir la presencia de un "otro" [Figuroa, en Waldman, 2000:317]. Según el contexto de interacción en el que se encuentre ubicado el individuo, puede hacerse referencia a identidades individuales y colectivas. Si el contexto de interacción es entre individuos pertenecientes a un mismo grupo, la identidad hace referencia a su singularidad frente a los otros individuos; si la interacción tiene lugar entre grupos diferentes, la identidad hace referencia a los rasgos comunes compartidos por una colectividad y no por otra. [Waldman, 2000:317]. Hay elementos que por su propia naturaleza propician la formación y reproducción de redes que de-

sarrollan elementos de representación simbólica fuertemente mediados por la cultura, a partir de los cuales se refuerzan los vínculos sociales internos y se construyen “identidades colectivas”, que incluyen a quienes comparten rasgos identitarios similares y excluyen a quienes no lo hacen [Bonfil y Smith, en Waldman, 2000:318].

La construcción de la identidad colectiva se vincula, con la definición de lo “propio” y lo “ajeno” y, por tanto, remite a una subjetividad en la que se encuentran presentes sistemas de valores o visiones del mundo. La cultura se encuentra así, en el fundamento de toda identidad, aunque no constituya en sí misma el fenómeno identitario. La pertenencia al grupo otorga al individuo rasgos de identidad propios y, al mismo tiempo, cuando los individuos se identifican sólidamente con el grupo, éste adquiere una identidad colectiva, consolidada en la medida en que el grupo posea atributos y un devenir común que lo diferencie de “otros”.

Ante este fenómeno debemos recordar que se es gracias al grupo al cual se pertenece; este es el sentido de la vida, tanto en el ser, como en el quehacer. Por ello, la identidad se determina a partir de grupos, razas, idiomas, religión, ideología y creencias; en una palabra, de valores compartidos. No decidimos por nosotros mismos quiénes somos, lo hacemos a través de la interacción social, de la lucha y del reconocimiento de nuestra existencia por parte de otros. Al respecto, la historia del hombre en sociedad es el relato de la eterna adaptación de la persona a su entorno y de seres humanos en su interacción con otros de su misma especie. La identidad se reafirma por comparación con la identidad de los demás y, en ocasiones, por franca oposición a ella.

Somos, independientemente de nuestras personalidades individuales, identidades colectivas vivas y cambiantes que se definen en una dinámica cotidiana, día a día por las interacciones en las cuales nos encontramos inmersos. Por ello, las relaciones privadas o públicas, ya sean de carácter social, políticas, culturales o económicas, dentro de un contexto, regional o nacional, dan sentido a lo que somos y, al mismo tiempo definen nuestro futuro; definen nuestra cultura. Pero, ¿qué es cultura?, es un planteamiento vasto que busca un consenso conceptual en subsecuentes líneas.

#### LA CULTURA: UN TÓPICO IMPRESCINDIBLE

Abordando la premisa del uso cotidiano del vocablo en cuestión, referimos lo dicho por Benoist [1982] en torno a la palabra cultura, que actualmente ocupa un lugar privilegiado en el discurso; los partidos políticos la incluyen en sus programas, los escritores disienten en torno a ella y las

ideologías la convierten a menudo en elemento esencial de sus sistemas. Incluso hay países en los cuales existen Ministerios de Asuntos Culturales, haciendo un uso irracional del concepto, se privilegian asuntos en ámbitos de naturalezas diversas.

Con el fin de precisar el vocablo, se señala lo expuesto por Benoist durante el Congreso Internacional para la Defensa de la Cultura, celebrado en Niza, al preguntar: ¿de qué cultura? y, ¿qué es la cultura?, ya que no es lo mismo hablar de “la cultura” que de “una cultura” y “la defensa de la cultura” no siempre coincide con la de “las culturas”. Partiendo de éste cúmulo de dudas, nos remitimos al origen de la palabra, señalando que etimológicamente, cultura, *culture*, se refiere a la acción de cultivar. En este sentido, puede interpretarse como el arte de sembrar, cuidar y desarrollar los conocimientos del mundo en el ser humano; esta interpretación subjetiva lleva a comprender la cultura en forma individualista como el producto del aprendizaje y desarrollo de un hombre tanto en lo físico como en lo espiritual.

La cultura puede analizarse desde diversas perspectivas. Desde el punto de vista objetivo, la cultura puede conceptualizarse como el conjunto complejo de los objetos que el hombre crea y transforma; pero que también humaniza y en los que, necesariamente, se encuentran en forma fehaciente la lengua, el arte, la literatura, por ende, la ciencia, los valores propios de cada individuo y de la comunidad a la que pertenece, entre otros. A partir de esas creaciones, el hombre deja de estar en un mero estado de naturaleza. La cultura, como proceso dinámico, en el cual se encuentra presente la esencia histórica de un pueblo, es resultado de la actividad creativa y creadora, individual y colectiva.

Hasta este punto, pudiera parecer que hay un acuerdo preestablecido sobre la parte conceptual del término que aquí se discurre. No obstante, la cultura dentro de la sociología, la antropología o dentro de las ciencias sociales en general se presenta como un problema de estudio en sí mismo, un estudio inacabado, inexplorado y carente de argumentos teóricos. Tal como lo afirma Gilberto Giménez [s/f], la cultura se resiste enconadamente a ser construida como objeto teórico y prefiere seguir circulando con la imprecisión flotante de sus innumerables acepciones ideológicas.

Para lograr una propuesta conceptual más completa y coherente, recurrimos primeramente a Spradley y McCurdy [1975], quienes señalan que la cultura es definida como el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar comportamientos. Por otra parte, Clifford Geertz [2005], refiriéndose a la cultura señala que es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan

su existencia y experiencia, así como conducen sus acciones. Por otra parte, en México los gobernantes<sup>1</sup> consideran que la cultura deberá ser reconocida como el elemento integrador de la sociedad y sustento de la identidad nacional y estatal.

La cultura también es la acción y creación del hombre, como un modo de prolongarse o de trascender de lo individual a lo universal; el hombre tiene el poder —dentro de los límites determinados por el carácter y formas de su vida social— de construir una cultura conforme a sus ideales, de prolongar su existencia y duración mediante el uso racional de sus facultades cooperativas. En términos de lo señalado por Bodenheim [1994] respecto de esta característica de la cultura también se agrega como elemento trascendental de la existencia del hombre que la muerte de una cultura no implica la extinción de su recuerdo; así como las obras de un gran hombre sobreviven a su existencia física, los resultados de una gran cultura nunca serán estériles.

Como hemos revisado hasta este punto, la multiplicidad de acepciones que se le han dado al término de cultura ha provocando una mayor complejidad en el proceso de establecimiento de una definición amplia. Sin embargo, se puede considerar como punto de partida que la cultura no existe en un vacío histórico; la cultura forma parte de la realidad social y así constituye un elemento vital de la sociedad; siendo éste carácter social de la cultura el que produce la diferenciación entre las diversas formas sociales: “la cultura, por tanto, es la diferencia. Son modos distintivos de verse, de comprenderse colectivamente en el mundo o al mundo por oposición de los otros” [Giménez, 2005: 65].

La cultura de una sociedad es la totalidad de formas de pensar y reaccionar y de los modos de conducta habituales que los miembros de esa sociedad han adquirido, fundamentalmente por vía de la imitación. Frente a esta idea, Benoist en su propio ejercicio metodológico resume que todas las prácticas humanas, materiales o espirituales, en la medida en que efectivamente son humanas, se inventan y transmiten en el seno de los diferentes grupos bajo la forma de cultura.

La cultura no es estática, es una realidad en permanente transformación; es resultado de interrelaciones individuales y colectivas, simples y complejas; es proceso vital mediante el cual, se encuentra el sentido de orientación, la forma específica de ser y de pertenencia a un grupo social, es encontrar el verdadero sentido de la cohesión social. La cultura es origen, sendero y

---

<sup>1</sup> Emilio Chuayffet Chemor en la firma del convenio y el acuerdo de ejecución que crea el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de México.

meta; vínculo que nos identifica con el pasado, renovación permanente de anhelos, objetivos y propósitos con los que tendemos puentes al futuro y al mismo tiempo, realidad actuante y activa en la que trabajamos para contribuir con nuestras obras al progreso y al desarrollo de nuestra especie. Si bien es cierto que respecto al vocablo de cultura hay una aproximación conceptual más clara, también es cierto que abre la puerta a dos nuevas expresiones: identidad y diferencia, que son parte fundamental para la propuesta de nuevos paradigmas y motivo de esclarecimiento para el presente.

### ENTRE LO "INDÍGENA" Y LO "ÉTNICO"

Hasta este punto, se puede suponer un aparente consenso conceptual que nos permite dar el siguiente paso, mirar hacia la realidad de la sociedad mexicana con la atención puesta en el indígena y en los diversos momentos que han llevado a mantenerlo aislado y fuera del resto de la sociedad. Se parte de un breve recuento histórico sobre la situación de los indígenas, que ha configurado el paradigma del indigenismo y que deja entrever que es un problema acumulado a lo largo de la historia, un problema que proviene desde la época colonial.

México se muestra como un país fragmentado. "Hay dos pueblos diferentes en el mismo territorio; pero lo que es peor, dos pueblos hasta cierto punto enemigos", así lo ha descrito Pimentel [1874:218]. ¿A qué se debe tal enemistad? La respuesta se encuentra en la historia del país. Si nos remontamos a la época de la conquista podemos observar que "el indígena está aislado, solo; alejado del resto de la población, aun cuando parece encontrarse más cercano" [Villoro, 1984:210]. El indígena pasó de ser propietario a ser inquilino, de ser politeísta a ser evangelizado, con procesos incompletos, apresurados y forzosos se reconfiguró la historia de México. Son procesos llevados a cabo con un convencimiento negado que llevó a la segregación, que hoy en día todavía lacera y flagela a la sociedad.

Al observar los procesos históricos que han dado forma a la sociedad, el indígena ha buscado dar señales de alarma, donde solicita unión en el respeto a la diversidad. Así, dentro de este proceso histórico "hay entre las dos razas una muralla que nadie ha podido derribar" [Bulnes, 1899:71]. Dentro de una lucha constante se ha buscado una independencia, una revolución que reivindique, una protesta a la sociedad global; cientos, miles de gritos para salir de la opacidad de las montañas, de la exclusión de los pueblos en territorios lejanos.

No se puede olvidar que el pasado forma parte de la realidad social y que, al momento que se produce, también se reproduce, ya que los acon-

tecimientos pasados son capaces de construir la realidad más que de reflejarla; de ahí se concluye que la realidad no es un dato previo, sino que se construye. La conciencia de que el peso de la historia forma parte del presente nos debe llevar a reconocer con responsabilidad y humildad los errores cometidos en el pasado; entonces, el papel prioritario de las instituciones educativas debe ser, formar ciudadanos socialmente responsables con y en valores, quienes no sólo ratifiquen conocimientos sino rectifiquen los mismos y como agentes de cambio coadyuven a la construcción del país que deseamos. El presente es el anhelo del porvenir. A través de la educación se transmite la cultura de un pueblo, pero también a través de ella, como decía Alfonso Reyes, se rehace; cultura y educación son consustanciales. El doble sentido del verbo identificarse resume esa doble disposición, sólo en apariencia contradictoria, tal como lo apunta Benoist [1982]: parecemos a, y distinguimos de; a partir del respeto, encontrar similitud en la diferencia.

Por lo anterior se reitera que históricamente en México han existido violaciones a los derechos de las comunidades indígenas, así como de sus integrantes, pues desde la época de la conquista se ha violentado el reconocimiento de sus derechos. Como este acontecimiento, han sido muchos los que han ido disminuyendo la identidad cultural y han hecho necesario el establecer políticas y programas para preservar lo poco que queda de la cultura. La identidad sigue siendo un problema no resuelto; ostentar una identidad es motivo de burla, de ofensa y de marginación. Es precisamente la problemática aquí descrita lo que constituye el paradigma del indigenismo que aquí hemos denominado como tal, y que conforma uno de los principales retos a superar. Con la propuesta de la etnicidad, particularmente se busca dejar atrás el sentido peyorativo del indígena y se busca generar una nueva concepción y percepción de la identidad étnica con el fin de lograr el pleno reconocimiento de la diversidad cultural con sus diferencias propias, pero en una igualdad no sólo garantizada y reconocida por la ley, sino también reconocida, respetada y legitimada por la sociedad.

Para dar paso a un nuevos conocimientos respecto de los pueblos indígenas, es imprescindible el estudio de lo étnico, es decir, si se busca estudiar la realidad social actual es necesario dejar de ver a las “minorías culturales” como grupos estáticos, como parte del pasado y excluidos de la dinámica social actual, en tanto que los límites trascienden con la historia. Se parte de conceptualizar al grupo étnico como:

una comunidad que 1) en gran medida se autopropetúa biológicamente, 2) comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta

en formas culturales, 3) integra un cuerpo de comunicación e interacción, 4) cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible entre otras características del mismo orden [Barth, 1976:11].

Esta definición no se encuentra muy lejos de ser un supuesto para enmarcar a lo que hasta ahora conocemos como grupos indígenas. En cambio, reconoce un dinamismo propio de la naturaleza de estos grupos y se muestra como una posibilidad de reintegración social donde se refleje unidad nacional a partir de elementos que no son comunes como sociedad. De este modo, los indígenas dejarán de ser vistos sólo como individuos portadores de elementos tradicionales que los estigmatizaron y los mantuvieron estáticos por mucho tiempo. En este sentido, se ha dado el primer paso para comprender el fenómeno de lo étnico y es así que ya se ha definido el concepto; no obstante, mal podría comprenderse, si no se contextualizara dentro de la organización social y estatal, debido a que es ahí donde tienen cabida los grupos sociales, siendo también el entorno un factor necesario para determinar las características que definen lo étnico.

Para el estudio y replanteamiento del fenómeno de lo étnico, es fundamental la participación de las minorías dentro de la dinámica social, así también se vuelve imprescindible dejar atrás la visión de pueblos lejanos y estáticos. En este nuevo paradigma no importa si una existencia le precede a otra, pues se da por sentado que así como la sociedad evoluciona, los grupos que la componen también. De esta manera, las diferencias conceptuales se superan, ya que se abre paso a un estudio transdisciplinario del tema, para afrontar el desafío de la insuficiencia de entendimiento entre los múltiples grupos que conforman la sociedad, y así pasar del desorden social a la unidad nacional.

Asimismo, respecto del estudio de lo étnico es menester considerar los elementos internos y los factores externos que influyen directa o indirectamente en los grupos sociales; es decir, se propone un enfoque holístico de lo étnico, donde al considerar un estudio desde las diversas perspectivas de la ciencia, se logrará sentar las bases para coadyuvar en el conocimiento y entendimiento social y legal de la sociedad en lo general, y de los grupos minoritarios en lo particular. Un aspecto relevante es que no se está buscando la conceptualización de un tipo ideal en el que encuadren de alguna u otra forma los grupos sociales; en cambio, se supone la existencia de características propias: raza, cultura, lengua, interacción, empatía o enemistad.

Para lograr una transición de lo indígena a lo étnico es necesario considerar a los grupos minoritarios, primordialmente, como parte de una reali-



dad social mayor en la que están insertos, y derivado de ello la identidad y la cultura como implicaciones naturales y definitivas de la interacción y morfología de su conformación.

## ÉTNICIDAD Y OTREDAD: SUPERANDO EL PARADIGMA DEL INDIGENISMO

En el México de hoy, un desafío de gran importancia consiste en lograr la integración social de la comunidad nacional y, de ser posible, lograr eliminar las disparidades regionales que polarizan y dividen a la sociedad. La política social que se instrumente para atender a los grupos étnicos debe contemplar dentro de sus objetivos la concertación de una nueva sociedad que contribuya a respetar y defender sus patrones culturales, a reconocer a cada grupo el derecho a su identidad, y a propiciar su desarrollo libre y autosostenido. En la medida en que pueda asumirse el valor de la pluralidad étnica y cultural de nuestro país, no sólo en términos de reconocimiento formal sino de necesidad social y de voluntad política, lograremos hablar de una sociedad que incluya a los grupos indígenas y a sus propios proyectos de crecimiento y desarrollo [Chuayfett, 1994:1].

En los planteamientos señalados destaca la búsqueda inacabada para entender al otro; derivado de ello, nace la propuesta de buscar un nuevo paradigma que coadyuve al entendimiento de ese semejante que vemos extraño o lejano a nuestra realidad. Concretamente, la referencia es hacia el estudio, reflexión y aplicación de la etnicidad y otredad, elementos entendidos como procesos históricos que responden a la dinámica social, que aceptan a los “grupos indígenas” como sociedades dinámicas y adaptativas.

La relevancia de la etnicidad y la otredad como nuevo enfoque para el estudio e integración de la sociedad y los grupos que la componen nace de la tarea pendiente que se ha rezagado desde hace ya muchos años: la unidad de todo el pueblo sobre la base del reconocimiento de las diferencias pero la igualdad que nos otorga la ley, el territorio y la identidad nacional. Asimismo, aunque la factibilidad de este enfoque es reconocida, también enfrenta grandes desafíos como la falta de reconocimiento de la identidad étnica y de los derechos étnicos, por lo que un supuesto fundamental es acudir a los propios grupos indígenas y reconocer su inserción en los procesos transformadores y revolucionarios que revitalicen y reivindiquen su movimiento, su identidad, su cultura no sólo en la teoría, sino también en la práctica con el fin de encontrar consensos sociales y teóricos para una nación diferente basada en el reconocimiento igual.

De manera cotidiana y para efectos de una transformación social, la etnicidad y la otredad resultan retos ambiciosos, pero también alternativas viables. Aunque de manera teórica representen un problema vasto, tal como lo señala Devalle [1992:39]:

Las representaciones de la Otredad son un arma de doble filo. Si bien son susceptibles de ser cuestionadas en el terreno científico, se presentan en tanto como elementos difíciles de combatir en sus usos en el terreno práctico, una vez internalizadas y generalizadas.

Los cuestionamientos críticos son fundamentados; sin embargo, el tema central de la ciencia ha sido entender al hombre, y para entenderlo ha buscado hacerlo a través del otro, de tal manera que se justifica el estudio, relevancia y pertinencia de proponer a la otredad y etnicidad como nuevos paradigmas para el estudio de los grupos étnicos y la incorporación de la sociedad mexicana al entorno mundial, donde las políticas del reconocimiento del otro se dan a partir de las discrepancias y desacuerdos en una plena declaración de igualdad.

La etnicidad cobrará forma a partir del conocimiento y reconocimiento de la identidad indígena, como una representación específica de la identidad colectiva y de la identidad nacional que alude concretamente a la pertenencia a un grupo étnico, a partir de la asimilación de estos conocimientos se darán transformaciones en la recreación de una hegemonía nacional, de la diferencia por la igualdad y la igualdad por la diferencia, marcando la pauta para el reconocimiento de la diversidad cultural de México como país, y abriendo la puerta para la incorporación a la sociedad global pluri y multicultural.

## REFLEXIONES FINALES

Como se aprecia, la preocupación por el tema de los indígenas existe en los ámbitos internacional, federal y estatal; pero, entonces ¿por qué aún siguen existiendo desigualdades? Los problemas que aún enfrentan los indígenas son de carácter multifactorial y, en consecuencia las propuestas de solución deben ser multidisciplinarias. No es posible la solución únicamente por la vía política. Se propone que sea a través de la sociedad misma y de la propuesta de identidad étnica aquí establecida, que se sienten las bases para resolver la añeja deuda con los pueblos indígenas. No existen problemas de legislación o normatividad insuficiente; el problema no es la falta de leyes; lo que está en el fondo del problema es la falta de armonía entre políticas públicas y espíritu de las leyes, situación que históricamente no ha tenido

un cambio significativo pese a las buenas intenciones gubernamentales. Es evidente que el problema no se resuelve por decreto, no son las leyes las que fallan, no falta ratificar acuerdos, en cambio falta voluntad para aplicarlos, instrumentarlos y ejercerlos congruentemente.

Todo pueblo tiene derecho a existir, al respeto de su identidad y cultura; y deben considerarse sus opiniones en la elaboración de las políticas públicas en materia de cultura. Sólo así lograremos un Estado en el cual los habitantes tengan certidumbre respecto del clima de tranquilidad y respeto para el desarrollo social, que es el ideal de todo ciudadano. Si realizamos una interpretación armónica de algunas de la gran cantidad de disposiciones, declaraciones y normas contenidas en sendos instrumentos legales que impactan en los indígenas y los pueblos indígenas.

Ya que en este milenio, el conocimiento será el valor agregado en todos los procesos sociales, el dominio del saber será el principal factor de desarrollo sostenible y sustentables, entendidos, el primero como el soporte físico y el segundo en relación con tiempo y espacio determinados. La libertad es el elemento esencial de la cultura, en particular, la libertad de elegir los valores que uno cree debe defender y la existencia a lo que uno cree que debe aspirar; la educación es el punto de partida del desarrollo formativo que nos permite asumir como propios los valores que la nación ha escogido para sí y sólo así, comprender la función transformadora de la sociedad; la cultura como vía para el conocimiento y reconocimiento del hombre por el hombre.

A los indígenas se les debe de respetar su derecho (individual y colectivo) de ser los actores en su escenario natural; es decir, considerar que sean ellos quienes determinen el alcance de adopción de elementos externos a su cultura en particular y cuáles de sus elementos identitarios deben evolucionar; pero siempre al interior de la comunidad y en su propio entorno físico; esto permitirá satisfacer una de las necesidades más elementales, justo la de definir con libertad cuáles son esas necesidades. La identidad es el núcleo de cada cultura. Es el modo de ser particular, la propia y singular modulación de las variantes universales de cada cultura en el eje del tiempo y en la dimensión del espacio. Tomando en cuenta las reflexiones aquí vertidas y los planteamientos de identidad y etnicidad sobre los que se discurrió, se hace necesario el establecimiento de políticas y acciones gubernamentales y sociales para preservar los elementos culturales e identitario de los grupos indígenas y más aún es fundamental instaurar políticas sociales encaminadas al cumplimiento de las reivindicaciones de los pueblos indígenas. No obstante, las acciones que se emprendan deberán hacer especial hincapié en la diferencia como una confrontación de particularidades y características temporales que definen la individualidad y la construcción de grupos que,

aunque diferentes, forman parte de una sociedad en donde todos compartimos elementos comunes que permiten a su vez reconocer la igualdad. Si bien reconocer al otro, al extraño como diferente pero igual resulta paradójico, la construcción del nuevo paradigma se dará a partir de la superación de tal utopía.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Barth, Fredrik (Comp.)**

1969 *Los grupos étnicos y sus fronteras La organización social de las diferencias culturales*, México, FCE.

### **Benoist, Alain de**

1982 *La Nueva Derecha*. Barcelona, Planeta.

### **Bodenheimer, Edgar**

1994 *Teoría del Derecho*, México, FCE.

### **Bonfil Batalla, Guillermo**

1987 *México Profundo: una civilización negada*, México, SEP-CIESAS.

1995 "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", en Guillermo Bonfil Batalla, *Obras escogidas*, México, t. I, INI-INAH-DGCP-Conaculta-FIFONAFE/SRA-CIESAS.

### **Bulnes, Francisco**

1899 *El porvenir de las naciones latinoamericanas ante las recientes conquistas de Europa y Norteamérica*, México, El Pensamiento vivo de América.

### **Chuayfett Chemor, Emilio**

1993 La cultura nace y crece en la libertad. Firma del convenio marco y el acuerdo de ejecución que crea el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de México, México, GEM.

1994 Exposición de Motivos. Ley que crea el Organismo Público descentralizado denominado Consejo Estatal para el desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México, México, Cámara de Diputados del Estado de México.

### **Devalle, Susana B.C.**

1992 "La etnicidad y sus representaciones ¿juego de espejos?", en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 28, México, El Colegio de México.

### **Díaz-Polanco, Héctor**

1988 "Etnia, clase y cuestión nacional", en *La cuestión nacional*, México, Fontamara.

### **Durán Solís, Leonel**

1987 "Pluralidad y homogeneidad cultural", en *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP.

s/f "Políticas culturales, identidad nacional y pluralismo cultural", en *Planeación y animación de las culturas populares*, México, Antología 1, DGCP-CNCA.

**Geertz, Clifford**

1980 "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social", en *American Scholar*, vol. 49, núm. 2, pp. 165-179.

2005 *La interpretación de las Culturas*, Barcelona, Gedisa.

**Giménez, Gilberto**

1993 "Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa", en Guillermo Bonfil Batalla, *Nuevas identidades culturales*, México, Conaculta.

s/f "Para una concepción semiótica de la cultura", México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

2005 *Teoría y análisis de la cultura*, México, Conaculta-Icocult.

**Krotz, Esteban**

2002 *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, México, UNAM-FCE.

**Malinowski, Bronislaw**

1978 *Una teoría científica de culturas*, Barcelona, Pocket Edhasa.

**Pimentel, Francisco**

1874 *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México o tratado de filología mexicana*, México.

**Spradley James P. and David McCurdy**

1975 *Anthropology: The Cultural Perspective*, Nueva York, John Wiley and Sons.

**Stavenhagen, Rodolfo**

1993 "La cuestión étnica, algunos problemas teórico-metodológicos", en *Estudios Sociológicos*, vol. 10, núm. 28, México.

**Villoro, Luis**

1984 *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, Casa Chata.

**Waldman, M. Gilda**

2000 "Identidad", en Laura Baca Olamendi (Comp.), *Léxico de la política*, México, FCE-Conacyt-Flacso, pp. 317-322.

# Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural

Rocío Fuentes

College of the Holy Cross, Estados Unidos

**RESUMEN:** *La educación intercultural es un campo donde distintos actores, puntos de vista, objetivos e intereses compiten y se intersectan. El objetivo de este trabajo es analizar los discursos acerca de la educación intercultural de dos grupos de actores clave en la educación en el medio indígena: profesores y representantes del sistema educativo mexicano. A través de una aproximación discursiva analítica crítica, se exploraron las continuidades y las rupturas en esos discursos, particularmente en la definición de la educación intercultural y el énfasis en la formación en valores para tratar la diversidad cultural. Los resultados muestran puntos de coincidencia, pero también divergencias importantes en cuanto las formas de entender los objetivos de la educación intercultural.*

**ABSTRACT:** *Intercultural education is a field in which different actors, points of view, objectives and interests compete and intersect. The objective of this study is to analyze the discourses about intercultural education held by two groups of key actors in the indigenous context: teachers and representatives of the Mexican educational system. Through a critical and analytical discourse perspective, the continuities and ruptures in these discourses are shown, particularly those regarding the definition of intercultural education and its emphasis on moral values to address cultural diversity. The results show agreement, but also important differences in the ways of understanding the objectives of intercultural education.*

**PALABRAS CLAVE:** *educación intercultural, análisis crítico del discurso, diversidad cultural, México.*

**KEYWORDS:** *intercultural education, critical discourse analysis, cultural diversity, Mexico.*

Los grupos indígenas de México representan alrededor de 7.1% de la población [INEGI, 2004]. Igual que en el resto del continente, los pueblos nativos son los más pobres y los menos educados. Pero a pesar de ser una población marginalizada, los indígenas representan un recurso económico

para el país, por lo que su incorporación ha sido una preocupación constante para el gobierno de México.

Una estrategia usada a través de los siglos para resolver los problemas que aquejan a los grupos indígenas ha sido la educación. Como Staples [1998] lo señala, en el siglo XIX la instrucción de las masas fue considerada como la solución a los problemas creados por la colonización española. Después de la Revolución Mexicana, la educación fue vista como una manera de satisfacer las demandas de movilidad social de la población [Vaughn, 1982]. En el siglo XXI, es aún percibida como una forma de incorporar a la población indígena al proyecto nacional y de proveer justicia social.

La educación intercultural en México, como parte de una política multicultural, surge en un contexto de reconocimiento de la diversidad cultural del país y de los derechos de las minorías. La educación intercultural tiene objetivos pedagógicos que responden a la especificidad lingüística y cultural de las poblaciones indígenas; pero también objetivos éticos y epistemológicos<sup>1</sup> enfocados en lograr cambios en las relaciones entre los grupos indios y mestizos [Schmelkes, 2006]. Sin embargo, una mirada a la historia de la educación indígena en nuestro país [Aguirre, 1993; Brice-Heath, 1992; Hidalgo, 1994; Acevedo, 1997] demuestra que la meta no ha sido la preservación de la diversidad, sino la homogenización lingüística y cultural de las minorías étnicas. Además, el contexto económico en el cual se inserta el modelo intercultural ha ocasionado que el Estado limite su responsabilidad en la educación pública, mientras se fortalecen sus funciones represivas y de control, lo que socava las condiciones democráticas necesarias para alcanzar la interculturalidad.

Por esas razones, la educación intercultural representa un espacio donde distintos discursos compiten y se intersectan. El objetivo de este trabajo es analizar las rupturas y las continuidades en el discurso de la educación intercultural, en la forma como es construido por grupos clave de actores sociales dentro del medio educativo indígena: profesores indígenas y representantes de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Particularmente, me concentro en las discontinuidades en la definición de la educación intercultural y en su énfasis en la formación en valores para

---

<sup>1</sup> La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) señala que la interculturalidad implica una dimensión epistemológica “pues cuestiona la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido para la humanidad” [2006:22]. Uno de los objetivos de la educación intercultural es ayudar a los alumnos a comprender que existen distintas maneras válidas de ver y entender el mundo, dentro de las cuales se encuentra el conocimiento indígena.

tratar la diversidad cultural. La manera en que un modelo educativo y sus objetivos son entendidos determina las acciones de la política educativa y de la práctica pedagógica de los maestros; por lo tanto, es importante analizar la manera cómo la educación intercultural es conceptualizada desde el punto de vista oficial, y cómo es interpretada y transformada por los actores involucrados en este campo.

## MARCO TEÓRICO

Debido a que el discurso es un sitio de producción, reproducción y transformación ideológica [Fairclough, 1992], abordaré el análisis usando una aproximación discursiva analítica. En este trabajo, uso el concepto de discurso en un sentido amplio, que se refiere a un grupo de enunciados que están históricamente anclados, y que delimitan lo que puede ser dicho, por quién, cuándo y de qué manera, y que además están respaldados por algún tipo de autoridad institucional [Foucault, 1980; Johnstone, 2002].

Intento descubrir las continuidades y rupturas en los discursos sobre la educación intercultural dado que éstas reflejan las ideologías subyacentes. Van Dijk [2000; 2003] define la ideología como un sistema de creencias socialmente compartido que tiene varias funciones: coordina la interacción interna y externa entre los miembros de un grupo, establece las metas y acciones para proteger acceso a sus recursos (ya sean simbólicos, sociales, económicos o políticos) y finalmente, define quién es considerado como miembro.

El concepto de ideología de Van Dijk va más allá de las nociones tradicionales sobre la falsa conciencia y reconoce el papel del lenguaje en la naturalización y reproducción de los discursos dominantes. Por lo tanto, es necesario investigar cómo el lenguaje simboliza y (re)crea luchas sociales, étnicas, políticas y económicas en la arena educativa. Es decir, es necesario analizar el discurso desde un punto de vista crítico. Blommaert y Bulcaen definen al análisis crítico del discurso como una aproximación cuyo propósito es "...analizar relaciones estructurales de dominación, discriminación, de poder y de control tanto opacas como transparentes como se manifiestan en el lenguaje" [2000:448. Traducción de la autora]. De acuerdo con Titscher, Meyer, Wodak y Vetter [2000:144] el análisis crítico del discurso reconoce las relaciones entre las prácticas lingüísticas y las estructuras sociales, por lo que su uso es frecuente en la explicación y la identificación de las condiciones políticas, sociales y económicas bajo las cuales la desigualdad es (re) producida [Heller, 2001].

Como lo han señalado diversos analistas del discurso [por ejemplo, Kress y Hodge, 1979; Fowler, 1985; van Dijk, 2000], el lenguaje tiene el



potencial de crear y mantener desigualdades sociales y dominación. Por lo tanto, es necesario mostrar cómo está relacionado con las prácticas y estructuras sociales que producen esos elementos. En este trabajo, usaré conceptos de la sociolingüística interactiva [ver Goffman, 1981; Gumperz, 1982; Schiffrin, 1996] para explorar cómo el significado se construye en la interacción, y éste a su vez (re)produce o desafía las condiciones discursivas que crean la posición subordinada de los pueblos indígenas. La lingüística interactiva combina la metodología etnográfica y las técnicas del análisis de la conversación para estudiar la interacción social mediante el estudio de las normas sociales, convenciones, principios, contextos y las funciones del lenguaje [Cutting, 2002]. Aunque el paradigma crítico y la sociolingüística interactiva tienen distintos objetivos y perspectivas ideológicas sobre el lenguaje, ésta última tiene la capacidad de ayudar a entender cómo los hablantes usan sus estrategias discursivas [Gumperz, 1982], para establecer su posicionamiento [Davies y Harré, 1990; Jaffé, 2009] vis-a-vis la educación intercultural.

## METODOLOGÍA

La primera fase del análisis consistió en establecer una “línea base” para contrastar el discurso de los maestros y representantes oficiales. Seleccioné dos textos importantes en el campo de la educación intercultural en México. El primero es *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* [DGEI, 1999]. Este texto establece las acciones educativas que la DGEI propuso para mejorar la prestación de sus servicios en el medio indígena, como resultado del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. El segundo texto, *El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria* [CGEIB, 2006], es un texto dirigido a los docentes, pero explica la visión oficial de la CGEIB con respecto a los conceptos clave de la educación intercultural, sus objetivos y prácticas pedagógicas.

Los textos fueron contrastados con entrevistas semi-estructuradas realizadas con profesores indígenas como parte de un trabajo etnográfico realizado en dos escuelas indígenas del Estado de Michoacán, y con entrevistas hechas con representantes de la CGEIB y la DGEI. A todos los entrevistados se les asignó un pseudónimo para proteger su identidad.

Las escuelas elegidas para este estudio son de las pocas instituciones que han desarrollado un proyecto de educación bilingüe en México, y que además ha sido organizado por un grupo de profesores indígenas. El programa se enfoca en resolver los problemas creados por la alfabetización en

español, por lo que en el centro del currículo se encuentra el P'urhépecha como lengua de instrucción y contenidos culturales seleccionados por la comunidad. Los alumnos también reciben clases de español como segunda lengua desde el primer grado. El uso de la lengua materna en el salón de clases les permite a los niños aprender el currículo nacional para las escuelas primarias, pero adecuado a sus necesidades lingüísticas y culturales [Alonso y Nieto, 2006].

Las entrevistas fueron analizadas para establecer los temas más relevantes para los entrevistados. Los temas obtenidos fueron estudiados para determinar sus propiedades discursivo-pragmáticas, sintácticas y léxicas para posteriormente compararlas con los objetivos y los puntos de vista oficiales (ver apéndice 1 para convenciones de transcripción).

#### *Una breve mirada a la educación indígena en México*

Hamel [2000:4-6] identifica tres modelos culturales en la educación indígena en México: a) el monoculturalismo, donde la diversidad se considera como un problema a ser eliminado; b) el multiculturalismo, que reconoce la diversidad, pero la sigue viendo como un obstáculo; c) el pluriculturalismo, donde la diferencia cultural no sólo es vista como un derecho, sino también como un recurso para la nación. Esos modelos representan políticas educativas, pero también formas de entender la identidad y el proyecto nacional. De las políticas monoculturalistas de la mayor parte del siglo xx, se dio un paso hacia el multiculturalismo en la década de los setenta. Las presiones de los movimientos indígenas obligaron al Estado mexicano a reconocer la naturaleza pluricultural y plurilingüe del país, y a los grupos nativos como actores sociales. Con la creación de la DGEI en 1978, se propuso un modelo bicultural-bilingüe para las escuelas indígenas, en donde el peso de volverse competente en la lengua nativa y el español, así como de desenvolverse en las dos culturas fue puesto sobre los hombros de los alumnos. La enseñanza de las lenguas maternas en el salón de clase tampoco fue exitosa, ya que sólo fueron usadas como paso transicional hacia la alfabetización en español. En cuanto a los contenidos, se añadió información étnica, sin existir una articulación real con el currículo de las escuelas. A pesar de su nombre, la educación bilingüe-bicultural estaba construida sobre una ideología de monoculturalismo, que se refleja en sus objetivos y prácticas pedagógicas.

Hacia finales de los ochenta, la educación intercultural surge de una manera un tanto vaga en el contexto educativo mexicano. Más que el resultado de un proceso de análisis, la adopción de la educación cultural fue

hecha de forma vertical, siguiendo las tendencias de otros países latinoamericanos [ver la experiencia de Mosonyi y Rengifo, 1983], dentro de un contexto del reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas, y de la incursión del país en el creciente mundo globalizado. Usando la terminología de Gigante [1994], la educación intercultural corresponde al “último cambio de velocidad” en la sucesión de modelos dentro de la educación indígena, pues a pesar de su instrumentación oficial, como lo nota Hamel [2008], hasta el final de la administración de Vicente Fox (2000-2006), no se habían logrado avances significativos que afectaran la práctica pedagógica en las aulas. Una vez más, la política educativa se sustenta en teorías y metodologías basadas en el reconocimiento de la diversidad, pero se carece de la voluntad para concretar auténticos cambios en la práctica educativa.

#### *La definición de la educación intercultural*

El concepto de la educación intercultural circulaba en el ámbito académico desde los años ochenta, pero apareció formalmente en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1996, con la creación de *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. El documento se enfocaba en ajustar el sistema educativo para reflejar el carácter plurilingüe y pluricultural del país, que fue reconocido en las reformas constitucionales de 1992. En 1999, la educación intercultural fue adoptada como política educativa para los pueblos indígenas por la DGEI, para “lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así se satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas básicas y de aprendizaje” [DGEI, 1999:5]. En términos reales, la introducción de la educación intercultural sólo fue formal, pues se enfocó en la reorganización de la administración del sistema educativo, pero dejó de lado los procesos de enseñanza-aprendizaje y prácticas pedagógicas que eran necesarias para la instrumentación del modelo intercultural.

Como política a nivel nacional, la educación intercultural fue adoptada en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Las reformas hechas en 2001 al artículo segundo constitucional establecen la educación intercultural como el tipo de instrucción que los grupos indígenas deben recibir, mientras que el Programa Nacional de Educación 2001-2006, reconoce la diversidad étnica del país y la necesidad de “transitar a una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares” [SEP, 2001:45]. La educación intercultural es vista en el Programa Nacional como uno de los

factores que ayudará en la construcción de una “ética pública” que ayude en la afirmación de la identidad nacional.

Resulta sorprendente que la educación sea definida como el agente de cambio social que ayudará a la convivencia igualitaria entre las culturas, dado que la educación ha sido usada como una forma de aculturación y dominación para las minorías étnicas. Como lo han notado Bourdieu y Passeron [1990], la educación tiene el poder de perpetuar el *status quo*. Es por esa razón, que las expectativas sobre la educación intercultural son demasiado optimistas, siendo que ésta es un enfoque educativo todavía en construcción [Schmelkes, 2001], y en el que existen perspectivas divergentes en cuanto a su tratamiento oficial en México, como lo demuestra la existencia de dos organismos educativos que tienen definiciones distintas sobre el modelo. La DGEI define la educación intercultural como “...aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” [DGEI, 1999:5].

En línea con la política del reconocimiento de las minorías étnicas, la definición de la DGEI se enfoca en atender las necesidades culturales y lingüísticas, pero enfatizando siempre la unidad nacional y dos elementos que forman parte del discurso de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana: libertad y justicia para todos. Dentro de esta definición, el individuo es visto como parte de un todo que comienza con su identidad, se extiende a la comunidad y finalmente a la nación.

La aproximación a la educación intercultural de la CGEIB se concentra en la diferencia cultural y las habilidades necesarias para entenderla y apreciarla. A diferencia de la definición de la DGEI, aquí no se menciona explícitamente la diversidad lingüística, sino que se asume una visión más amplia de diversidad cultural: “...la EIB [Educación Intercultural Bilingüe] se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural.” [CGEIB, 2006:25]

Aunque ambas definiciones se engarzan en el concepto de la diversidad, el tipo de ciudadano que resulta de la educación intercultural es distinto. En el primer caso, es uno que refuerza el proyecto nacional. La educación intercultural es conceptuada como un puente que les permita a los alumnos indígenas acceder a los fines y propósitos educativos a nivel nacional [DGEI,

1999:11], pero siendo sensibles a sus características lingüísticas y culturales, aunque como lo han notado Ginsburg *et al.* [2003], estas características están subordinadas al proyecto económico de los gobiernos neoliberales.

El segundo, es un individuo que entiende la relatividad cultural y es capaz de relacionarse con ella. De acuerdo con García-Cano [2008], la educación intercultural permite el cuestionamiento de la “otredad” en relación con la identidad nacional, lo que permite la reflexión sobre las estructuras sociales que reproducen la desigualdad. Sin embargo, la educación intercultural está insertada en un discurso neoliberal que enfatiza la libertad del individuo dentro del proceso de la globalización. El papel de protector-proveedor del Estado se desvanece a favor de la presencia auto-reguladora del mercado, con el consecuente aumento de las desigualdades económicas entre las clases sociales. Dentro de este contexto de mayor responsabilidad individual, la identidad mestiza nacional queda desplazada a favor de una que reconozca la diferencia cultural y lingüística. Por lo tanto, las habilidades que necesitan los futuros ciudadanos-trabajadores son precisamente aquellas que les permitan conocer, valorar y apreciar la diversidad del país, y por extensión, del mundo. Si el mestizaje funcionó como un elemento ideológico que disolvía tensiones reales provocadas por diferencias raciales y económicas a través de la unificación cultural, dentro del discurso intercultural, la tolerancia y la apreciación de la diferencia son centrales en el desarrollo de una nueva identidad colectiva. Sin embargo, la nueva cultura nacional tiene que ser analizada críticamente, ya que como lo ha apuntado Bartra [1989:65-68], ésta ha sido una expresión de los intereses globales de las clases dominantes.

En las entrevistas realizadas a los maestros indígenas, se exploró cómo entendían la definición de la educación intercultural. En su mayoría, la experimentaron como el siguiente “cambio de velocidad” [Gigante, 1994] dentro de la sucesión de modelos educativos, pero principalmente, como una imposición desde “arriba”. En la siguiente entrevista, Salvador (profesor indígena) describe cómo se enteró de la educación intercultural.

(01)

- 01 R: ¿Cuándo escuchó usted por primera vez de la educación intercultural?/  
 02 S: Pues qué será?/  
 03 unos dos o tres periodos atrás/  
 04 por ahí anda, como en el dos mil/  
 05 más o menos se empezó a hablar eso, de que ya no era bilingüe bicultural, sino que era intercultural/

- 06 nada más el puro nombre, nunca nos dijeron de qué se trataba/  
07 R: ¿Y quién les dijo eso?/  
08 S: El director/  
09 cuando, este, hacíamos un documento/  
10 ya nos decían “ahora le vamos a cambiar el nombre, ya vamos a ponerle en algún oficio escuela intercultural, ya no es bicultural” /

La respuesta de Salvador refleja su posicionamiento con respecto a la imposición de la educación intercultural, donde se les dice a los maestros que hubo un cambio en el nombre del modelo educativo y aun de su misma escuela, sin importar el *status* real de la aproximación pedagógica en las aulas. Salvador usa expresiones en las que el sujeto gramatical está implícito para hablar sobre el cambio hacia la educación intercultural. El entrevistado no menciona abiertamente quién hizo el cambio, y a través del uso de la tercera persona del plural, los protagonistas de la enunciación son borrados. Él también usa la expresión impersonal “se empezó a hablar de eso, de que ya no era bilingüe bicultural, sino que era intercultural” (línea 05). Las expresiones impersonales en español son usadas para desviar la atención del agente gramatical porque es conocido o desconocido para el hablante y el oyente, o porque no es conveniente referirse a él [Llorente Maldonado de Guevara, 1982]. La pregunta es entonces, por qué Salvador elige esos recursos discursivos para hablar sobre su primer encuentro con la educación intercultural. La larga historia en la educación indígena de cambios impuestos sin el consentimiento de los docentes puede dar una pista. Salvador asume que no es necesario mencionar quién tiene el poder de imponer cambios, sino que se concentra en marcar la falta de agencia<sup>2</sup> de los maestros. Salvador expresa la imposibilidad de actuar de los maestros con el uso de oraciones en las que aparecen como objetos que sufren mandatos o procesos [Kress y Hodge, 1979]. Inclusive el director de la escuela, quien se presenta dando instrucciones (línea 08), no tiene más poder de decisión que los profesores.

La falta de agencia de los maestros en la instrumentación del modelo intercultural ha contribuido a su desconocimiento. En las respuestas de los docentes es frecuente el uso de expresiones que mitigan la pérdida de su imagen [Brown y Levinson, 1987] por su falta de conocimiento. De acuerdo con Caffi [1999], la mitigación reduce los riesgos de los participantes en la interacción, por ejemplo, de las contradicciones, las pérdidas de imagen y

<sup>2</sup> Por agencia, me refiero a la “capacidad de actuar que está socioculturalmente mediada” [Ahearn, 2001:112].

el conflicto. Los profesores ofrecen opiniones y conceptos personales sobre la educación intercultural, lo que reduce su obligación con la verdad (*i.e.*, la definición correcta). Por ejemplo, José (profesor indígena) define la educación intercultural como:

(02)

- 01 J: Bueno este: pues la educación intercultural pues para mí sería pues este:/
- 02 pues estudios sobre: ... e: estudios con contenidos, cuando vienen contenidos de la cultura mestiza, indígena, que los estudiantes puedan formarse en ese aspecto tanto con la cultura indígena como con la cultura mestiza/

En general, durante las entrevistas, los maestros mostraron un conocimiento fragmentado del modelo intercultural. La característica más comúnmente mencionada fue el respeto hacia la diversidad dentro del salón de clases. Por ejemplo, Carlos define la educación intercultural en los siguientes términos:

(03)

- 01 C: Que lo intercultural es, este: pues, respetar la diversidad, no?/  
 02 que existe dentro de un grupo social/  
 03 sin importar la:/  
 04 sin importar que (ininteligible) se está viviendo dentro de un mismo grupo/  
 05 es decir que: este... /  
 06 por ejemplo aquí en el grupo étnico, los purhépechas tienen su propia identidad/  
 07 pero hay también una gran diversidad también adentro del mismo grupo/  
 08 en el interior/  
 09 claro/  
 10 diferentes estilos/  
 11 o sea, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes formas de/  
 12 en el mismo grupo del aula, hay diferentes formas de aprender/  
 13 diferentes formas de convivir/  
 14 de identificarse, o sea que /

Un segundo elemento que aparece en las entrevistas es la importancia de la contextualización del conocimiento (*i.e.*, contenidos académicos), de

manera tal que los procesos de aprendizaje se faciliten. Dado que la información presentada en los libros de texto se dirige principalmente a alumnos urbanos, los maestros necesitan usar la experiencia inmediata de los niños para presentar el contenido, como lo explica Pedro (profesor indígena):

(04)

- 01 P: Pero así de lleno es partir de la educación dentro de lo que el niño ya  
conoce, no?/  
02 dentro del entorno cultural donde vive/  
03 no partir, por ejemplo, como vienen los libros de texto que están des-  
contextualizados/  
04 sino a partir del medio para llegar a entender lo otro/  
05 así lo definiría/

El tema más importante que aparece en las entrevistas de los maestros es el uso de la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de la lengua nativa que los niños podrán aprender de manera activa y significativa, pero también podrán relacionarse con sus compañeros mestizos y posteriormente, con la cultura “universal” (es decir, la occidental). En la misma línea, la DGEI orienta su definición hacia atender las lenguas nativas de los alumnos indígenas. Por el otro lado, la definición de la CGEIB no menciona los idiomas indígenas, aunque se reconoce su importancia en la identidad de los alumnos; en la transmisión de la cultura propia; la reflexión sobre la ajena, y finalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con este punto de vista, el uso de las lenguas nativas en el salón de clase tiene principalmente efectos cognitivos y sociales [CGEIB, 2006:19]. La atención a lengua materna es sólo uno de los aspectos lingüísticos de la educación intercultural, ya que los alumnos también deberán de aprender español que es el idioma que nos permite comunicarnos “como mexicanos” [SEP, 2001:46]. De acuerdo con el contexto sociolingüístico, el programa de la CGEIB contempla la enseñanza de lenguas indígenas en contextos monolingües en español para su “valoración y aprendizaje”. En contextos bilingües y monolingües en lenguas indígenas, la meta es que los alumnos usen los idiomas maternos como medio de instrucción y reflexión, pero también se pretende que sean preservados, desarrollados y revitalizados, lo que implica una planificación lingüística amplia, que hasta el momento, no ha sido exitosamente llevada a cabo.

A pesar de reconocer la importancia de las lenguas indígenas en el aprendizaje, así como de la existencia de la diversidad de los dialectos del español, éste es todavía visto como uno de los elementos definitorios de la identidad



mexicana. La dimensión comunicativa o lingüística es sólo una parte del proceso educativo que también implica aspectos epistemológicos y éticos, todos encaminados a entender distintas lógicas culturales e interactuar eficazmente dentro de ellas [CGEIB, 2006:28-29].

Las características sobre la educación intercultural mencionadas por los docentes indígenas se acercan a las oficiales, pero existe una diferencia esencial: los maestros enfatizan la enseñanza de la lengua materna, mientras que la CGEIB se enfoca en el reconocimiento de la diversidad cultural y la enseñanza de valores y habilidades que permitan la convivencia. La relación con el mestizo no es un elemento que aparece de manera predominante en el proyecto curricular del grupo de maestros entrevistados; en cambio, la lengua y la cultura materna son los ejes alrededor de los cuales se desarrollan los objetivos de aprendizaje e incluso su metodología educativa. Para los profesores, la necesidad de entender “lo universal” (que se identifica con lo mestizo), es parte de la educación, pero la lengua indígena es el centro curricular y desde ahí se definen las demás materias, incluyendo el español.

En la siguiente entrevista con Jorge (CGEIB) exploré cómo se entiende la educación intercultural en relación con la dimensión ética:

(05)

- 01 J: Exacto, si no es así, si hablamos de interculturalidad a un nivel teórico y conceptual, por eso para nosotros es vivencial, es un proceso vivencial, es un proceso ¿cómo te dije el otro? /
- 02 este, vivencial, este, de valores, práctico y tiene que ser un proceso intencionado, si no hay la intención, pues entonces no, es un proceso intencionado, entonces es un proceso como la visión que tenemos de la educación intercultural, pero bueno, ese es como un primer nivel, un segundo nivel de nosotros es cómo conseguimos nosotros la educación intercultural? /
- 03 es que implica lo que ya te decía un poco no? que en las escuelas se promueva el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad sí? ... y bueno cuando decimos que el conocimiento es (ininteligible) y que los niños de hoy, pues indígenas y no indígenas reconozcan su diversidad en su localidad en su estado, en su municipio, en su nación, que realmente niños indígenas y no indígenas reconozcan su diversidad, pero que las niñas de hoy en tanto lo de valores, este, no deben quedar en que sólo hay diversidad, tenemos que pasar a promover desde las escuelas, desde el trabajo docente el reconocimiento que implica promover a los alumnos, comprender, respetar y valorar a la diversidad, o sea, valorar al otro, es o sería en términos más o menos generales como concebimos

la educación intercultural y que desde las escuelas se comprendan que hay lógicas culturales diferentes, que hay en el caso de los niños indígenas y no indígenas hay ritmos de aprendizaje diferentes y que eso merecen atenciones diferenciadas que también, otra vez, no es nada fácil, nada sencillo porque hay que tener un bagaje de conocimientos, un bagaje de prácticas para llevarlos justamente al salón de clases, no?/

Desde su posición institucional, Jorge está consciente que la educación intercultural es una intervención pedagógica que se enfoca en contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la experiencia lingüística y cultural de los niños. Él mismo está a cargo de escribir documentos oficiales sobre la educación intercultural y la capacitación de los maestros; sin embargo, como lo explica Halliday [1994:55], los hablantes tienden a colocar lo que es conocido dentro del tema (entendido básicamente como la primera parte de una cláusula), mientras que lo nuevo o el clímax se ubican en el rema. Dentro de la entrevista de Jorge, lo que aparece primero es la idea de la educación intercultural como un proceso intencional, guiado por valores, cuya meta final es el reconocimiento y la valoración de la diversidad. El concepto de los maestros indígenas contrasta en puntos clave:

(06)

- 01 G: Así es ese sentido yo diría pues que vamos hacia ese camino de la interculturalidad/
- 02 en el sentido de cómo nosotros estamos concibiendo e: con el desarrollo primeramente de la lengua y la cultura del niño/
- 03 para que pueda tener un acceso mejor a una segunda lengua y cultura/
- 04 sin que esto represente un desplazamiento//

El discurso de los profesores indígenas no está en oposición al punto de vista oficial, e incluso se podría decir que es un ejemplo de una experiencia exitosa de educación intercultural, ya que cuando menos con respecto a las dimensiones lingüísticas y de participación comunitaria, cubre las características que definen a la educación intercultural. Sin embargo, ante todo, los profesores identifican el carácter intercultural de su programa con el desarrollo de la lengua materna de los niños. Tubino [2004] señala que los profesores tienden a relacionar la educación intercultural con la lengua y el folclor, sin que se incluyan aspectos socioeconómicos, de derechos o ciudadanía. Loncón [2000:20], en su clasificación de modelos educativos, describe la educación “indígena” como aquella que se concentra en el rescate de la lengua y la cultura nativas, sin que se muestre interés por la interacción con el mundo

externo, lo que le confiere un carácter monoculturalista. Este no es el caso de los profesores de este proyecto. La respuesta de Gilberto muestra primeramente, que los maestros se han apropiado del concepto de la educación intercultural y están en un proceso de re-interpretación (líneas 01-02), ya que ven en la enseñanza de la lengua el primer paso para acceder a la ciudadanía nacional y a una relación igualitaria con los grupos mestizos.

### *Diversidad cultural y valores*

La diversidad cultural es uno de los conceptos que se encuentran en el centro de la interculturalidad. Las políticas educativas monoculturalistas que buscaban la asimilación de las minorías lingüísticas y étnicas a través de la ideología del mestizaje, se han transformado en un discurso pluricultural. El concepto de cultura ha igualmente cambiado, de considerarla un ente estático a verla como un proceso histórico y social que se encuentra en constante cambio como resultado del contacto entre grupos. Sin embargo, este reconocimiento no se encuentra libre de problemas:

Este constante contacto cultural es matizado por distintas estrategias que las culturas utilizan para mantener este juego de *construcción-recreación*: el préstamo, el mestizaje, la adaptación, etcétera. Por ello es inadmisibles que determinada cultura se tome como referente universal y mucho menos que otras culturas diferentes se subordinen a aquélla. Sin embargo, es una realidad, que las relaciones entre culturas se han establecido, históricamente, a partir de este supuesto de superioridad, lo que ha conducido en diversos momentos y lugares —como en el caso de México— a la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios con el afán de homogenizar culturalmente a la población [CGEIB, 2006:17. Énfasis en el original].

Desde esta perspectiva, las culturas parecen tener voluntad propia. A través de describir las culturas como agentes capaces de acción (“las culturas utilizan”), la identidad y la agencia es conferida al grupo, no a los individuos que conforman los grupos. Además, procesos sociales sumamente conflictivos (*e.g.*, el mestizaje) que han tenido efectos catastróficos en la supervivencia de los grupos indígenas son clasificados como “estrategias”. La reclasificación semántica del mestizaje como un proceso solamente cultural/racial, y no como ideología de Estado, disminuye su poder de homogenización. Representar los procesos de transformación cultural como estrategias conscientes que las culturas eligen desvía los efectos del desequilibrio del poder y la opresión. Aún más, la existencia de la dominación cultural sólo se reconoce como un hecho histórico, en el que México es un caso entre muchos. Al declarar a México como un ejemplo de un

fenómeno generalizado, la situación se presenta como natural y la responsabilidad se neutraliza. Esto es también logrado a través del “borramiento” de los agentes de la dominación (*i.e.*, la mayoría mestiza).

El ejemplo anterior ilustra uno de las mayores críticas a la educación intercultural. Esto es, tratar de explicar las desigualdades que la diferencia étnica y lingüística implica en Latinoamérica, como si fueran sólo problemas culturales que son susceptibles de ser resueltos a través de la educación con valores y el diálogo intercultural. Como política educativa en México, la educación intercultural está orientada hacia la resolución de dos grandes *asimetrías*: la valorativa y la educativa. Esta última se relaciona con el menor acceso, permanencia y aprovechamiento de los alumnos indígenas en las escuelas. Para combatir la asimetría escolar, entonces, es necesario proveer a los grupos indígenas de una educación de *calidad*. La asimetría *valorativa* se relaciona con revertir, a través de la acción de la escuela, la discriminación, tanto la externa como la introyectada, que han sufrido los indígenas. Para ello se requiere que los indígenas conozcan su propia cultura y la aprecien; mientras que para los mestizos implica el conocimiento de la diversidad del país y de las distintas lógicas culturales, de manera tal que se reconozca que la propia es sólo una más y no la norma. Entonces, la educación intercultural implica un proceso de conocimiento, respeto y aprecio bidireccional [Schmelkes, 2006].

Tradicionalmente, la educación ha sido un espacio de construcción y reproducción de valores, identidades y actitudes de las mayorías dominantes [Bourdieu y Passeron, 1990]. La educación dirigida a los indígenas en México ha funcionado para esos fines. Además del desplazamiento lingüístico y de la asimilación cultural de las minorías lingüísticas, la educación ha contribuido a fomentar la discriminación a través de prácticas pedagógicas y sociales que constituyen violencia simbólica en contra de los alumnos [ver por ejemplo, López y Velasco, 2000]. Es interesante que sea la educación oficial la “encargada” de ayudar a afianzar la identidad y los valores indígenas. En las entrevistas con los profesores, efectivamente existía un reconocimiento de la opresión que la educación había tenido en ellos y en la apreciación de su propia cultura, la cual era experimentada como una falta de agencia y un cuestionamiento hacia la voluntad de la “cultura” mayoritaria de entrar en una relación con las comunidades indígenas en términos de igualdad:

(07)

01 G: Yo creo que esa pregunta en base a una educación en donde la han hecho/

- 02 donde yo digo bueno, creo que los pueblos indígenas, la cultura y la lengua misma/  
 03 e: mucho tiempo ha estado expuesta a una dominación/  
 04 por parte de la cultura y lengua dominante, no?/  
 05 en términos de que si estamos abiertos a ese diálogo/  
 06 creo que es incuestionable/  
 07 porque al estar dominados siempre se ha hecho de la lengua y la cultura indígena lo que se quiso, no?/  
 08 entonces yo preguntaría al revés/  
 09 qué tanto la cultura y la lengua nacional está abierta a ese diálogo/  
 10 y qué tanto esa cultura nacional y esa lengua nacional/  
 11 permite el desarrollo de las lenguas este: digamos subordinadas por mucho tiempo/

Gilberto enfatiza en su respuesta una perspectiva de dominación, en la cual las lenguas y las culturas indígenas han sido objetos de las acciones de la mayoría. En la línea 07 utiliza una expresión impersonal para referirse a esta opresión, sin nombrar específicamente al autor, presuponiendo que no es necesario establecerlo (*i.e.*, la mayoría mestiza), pero que marca la falta de poder de los indígenas con cuya cultura “se ha hecho lo que se quiso”. Sin embargo, en la línea 06 manifiesta que los indígenas están “incuestionablemente” abiertos al diálogo. Este movimiento refuerza la autoridad moral de los pueblos nativos, y al mismo tiempo, desplaza la responsabilidad hacia la mayoría mestiza. La cuestión para Gilberto, no es si los grupos indígenas están dispuestos al diálogo, sino hasta qué punto la “cultura y la lengua nacional” están abiertas a hacerlo.

La educación intercultural es vista como una necesidad, pero para los mestizos. Como parte de sus estrategias de sobrevivencia, los pueblos indígenas han desarrollado habilidades (de comunicación y otras) que les han permitido interactuar, aunque no de manera balanceada, con la comunidad mestiza, mientras que no ha sido el caso al contrario:

(08)

- 01 J: Porque eh:/  
 02 Yo digo que para nosotros eso de intercultural existe desde siempre/  
 03 R: Uhu/  
 04 J: Más bien, e: la interculturalidad no existe para los mestizos/  
 05 porque ellos pues se apartan a veces/  
 06 todos los que son de acá pues este: les vamos a transmitir todos los conocimientos/

- 07 aquellos los que no son de este /  
 08 de nuestra lengua, verdad? /  
 09 de nuestra cultura, pues no /  
 10 es más no nos entienden, si? /  
 11 para qué? /  
 12 nosotros pues sí hemos convivido /  
 13 hemos aprendemos pues la: cultura mestiza, la indígena /  
 14 pero los mestizos no /  
 15 ellos nada más es pues su cultura /

La educación intercultural intenta establecer una relación dialógica que implica una bi-direccionalidad. Para los entrevistados, son las mayorías las que necesitan ser instruidas sobre la diferencia cultural. Jones [1999] argumenta que los grupos minoritarios están inmersos en el mundo de los grupos dominantes y lo experimentan todos los días. Es la exclusión creada por los poderosos lo que ha creado en ellos una *inhabilidad de escuchar* la voz de las minorías [p. 307, énfasis en el original]. Esta “sordera selectiva” ha sido confundida con el silencio y/o la falta de voluntad del subalterno de incorporarse, lo que a su vez, refuerza y reproduce su exclusión. Desde este punto de vista, no son los indígenas los que necesitan cruzar la frontera, sino que la mayoría necesita aprender a escuchar.

Los profesores indígenas no descalifican la educación intercultural como una herramienta que lleve al encuentro y al diálogo; sin embargo, argumentan que “sería muy difícil bajo estas condiciones”. Las condiciones a las que se refieren, son principalmente aquellas que ponen a los grupos indígenas en desventaja económica y política. Jesús (académico) menciona los acuerdos de San Andrés como la base para empezar a construir un nuevo tipo de educación, que como concesión la llama intercultural. A través de su elección pronominal, Jesús crea un sujeto comunal que incluye tanto a los indígenas como a los demás involucrados en el proceso educativo: (09)

- 01 J: Lo fundamental y es el espíritu de los acuerdos de San Andrés /  
 02 es que haya el derecho a la consulta y el derecho a la participación /  
 03 fundamentalmente /  
 04 entonces sí iba a haber ese tipo de iniciativas en las que se iba a decir  
 “bueno vamos a reconstruir o a recrear o a crear algo nuevo en térmi-  
 nos de educación oficial” /  
 05 vamos a llamarle /  
 06 e: intercultural /

- 07 dirigida específicamente a tales y tales pueblos y comunidades/  
 08 vamos haciéndolo entre todos/  
 09 que participen las comunidades  
 10 que participen los egresados/  
 11 que participen los maestros que son los que finalmente son la punta/  
 12 la clave de todo esto/

La educación intercultural parece ser sólo una opción entre otras que puedan ser construidas colectivamente. Como Jesús lo manifestó en otra parte de la entrevista, “el pecado original” de la educación intercultural es precisamente intentar solucionar los problemas educativos de las comunidades indígenas, pero independientemente de su participación.<sup>3</sup>

El posicionamiento de los profesores indígenas con respecto a la educación intercultural es ambiguo. Por un lado, se reconoce su imposición, sus carencias, pero de manera más importante, sus riesgos. Los peligros de las perspectivas interculturales y multiculturales han sido frecuentemente señalados [Žižek, 1998; Walsh, 2000]. La aceptación de la diferencia sin una actitud crítica, y sin un programa específico para cambiar estructuras económicas y políticas puede ser la forma más eficiente de aculturación. En el siguiente segmento, Gilberto (maestro indígena) explica cómo entiende los objetivos de la educación intercultural en México:

(10)

- 01: G: Y en ese sentido hablando de educación yo lo interpreto p’s en el sentido de decir/  
 02 permítame usar tu lengua, permítame usar tus conceptos/  
 03 R: Uhu/  
 04 G: Para yo poder introducir los míos/  
 05 y que finalmente al rato, este, lo más importante va a ser lo mío y lo tuyo ya no/  
 06 o sea yo, yo en términos de educación, así, así lo dejaría/

Gilberto imita la voz del mestizo dominante para expresar sus intenciones con respecto a la aculturación de los indígenas. Aunque están formuladas como peticiones (líneas 02 y 05), los actos de habla [Searle, 1979] que Gilberto, usa son en realidad mandatos indirectos, lo que establece la

<sup>3</sup> La educación intercultural implica la participación de la comunidad, desde el nivel curricular hasta el administrativo de la escuela [CGEIB, 2006]. Sin embargo, los profesores constantemente se refirieron a la falta de participación directa de los interesados en la toma de decisiones.

autoridad mestiza y la falta de agencia indígena. La educación intercultural aparece aquí como un “Caballo de Troya” que facilitaría la introducción de “los conceptos” de la cultura mayoritaria. Sin embargo, al igual que el resto de los entrevistados, no existe una oposición completa al modelo educativo, sino que se reconoce la realidad multicultural del país y la necesidad de tener una intervención educativa que mantenga las lenguas indígenas y permita el acceso a la cultura “nacional”. El resto de la respuesta de Gilberto evidencia esta actitud:

(11)

- 07 pero hay la otra parte que también este/  
 08 por donde nosotros tratamos de justificar el trabajo/  
 09 que es de decir “bueno, estamos en un mundo diverso y/  
 10 R: Uhu/  
 11 G: Y nuestro país por sí mismo, pues es un país con una diversidad  
 cultural/  
 12 y lingüística muy variado/  
 13 en ese sentido diría yo que con este término también/  
 14 se nos permite el desarrollar nuestras lenguas/  
 15 y al grado que se desarrollen irlas valorando/  
 16 las lenguas y la propia cultura, verdad?/  
 17 pero también tener el acceso más preciso, más correcto hacia la otra  
 lengua, que es la lengua nacional y la cultura nacional/  
 18 R: Uhu/  
 19 G: Entonces en ese enfoque estamos nosotros/  
 20 a partir de ese concepto/  
 21 e: y creo que hemos logrado gran parte/

## CONCLUSIONES

En el análisis de los documentos y las entrevistas se pueden encontrar continuidades entre el punto de vista oficial y el indígena. Los dos parecen estar de acuerdo en la necesidad de un cambio en la política educativa, y en la necesidad de atender la diversidad. Sin embargo, los profesores indígenas se posicionan críticamente dentro del discurso de la educación intercultural. Primeramente, manifiestan un conocimiento fragmentado sobre el modelo educativo, pero también una marcada falta de agencia ante las acciones de las autoridades educativas y de la mayoría dominante. Las elecciones pronominales, los actos de habla, las posiciones sintácticas en que los profesores se posicionan (*i.e.*, objetos de una oración), así como el



uso de la voz pasiva y de construcciones impersonales demuestran que perciben límites en su capacidad de acción. Finalmente, hay un escepticismo sobre la capacidad de los mestizos para dialogar, y sobre todo, desconfianza, ante lo que perciben como el potencial de la educación intercultural de ser un agente efectivo de infiltración y aculturación. Sin embargo, también reconocen que se ha abierto un espacio en el que pueden desarrollar su propia interpretación de la educación intercultural, la cual está enfocada hacia el desarrollo de la lengua materna, no en la enseñanza de valores, aunque éstos no sean descontados. Como lo mencioné anteriormente, los maestros entrevistados en este proyecto han creado un currículo que constituye una de las pocas experiencias exitosas en la educación bilingüe en México [Hamel, 2009], el cual está basado en la lengua materna de los niños. Paradójicamente, a través de su discurso, los maestros representan su capacidad limitada de actuar, pero en la práctica muestran una notable independencia para moverse dentro de un sistema educativo que a pesar de su compromiso con la diversidad, aún demuestra un estricto control curricular y administrativo.

Diez [2004:193] señala que existe un optimismo “desmedido” en la capacidad de la educación de resolver los problemas de la interculturalidad. La perspectiva sobre la educación intercultural en México parece compartir este optimismo. Si bien es cierto que se reconoce el efecto limitado de la educación en las esferas políticas y económicas [Schmelkes, 2003-2004], la educación intercultural trata de incidir en la esfera social, donde los problemas políticos y económicos tienen su campo de batalla. En estas condiciones, cabe preguntarse si el entusiasmo en la enseñanza de valores, el conocimiento de la relatividad cultural y el diálogo es justificado, en vista que las desigualdades sociales y económicas son más grandes que las culturales.

La educación con valores, la tolerancia y el respeto a la diversidad parecen las mejores medidas ante alternativas como la discriminación y la opresión, pero creo que la crítica de Grinter [1992] a la educación multicultural podría aplicarse al modelo intercultural también: los problemas como el racismo y la discriminación no son únicamente resultado de la ignorancia o la percepción incorrecta, sino que se encuentran cruzadas por la clase y las estructuras sociales. Por lo tanto, las aproximaciones educativas basadas en el multiculturalismo, o el interculturalismo en nuestro caso, tienen problemas en su base conceptual y en la práctica. Aún más, sobredimensionar el aspecto cultural para lograr la igualdad social, ayuda a construir una visión funcionalista de la educación y a la reproducción de lo que Garza y Crawford [2005] denominan “multiculturalismo hegemónico”, el cual, a pesar de su compromiso con el reconocimiento de la di-

versidad, aún tiene una ideología de homogenización cultural que tiende a reproducir el *status quo*.

*Agradecimientos.* Agradezco a Enrique Hamel y al grupo de profesores purhépechas de SI y UR por su apoyo y las facilidades prestadas para la realización de este estudio.

## Apéndice 1

/	Cláusula independiente
	Une habla simultánea
/,/	Pausa corta (½ a 1 segundo)
/.../	Pausa larga (más de 2 segundos)
?	Elevación aguda de la entonación
"..."	Cita directa
:	Alargamiento de vocales o consonantes
<u>Subrayado</u>	Énfasis
((texto))	Datos no lingüísticos
(texto)	Incomprensible
[ texto ]	Palabras necesarias para hacer el texto comprensible

## BIBLIOGRAFÍA

### Acevedo, María

1997 "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha", en B. Garza Cuarón (Ed.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, pp. 191-203.

### Aguirre Beltrán, Gonzalo

1993 *Lenguas Vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Universidad Veracruzana, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE.

### Ahearn, Laura M.

2001 "Language and Agency", *Annual review of Anthropology*, vol. 30, 109-137.

### Alonso, Gerardo y Rafael Nieto

2006 "La educación intercultural desde la lengua y la cultura Purépecha". Paper presented at the VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Cochabamba, Bolivia, October 1-4.

**Bartra, Roger**

1989 "Cultural and political power in Mexico", *Latin American Perspectives*, vol. 61, núm. 16, 61-69.

**Blommaert, Jan y Chris Bulcaen,**

2000 "Critical discourse analysis", *Annual Review of Anthropology*, vol. 29, núm. 1, pp. 447-466.

**Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron**

1990 *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage Publications.

**Brice-Heath, Shirley**

1992 *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México, Dirección General de Publicaciones del Conaculta, INI.

**Brown, Penelope y Stephen Levinson**

1987 *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.

**Caffi, Claudia**

1999 "On mitigation", *Journal of Pragmatics*, núm. 31, 881-909.

**Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe [CGEIB]**

2006 *El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, CGEIB, SEP.

**Cutting, Joan**

2002 *Pragmatics and Discourse*, Londres, Routledge.

**Davies, Brownyn y Ron Harré**

1990 "Positioning: The Discursive Production of Selves", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 20, núm. 1, 43-63.

**Diez, María Laura**

2004 "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, 191-213.

**Dirección General de Educación Indígena [DGEI]**

1999 *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños indígenas*, México, SEP, DGEI.

**Fairclough, Norman**

1992 *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.

**Foucault, Michel**

1980 *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*, New York, Pantheon.

**Fowler, Roger**

1985 "Power" en T. van Dijk (Ed), *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 4*. Londres: Academic Press. pp. 61-84

**García-Cano, María**

2008 "Miradas cruzadas: convergencias y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad", trabajo presentado en el Foro Veracruzano de Estudios Interculturales: cuestionamientos desde el post-indigenismo y desde la sustentabilidad, Jalapa, Veracruz, 15 y 16 de julio de 2008.

**Garza, Aimee y Lindy Crawford**

2005 "Hegemonic multiculturalism: English Immersion, Ideology and Subtractive Schooling" *Bilingual Research Journal*, vol. 29, núm. 3, 599-619.

**Gigante, Elba**

1994 "Políticas mexicanas para la formación de maestros en educación intercultural en el medio indígena", en *Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources and Development (Teachers and Multicultural/Intercultural Education)*, UNESCO, Oficina Internacional de Educación. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001484/148468sb.pdf>

**Ginsburg, Mark, Carolina Belalcazar, Rocío Fuentes et al.**

2003 "The Control of and Goals for Teacher Education in Mexico, 1821-1994: Constructing Worker-citizens as (Non)Change Agents within National/Global Political Economic Context", *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 23, núm. 4, 115-158.

**Grinter, Robin**

1992 "Multicultural or Antiracist Education? The Need to Choose", en J. Lynch., C. Modgil, y S. Modgil (Eds), *Cultural Diversity and the Schools (Vol. 1): Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*, London, The Falmer Press, pp. 95-111.

**Goffman, Erwin**

1981 *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

**Gumperz, John**

1982 *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

**Halliday, Michael K.**

1994 *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.

**Hamel, Enrique**

2000 "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (Ed.), *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en Oaxaca*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 130-167.

2008 "Bilingual education for indigenous communities in Mexico", en J. Cummins, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, vol. 5: Bilingual Education*, Heidelberg, Springer Science and Springer Media, pp. 311-322.

2009 "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe bicultural", *Revista Guatemalteca de Educación*, vol. 1, núm. 1, 177-230.

**Heller, Monica**

2001 "Critique and sociolinguistic analysis of discourse", *Critique of Anthropology*, vol. 2, núm. 2, pp. 117-141.

**Hidalgo, Margarita**

1994 "Bilingual Education, Nationalism and Ethnicity in Mexico: From Theory to Practice", *Language Problems and Language Planning*, vol. 18, núm. 3, pp. 184-207.

**Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)**

2004 *La población indígena en México*, Aguascalientes, INEGI.

**Jaffe, Alexandra**

2009 "Introduction. The Sociolinguistics of Stance", en A. Jaffe (Ed.), *Stance. Sociolinguistic Perspectives*, Oxford, University Press, pp. 3-28.

**Johnstone, Barbara**

2002 *Discourse analysis*, Malden, Blackwell.

**Jones, Alison**

1999 "The Limits of Cross-cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom", *Educational Theory*, vol. 49, núm. 3, 299-315.

**Kress, Gunther y Robert Hodge**

1979 *Language as Ideology*, London, Routledge & Kegan Paul.

**Llorente Maldonado de Guevara, Antonio**

1982 "La expresión de la impersonalidad en español", disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/04/aih\\_04\\_2\\_019.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/04/aih_04_2_019.pdf)

**Loncón, Elisa**

2000 *Wiriañ Mapundungun, manual para la lectura y escritura del mapundungun*, Santiago, Siedes.

**López, Gerardo y Sergio Velasco**

2000 *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP.

**Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo**

1983 "Fundamentos teóricos y pragmáticas de la educación intercultural bilingüe", en N. Rodríguez *et al.*, *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México, UNESCO, pp. 209-230.

**Schiffrin, Deborah**

1996 "Interaccional Sociolinguistics", en S. L. McKay y N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 307-328.

**Schmelkes, Sylvia**

2001 "Intercultura y educación de jóvenes y adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos. 50 Aniversario del Crefal*, 27-36.

2003-2004 "Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes", *Sinética. Revista del Departamento de Educación y Valores del IPESO*, núm. 23, 26-34.

2006 "La interculturalidad en la educación básica". Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, del 11 al 13 de julio de 2006.

**Secretaría de Educación Pública [SEP]**

2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.

**Searle, John**

1979 *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Staples, Anne**

1998 *Educación: panacea del México independiente*, México, SEP, Ediciones El Caballito.

**Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter**

2000 *Methods of Text and Discourse Analysis*, London: Sage

**Tubino, Fidel**

2004 "Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?", en [http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=694](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=694)

**van Dijk, Teun**

2000 "Ideologies, Racism, Discourse: Debates on Immigration and Ethnic Issues", en Jessika ter Wal y Maykel Verkuyten (Eds.), *Comparative Perspectives on Racism*. Aldershot, Ashgate, pp. 91-116.

2003 *Ideología y Discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.

**Vaughn, Mary K.**

1982 *The State, Education and Social Class in Mexico, 1800-1928*, Dekalb, Northern Illinois University Press.

**Walsh, Catherine**

2000 "Políticas y significados conflictivos", *Nueva Sociedad*, núm. 165, 121-133.

**Žižek, Slavoj**

1998 "Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional", en F. Jameson y S. Žižek (Eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.



# MISCELÁNEA





# Cronotopos de una nación distópica: el nacimiento de la “dependencia” en México durante el Porfiriato tardío

Claudio Lomnitz\*

Universidad de Columbia, Estados Unidos

Traducción de Liliana Andrade Llanas

**RESUMEN:** *Este artículo desarrolla una nueva aproximación a la antropología y la historia de las fronteras internacionales. Propone una tipología y una caracterización fenomenológica de dos clases de cruces de frontera que emergen junto con la nueva relación de dependencia económica y política que se desarrolla entre México y los Estados Unidos en el último cuarto del siglo XIX. Los nuevos cruces de frontera involucran el desarrollo de nuevos “cronotopos”, en otras palabras, nuevas y concurrentes matrices espacio-temporales, utilizadas para enmarcar las relaciones entre México y los Estados Unidos. Este artículo analiza la calidad, naturaleza y aristas de estas formas alternativas de historicidad por medio de un estudio de caso detallado de dos textos periodísticos claves: la entrevista de James Creelman al general Porfirio Díaz (1908), y el reportaje y la denuncia de la esclavitud en México de John Kenneth Turner (1910).*

**ABSTRACT:** *This paper develops a novel approach to anthropology and history of international borders. It proposes a typology and a phenomenological characterization of two kinds of border crossings that emerged alongside the new relationship of economic and political dependency that developed between México and the United States in the last quarter of the 19th century. The new border crossings involved the development of new ‘chronotopes’, in other words new and competing spatial-temporal matrices, used to frame the relationship between México and the United States. This paper analyzes the quality, nature and stakes of these alternative forms of historicity by way of a close case study of two pivotal journalistic texts: James Creelman’s (1908) interview of General Porfirio Díaz, and John Kenneth Turner’s (1910) reportage and exposé of Mexican slavery.*

---

\* Una versión anterior de este ensayo se presentó en el Davis Seminar en Princeton, agradezco a sus miembros sus comentarios. Mauricio Tenorio, Carlos Bravo, Friedrich Katz y Alan Wells me recomendaron material muy útil. Estoy en deuda con Sharrona Pearl por su asesoría sobre fisonomía. Aplica el común descargo de responsabilidad.

## INTRODUCCIÓN

Este ensayo es un estudio del inicio de la formación de la cultura del nacionalismo dependiente, una forma de conciencia histórica que promueve un realismo pragmático e inmoral (a menudo con un gesto de remordimiento melancólico), y justifica los beneficios privados obtenidos del apesadumbrado presente con un lenguaje de transición evolucionista. Concibo la dependencia como una condición específica que surgió en América Latina, cuando las economías nacionales de esos países se reorientaron a Estados Unidos, y Estados Unidos se convirtió en el guardián de su crédito nacional, un proceso que comenzó a tomar forma en la década de 1870, pero que sólo se convirtió en una realidad palpable a fines de la década de 1890. Exploro la cultura de la dependencia a través de sus “cronotopos”, es decir, a través de las formas en las que la nación ha sido imaginada en tiempo y espacio. Específicamente, describo dos figuras irreconciliables que surgieron en este periodo. Una de ellas tomó forma en un nuevo campo de las relaciones internacionales, mientras que la otra fue producto de la emergente organización transnacional de las masas populares. Argumento que estos dos irreconciliables entramados espacio-temporales (“cronotopos”) son una característica decisiva de la dependencia como una forma de conciencia histórica.

*“Cronotopos” e independencia*

El primero en formular el concepto de cronotopo fue Mikhail Bakhtin, para referirse a las matrices espacio-temporales que son la condición de base de todas las narrativas y los actos lingüísticos.<sup>1</sup> Estas matrices espacio-temporales son elementos clave de la ideología y, en ellas, una simple imagen puede pervivir icónicamente por un conjunto de conexiones dadas entre tiempo y lugar. El movimiento en el espacio se puede entender como movimiento en el tiempo, y viceversa, razón por la cual un cronotopo es concebido como una matriz.

Las principales transformaciones políticas implican cambios de orientación. Precisan cambiar la situación y el horizonte de expectativas de actores colectivos. Por esta razón, el cambio político está guiado por o dirigido a la invención de nuevos cronotopos. Así, por ejemplo, los líderes conservadores de los movimientos de independencia hispanoamericana, como Agustín de Iturbide en México, utilizaron la imagen de un árbol, o de una familia, para

<sup>1</sup> “Forms of Time and the Chronotope in the Novel”, en *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, traducido por Caryl Emerson y Michael Holquist, Austin, University of Texas Press, 1981.

representar la conexión entre España y la Nueva España y justificar la Independencia: la Nueva España era una rama del árbol español, pero había crecido tan robusta que de ella brotó su propio tronco, y de manera natural se formó un árbol nuevo en su propia tierra. Por ello, la nación mexicana era un retoño de la nación española, y su independencia era el desarrollo natural del ciclo de crecimiento. Así como los niños se vuelven independientes de sus padres, México tenía que ser independiente de España.

La implicación de este cronotopo, captado en el desarrollo espacio-temporal de formas de vida como los árboles o las familias, fue tanto revolucionaria como conservadora, ya que justificaba la independencia nacional mientras la enmarcaba como una reafirmación natural del modelo paternalista. Por lo tanto, México podía aspirar a su propio imperio; y sus regiones, su gente, sus sitios sagrados y las plazas de las ciudades se podrían utilizar como un signo metonímico del nuevo imperio mexicano.

Este cronotopo conservador no fue la única orientación disponible para las repúblicas hispanoamericanas en el escenario mundial. Una segunda formulación rechazaba la idea de que las repúblicas eran los hijos adultos de padres amorosos, o los orgullosos retoños de un viejo y majestuoso roble. España no era un padre amoroso: las tierras y los pueblos americanos habían sido saqueados por conquistadores sin compasión, mantenidos voluntariamente en abyecta ignorancia por un clero artificioso y retrógrado, y después explotados sin piedad por avaros comerciantes “extranjeros” (españoles), que no querían sino mantener al pueblo americano en su degradado estado. En esta formulación, los pueblos americanos existieron como naciones antes de la expoliación de España. La Independencia fue un rechazo a la expoliación colonial por parte de personas que tenían esperanza en la nueva era de la razón. Más que actuar ante España como un joven acúa ante sus padres, los pueblos fueron de manera simultánea la prueba del potencial ilustrado de las nuevas repúblicas, y las degradadas, deformes y despojadas víctimas de la usurpación española. Este segundo cronotopo de la liberación nacional, que a la larga encontró sus símbolos en las pirámides y los paisajes virginales, enmarcó la independencia como el gran inicio de un proceso de emancipación que duraría hasta que el último vestigio de la presencia colonial hubiera sido extirpado.

*¿Por qué dependencia?*

La “dependencia” es un concepto que utilizaron por primera vez los sociólogos latinoamericanos Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, como una nueva teoría del imperialismo que subrayaba una larga historia de

intercambios desiguales entre los centros manufactureros y las economías extractivas que impusieron en sus colonias. La idea clave de la teoría de la dependencia era que, más que una falta de desarrollo, el “subdesarrollo” era un tipo especial de desarrollo capitalista.<sup>2</sup> Como teoría económica, la “dependencia” fue refutada en varios aspectos cruciales.

No intento reavivar la teoría de la dependencia como tal. Más bien, invoco la “dependencia” porque el término designa útilmente un periodo histórico dentro del amplio arco de la historia poscolonial. El término “poscolonial” es demasiado amplio para un análisis de los casi doscientos años de historia de existencia independiente de América Latina. La dependencia, en la acepción en que la utilizo aquí, hace referencia a un periodo en la historia poscolonial, que puede datar aproximadamente de la década de 1890 hasta la reciente desarticulación del “Consenso de Washington”, en el que las naciones independientes fueron reorientadas a un nuevo poder imperial (no colonial) cuyo capital generaba un rápido desarrollo intensivo y nuevas modalidades de “subdesarrollo”. Tal vez México fue la primera nación en sufrir esta transición.

#### *Nuevos cronotopos de dependencia*

Vistas a través de un amplio lente histórico, las formas en las que en México se narra la nación en el tiempo histórico, durante el periodo poscolonial temprano, se pueden describir como un arco que se movió de un horizonte de expectativa utópica durante los primeros días del movimiento nacionalista, a un sentimiento de desesperanza a propósito de la lucha civil y los diferentes “pecados de la nación”, sentimiento que alcanza su nadir en los años inmediatamente posteriores a la guerra con Estados Unidos (1848), de ahí a un sentimiento vacilante de nuevas aspiraciones nacionales tras el triunfo sobre los franceses en 1867, y finalmente a una fórmula de desarrollo que implicó un “realismo” progresivo, y con frecuencia egoísta, que formulaba el presente como un perpetuo estado de transformación, como una especie de preludeo a la verdadera historia nacional, a la verdadera soberanía nacional.

La última de estas transiciones, desde el sentido de posibilidad que siguió a la Intervención Francesa (1867) y a la legitimación de una dictadura progresiva bajo Porfirio Díaz (c. 1888), se puede resumir en los cronotopos guías del presidente Sebastián Lerdo de Tejada y del presidente Porfirio Díaz, respectivamente. Lerdo, quien había sido exiliado por Díaz en 1876, estuvo en contra de la construcción de ferrocarriles hacia Estados Unidos, acuñando

<sup>2</sup> *Dependency and Development in Latin America*, trad. Marjory Mattingly Urquidí, Berkeley, University of California Press, 1979.

su famoso lema de “Entre la debilidad y la fuerza, el desierto”. La utopía de soberanía nacional y autodeterminación que había aparecido de nuevo con el triunfo sobre los franceses fue entendida por Lerdo como demasiado frágil. México era demasiado débil para soportar una ráfaga de inversionistas, colonizadores, cazadores de fortunas, especuladores y dólares estadounidenses. La participación yanqui debía reducirse al mínimo, y no se debían construir líneas directas de transporte masivo.

La famosa formulación en dirección opuesta de Díaz fue “Pobre México, tan lejos de Dios y tan cerca de Estados Unidos”. En ese momento, este cronotopo tenía un matiz diferente al de hoy. La referencia a la “distancia de Dios” de México, sintetizaba con nitidez una crítica a la inicial utopía liberal: México estaba lejos de Dios, porque los mexicanos estaban lejos de ser ciudadanos virtuosos. En 1876, esto era muy obvio porque después de la derrota de los franceses y del Partido Conservador Mexicano en 1867, los liberales triunfantes no dejaban de pelear entre sí. El nuevo consenso era que los mexicanos aún carecían de las cualidades necesarias para alcanzar los elevados ideales de la democracia liberal. Por esta razón, Díaz consideraba que el poder de Estados Unidos era la realidad insípida contra la que México tenía que luchar. Más que insistir en una utopía republicana inalcanzable, cuyo único garante era el desierto mexicano, el verdadero patriotismo necesitaba la manipulación pragmática de las relaciones internacionales: abrir a México a la inversión de capital estadounidense, pero usando la paz y el progreso para transformar a la ciudadanía; compensando las concesiones a Estados Unidos con las concesiones a los poderes europeos para evitar la subsunción de la nación en una nueva relación colonial. Ésa es la lógica de la dependencia; de hecho el Porfiriato fue la época en la que la cronotopia de la dependencia se hizo una realidad.<sup>3</sup>

La dictadura de Díaz marcó un cambio radical en la relación entre México y Estados Unidos. Las inversiones estadounidenses en minería, carrete-

---

<sup>3</sup> El esquema impulsó un lenguaje creíble, y sin embargo siempre desafiante, de perpetua transición, que se convirtió en objeto de crítica y elaboración bien entrado el siglo xx. El ejemplo paradigmático es Samuel Ramos, quien introdujo una especie de freudismo en la filosofía mexicana en su obra sobre el carácter nacional de 1930, arguyendo que los mexicanos sufrían de un complejo de inferioridad colectivo. La implicación era que este complejo, que encontraba su sujeto ideal típico en el *pelado* de la clase urbana baja, era principalmente una mentalidad, y por lo tanto era curable. Un horizonte terapéutico para curar a los mexicanos de su distancia de Dios se había abierto con el estado revolucionario. Samuel Ramos, *Perfil del hombre y la cultura en México*, Ciudad de México, P. Robredo, 1938 (1931). Para una crítica brillante a las teorías mexicanas del interminable tránsito al pleno desarrollo, v. Roger Bartra, *La jaula de la melancolía*, Ciudad de México, Grijalbo, 1987.

ras y agricultura aumentaron rápidamente.<sup>4</sup> Junto con estas inversiones, en Estados Unidos se llevaron a cabo extensas campañas de publicidad para México. Estas campañas por lo general consistían en remodelar la historia de México y de su relación con Estados Unidos. Del lado de Estados Unidos, estuvieron orquestadas durante los primeros días por el diplomático mexicano Matías Romero, quien, junto con importantes inversionistas de Nueva York, Filadelfia y otras ciudades, ofreció innumerables banquetes que funcionaron como ocasiones útiles para hacer publicidad a la nueva imagen de México, y para hacer negocios.

En estas ocasiones, Romero y los grandes inversionistas del periodo trabajaron juntos para contar la historia de México bajo una nueva luz. Así, por ejemplo, en el banquete de inversionistas de la ciudad de Nueva York (1891) que se tituló “Una noche mexicana”, Walter Logan pronunció un largo discurso contando la historia mexicana con una nueva y favorable luz: “¿En verdad [Díaz] será nuestro Washington, inmensamente grande en tiempos de guerra, pero incluso más grande en la paz? ¿Será, al igual que Washington, tan capaz para construir como lo fue para destruir? El destino de México pendía de la solución a esta pregunta... Más que cualquier ser humano, se puede decir que este hombre es el Creador de una Nación”.<sup>5</sup>

¿Por qué Díaz, un hombre que asumió el poder cincuenta y cinco años después de la Independencia y nueve años después de la derrota de los franceses, fue llamado “el Padre de la nación”? Porque, para 1891, el gobierno de Díaz había puesto condiciones para una profunda reorientación de la economía y la sociedad mexicanas. Bajo el mando de Díaz la nación había pasado de ser una democracia sumamente inestable, económicamente estancada e internacionalmente aislada, a la paz, al crédito internacional y al crecimiento económico bajo una dictadura progresista.

Matías Romero escribió, circuló y refinó las nuevas versiones de la historia nacional, defendiendo a México de sus detractores, proporcionando información estadística, histórica, económica, legal y política sobre México al público estadounidense, y ayudando a explicar cómo, por ejemplo, los bajos salarios de México se contrarrestaban por la baja productividad y

<sup>4</sup> John Mason Hart, *Revolutionary México: The Coming and Process of the Mexican Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1987, pp. 129-162; *Empire and Revolution: The Americans in México Since the Civil War*, Berkeley, University of California Press, 2002; Daniel Nugent, (Ed.), *Rural Revolt in México: US Intervention and the Domain of Subaltern Politics*, Durham, Duke University Press, 1998; William Schell, *Integral Outsiders: The American Colony in México City, 1876-1911*, Wilmington, Del., SR Books, 2001.

<sup>5</sup> Matías Romero, *Artículos sobre México publicados en los Estados Unidos de América*, México, Oficina Impresora de Estampillas, 1892, pp. 168-70.

los altos costos de transportación, y por lo tanto no representaban una amenaza para la mano de obra estadounidense; o por qué la condición del peón en el sur de México no era lo mismo que la esclavitud, etcétera.<sup>6</sup>

México se convirtió en una arena de despliegue para capitalistas, diplomáticos, intelectuales y periodistas estadounidenses, con demostraciones coreografiadas de orden público, hospitalidad, potencial financiero y deleite humano. Esto aunado a la inversión de México en su imagen internacional a través de la participación en asuntos internacionales, congresos científicos internacionales y publicaciones. En resumen, un elaborado sistema de comunicación con y a través del público estadounidense, y su contraparte económica, Wall Street, se estableció a finales del Porfiriato.<sup>7</sup>

Sin embargo, la imagen internacional de México que se había manejado con tanta cautela enfrentó un reto persistente, aunque al principio parecía inofensivo, el reto de su frontera con Estados Unidos, un espacio de comercio acentuado y, a menudo, desestabilizante. En las postrimerías de la década de 1880, e impulsado por el final de las guerras apaches y la construcción de la línea del ferrocarril que unía a México con Estados Unidos en El Paso/Ciudad Juárez, florecieron un conjunto de representaciones mucho más descontrolado y menos fácil de manejar. Estos fueron los primeros años de una intensificada inmigración de trabajadores a Estados Unidos.<sup>8</sup> En los campos de Texas y en las minas de Arizona, los mexicanos se convirtieron en “una raza,” más que en una nacionalidad. Este hecho en sí representó un desarrollo inquietante para la imagen nacional, incluso si sólo afectaba directamente a una minoría de mexicanos. Además, las ciudades fronterizas se volvieron sitios culturales relevantes para México: los opositores políticos de Díaz podían publicar ahí sus opiniones, mientras mantenían las conexiones políticas a ambos lados de la frontera.<sup>9</sup> Para la década de 1890, los periódicos eran prósperos en español y en inglés en la frontera, y había una dinámica escena política, mientras la gente se desplazaba entre México y Estados Unidos y aprovechaba las condiciones en un país para intervenir en el otro.

<sup>6</sup> V., para una admirable recopilación, Matías Romero, *Mexico and the United States: A Study of the Subjects Affecting their Political, Commercial, and Social Relations, made with a view to their Promotion*, Nueva York, G.P. Putnam's sons, 1898.

<sup>7</sup> V., Mauricio Tenorio, *Mexico at the Worlds Fairs*; William Schell, *Integral Outsiders...*; Justo Sierra, *Mexico, Its Social Evolution*, 3 vols., Barcelona, Balescá editores, 1900.

<sup>8</sup> Para una perspectiva general, v. John Mason Hart (Ed.), *Border Crossings: Mexican and Mexican-American Workers*, Wilmington, Del., SR Books, 1998.

<sup>9</sup> V., por ejemplo, sobre San Antonio, Daniel Arreola, “The Mexican American Cultural Capital”, *Geographical Review* 77(1): 17-34.



Esta nueva modalidad de transnacionalismo tuvo efectos productivos, pero también desestabilizadores. Cada nación tenía sus propios “regímenes de valor”, no sólo por sus diferentes monedas (respaldadas por los estándares de oro y plata), sino también por el contrastante valor relativo del trabajo, los artículos de consumo, las herramientas mecánicas, etcétera. Como resultado de estas diferencias, el comercio en la frontera podía tener efectos casi mágicos: los estadounidenses comunes, por ejemplo, se volvieron miembros de una casta cuasi-aristocrática, atendida por sirvientes, y acogida por la élite local.

El movimiento fronterizo también tuvo el efecto de convertir a los inmigrantes mexicanos en miembros de una “raza” segregada y discriminada y, como tales, pudieron convertirse en verdaderos campeones de su nacionalidad. Así, por ejemplo, Catarino Garza, un periodista que había emigrado al sur de Texas en 1877, defendió a la raza mexicana contra las calumnias de la prensa texana en los siguientes términos: “Los mexicanos nos consideramos más puros de sangre que los estadounidenses, ya que en nuestro país sólo hay una mezcla de españoles e indígenas, y ellos [los estadounidenses] en general son descendientes de aventureros irlandeses, mendigos polacos, suizos, prusianos, rusos, y sobre todo de africanos mugrientos”.<sup>10</sup> Los mexicanos, sostenía Garza, tenían una sangre más pura, tradiciones más nobles y mejores modales que los estadounidenses, y sin embargo, se les trataba como una masa irreflexiva y se les usaba como carne de cañón electoral, acarreados desde la frontera con Texas a cambio de alcohol para que votaran en elecciones fraudulentas. “A México se le juzga mal debido a los inmigrantes de este país”, sostenía.<sup>11</sup>

La auto-imagen de Garza como defensor de la raza fue utilizada por éste de forma regular en su práctica periodística, en el reto a duelo a los anglos ofensivos y en la galantería hacia las mujeres estadounidenses, quienes aseguraba, “aman por conveniencia, es tan fácil amarlas, como es fácil olvidarlas y abandonarlas”.<sup>12</sup> Las crecientes presiones para “defender la raza”, sólo hicieron más grande la tentación de cambiar las cosas en México, y finalmente llevaron a Garza a extremos desesperados (o megalomaniacos), como insultar el honor del general del ejército mexicano Bernardo Reyes, y liderar una rebelión para derrocar al presidente Díaz en el sur de Texas. Fue su movimiento en la frontera lo que animó a estos inmigrantes mexi-

<sup>10</sup> Citado en Elliott Young, *Catarino Garza's Revolution on the Texas-Mexico Border*, Durham, Duke University Press, 2004, p. 50.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 31-33.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 46.

canos, a estos “libres fronterizos”; ellos habían desmitificado a los “anglos” falsamente superiores y se convirtieron en representantes de las cualidades más viriles de su raza.

Otro ejemplo de la disonancia cultural y la inestabilidad productiva ocasionada por el nuevo transnacionalismo es el caso de Teresa Urrea, la llamada Santa de Cabora, una curandera virginal convertida en líder mesiánica religiosa, que fue enarbolada como icono de sublevación en una serie de revueltas en Sonora, entre los mayo y los yaqui, y en Chihuahua, en Tomochic en 1893. La Santa de Cabora había sido comparada con otros líderes milenarios de América Latina durante este periodo, en especial con Antonio Conselheiro de Canudos, al noreste de Brasil, quien fue martirizado por el ejército brasileño. Sin embargo, la situación fronteriza lleva la historia de Teresa Urrea en una dirección totalmente distinta.

Dada su increíble popularidad, y su cercanía con la frontera, el gobierno de Díaz decidió que era mejor exiliar a Teresa que hacer de ella una mártir. Así, Teresa se fue al lado estadounidense de Nogales, donde fue recibida por la comunidad local de comerciantes como “la Juana de Arco mexicana”. Contrario a su experiencia en México, donde había sido perseguida por la ley, Nogales le ofreció a Teresa todas las facilidades para que se estableciera ahí, por el comercio que se produciría a causa de la muchedumbre que ella atraía y curaba. De Nogales, la Santa de Cabora se mudó a Tucson, Douglas, y posteriormente a California. Desde esos lugares, Teresa ocasionalmente dirigía de nuevo su atención a asuntos mexicanos, condenando las políticas de Porfirio Díaz contra los yaqui, por ejemplo. Pero su vida se transformó por completo. En Cabora, Urrea recibía peregrinaciones de los indígenas mayo y yaqui, y de mexicanos del interior. Su imagen estaba impresa en escapularios y era levantada en las rebeliones del pueblo. Su vida en Estados Unidos era redituable. Tenía un agente que le pagaba \$10,000 por hacer una gira nacional con exposiciones de sus “curas milagrosas”.<sup>13</sup> El cruce de la frontera había transformado a una milenaria religiosa carismática en un insólito espectáculo.

Tanto el caso de Garza como el de Urrea son, cada uno a su manera, ejemplos de las transformaciones culturales que ocurrían en la frontera Estados Unidos-México alrededor de la década de 1890. Mientras el gobierno mexicano y los intereses comerciales estadounidenses trabajaban para estabilizar la imagen de México como una especie peculiar de “república

---

<sup>13</sup> Paul Vanderwood, *The Power of God Against the Guns of Government: Religious Upheaval in Mexico at the Turn of the Nineteenth Century*, Stanford, Stanford University Press, 1998, p. 304.

hermana”, las nuevas zonas fronterizas estaban generando nuevos movimientos sociales y formas culturales.

### *Dos cruces fronterizos*

México había encontrado una nueva fórmula para estar en el mundo que fue concertada internacionalmente a los niveles más altos del gobierno, la ciencia y los negocios. Estimulada por importaciones masivas de capitales y mercados de exportación en auge para los productos mexicanos, la nueva estrategia de desarrollo también generó una versión de base menos controlada del internacionalismo, a la que hemos estado llamando *transnacionalismo*, que acompañaba el movimiento de personas entre los dos países. Estas dos modalidades de internacionalismo —el del gobierno que promovía las relaciones internacionales y el transnacionalismo de base— generaron cronotopos contrastantes para México.

Para entender por qué fue así, resulta útil mirar los diferentes tipos de experiencias de cruce de frontera que se dieron con estas modalidades contrastantes, y después examinar el tipo de productos del conocimiento que provenía de ellas. Comienzo ofreciendo dos imágenes de cruce de fronteras como casos ideales-típicos (más que representativos estadísticamente).

En 1891, el antropólogo noruego Carl Lumholtz cruzó la frontera de Estados Unidos-México cerca de Bisbee, Arizona, en su camino a la Sierra Madre encabezando una expedición geográfica. Antes de cruzar la frontera de Arizona-Sonora, Lumholtz fue a Washington DC, donde “el difunto Mr. James G. Blaine, entonces secretario de Estado, hizo todo lo que estaba en su poder para facilitar mi camino en México, evidenciando incluso un gran interés personal en mis planes”.<sup>14</sup>

Armado del apoyo político del secretario de Estado de Estados Unidos, y del apoyo financiero del Museo Estadounidense de Historia Natural y de algunos de los capitanes neoyorquinos más destacados de las finanzas y la industria —incluyendo a Andrew Carnegie, Pierpont Morgan, Augustus Schermerhorn y George Vanderbilt, entre otros— Lumholtz viajó a la Ciudad de México, donde “fui recibido con suma cortesía por el presidente, el general Porfirio Díaz, quien me dio una audiencia de una hora en el Palacio Nacional, y también por varios miembros de su gabinete, cuya apreciación de la importancia y el valor científico de mi propuesta fue verdaderamente gratificante”.<sup>15</sup> Estimulado por cartas de presentación del presidente, varios

<sup>14</sup> Lumholtz, Carl 1987 (1902) *Unknown Mexico: Explorations in the Sierra Madre and Other Regions, 1890-1898*. New York: Dover Publications, vol.1, p. VIII.

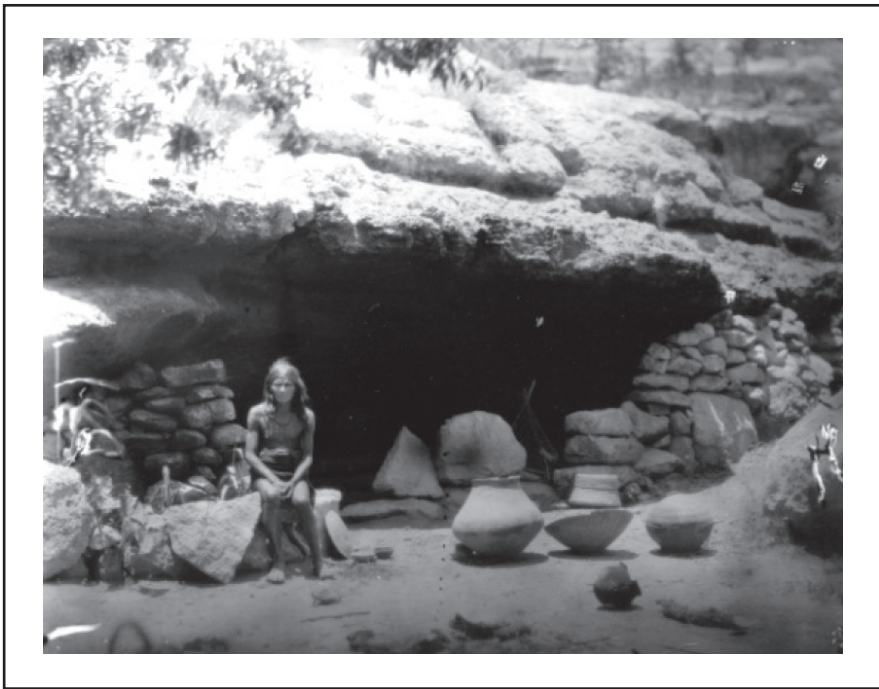
<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. VIII-IX.

ministros y gobernadores, Lumholtz regresó a Estados Unidos, terminó de preparar su expedición y partió.

Sus objetivos combinaban registrar las formas de vida de un pueblo primitivo y abrir una región que había estado fuera del alcance de los inversionistas mexicanos y estadounidenses debido a las guerras apaches, que habían terminado sólo unos años antes. Así Lumholtz escribió que:

Los pueblos primitivos se están volviendo escasos en el mundo. En el continente americano aún existen algunos en su estado original. Si son estudiados antes de que, también, hayan perdido su individualidad o hayan sido aplastados por la civilización, se puede arrojar mucha luz no sólo sobre los primeros pueblos de este país sino sobre los primeros capítulos de la historia de la humanidad.<sup>16</sup>

**Figura 1**  
**Tarahumara**



Fuente: Fotografía de Carl Lumholtz, ca. 1890, cortesía del Museo Estadounidense de Historia Natural. Lumholtz se sentía atraído hacia la sierra por reportes de que los “hombres de las cavernas” como los extintos anasazi de Nuevo México todavía habitaban esta remota área de México.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. xvi.

Lumholtz fue atraído en particular por los tarahumaras porque se había reportado que eran hombres de las cavernas, como los extintos y misteriosos anasazi de Nuevo México. Sin embargo, la investigación de Lumholtz estaba diseñada para ser tanto un monumento como un epitafio para estos pueblos primitivos, ya que la expedición, con su equipo de científicos —incluyendo un botánico, un geólogo y un cartógrafo— tenía el propósito de abrir la Sierra Madre a la explotación económica. De este modo:

Los vastos y majestuosos bosques vírgenes y la riqueza mineral de las montañas no seguirá siendo por mucho tiempo propiedad exclusiva de mis oscuros amigos; pero espero haberles prestado un servicio al establecer este modesto monumento, y que el hombre civilizado pueda ser mejor por saber de ellos.<sup>17</sup>

El proyecto de Lumholtz fue una producción claramente internacional, característica de las nuevas condiciones de dependencia. Descansaba de manera simultánea en los intereses de los inversionistas neoyorquinos, y de las autoridades estadounidenses y mexicanas. Es verdad que su sensibilidad “orientalista” llevó a formas de exotización y apropiación no reconocidas que generalmente se asocian con el colonialismo. Sin embargo, estas representaciones y prácticas también fueron adoptadas por las autoridades mexicanas y por el público educado de México. La obra de Lumholtz es, en otras palabras, una especie de ciencia “orientalista” que está en armonía con una forma poscolonial de dependencia, más que con el colonialismo *per se*.

La Sierra Tarahumara apenas se había abierto a las aventuras mexicanas o extranjeras; había sido el escondite favorito de los guerreros apaches hasta su derrota final a mediados de la década de 1880. Los rasgos feroces de los apaches fueron apropiados simbólicamente por los “colonos” mexicanos que habían “pacificado” esta frontera. “A los ojos de los colonizadores”, escribe Ana Alonso, “los apaches se convirtieron en el epítome de una masculinidad indomada construida como la base ‘natural’ del poder y la autoridad”.<sup>18</sup> Pero Lumholtz participó en esta apropiación de los extintos apaches a su propia, y muy diferente, manera.

Cuando partió por primera vez en su expedición, Lumholtz tenía 30 hombres con él, incluyendo estadounidenses revoltosos y racistas, mexicanos, indígenas. Después de algunos meses, decidió despojarse de su séquito y conservar sólo a su perro, “Apache”, a quien dedicó algunas líneas conmovedoras:

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. xvi-ii.

<sup>18</sup> *Thread of Blood: Colonialism, Revolution, and Gender on Mexico's Northern Frontier*, Tucson, University of Arizona Press, 1997, p. 71.

**Figura 2**  
**Carl Lumholtz, espécimen tarahumara antropométrico,**  
**década de 1890**



Fuente: cortesía del Museo Estadounidense de Historia Natural.

Apache venía de San Francisco. Me lo obsequió un joven amigo, y aunque en su infancia se había aventurado solo, en una caja se unió a mi expedición en Bisbee, hace seis veranos. Por parte de su madre venía de una de las mejores familias caninas de Estados Unidos, y a lo largo de mis viajes en México había sido mi constante y eficiente *aide-de-camp*. .... Lo enterramos, como a un indio valiente, con sus pertenencias, su collar y su cadena, sus bandejas y su lecho.<sup>19</sup>

Más que por su propia masculinidad, los apaches, el mismo pueblo que había mantenido a viajeros como Lumholtz fuera del alcance de la Sierra Madre hasta 1890, ahora estaban movidos por el espíritu de la raza pura,

<sup>19</sup> *Ibid.*, Vol. 2, pp. 78-81.

y fueron la compañía más leal y servicial de Lumholtz. Tanto los apaches como los tarahumaras representaban el pasado en el presente, los primeros como un espíritu indomable, los segundos como la confirmación viviente de la verdad de un pasado que estaba tomando forma en los museos y los libros de texto, gracias a los esfuerzos de aquellos como Lumholtz y sus leales apaches.

Ahora veamos un cruce fronterizo diferente, que ocurrió a finales del periodo que estamos examinando, en 1914, en la frontera de Texas-Chihuahua.

Bohemio de Greenwich Village, periodista, graduado en Harvard y socialista, John Reed llegó a la polvosa ciudad de Presidio, Texas, para cruzar a Ojinaga, y cubrir la Revolución en el sur. Su periódico socialista no le pudo conseguir una carta de presentación ante el presidente Huerta, quien de cualquier forma estaba siendo derrocado del poder en ese mismo momento. Este viaje no incluyó largas conversaciones con los inversionistas de Nueva York ni con el Departamento de Estado. En lugar de eso, Reed hizo sus contactos en un bar en Presidio, Texas, en una escena que describió con habilidad en un memorable y minúsculo bosquejo:

En todo momento del día y la noche, una multitud de soldados [mexicanos] federales desarmados del otro lado del río se apiñaban en la tienda y en el billar. Entre ellos circulaban personas morenas y ominosas con un aire importante, agentes secretos de los rebeldes y los federales. Alrededor en la maleza acampaban cientos de refugiados desamparados, y en la noche no podías doblar la esquina sin tropezar con un complot o una contratreta. Había guardias de patrullas texanos, patrulleros de Estados Unidos y agentes de corporaciones estadounidenses tratando de obtener instrucciones secretas para sus empleados en el interior.<sup>20</sup>

Reed buscó acercarse al general Mercado, a quien estaban derrotando las fuerzas de Pancho Villa. "Quería entrevistar al general Mercado; pero uno de los periódicos había publicado algo desagradable para el general Salazar, y había prohibido reporteros en la ciudad. Le envié una solicitud cortés al general Mercado. La nota fue interceptada por el general Orozco, quien envió la siguiente respuesta: estimado y honorable señor: si pone un pie en Ojinaga, lo llevaré contra un muro y con mis propias manos tendré el gran placer de disparar a su espalda".<sup>21</sup>

No era precisamente el trato de alfombra roja que Lumholtz había recibido de las autoridades mexicanas. No obstante, Reed cruzó vadeando el Río Grande, entrevistó al hombre que buscaba, se unió al ejército rebelde,

<sup>20</sup> *Insurgent Mexico*, p. 32.

<sup>21</sup> *Insurgent México*, New York, International Publishers, 1969 (1914), pp. 29-30.

cabalgó con Pancho Villa y escribió una de las reseñas más convincentes del proceso revolucionario.

Tanto Lumholtz como Reed escribieron libros importantes, pero mientras la obra de Lumholtz se tradujo al español de inmediato y dejó una profunda huella en la etnología mexicana, la de Reed pasó prácticamente desapercibida hasta la década de 1960, a pesar de la increíble fama que más tarde ganó Reed por su cobertura de la Revolución rusa. Esta diferencia está relacionada a los factores sociales que hicieron tan diferentes sus cruces fronterizos.

Ahora estamos listos para una inspección de los cronotopos contrastantes generados por las relaciones internacionales y transnacionales. Para esto estudio dos obras bien conocidas: la entrevista Creelman-Díaz (1908) para el nuevo internacionalismo, y *México bárbaro* (1910) de John Kenneth Turner para el nuevo transnacionalismo.

*Inversiones internacionales en un cronotopo de dependencia:  
la entrevista Creelman*

En marzo de 1908, la *Pearson's Magazine* de Nueva York publicó una entrevista ricamente ilustrada del presidente Porfirio Díaz. En esa entrevista, el envejecido dictador anunciaba que México finalmente estaba listo para la democracia, que él daría la bienvenida e incluso apoyaría la formación de un partido opositor, y que estaba ansioso de retirarse a la vida privada al final de este periodo.

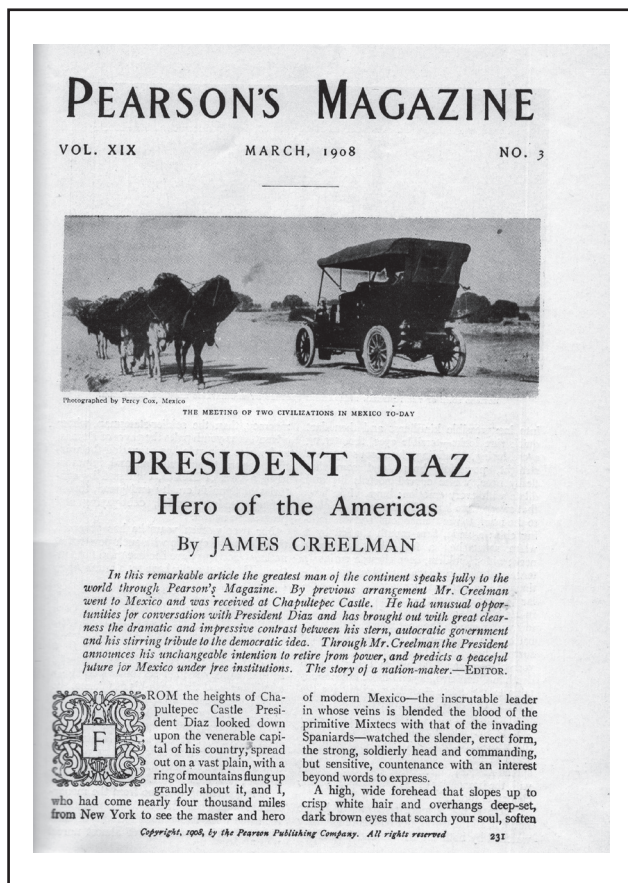
Aunque Díaz negaba constantemente su interés en prolongar su presidencia en los anteriores periodos pre-electorales, nunca antes había apoyado la formación de un partido de la oposición, ni se había referido tan claramente a su presidencia como un puente ya terminado hacia la vida democrática. Una versión abreviada de la entrevista Creelman se tradujo de inmediato al español y se reprodujo en todo el país. Después de la entrevista Creelman, los políticos mexicanos se abrieron a una feroz competencia electoral. Ya no se encontraba el sello de Díaz sobre la política nacional. Desde entonces los historiadores se han referido a la entrevista como la conclusión simbólica de la dictadura.

La entrevista Creelman generalmente ha sido estudiada por sus efectos en la vida política mexicana, con especial atención a las constantes y múltiples alusiones a la entrevista como una protección para la nueva oposición política a Díaz. Sin embargo, más allá de los análisis de los efectos políticos de la declaración de Díaz de tolerancia y apoyo a la oposición, es sorprendente que el contenido de la entrevista ha recibido poca atención.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Las principales piezas de la entrevista, Eduardo Blanquel —Setenta años de la entre-



Figura 3  
Frontispicio de la entrevista Creelman-Díaz



¿Cuáles fueron las consecuencias de dar este conjunto clave de pronunciamientos a un medio estadounidense, en lugar de a uno mexicano? ¿Cuál fue el mecanismo histórico y cultural que Creelman utilizó para contextualizar los pronunciamientos sensacionalistas de Díaz? Un análisis de esta publicación proporciona un mejor entendimiento de la opinión pública mexicana como un mecanismo formado internacionalmente.

vista Díaz-Creelman—, *Vuelta* 2(17), abril 1978, pp. 28-33; y William Schell Jr. *Integral Outsiders: The American Colony in Mexico City, 1876-1911*, Wilmington, DE, SR Books, 2001, capítulo 6.

Una característica asombrosa e inexplorada de la entrevista Creelman es su discreto racismo, en especial la forma en la que se utiliza el racismo para justificar la dictadura. Creelman abre su texto con una imagen noble y melancólica que anuncia su justificación a la exaltación de Díaz:

Desde las alturas del Castillo de Chapultepec el presidente Díaz miraba hacia la venerable capital de su país, que se extendía en la vasta llanura, con un anillo de montañas a su alrededor, y yo, que había cruzado casi cuatro mil millas desde Nueva York para ver al señor y héroe del México moderno —el inescrutable líder en cuyas venas corre la sangre de los antiguos mixtecas junto con la de los españoles invasores— miraba la forma delgada y erguida, la imponente cabeza de soldado, el semblante fuerte, pero sensible, con un interés que va más allá de lo que las palabras pueden expresar.

Creelman convierte este asombroso cronotopo —un nuevo encuentro entre México y Estados Unidos en el Castillo de Chapultepec, que no es más el encuentro de dos naciones en guerra— para hacer homenaje al gran líder que rescató a su país de las manos de los invasores europeos y de su eterna gravitación hacia la indolencia y la revolución. El héroe por lo tanto requería un retrato:

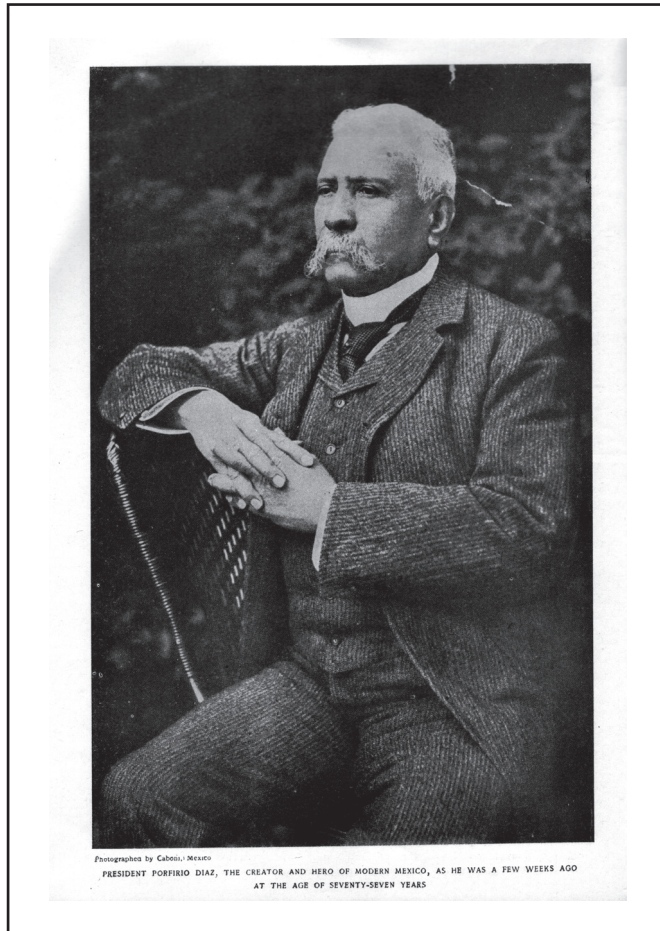
Una frente alta y amplia que va hacia un cabello cano y crespo y sobresalientes, los profundos ojos de color café oscuro que buscan tu alma, se suavizan en una bondad inexpresable y luego lanzan una mirada rápida —ojos imponentes, ojos amenazantes, ojos amorosos, confiados, divertidos— una nariz recta, poderosa, ancha y algo rolliza, cuyos orificios nasales curvos se levantan y dilatan con cada emoción; enormes mandíbulas viriles que van desde las grandes orejas planas y finas, pegadas a la cabeza, a la tremenda barbilla cuadrada de luchador; una boca grande, firme, enmarcada por un bigote blanco; un cuello regordete, corto, musculoso; hombros anchos, pecho ancho; un porte curiosamente tenso y rígido que da gran distinción a una personalidad que insinúa un poder y una dignidad singulares —este es Porfirio Díaz a sus setenta y ocho años, como lo vi hace unas semanas...<sup>23</sup>

Esta descripción detallada está escrita en el idioma cifrado de la fisonomía, una pseudociencia que era popular en Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, y también en América Latina, y ampliamente utilizada por escritores y periodistas para introducir a los lectores a las características raciales y las cualidades preponderantes de una personalidad.

Le mostré la descripción de Creelman a una historiadora de fisonomía, la doctora Sharrona Pearl, quien no dudó en ofrecer su interpretación: la

<sup>23</sup> James Creelman, "President Diaz, Hero of the Americas", *Pearson's Magazine*, vol. XIX, no. 3, March 1908, pp. 231-232.

**Figura 4**  
**Retrato de Díaz al inicio de la entrevista**



mezcla de sangre es la dimensión clave de la descripción, y se muestra de una forma principalmente positiva. La mayoría de las características que toma Creelman para remarcar el poder y la fuerza también podrían ser leídas por el público como primitivas —a la vez como un avance positivo sobre los degenerados españoles, y como una potencial señal de las limitaciones intelectuales. La frente indica inteligencia, así como los ojos de Díaz; el hecho de que sean profundos podría ser una señal de falta de rigidez y

tal vez algo de irresponsabilidad, así como algunas limitaciones en su habilidad para leer. La nariz es una “nariz griega”, lo cual es excelente, pero también tiene características de la “nariz chata”, lo cual de alguna manera mitiga la virtud heroica de Díaz, al igual que el carácter furtivo de los ojos y los notables orificios nasales que se mencionan en otras secciones de la entrevista. En resumen, Díaz es valiente, refinado, impulsivo, inteligente, pero, de alguna forma, brutal.<sup>24</sup>

Todas estas cualidades, que condujeron a Creelman a una auténtica adoración del héroe, también marcaron a Díaz como el líder de su pueblo, es decir, como el líder natural de un pueblo inferior, concepto que se desarrolló en la fisonomía estadounidense de mediados del siglo XIX, y que empleaban con frecuencia periodistas como Creelman, y de hecho, también los novelistas del periodo en ambos lados de la frontera. El desarrollo de la fisonomía gracias a corresponsales internacionales de la prensa amarillista merece atención, porque proporciona una pista a la manera en la que la maquinaria publicitaria pro-Díaz estaba manejando y desarrollando una especie de “ética de la temporalidad” en Estados Unidos.

La fisonomía se popularizó principalmente para ayudar a los urbanistas a manejar las relaciones interpersonales en el nuevo entorno de la ciudad industrial del siglo XIX.<sup>25</sup> Sin embargo, también servía para estimar y justificar las relaciones de raza de una manera más amplia. Así, por ejemplo, Samuel Wells, un médico estadounidense cuyo manual de frenología y fisonomía aún estaba en circulación en los tiempos de Creelman, sostenía que “los órganos especiales en los que destaca el cerebro caucásico, y lo que lo distingue de aquéllos de razas menos avanzadas, son la alegría, la idealidad y la acuciosidad, siendo los órganos de estas facultades casi invariablemente pequeños en tribus salvajes y bárbaras.”<sup>26</sup>

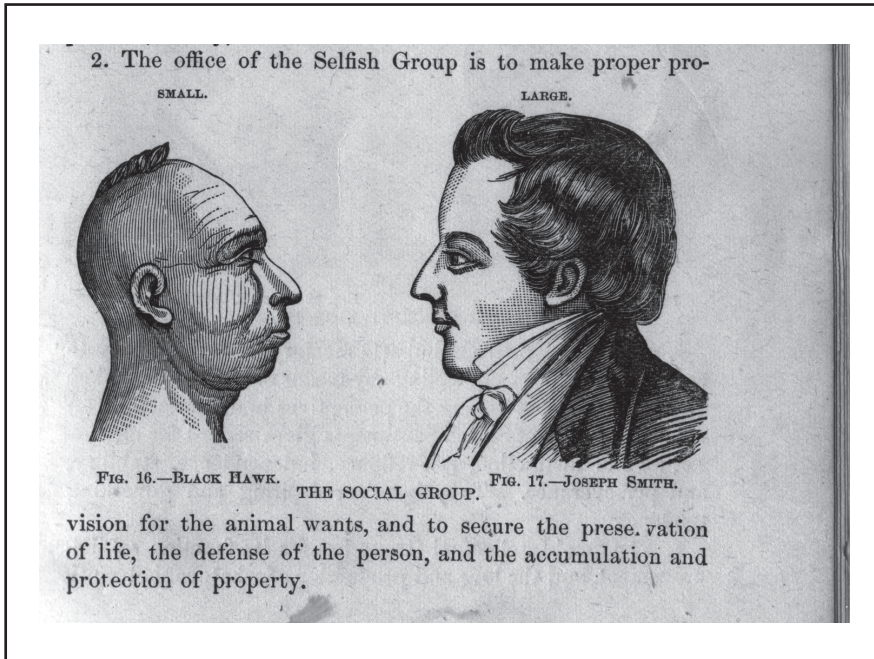
De manera más específica, la colonización europea de Estados Unidos de alguna forma fue un resultado natural del mayor desarrollo en el cerebro europeo de la región de las inclinaciones del “grupo egoísta”. A su vez, la esclavitud, la dominación colonial y la explotación de clase de la raza negra también encontró un apoyo similar en esta popular “ciencia”.

<sup>24</sup> Sharrona Pearl, comunicación escrita, febrero 4, 2007.

<sup>25</sup> Richard Gray, *About Face: German Physiognomic Thought from Lavatier to Auschwitz*, Detroit, Wayne State University, 2004; Sharrona Pearl, *As Plain as the Nose On Your Face: Physiognomy in 19<sup>th</sup> Century England*, Ph.D. Dissertation, History of Science, Harvard University, 2005.

<sup>26</sup> Samuel R. Wells, *How to Read Character: A New Illustrated hand-Book of Phrenology and Physiognomy for Students and Examiners*, Nueva York, Fowler and Wells Co., Publishers, 1894 (1869), p. VII.

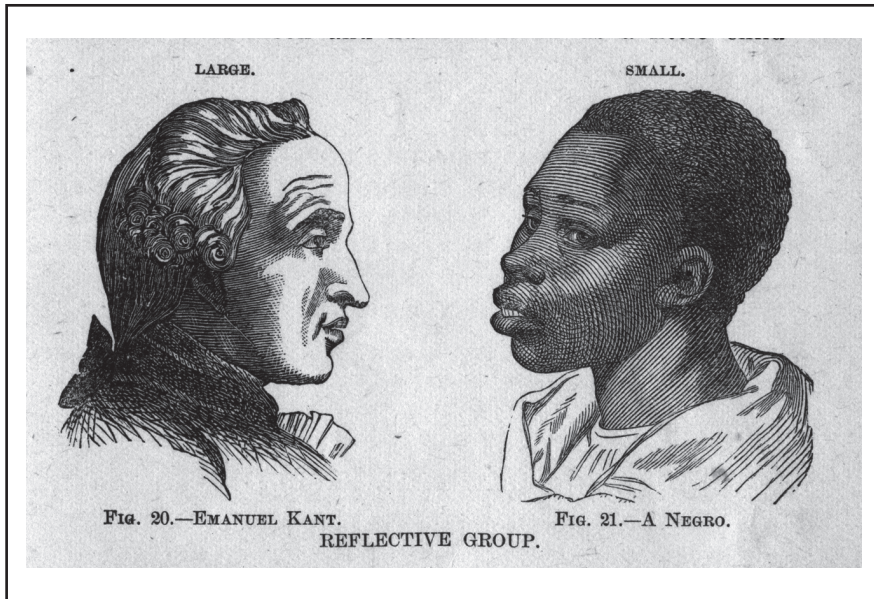
## Figura 5 Black Hawk versus Joseph Smith



Fuente: tomado de [Samuel Wells, 31]. Los órganos del cerebro están agrupados en regiones de éste: la región espiritual, la región del intelecto y la región de las inclinaciones. Las "inclinaciones", a su vez, se subdividen en dos grupos, el grupo social y el grupo egoísta. Esta figura ayuda a comprender por qué los indígenas estadounidenses renunciaron a su propiedad tan fácilmente ante los ambiciosos británicos.

Así, las esmeradas descripciones de Creelman de la estructura craneal de Díaz y su conducta general —las cuales abundan en la entrevista— son un retrato simultáneo del héroe y de su raza. Un ejemplo extraño de esto se puede encontrar en otro popular manual de fisonomía estadounidense: *Comparative Physiognomy* (1852) de James Redfield, el cual todavía era relevante para la escritura no técnica; dice que la clase más alta de líderes se asemeja a los leones —Redfield cita a John Jacob Astor y al gobernador de Nueva York y constructor del canal de Erie, DeWitt Clinton, como ejemplos. Como pueblo, los alemanes son como leones. Existen, sin embargo, otros tipos de líderes que se parecen más a los gatos. Es interesante que el conquistador español, Hernán Cortés, se cuente entre ellos: "En la siguiente página está un retrato de Cortés, y se ve que semeja un puma. Un imponen-

## Figura 6 Emanuel Kant versus un negro



Fuente: tomado de [Samuel Wells, 33]. Aquí se muestra cómo Emanuel Kant —aparentemente un espécimen típico de la raza caucásica— tiene una estructura craneal que propicia una mayor destreza analítica, inventiva y originalidad, que la de un representante igualmente famoso de otra raza: “un negro”.

te felino está a punto de atacar a los ratones cuyos retratos están esculpidos en los monumentos de Centroamérica, y están representado ¡a los ‘niños aztecas!’<sup>27</sup>

De hecho, en este libro y debido a numerosas exhibiciones internacionales de dos niños con malformaciones —Máximo y Bartola— quienes se presumía eran descendientes puros de los aztecas, —el doctor Redfield identifica la fisonomía azteca con la de los ratones.<sup>28</sup> Además, Redfield afir-

<sup>27</sup> *Comparative Physiognomy or Resemblances Between Men and Animals*. Nueva York, Redfield, Clinton Hall, pp. 31-32.

<sup>28</sup> Para una explicación detallada de la lúgubre historia de Máximo and Bartola, ver Juan Comas, *Dos microcéfalos aztecas: leyenda, historia y antropología*, México, UNAM, 1968; y Nigel Rothfels, “Aztecs, Aborigines, and Ape-People: Science and Freaks in Germany, 1850-1900”, en *Freakery: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*, de Rosemary Thomson, Nueva York, NYU Press, 1996. Bartola y Máximo fueron exhibidos por primera vez en el Barnum Circus, e hicieron giras de manera continua, principalmente en Europa por

maba que existía una afinidad natural entre las víctimas y los verdugos. Por lo tanto, “La gente que se parece a los búhos es atraída por los aztecas, y encuentran en ellos una gratificación de sus gustos y un campo amplio para el ejercicio de su afecto y su apego. Lo mismo es verdad sobre aquellos que se parecen a los gatos. En el gato, las cualidades del ratón son asimiladas, y no puede sino amar aquello que la complace, y que corresponde a la alegría, el refinamiento, la astucia y tantas otras cosas, en su naturaleza”.<sup>29</sup> Si trasladamos esta lógica racial hacia Creelman, descubrimos un doble movimiento en su retrato psicofántico de Díaz. Por un lado, Díaz era “la primera figura del continente americano”, “un hombre asombroso”, y “no existe una figura más romántica o heroica en el mundo”. Por otro lado, existía la sugerencia de que la grandeza de Díaz era coyuntural, un efímero artefacto histórico, más que un precursor de, por así decirlo, una nueva raza dominante. La grandeza de Díaz fue el producto del encuentro de un líder voluntarioso y un pueblo degradado. La elevación exitosa de ese pueblo degradado fue un tributo conveniente para Díaz en sus años crepusculares.

Esta lectura se puede extraer con facilidad de la entrevista de Creelman, pero se encuentra de modo más contundente en la biografía de Díaz escrita por Creelman dos años después, en 1910, en un espíritu mucho más apologético, haciéndole frente a la severa crítica que el gobierno de Díaz enfrentaba en ese momento, tanto en México como en Estados Unidos. Ahí Creelman fue más franco sobre el problema racial en México, y sobre el papel que Díaz jugó en él.

El país que Díaz heredó tenía un serio defecto de nacimiento: “En el tosco intento de poner en práctica las perfeccionadas instituciones de la civilización anglosajona con los descendientes de las oscuras razas que habitaban México antes del descubrimiento de América por Colón, los políticos mexicanos de 1824 sometieron los principios de un gobierno democrático a una prueba extremadamente dura”. Díaz, en este contexto, “llegó al poder tras una juventud de pobreza y oscuridad por las necesidades de su dividido y desmoralizado país; y es tanto una verdadera creación de la debilidad

---

lo menos hasta 1901. Se desconoce la fecha de su muerte. Aunque su estatus como aztecas fue rápidamente cuestionado por algunos científicos, la fama de los Niños Aztecas y su influencia en la opinión pública fueron profundas, extendidas y duraderas, y fueron vistas y debatidas no sólo por un público muy amplio, sino también por los monarcas de Gran Bretaña y de Prusia, así como por destacados científicos europeos y estadounidenses en 1900. La imagen de Máximo en el libro de Redfield es una copia de un dibujo que se publicó en el *American Journal of Medical Sciences* (vol. 25, 1851, p. 290).

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 67.

Figura 7  
 “Los niños aztecas son como ratones”



Fuente: [Redfield, James, 66]. El retrato de Máximo a la izquierda es una reproducción fiel del dibujo de éste que se incluyó en el *American Journal of Medical Sciences*, vol. 20, p. 290, 1851 (reproducido en Juan Comas, apéndice sin número).

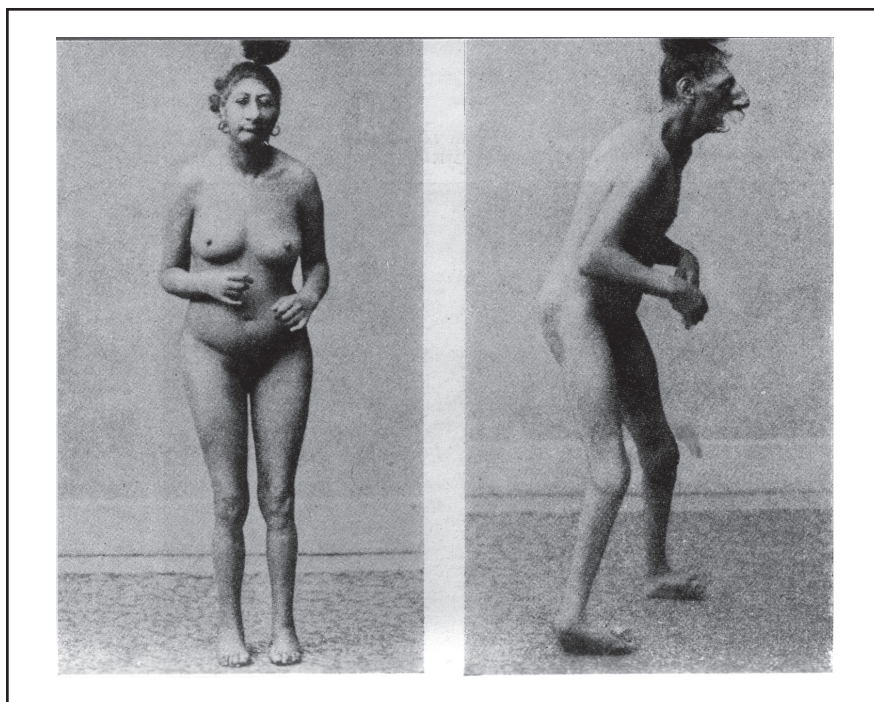
de su pueblo como el México tranquilo y progresista de hoy es en gran medida el producto de su fuerza y su sentido común”.<sup>30</sup>

La entrevista de Creelman a Díaz, contrario a la posterior biografía de Díaz, fue escrita en un momento de relativo optimismo respecto a México,

<sup>30</sup> James Creelman, *Díaz, Master of Mexico*, Nueva York, D. Appleton and Company, 1911, p.v.



**Figura 8**  
**Bartola y Máximo**



Fuente: Los llamados “niños aztecas”, supuestamente capturados en una ciudad azteca inexplorada llamada “Izamal”, una historia fraudulenta que fue creada a partir de una crónica del viajero estadounidense John L. Stephens, cuyos viajes en Yucatán fueron un *best-seller*. En realidad, Bartola y Máximo fueron comprados y arrebatados a sus padres en su nativa Costa Rica, y recorrieron Estados Unidos y Europa desde 1851 hasta su muerte. Esta foto de 1901 es de la inspección realizada por el antropólogo alemán Rudolf Virchow, publicada en *Zeitschrift für Ethnologie*, vol. 33, pp. 349-350.

y se quería traducida y publicada en español, así que este marco histórico se desarrolló de forma más sutil, favoreciendo los elogios melancólicos por sobre las críticas directas a la raza mexicana. De esta manera, la grandeza de Díaz, y la grandeza del México que él representaba habían alcanzado el clímax, y ahora el general estaba renunciando con gusto y abriéndole paso a la nueva era estadounidense:

Es algo significativo transitar por los locos juegos de acumulación de dinero en Wall Street y en la misma semana estar en Chapultepec, rodeado de una

grandeza y una belleza casi irreal, al lado de quien se dice ha transformado una república en una autocracia sólo por la compulsión de valentía y carácter, y escucharlo hablar de la democracia como la esperanza de la humanidad.<sup>31</sup>

En este tenor melancólico, el retrato que Creelman hace de Díaz no es diferente a su anterior publicación de una entrevista que le realizó al gran jefe sioux Toro Sentado:

Ahí estaba —la personalidad más poderosa de un pueblo agonizante cuyas fogatas ardían en Estados Unidos antes de que Salomón construyera el templo en Jerusalén— la encarnación de un indígena estadounidense, con cuchillo, tomahawk y pipa, cara a cara con un joven escritor de un periódico de Nueva York, contando la simple historia de su acorralada raza.<sup>32</sup>

De hecho, al leer la entrevista de Creelman en un tono racial, la pregunta de por qué Díaz eligió dar a ese periodista una entrevista tan importante se vuelve cada vez más intrigante, y también muy reveladora. Tengo que decir de manera categórica que no estamos completamente seguros de por qué Díaz decidió hacer estas revelaciones trascendentales a Creelman, y a *Pearson's Magazine*. Al momento de la entrevista, y en lo sucesivo, los motivos de Díaz fueron objeto de especulación. Muy pocos miembros del círculo más cercano de Díaz parecían haber estado al tanto de su decisión al respecto. Así, el ministro de finanzas José Yves Limantour recordaba que “Los miembros del gabinete —incluyéndome— y todas las personas que eran cercanas al Presidente, excepto su secretario privado, ignoraban la entrevista, y todos estábamos igual de sorprendidos cuando la leímos en los periódicos”.<sup>33</sup>

El economista porfirista Toribio Ezequiel Obregón sugirió que como consecuencia de la crisis de 1907, el gobierno de Díaz deseaba calmar los nervios de los inversionistas estadounidenses respecto a la estabilidad de México a largo plazo, y que esto explicaba por qué Díaz dio esta entrevista a un periodista extranjero, dirigida a un público extranjero, subestimando sus efectos tanto internos como externos.<sup>34</sup> Las memorias de Limantour sugieren por otro lado, que el ex ministro de Finanzas afirma no haber tenido conocimiento de la entrevista. De hecho, Limantour reflexionó sobre las motivaciones de Díaz para dar esta entrevista y concluyó que, aunque era probable que el traductor y/o Creelman exageraran las respuestas de Díaz y causaran un daño

<sup>31</sup> *Op.cit.*, pp. 232-234.

<sup>32</sup> James Creelman, *The Wanderings and Adventures of a Special Correspondent*, Boston, Lothrop Publishing Company, 1901, p. 295.

<sup>33</sup> 1965 (1921) *Apuntes sobre mi vida pública*, México, Porrúa, p. 154.

<sup>34</sup> El epílogo de la conferencia Creelman sería la entrevista Díaz-Taft, *El Antirreeleccionista*, septiembre 23, 1909.

inmerecido, la única explicación para la entrevista en sí era el debilitamiento de las capacidades mentales de Díaz, originadas por la senilidad.<sup>35</sup>

Basando sus conclusiones en material de los archivos del Departamento de Estado, a los cuales no tenían acceso los contemporáneos de Díaz, el historiador William Schell ha determinado que los altos funcionarios estadounidenses impusieron a Díaz la entrevista de Creelman: el embajador David Thompson, el secretario de Estado Elihu Root —quien había hecho una visita a la Ciudad de México justamente antes de la entrevista—, y el mismo presidente Roosevelt, con la intermediación de su candidato para la sucesión presidencial en México, el gobernador de Chihuahua, Enrique Creel. El propósito de Roosevelt era obtener una declaración contra la reelección de parte de Díaz, como parte de su difícil negociación con el dictador sobre política internacional. Roosevelt quería que México interviniera en —y probablemente que absorbiera— Centroamérica, para estabilizar la región y hacerla segura para el proyecto del Canal de Panamá. Díaz, sin embargo, había resistido sistemáticamente la intervención. No obstante, necesitaba negociar con Roosevelt, porque Díaz necesitaba su apoyo para negociar con la agitación magonista en la frontera. Sin embargo, el “plan” de Roosevelt fracasó, en la medida en que la reelección ocurrió a pesar de la entrevista Creelman, la inestabilidad en México no se pudo evitar, y ni Díaz ni México contribuyeron al poder de Estados Unidos en Centroamérica.<sup>36</sup>

Sin embargo todavía no conocemos los cálculos de Díaz al respecto. Está claro que no desaprobó por completo el trabajo de Creelman en la entrevista, ya que más tarde autorizó que el periodista se convirtiera en su biógrafo. De hecho, las preguntas que planteamos a este evento como historiadores culturales son un poco diferentes a las del historiador diplomático o político: ¿por qué Díaz dio una entrevista clave, y después autorizó una biografía, a un periodista que había cubierto cada empeño imperial de la era con un racismo consistentemente chauvinista? Es verdad, Creelman era un renombrado periodista, que había entrevistado a los monarcas europeos; pero su desdén por las razas tropicales era tan claro como su interés en los grandes hombres. Creelman había estado en Cuba, en Haití, en las Filipinas; cubrió la invasión japonesa de Manchuria; había entrevistado a Toro Sentado; había publicado una apasionada defensa del papel de la “prensa amarillista” en la guerra hispano-estadounidense, declarando con aprobación, refiriéndose a Hearst, Pulitzer y el resto de ellos, que “el editor moderno rara vez está satisfecho a menos que sienta que está hacien-

<sup>35</sup> *Op.cit.*, pp. 154-156.

<sup>36</sup> *Integral Outsiders*, capítulo 6.

do historia al mismo tiempo que la está escribiendo".<sup>37</sup> ¿Por qué preferir a este hombre, que tenía antecedentes de una importante trayectoria, sobre cualquiera de los periodistas mexicanos disponibles que eran accesibles a Díaz?, ¿por qué, de hecho, más tarde Díaz le encomendó especialmente la escritura de una biografía y una defensa hecha y derecha?

Existen razones políticas que ayudan a explicar la elección de Díaz: un periodista estadounidense con una inclinación más izquierdista con certeza se habría mostrado renuente a producir ese tipo de retrato psicofántico que Creelman llevó a cabo. Pero hay más que eso: a principios de la década de 1900, la dictadura de Díaz tenía su propia dependencia a la narrativa racista reproducida por Creelman. La degradación de la nación mexicana, y el reconocimiento y la admiración del extranjero a Díaz como un espécimen humano y a sus logros históricos, le proporcionaron a Díaz el entramado que necesitaba para mantener a flote un escenario de una transición democrática controlada ante el público.

De esta manera, las representaciones humillantes de la raza mexicana como aquellas que ofreció Creelman, permitieron que la opinión estadounidense y la mexicana se unieran al coro de alabanza al dictador y afirmaran que el país entero no merecía nada mejor, mientras ofrecía un melancólico lenguaje de transición como un mecanismo para legitimar la desenfadada alimentación capitalista que promovía la dictadura. En este contexto, las sutilezas del racismo estadounidense pudieron ser utilizadas con provecho como un fundamento internacionalmente inteligible, y empleadas para atenuar las corrientes utópicas tanto en la opinión estadounidense como en la mexicana.

De hecho, el cronotopo de la dependencia que propone Creelman —una raza subdesarrollada que podía ser llevada al borde de la vida democrática por el puro deseo político— era de tal actualidad durante la dictadura, que pertenecía incluso al sentido común de la oposición.

Así, a pesar de su manifiesto desdén hacia Creelman, cuya obra había dejado a un lado el grito de ayuda de Díaz, "desfigurado por la literatura impertinente y vulgar del periodismo yanqui", Luis Cabrera estuvo de acuerdo con la estimación de Creelman sobre la conexión entre la grandeza de Díaz y la inferioridad de la raza mexicana, aunque sólo fuera para obtener una conclusión muy diferente: "Sintiéndose débil y cansado, el dictador vio por primera vez su obra con la perspicacia que trae consigo la proximidad de la muerte, y con la claridad de visión que se tiene desde grandes altitudes. Y entendió que como fue una obra que se fundó sobre la debilidad de nuestra raza por el deseo de un solo hombre, era frágil y poco

---

<sup>37</sup> *The Wanderings...* p. 358.

sólido (*deleznable*)...". La diferencia entre Cabrera y Creelman no estaba en el cronotopo guía, sino en las implicaciones políticas, ya que mientras Creelman iba directo a la adoración del héroe, Cabrera imaginaba un Díaz que se encontraba ante la muerte, aterrado por el estado degradado en el que estaba dejando a su pueblo. La entrevista, de acuerdo con esta reveladora interpretación, era un grito de ayuda para el pueblo mexicano: "Y el dictador sentía una gran angustia, como si se resbalara al borde de un profundo abismo, y dejara escapar ese grito de ayuda [la entrevista Creelman], que no era sino un llamado desesperado para que el pueblo mexicano salvara su obra en ruinas, porque el pueblo era el único que podía salvarla..."<sup>38</sup>

En la víspera de la Revolución mexicana, la opinión pública de los mexicanos ya se había conjugado con la opinión estadounidense de una manera profunda y sutil, llevando a figuras políticas a confiar así sea tácitamente en el chauvinismo racista de los imperialistas estadounidenses del momento como un cronotopo factible con el cual enmarcar el delicado proceso político de la nación.

#### *John Kenneth Turner y el auge y límites del tiempo transnacional*

Las relaciones internacionales expresadas en el lenguaje del racismo científico o en el idioma popular de la fisonomía, justificaron la dictadura de Díaz y moderaron sus duras realidades enmarcándolas con un lenguaje decoroso. El progreso, para un país racialmente inferior como México, significaba adquirir el equipo necesario para sentarse a la mesa con las naciones progresistas desarrolladas. Era, en otras palabras, un pre-requisito evolucionista para el verdadero progresismo del mundo desarrollado.

Pero mientras las relaciones internacionales en la política, en la comunidad científica y en la prensa tendían a respaldar al Estado mexicano, un nuevo campo de relaciones transnacionales socavaba la estructura dominante de México, en el mismo momento en el que el dictador buscaba apoyo en el prestigio de la opinión estadounidense. Si los cruces fronterizos como aquellos de Lumholtz y Creelman servían para certificar la distopía mexicana —"lejos de Dios y cerca de Estados Unidos"— y para justificar al régimen como una solución estricta pero benigna de ésta, la consolidación de la frontera Estados Unidos-México ofrecía condiciones para la formación de una historicidad alternativa para México.

El mejor ejemplo de este proceso es probablemente la obra de John Kenneth Turner. No es fortuito que Turner enmarcara su reportaje —primero impreso como un conjunto de artículos *best-seller* sobre la esclavitud en México en *The*

<sup>38</sup> "El grito de Chapultepec," en *Obras Completas*, vol. 2, 1974 (1909), p. 28.

*American Magazine*, y después compilados y ampliados en el libro *México Bárbaro* (1910)— como respuesta al panegírico de Creelman, y de manera más general, a la forma en la que la maquinaria de Díaz y sus aliados estadounidenses mediaron la cobertura de los asuntos mexicanos en Estados Unidos.

Si la entrevista de Creelman involucraba una voluminosa red de conexiones en la cúspide del sistema político mexicano y estadounidense, el reporte de Turner se basaba en un conjunto igualmente impresionante de conexiones entre los disidentes de cada nación.

John Kenneth Turner decidió ir a México gracias a su relación con los líderes radicales de la oposición en México, en el Partido Liberal Mexicano, incluyendo a Ricardo Flores Magón, todos prisioneros en la cárcel del condado de Los Ángeles en ese momento. La reunión no fue casual. La consolidación de la frontera Estados Unidos-México significó que los principales capitalistas estadounidenses —los Guggenheim, Rockefeller, Otis, Hearst, Stillman— operaran ahora en ambos lados de la frontera. También implicó que los trabajadores mexicanos, y los soldados, los comerciantes y los ingenieros estadounidenses, estuvieran trabajando a ambos lados de la frontera. Los disidentes de México en Estados Unidos conocieron el mismo tipo de acoso que enfrentaban los *wobblies* y otros anarquistas estadounidenses, en particular en los años posteriores al asesinato del presidente William McKinley, en 1901 a manos del joven anarquista Leon Gzolgosz; combinado con el endurecido racismo en contra de los mexicanos que se había desarrollado en el suroeste.<sup>39</sup>

A pesar de estas dificultades, Estados Unidos siguió siendo un punto crucial de reunión para los grupos de la oposición en México. De hecho, es posible que el liderazgo del Partido Liberal Mexicano, que había sido fundado en 1902, evitara la creación de un partido anarquista incluso cuando progresivamente se volvieron radicales, y en lugar de eso retuvieron sus credenciales “liberales”, no sólo por la popular resonancia del liberalismo en México, sino también porque el anarquismo era un crimen en Estados Unidos, y los anarquistas estaban explícitamente prohibidos por inmigración.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Dirk Raat, *Revoltosos: Mexico's Rebels in the United States, 1903-1920*, College Station, Texas A & M Press, 1981; James Sandos, *Rebellion in the Borderlands: Anarchism and the Plan de San Diego, 1904-1923*, Norman, U of Oklahoma Press, 1992. Neil Foley, *White Scourge: Mexicans, Blacks and Whites in Texas Cotton Culture*, Berkeley, University of California Press, 1997; Arnoldo de León, *They Called them Greasers: Anglo Attitudes Toward Mexicans in Texas, 1821-1900*, Austin, University of Texas Press, 1983.

<sup>40</sup> Turner describe el uso de la ley de inmigración de las autoridades estadounidenses incluyendo la cláusula anti-anarquista, como un ardid para colaborar estrecha y directamente con la maquinaria represiva de Díaz, *op. cit.*, pp. 272-279.

Según su relato, Turner sintió el impulso de ir a México por la insistencia de los disidentes en la existencia continuada de la esclavitud acasillada. Su reportaje era al mismo tiempo una notable interpretación de las nuevas posibilidades que trajo consigo el nuevo transnacionalismo, y un encuadre radical del momento nacional mexicano. También es un estudio de caso del éxito limitado (aunque no irrelevante) de la diseminación de una nueva temporalidad en la frontera que implicaba sincronizar el tiempo mexicano y el estadounidense.

*Lazos transnacionales empleados para desestabilizar los acuerdos internacionales*

La intervención de Turner fue “transnacional” al menos en tres sentidos: primero, el proyecto se había forjado en la solidaridad dentro de un movimiento sindical internacionalista que cobraba sentido ahora que los mineros y los ferrocarrileros mexicanos y estadounidenses eran empleados de las mismas compañías, operando a ambos lados de la frontera, y ahora que enfrentaban el antagonismo de la misma maquinaria publicitaria en ambos países.<sup>41</sup> De hecho, el esfuerzo de Turner para revelar las condiciones mexicanas fue una batalla tanto contra Díaz como contra los magnates de los medios de comunicación, políticos y capitalistas estadounidenses. En segundo lugar, el reportaje de Turner se basaba de manera crucial en la guía del socialista mexicano Lázaro Gutiérrez de Lara, quien acompañó a Turner a través de sus viajes. En tercer lugar, como la entrevista de Creelman, la hazaña periodística de Turner habría sido imposible de lograr para un periodista mexicano: Turner sólo ganó el acceso y la confianza de los propietarios de esclavos y los capataces mexicanos porque era capaz de hacerse pasar por un inversionista estadounidense.

Este doble estatus como forastero privilegiado y como colaborador de los privilegiados —debido a su familiaridad oposicional— permitió a Turner desfamiliarizar el marco dentro del cual México estaba rutinariamente apareciendo ante el público estadounidense, convirtiendo imágenes estándar de periodismo de viaje en una denuncia de la esclavitud mexicana y de la condición de los peones que resonaba con las luchas sociales actuales y recientes de Estados Unidos. Más que proyectar a los mexicanos siendo radicalmente Otros, o como miembros subdesarrollados de una raza “oscura”, Turner ponía énfasis en las similitudes entre las condiciones mexicanas

<sup>41</sup> La huelga en la mina de cobre de Cananea (1906) ofreció la ocasión para un acercamiento entre los gobiernos de Díaz y Roosevelt; México accedió a las políticas centroamericanas de Roosevelt a cambio del apoyo estadounidense para custodiar a los magonistas en Estados Unidos, y de compartir inteligencia sobre las actividades en la frontera. [Schell, 2001:Cap. 6].

y las condiciones recientes en Estados Unidos, en particular la esclavitud, y las condiciones del peón en los estados sureños contemporáneos, como Florida.<sup>42</sup> En el entramado de Turner, más que elevar al pueblo mexicano, Díaz era el punto central en un sistema diseñado para mantenerlo subordinado.

Uno de los movimientos más sutiles —y radicales— de Turner fue su uso de imágenes estándar de periodismo de viaje como piezas de evidencia que encajaban perfectamente en una nueva narrativa, exhibiendo de esa manera su anterior naturaleza distorsionada. Así, por ejemplo, una imagen de una mujer indígena frente a un cactus —en ese momento había docenas de postales con fotos como ésta— tiene el título de “Madre esclava y su hijo. También planta de henequén”, siendo el cactus aquí el cultivo comercial alrededor del cual se construyó la esclavitud yucateca.<sup>43</sup>

**Figura 9**  
Esclavos, madre e hijo. También planta de henequén



Fuente: Turner, p. 20.

<sup>42</sup> La campaña contra las condiciones de los peones en el sur todavía estaba fresca en el debate público estadounidense en el momento en el que Turner escribía. V. Pete [Daniel, 1972].

<sup>43</sup> Para historias generales sobre la fotografía mexicana, v. Olivier Debroyse, *Mexican Suite: A History of Photography in Mexico*, Austin, University of Texas Press, 2001; Estela Treviño, *160 años de fotografía en México*, México, Conaculta/Cenart/Océano, 2005, y Emma Cecilia García Krinsky (Ed.), *Imaginarios y fotografía en México: 1839-1970*, Barcelona, Lunweg, 2005.



**Figura 10**  
Cargadores con cestos



Fuente: Turner, p. 110.

De manera similar, los mozos indígenas cargando madera o cestos —una imagen típica en la literatura de viaje de todo el siglo XIX— se exhibían como peones acasillados.

Más que como un lugar exótico, Turner pinta a México como un caso extremo de los familiares horrores de la tiranía, del poder de las empresas y monopolios, de la condición de los peones, de la brutal represión anti-sindicatos, y, en especial, de la esclavitud latifundista —todos temas clave en la historia de la libertad estadounidense—. Así, por ejemplo, en su conmovedora historia sobre la esclavitud, deportación y exterminio de los indígenas yaqui, Turner se detiene a aclarar que “así como los mayas de Yucatán, ellos son indígenas y sin embargo, no son indígenas. En Estados Unidos no los llamaríamos indígenas, ya que son obreros. Hasta donde podemos trazar su historia, nunca han sido bárbaros. Habían sido un pueblo agrícola.”<sup>44</sup>

En cuanto a las cualidades y características de la raza mexicana, Turner reflexiona que “los yaquis son indígenas, no son blancos, sin embargo, cuando uno conversa con ellos en un lenguaje mutuamente comprendido, uno queda impactado con las semejanzas de los procesos mentales de blancos

<sup>44</sup> John Kenneth Turner, *Barbarous México*, Chicago, Charles H. Kerr & Co, 1914 (1910), p. 38.

y morenos. Hace mucho tiempo me convencí de que los yaqui y yo somos más parecidos en la mente que en el color. Me convencí, también, de que los lazos familiares de los yaqui significan tanto para los yaqui como los lazos familiares de los estadounidenses significan para los estadounidenses”.<sup>45</sup>

A través del compromiso con la separación forzada de esposos y esposas y de padres e hijos, a través de discusiones detalladas y ampliamente documentadas sobre castigo corporal y violación, Turner repasa para México los temas clave del abolicionismo estadounidense, razón por la cual sus textos, y más tarde su libro —que vendió más de un millón de copias— fueron comparados en contenido e impacto a *La cabaña del tío Tom*.<sup>46</sup>

James Creelman se había referido a Porfirio Díaz como “el Padre de la nación”, cuyos defectos personales eran en todo caso un reflejo de los fracasos de su pueblo: “él es una verdadera creación de la debilidad de su pueblo así como el México pacífico y progresista de hoy es en gran medida el producto de su fuerza y su sentido común”.<sup>47</sup> Los rigores de la dictadura trajeron consigo la mejor medicina para un pueblo que efectivamente no era capaz de acceder a la democracia sino sólo parcial y muy lentamente:

Cuando México se lanzó a gritar formas anglosajonas de democracia, desafió su propia historia y sus tradiciones, ignoró los instintos de la sangre que corría por sus venas, olvidó los templos y palacios destruidos y la civilización extinta de sus pueblos prehistóricos —volviéndose un día de emoción heroica a instituciones posibles sólo en las naciones con la más alta capacidad política— y aquellos que habían sufrido juntos en nombre de la república tanto tiempo oprimida fueron arrastrados de nuevo hacia la guerra, sin estar conscientes, tal vez, de que la cuestión real era si un principio político o un método político, verdadero o posible en un lugar, es verdadero o posible en cualquier lugar, o si la raza o el clima o el tiempo, o los tres juntos, deben determinar si una nación debería ser gobernada temporal o permanentemente de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo”.<sup>48</sup>

Turner volvió a este tipo de argumento: “La esclavitud y la condición de los peones en México, la pobreza y el analfabetismo, el abatimiento general del pueblo, se deben, en mi humilde opinión, a la organización financiera y política que gobierna hoy en día a este país —en una palabra, a lo que puedo llamar el ‘sistema’ del general Porfirio Díaz”.<sup>49</sup> En su egoísta apoyo

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 61.

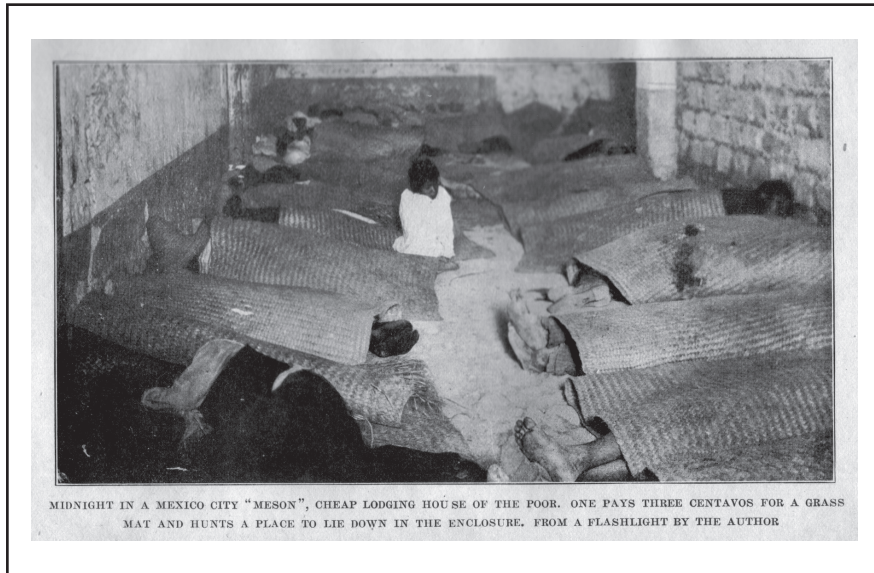
<sup>46</sup> V. Eugenia Meyer, *John Kenneth Turner, periodista de México*, México, Era, p.13.

<sup>47</sup> Díaz, *Master of Mexico*, Nueva York: D. Appleton and Company, 1911, p.v.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 3-4.

<sup>49</sup> *Op. cit.*, p. 110.

**Figura 11**  
*Muckraker mexicano*



a la dictadura, los intereses estadounidenses apoyaban en el extranjero un sistema que ya habían erradicado internamente. Al colaborar con el aparato represivo de Díaz, “Estados Unidos se había convertido en una dictadura militar tan siniestra e irresponsable como la de Díaz”.<sup>50</sup> Díaz, el círculo de colonos y dueños de esclavos del sur, la banda de jefes políticos y oficiales corruptos, y los magnates estadounidenses que los apoyaban eran, todos ellos, una especie de reencarnación infernal de las castas propietarias de esclavos del sur de Estados Unidos, infernal porque eran más crueles: “Una y otra vez he comparado en mi mente la condición de los esclavos de Yucatán con lo que he leído sobre los esclavos de nuestros estados sureños antes de la Guerra Civil. Y el resultado siempre ha estado a favor de los negros”.<sup>51</sup>

Para denunciar “el sistema de Díaz”, Turner se benefició de todo el arsenal de técnicas periodísticas que se habían utilizado en Estados Unidos, y por ello en su obra resuena no sólo la de Harriett Beecher Stowe y otros abolicionistas, sino también, y con mucha fuerza, la obra de los *muckrakers*. De este modo, Turner es el primero —y hasta donde sé, el único— reportero que lle-

<sup>50</sup> *Ibid.*, Prefacio a la tercera edición (1911).

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 35.

gó a aplicar la técnica desarrollada por Jacob Riis en *How the Other Half Lives* (1889), para exponer las condiciones de vida de los albergues y los mesones mexicanos con fotos nocturnas, tomadas con la ayuda del reflector.<sup>52</sup>

Resulta interesante cómo esta estrategia de denuncia social, que era completamente nueva en México, no se tomó y sigue sin tomarse en cuenta en la exégesis mexicana de la obra de Turner. El efecto de la combinación del reportaje inspirado en el abolicionismo y las técnicas documentales más poderosas del *muckraker*, potenciado por la colaboración de Turner con los liberales mexicanos —que estaban representados en su obra como patriotas que luchaban por la libertad, más que como anarquistas— fue comprendido poderosamente por el público estadounidense.

Sin embargo, esto no fue necesariamente el caso de su contraparte mexicana. Así, en 1912, después de que Porfirio Díaz había sido exiliado, Turner tuvo el honor de una entrevista con el presidente Francisco I. Madero en el Castillo de Chapultepec, el mismo sitio donde Creelman había entrevistado a Díaz cuatro años antes. Madero le dijo a Turner que *México Bárbaro* había contribuido enormemente a su causa, porque permitió al pueblo estadounidense entender que él efectivamente estaba luchando por la libertad.<sup>53</sup> No ayudó, sin embargo, al pueblo mexicano a llevar a cabo un debate abierto sobre la esclavitud en México y sus condiciones sociales.

El libro de Turner no se publicó en español sino hasta 1955, cuarenta y siete años después de la publicación inicial de los artículos de Turner. Esa primera edición mexicana, nos recuerda Eugenia Meyer, estaba prologada por Daniel Cosío Villegas, el decano de los historiadores modernos de México de la época y todavía el historiador más respetado del Porfiriato, quien no sólo descartó el valor de *México Bárbaro* como un retrato fiel de las condiciones mexicanas, sino que puso en duda la existencia misma del propio John Kenneth Turner, especulando que el texto probablemente había sido escrito por un liberal mexicano (anónimo), y concluyendo que “no tiene ningún valor como documento científico”, pero que pudo haber sido leído provechosamente por sus contemporáneos, más bien como un panfleto político particularmente efectivo.<sup>54</sup> Pero la “propaganda” de Turner aparentemente no fue tan efectiva en México. ¿Por qué?

Aunque los mexicanos tenían su propia crítica a las condiciones de los peones, y los revolucionarios se ocupaban de la mayoría de las condicio-

<sup>52</sup> Alberto del Castillo Troncoso, La historia de la fotografía en México, en Rosa Casanova et al. (Eds.), *Imaginario y fotografía en México*, Barcelona, Lunwerg, 2005, pp. 71-72.

<sup>53</sup> Correspondencia de J. K. Turner, 1912, citada en E. Meyer, p. 55.

<sup>54</sup> Citado en Meyer, pp. 49-50.

nes de las que Turner hablaba, había una pequeña tentativa por minar las similitudes y la sincronía entre México y Estados Unidos. La fría recepción de Cosío Villegas de Turner es sintomática de esto, en particular su renuencia a aceptar el hecho de que *México Bárbaro* podía haber sido escrito por un estadounidense. El libro de John Reed, también, fue languideciendo sin traducción al español por cincuenta años, y cuando se publicó en español en 1954, prácticamente pasó desapercibido hasta finales de la década de 1960. Por ese motivo, el escritor ex-villista Renato Leduc escribió sobre su sorpresa cuando descubrió, echando un vistazo en una librería de segunda mano, que “Johnny, Juanito, el sonriente gringo de nariz respingada de Chihuahua, no era otro que el famoso John Reed, el heroico cronista de la Revolución de Octubre”.<sup>55</sup>

La lentitud para traducir, la renuencia a aceptar, discutir y circular estos productos fronterizos, incluso cuando apoyaban las ideas de la Revolución mexicana, es un testimonio del hecho de que las tensiones entre los dos cronotopos que hemos explorado permanecen en el mismo lugar. Después de la Revolución, el tiempo nacional se enmarcó en formas que todavía se basan más en el cronotopo de Creelman que en el de Turner. El tiempo nacional fue enmarcado en formas que todavía vacilaban en aceptar la contemporaneidad de México con Estados Unidos.

---

<sup>55</sup> “Preface to the New Edition,” en John Reed, *Insurgent Mexico*, p. 17.

# ¿Pueden los indios modernos convertir al hombre blanco? Fiesta patronal y rodeo entre los huicholes del occidente mexicano\*

Frédéric Saumade

Université de Provence, Aix-Marseille, Francia

**RESUMEN:** *Entre los huicholes (wixarika) del noroeste de México, la etnografía contemporánea indica que el toro de origen hispánico, base de la economía regional, ha vuelto a ser un animal sagrado cuyo sacrificio está vinculado con las especies vegetales y animales que eran, desde entonces, veneradas en tiempos prehispánicos: el venado, el maíz y el peyote —cactus alucinógeno que provoca las visiones chamánicas. En este artículo, basado en etnografía de primera mano, se propone extender el análisis de un contexto festivo no sacrificial en el que el uso lúdico del animal hispánico vincula ciertas actividades de la sociedad indígena con la civilización occidental, cuyos representantes más cercanos son los vecinos mestizos. Así se demuestra que, lejos de corromper la autenticidad del universo wixarika, los elementos de aculturación como son el ganado, el culto de los santos católicos, el modelo occidental de recreación festiva y la economía monetaria, no hacen sino reactivar una estructura profunda en el pensamiento indígena: la tendencia a buscar y valorar los elementos de exterioridad y de alteridad para justificar una representación escatológica del universo.*

**ABSTRACT:** *Among the Huichol Indians (wixarika) from northwestern Mexico, contemporary ethnography shows that the hispanic ox, staple of the regional economy, has become a sacred animal whose ritual sacrifice is closely related to plant and animal species that were already venerated during the pre-Hispanic era: the deer, corn and the peyote, a hallucinogenic cactus that causes shamanic visions. In this paper, based upon first hand ethnography, the author extends the analysis by studying a non-sacrificial and festive context where the recreational use of the Hispanic animal appears in a series of activities that all result from the interaction of the indigenous society with Western civilization whose mestizo neighbours are the closest representatives. By the way, he demonstrates that, far from corrupting the authenticity of the wixarika universe, the acculturation elements—the cattle, the cult of the Catholic saints, the Western model of festive leisure, the monetary economy—reactivate a deep structure of indigenous thought: the tendency to research and set apart the elements of exteriority and otherness to justify an eschatological representation of the cosmos.*

---

\* Este artículo es parte del programa *Torobullmexamerica*, apoyado por la Agencia Nacional de la Investigación Francesa (ANR); dirigido por F. Saumade. La investigación propone una reflexión general sobre las relaciones entre culturas amerindias, mexicana y estadounidense vistas a partir del rodeo, de los juegos taurinos y de la ganadería extensiva. El presente texto se ha beneficiado de las lecturas amistosas de Héctor Medina Miranda, Denis Lemaistre y Miguel Olmos; agradecemos a estos colegas por su valiosísima contribución.

PALABRAS CLAVE: *huicholes-ganado-fiesta-cultura indígena-cultura occidental*

KEYWORDS: *Huichols-cattle-festival-Indian culture-Western culture*

En la literatura más reciente sobre los pueblos amerindios, el desencanto que predominó desde la publicación del opus levistraussiano *Tristes Trópicos* se expresa ahora de manera paradójica. Si bien los autores suelen estigmatizar el efecto degradante que sigue produciendo en las sociedades indígenas y en su medio ambiente el contacto con la civilización occidental, pueden también, en algunos casos, mostrarse desconcertados cuando reconocen la mejoría objetivamente deseable de las condiciones materiales de vida de ciertas tribus. En Estados Unidos, por ejemplo, se ven unas reservas enriquecidas por el negocio de los casinos, por la venta de artesanías, y por la “moda étnica” que se ha difundido por la vía del turismo. Políticamente fortalecidas por un derecho constitucional que se les ha vuelto favorable y por la formación sólida de unos juristas nativos, estas reservas cuentan también con académicos organizados en departamentos de *Indian studies* y se empeñan, por el intermedio de sus consejos tribales, en defender celosamente el acceso de los demás antropólogos al trabajo de campo. Desde ahora, los investigadores no indígenas que pidan al consejo tribal de una reserva la autorización para establecer un contacto profesional seguido con la población indígena casi nunca reciben la aprobación excepto si proponen hacer un trabajo en el marco de un programa educativo, de salud, de conservación ambiental o bien de desarrollo turístico. Con mayor frecuencia, son los estados, el estado federal, fundaciones privadas u ONG, los organismos que se asocian con las reservas para fomentar estos tipos de intervenciones, pero no es raro que los consejos tribales empleen por su propia cuenta académicos para llevarlas a cabo. Dejamos ya la mera observación participante: ya no se puede comprar con abalorios la benevolencia de los indios cuando éstos han asimilado los principios de la economía monetaria y del estado benefactor.

Así pues, la sociedad tradicional que ha sido la más representada en el mundo entero por la mediación cinematográfica se ha vuelto impenetrable por las miradas externas cuando éstas no se limiten a explotar una pura imagen de marketing. Los indios de Estados Unidos plantean un desafío a la escuela antropológica norteamericana, o sea, una de las más productivas y clásicas de la historia de la disciplina. Vueltos cautelosos por los siglos de explotación y de despojo que han sufrido, se han capacitado para hacer por ellos mismos una etnografía que quisieran liberar de las reificaciones

culturalistas.<sup>1</sup> La perspectiva clásica parece menos sostenible hoy día cuando el fenómeno indiginista *New age*, lejos de provocar el entusiasmo de los antropólogos occidentales, sería más bien considerado por éstos con una condescendencia socarrona que revela la profundidad de su tristeza ante la degradación continua de las condiciones de vida y formas culturales de numerosas poblaciones indígenas.<sup>2</sup>

Viene entonces la pregunta: ¿aún se puede ser amerindio hoy en día? La respuesta es negativa si con esto se entiende el quedarse fiel a un modo de vivir que ha caído en desuso a causa de la difusión generalizada del modelo occidental. Pero sería positiva —así como pretendemos demostrarlo en las páginas que siguen— si uno reconoce que sí existen todavía modos amerindios de vivir. Estos modos se combinan sutilmente con elementos típicos de la civilización occidental, como la religión cristiana, la economía de mercado y la ganadería extensiva (en particular en las reservas de las grandes llanuras y del suroeste de Estados Unidos), para reformular con ellos un sistema tradicional de identificación y de ritualización. Así pues, la reacción defensiva de los indios de las reservas, quienes pretenden reconstruir su cultura empleando las armas de los que fueron responsables de su destrucción, no se limita a la superficie de los *pow wows*, festivales folclóricos e *Indians rodeos* cuya publicidad llama la atención de los turistas. Fomentada por los considerables ingresos de los casinos, esta fuerza identitaria renovada podría ser la señal de una verdadera estrategia de reconquista de una parte de la soberanía territorial perdida en la historia.

#### LA CONJUNCIÓN DE LAS DINÁMICAS DE LA MODERNIDAD Y DE LA TRADICIÓN ENTRE LOS INDÍGENAS DE MÉXICO

En México, aunque el nivel de vida de las comunidades indígenas sea mucho más modesto que el de las reservas estadounidenses más acomodadas, el

<sup>1</sup> Vease la críticas demoleadoras que el jurista y politista sioux oglala Vine Deloria Jr. dirigió en los años 1960-1970 a la escuela antropológica norteamericana, a la que acusó de haber reificado las culturas indígenas y de haber así participado en su aniquilación política, poniendo en tela de juicio la pretensión académica de neutralidad científica. Desde entonces, los antropólogos estadounidenses ya no pueden considerar la cuestión de las poblaciones nativas sin pasar por una drástica autocrítica de las mismas bases de su oficio. Ver la muy llamativa publicación colectiva dirigida por T. Biolsi y L. J. Zimmerman, en la que unos eminentes antropólogos, entre ellos algunos indígenas, reconocen lo acertado de la crítica de Deloria, quien da él mismo su conclusión al volumen [Biolsi y Zimmerman, 1997].

<sup>2</sup> Un ejemplo de ese desencanto antropológico se da en el libro de Jacques Galinier y Antoinette Molinié, *Les néo-Indiens. Une religion du ille millénaire*, [2006].



dinero y la relación a los flujos de la modernidad —tales como la difusión de las técnicas, la circulación de las divisas y de la mano de obra— se han vuelto indispensables a la sobrevivencia económica de los grupos étnicos. Pero más allá de una dimensión puramente materialista, hay que observar la manera en que los indígenas han sabido integrar esos elementos de alteración en los ciclos de la tradición para seguir distinguiéndose de la sociedad mestiza nacional.<sup>3</sup> En nuestros precedentes trabajos, dedicados a las prácticas ganaderas y a las representaciones festivas del toro y del caballo en unas comunidades mestizo-nahuas, otomies y huicholes, hemos medido hasta qué punto las sociedades indígenas dependían de las fuentes exteriores de riqueza: el ganado mismo, siendo de origen hispánico y asociado simbólicamente a la riqueza de los blancos —o sea a los bienes por excelencia—, el culto cristiano, cuyas figuras tutelares son reinterpretadas en la fiesta, y, más aún desde el final del siglo xx, la emigración estacional a los Estados Unidos, gracias a la cual los ingresos comunitarios se incrementan y permiten unos gastos festivos cada vez más ostensos [Saumade, 2004, 2007, 2008 y 2009]. A estos factores económicos y religiosos cabría añadir una dimensión política relativa al papel desempeñado por las instituciones mexicanas, sean el Estado federal, el Estado regional o bien los municipios que administran las comunidades indígenas. Las relaciones entre autoridades mestizas y poblaciones indígenas, que en tiempos coloniales y poscoloniales se limitaban a un trato paternalista entrecortado por unos episodios sangrientos de motines y de represión, se han vuelto, desde unos cincuenta años, más ambiguas. La violencia no está aún definitivamente descartada a pesar de la puesta en marcha de unos programas de cooperación y de “desarrollo sustentable” (o pretendido como tal). Aunque la corrupción y el desvío de fondos estén presentes aquí, las facilidades otorgadas a los indígenas para acceder a la educación nacional han posibilitado entre ellos el auge de una categoría de personas alfabetizadas que saben tratar con los representantes mestizos del poder y aun consiguen triunfar en las elecciones municipales. Esta promoción política en el seno de la república mexicana se basa inevitablemente en un programa de defensa de los derechos y del “patrimonio cultural” indígena.

Las diversas interferencias del proceso de occidentalización que acabamos de enumerar generan desde luego una transformación de los ritos antiguos pero esto no afecta la tradición sino en sus rasgos externos. Desde un punto de vista estructural, el cambio puede fácilmente entrar en el marco tradicional porque éste es en parte la herencia de una concepción

<sup>3</sup> A este respecto, ver la reactualización de la etnología mesoamericanista que se da en la última edición del *Handbook of Middle American Indians* [Bricker y Monaghan, 2000].

mesoamericana del mundo que preexistía al contacto con el Occidente. Las cosmologías prehispánicas, en efecto, nunca han expresado una representación petrificada del universo sino que han sido desde siempre atormentadas por las ideas de degradación, de desperdicio energético, de transformación cronológica y ontológica.<sup>4</sup> Así que en ellas la idea del movimiento perpetuo nunca fue el resultado novedoso de la influencia moderna: si bien los traumas consecutivos de la conquista y de la colonización son los síntomas de una catástrofe, esta deflagración en la historia proveyó a los indígenas una temática que fue fácilmente añadida a un imaginario escatológico preexistente, temática figurada por el poder del hombre blanco, con su dinero, sus animales domésticos y su dios auto-sacrificado [Saumade, 2008].

#### EN CONTRA DEL POSMODERNISMO: UN CULTURALISMO QUE TRATE ANTES DE RELACIONES QUE DE ESENCIAS

Nuestra perspectiva sobre los efectos del contacto y del mestizaje entre los amerindios nos lleva a poner en tela de juicio algunos tópicos de la antropología contemporánea, como son los conceptos de “atomización de las culturas”, el paradigma posmodernista por excelencia, y la nueva realidad “transnacional”, “transcultural”, o bien “poscolonial” que supuestamente habría revolucionado el mundo [Hannerz, 1996; Appadurai, 1996]. En un principio, la posición posmodernista se fundaba en una crítica de los paradigmas epistemológicos y metodológicos de la antropología clásica, como los de neutralidad axiológica y de observación participante. Cuando estos principios habían sido erigidos como dogmas inmutables y únicas garantías para comprender la realidad objetiva de la alteridad indígena, las vigorosas deconstrucciones hiperrelativistas a las que llevaba el análisis posmodernista nos invitaban a desconfiar de la reificación de los *patterns* culturalistas y de la reducción etnocéntrica de las culturas a unos objetos homogéneos devueltos por la escritura “distanciada” del etnógrafo [Clifford y Marcus, 1986]. Esta crítica de la objetivación antropológica se dirigía principalmente a dos teorías célebres: el organicismo malinowskiano, que suele presentar cada cultura bajo la forma de un conjunto coherente y autosuficiente, y la resolución lévi-straussiana, igualmente organicista, de las estructuras del parentesco —o sea de la cultura misma, definida por oposición a la naturaleza— cuya razón última estriba en el mecanismo del intercambio matrimonial.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Ver los trabajos de Christian Duverger [1979] y de Alfredo Lopez Austin [1996].

<sup>5</sup> Ver la crítica decisiva de la teoría lévi-straussiana del intercambio matrimonial que inició el antropólogo francés Emmanuel Désveaux [2002].

En la crítica posmodernista del proceso de reificación de las entidades culturales, parece que las nociones de “etnia” y de “area cultural” son por sí mismas sumamente sospechosas porque resultan del proyecto, sesgado desde el inicio, de una antropología históricamente inseparable del colonialismo, y cuya meta, hasta después del colonialismo, vuelve a consolidar el dominio occidental del mundo por el énfasis puesto en la clasificación jerarquizada de las culturas [Amselle, 1990]. El mundo actual, desquiciado por la generalización del contacto entre las sociedades y la interfecundación de las formas culturales, no podría ya ser definido como una conjunción de culturas propias, sino más bien como una especie de mosaico infinitamente lábil en la que hasta las combinaciones más improbables puedan producirse dentro de la tupida red mundializada de las comunicaciones.

Ahora bien, parece que en este punto la crítica saludable cae en la trampa de las categorizaciones reificantes que quiere estigmatizar. La mirada posmodernista, que pretendía escapar del esencialismo de las culturas, creó en realidad un esencialismo del mestizaje generalizado y de la multiplicación ilimitada de las escalas y de los niveles a la hora de la “globalización”. Dicho en unas pocas palabras, este nuevo esencialismo afirma dogmáticamente que las culturas ya no existen pues todo es mestizaje. Considerada desde México, la postura posmodernista deja mucho que reflexionar, pues este país es probablemente la primera nación moderna que haya basado su independencia en una ideología oficial del mestizaje que es, paradójicamente, nacionalista y esencialista hasta tal punto que lleva a exaltar de una manera más que ambigua la Raza a partir de una representación homogénea de la población mestiza-indígena. Paralelamente, la riqueza etnolingüística original de México, con respecto a otros países latinoamericanos y a Estados Unidos, ha dado lugar al desarrollo de una etnografía defensiva que ha querido proteger la autenticidad indígena con respecto a un mestizaje que sería su exacto contrario.

Este complejo mexicano mestizo/indígena ha inspirado los trabajos muy estimulantes de García Canclini [1990] que subrayan los límites de los enfoques indigenistas recogidos en una dimensión estrictamente comunitaria, cuando existen, hoy en día, miles de modos de ser indígena, tanto en los medios rurales como en los medios urbanos y migrantes [*op. cit.*:229]. Dicho sea esto, no es tan claro que tal perspectiva posmodernizante se desvíe radicalmente de la línea trazada por la gran tradición antropológica nacional. Ésta, en efecto, preocupada por el problema del mestizaje desde Aguirre Beltrán [1958] hasta Bonfil Batalla [1986], se caracteriza por una reflexión profunda y evolutiva en la que la defensa culturalista del indígena (o bien del afroestizo, aún más marginado en la ideología nacional) se dirige al final hacia el problema del contacto y de los fenómenos de apropiación. De

este esfuerzo sobresale una definición de lo indígena mexicano que excluye el estereotipo racial y toma en cuenta los procesos de modernización.

Partiendo de esos avances, proponemos salir de una concepción totalizante del mestizaje, o de la hibridación, la cual se está desviando del camino hacia los mismos callejones sin salida a los que llevó la clásica concepción totalizante de la cultura. Según la hipótesis que defendemos, el mestizaje no es nada de por sí, lo mismo que una cultura indígena no es nada de por sí; no se trata de esencias sino más bien de términos dinámicos entre los cuales se componen unos sistemas de relaciones de oposiciones, de interferencias, de influencias, de reacciones y transformaciones. Es lo que nos permite explicar, en contra del purismo de la etnología clásica, que en una sociedad amerindia contemporánea, tal como la de los huicholes, la cultura autóctona no existe sino porque ésta ha integrado la relación con la contemporaneidad —y la economía de mercado en particular— cuyas manifestaciones más tangibles son la figura del mestizo vecino con sus tradiciones. Sin embargo, la característica de aquella cultura, y por eso tal vez ha permanecido amerindia, es su capacidad a utilizar el poder del blanco hasta el mimetismo. Este talento de alteración no lleva al indígena a conformarse servilmente al mestizo sino que le permite *transformarse* puntualmente en él, y hacer de este *otro* idealmente próximo, una especie de *nahual* moderno. Así que se puede reencontrar en el contacto la necesidad simbólica de la transformación que marcó por lacras a las civilizaciones mesoamericanas desde tiempos inmemoriales.

#### LA CIVILIZACIÓN HUICHOL: GANADO Y DINERO GANADO

El estudio etnográfico que sigue, basado en un trabajo de campo efectuado en la comunidad de San Andrés Cohamiata Tatei Kie (Municipio de Mezquitic, Jalisco), ilustra la manera en que un grupo indígena mexicano recrea una configuración simbólica propia que estriba en unos elementos de exterioridad mestiza como son la fiesta patronal y el espectáculo de “rodeo”. Más allá de la referencia a los Estados Unidos que conlleva este último término, en México el rodeo tiene su versión oficial, el “deporte nacional” que es la charrería. En sus orígenes la charrería era una tradición popular vinculada con la actividad ganadera que volvió a ser, en el siglo xx, un deporte de lujo dominado por la élite criolla-mestiza y caracterizado por la representación patriótica que enaltece. Para los huicholes, se trata de una costumbre extranjera, típica de sus vecinos más próximos que son los rancheros mestizos asimilados por ellos en el mundo de los blancos. Sin embargo, si bien el rodeo huichol y todo lo que lo rodea se acerca a un propósito mimético, no cabe reducir este aspecto fingido a un mero elemento de aculturación. Así como lo veremos, cuando

trata de imitar a lo extranjero, al cual reconoce una posición estructural dentro de su cosmogonía propia, la cultura indígena, absorbiendo y aprovechándose de la influencia externa, afirma espectacularmente la contemporaneidad de su existencia.<sup>6</sup>

Localizados en el sur de la Sierra Madre Occidental, entre el extremo norte de Jalisco y pequeñas partes de Durango, Nayarit y Zacatecas, o sea en una región serrana difícil de penetrar por vía terrestre, los huicholes (*wixaritari*, *wixarika* en singular, es el etnónimo vernacular) pasaron, desde la época colonial, de una economía de caza y agricultura de roza, tumba y quema, a una economía dominada por la ganadería bovina originaria de España [Weigand, 1992; Neurath, 2008; Saumade, 2009]. Hoy en día, la posesión de numerosas cabezas de ganado es el signo exterior de riqueza de un linaje. No obstante —y esto marca la diferencia con la empresa capitalista ordinaria—, la principal salida para la ganadería está vinculada con el ritual: el ganado es la materia prima de los innumerables sacrificios propiciatorios que señalan las celebraciones inscritas en el calendario tradicional y que son dirigidos por los *mara'akate* (en singular *mara'akame*, “chaman”). Muchas veces descrito por los etnólogos de la zona [ver por ejemplo Torres Contreras, 2000; o Neurath, 2002] este ciclo festivo, el “*costumbre wixarika*”, se alarga nueve meses en el año e integra unas celebraciones de origen hispánico totalmente transformadas en el contexto local (Carnaval, Semana santa, *fiesta del toro* o la lluvia en septiembre). Esas fiestas se caracterizan por una multitud de sacrificios bovinos, cazas, peregrinaciones y por el gasto suntuario que supone una actividad ritual tan abundante. Los huicholes creen que su celo ritual, en su desmesura misma —considerando la marginalidad socioeconómica que padecen—, es el único poder capaz de favorecer la regularidad de los ciclos de la naturaleza y de contrarrestar puntualmente las fuerzas de entropía que amenazan el universo.

Así, el buey (empleamos la palabra en su sentido genérico), animal sacrificial por excelencia, ha vuelto a ser un animal indígena. En la economía simbólica *wixárika*, se forma un sistema semántico con las especies vegetales y animales ya veneradas en tiempos prehispánicos, el venado, el maíz y

<sup>6</sup> Nuestra problemática se aproxima a la del historiador Gilles Havard [2007] cuando evoca las ceremonias miméticas que protagonizaban los indígenas de la Luisiana delante de los representantes de la corona francesa, bajo el reinado de Luis XIV. Aquí se entiende que la imitación indígena del hombre blanco —que es regularmente observada por los testigos del contacto colonial, tanto en América del norte como en México—, lejos de limitarse a una señal de aculturación, entra en realidad en una estrategia de negación de la alteridad, como si los indios trataran de “digerir la diferencia ingiriéndola” [*op. cit.*:567] para afirmar así su identidad.

el peyote, así como lo hemos demostrado en un artículo anterior [Saumade, 2009]. Sin embargo, el buey también se asocia con las fuerzas del mundo exterior, la lluvia, cuyo acontecimiento estacional depende de la abundancia de los sacrificios celebrados en la temporada seca, las divinidades cristianas y el dinero.

Éste último es también el objeto de un proceso de naturalización que confina a la sacralización. Los huicholes lo llaman *tumini*, un término vernacular derivado del nombre de la antigua moneda colonial, el *tomin*, que los blancos, antaño, fabricaban a partir de un material sacado de las entrañas de la tierra que no dejaban de violar con su actividad minera intensiva en la sierra.<sup>7</sup> Venido del mundo externo pero también de la explotación del mundo indígena por los *teiwarixi* (en singular *teiwari*, “vecino”, o sea “mestizo” y por extensión “extranjero”), *tumini* es la substancia seminal, extranjera y ctoniana a la vez, cuya circulación permite a los huicholes mantener la *costumbre*. Las peregrinaciones y las cazas en las que los indígenas deben participar, los obligan a desplazarse lejos de su territorio, durante varios días, hasta varias semanas, y por consiguiente a soportar el costo de esos viajes y la pérdida correspondiente de tantas jornadas de trabajo remunerado. Más aún, desde hace unos veinte años, la evolución del sacrificio del buey es claramente inflacionista, en particular en ocasión de la Semana santa, cuando en la comunidad de San Andrés Cohamiata Tatei Kie se inmolan entre 40 y 60 reses, lo que representa un gasto de entre 10 mil y 15 mil dólares. Esta economía suntuaria es fomentada por la venta en el mercado externo de una parte de la cabaña local, así como por el pequeño comercio doméstico y por un turismo en fase de despegue (en los últimos años, se ha creado un complejo hotelario *ekulturístico* y un servicio tri-semanal de taxi-avión que facilita las comunicaciones). Más allá de todo esto, el gasto festivo estriba en los ingresos generados por las actividades de los numerosos huicholes migrantes. Regularmente, unos se van a cosechar tabaco en el estado de Nayarit, otros a vender artesanía muy apreciada en los medios urbanos, en particular en Guadalajara, en Monterrey, en la ciudad de México y en las estaciones balnearias de la costa del Pacífico, otros más, van a Estados Unidos desde donde envían remesas a la comunidad. La búsqueda del dinero supone, lo mismo que los ritos de caza del venado o de recolección del peyote —dándose esta última actividad en Wirikuta, en el desierto de San Luis Potosí, o sea a unos 500 kilómetros de la sierra— una

<sup>7</sup> Entre los huicholes, se evoca muy frecuentemente, con más o menos gravedad, los tesoros que estarían escondidos bajo la tierra, cuya eventual búsqueda sería muy peligrosa porque las profundidades ctonianas se asocian al tremendo poder de los ancestros.

serie de movimientos crónicos de ida y vuelta entre el mundo externo y el territorio huichol. La existencia de la civilización wixárika misma depende de ese contacto regular con la alteridad, pues, así como dicen a menudo los indígenas, “ser huichol” significa antes que nada “sacrificar” todo el año, es decir inmolar ganado y gastar su dinero para que se cumplan los ritos.<sup>8</sup>

COSTUMBRE HUICHOL, CULTURA MESTIZA CHARRA:  
UNA DUALIDAD BIEN ESTRUCTURADA

La relación establecida por los huicholes entre ganado, dinero y mundo externo debe de comprenderse en su contexto circundante, o sea en una región serrana caracterizada por la ominipresencia de la ganadería extensiva y de las tradiciones rancheras de los “ricos” mestizos vecinos. La expresión más emblemática de esta cultura ranchera es la charrería, un deporte que suscita fervor en Jalisco. Nacida a partir de la época colonial de un proceso de creolización de las técnicas ibéricas de ganadería bovina extensiva y de la tauromaquia [Saumade, 2008], la charrería es tanto más asociada al mundo externo por los huicholes cuanto que este deporte ecuestre anima casi todas las fiestas públicas de los ranchos y municipios mestizos circunvecinos. Ahora bien, estos pueblos *teiwárixí*, aunque físicamente próximos, están relativamente alejados de los indígenas dadas las dificultades de las comunicaciones terrestres en la sierra. Por ejemplo, el pueblo de Mezquitic, cuya presidencia municipal ejerce una tutela administrativa sobre tres comunidades huicholes (San Andrés Cohamiata, Tatei Kie; Santa Catarina Cuexcomatitlán, Tuapurie; y San Sebastián, Teponahuaxtlan Wautta), se encuentra apenas a unos cincuenta kilómetros a vuelo de pájaro de estas comunidades, pero viajando en camioneta en los caminos de la sierra, estrechos, llenos de curvas y de baches, se tardará unas seis horas en llegar de un punto al otro.

No obstante, este aislamiento no descarta la formación de unas estrechas relaciones entre los universos huicholes y charros. En efecto, algunos ganaderos mestizos suelen recorrer la sierra para comprar ganado a bajo precio a sus colegas indígenas, que están siempre en búsqueda de dinero. Ellos dirigen a las reses compradas hasta sus ranchos, donde las engordan durante una temporada antes de venderlas al matadero al precio del mercado. Mientras tanto, pueden prestar o rentar algunas de esas bestias a los organizadores de una charrería de pueblo o de ranchería para que se uti-

<sup>8</sup> Sobre las relaciones socioeconómicas entre tradición sacrificialista wixárika y mundo externo, que pasan por las redes laborales, del comercio de artesanías y del turismo, ver [Durin, 2003 y 2008] y [Durin y Aguilar Ros, 2008].

licen en el juego. El “toro huichol” es muy apreciado por los charros de la región. Salido de un sistema de crianza que lo deja en un estado casi salvaje —quedándose los ocho meses de la temporada seca en libre pastura, buscando su agua y alimentación pasando por los senderos rocallosos de las barrancas, a la manera de ciervos o de cabras montesas—, este toro resiste mejor que el ganado ordinario los ejercicios de carrera y de contacto que se le impone en el lienzo. Paralelamente, de vez en cuando los ganaderos huicholes más acomodados compran (a precios elevados) a un ganadero mestizo, un toro que dicen “charro”, para que éste monte a sus vacas y mejore la calidad de la reproducción de su rebaño de raza corriente. El “toro charro”, producto de cruces entre excelentes razas de carne (Angus, Charolais, Simmental etc.), es considerado por los huicholes como lo mejor de lo mejor, pero dicen que, tras una temporada de montas, el animal muere porque no es capaz de aguantar las duras condiciones de vida del ganado en la sierra.<sup>9</sup>

Para los huicholes el “charro”, la palabra es empleada para designar a los hombres o bien al ganado, es un extranjero por excelencia, pero un extranjero valioso, imprescindible, y esto a pesar de que se sepa muy bien que, en un pasado más o menos remoto, muchos rancheros mestizos de los alrededores usurparon partes del territorio de las comunidades indígenas.<sup>10</sup> Aún hoy, no es raro que los huicholes denuncien a un ganadero *teiwari* por haberse apropiado abusivamente un pasto o bien robado unas cabezas de ganado. A pesar de ello la charreada, así como todo lo exógeno, produce una atracción ambigua entre los indígenas. A este respecto, notamos la existencia de un contraste etnogeográfico en la sierra, que separa las comunidades huicholes localizadas al este del río Chapalagana, San Sebastián Teponahuatzlan Waut+a y Santa Catarina Cuecomatlán Tuapurie, y las que están situadas al oeste del mismo río, Guadalupe Ocotán Xatsitsarie, San Miguel Huaistita y San Andrés Cohamiata Tatei Kie. En las dos primeras comunidades, se considera como un mal el jugar con animales sagrados como lo son los toros, a la manera de los *teiwarixi* en sus corridas y charreadas. Por el contrario, en las tres comunidades citadas, se aprecia la charrería de la que se quiere recrear el ambiente, con las posibilidades locales, cuando se organiza, una vez al año, el rodeo de las fiestas patronales. Estas comunidades que adoptaron el juego taurino de origen hispánico

<sup>9</sup> Para más detalles etnográficos sobre la ganadería y el pastoralismo de los huicholes, ver Saumade [2009].

<sup>10</sup> Sobre este problema histórico y los pleitos más recientes relativos a los límites territoriales entre ranchos mestizos y huicholes y entre las mismas comunidades huicholes, ver [Liffman, 2002] o [Téllez, 2006].



son, desde luego, las que más han sido penetradas por la aculturación y por la economía monetaria.

También de este lado del Chapalagana, y más allá en las comunidades de Durango, se ha difundido una mitología que no parece haber marcado el imaginario colectivo por el otro lado del río, y cuyo personaje central es un *trickster* mestizo, el *charro negro*, *Tamatsi Teiwari Yuawi*, “Nuestro Hermano Mayor Teiwari Azul Oscuro”.<sup>11</sup> Este *charro negro* es asociado con un temible alcalóide, el *kieri*, o sea un tipo de alucinógeno que no se encuentra solamente en una planta sino en cuatro diferente especies de *Solandra*, *Datura*, *Brugmansia* y *Apocynaceae* [Neurath, 2002:217]. Estrictamente reservado a los iniciados, el *kieri* produce unos efectos devastadores que lo colocan, en la escala de los sicótopos, en oposición con el peyote sagrado.

Las visiones que éste último provoca son interpretadas como mensajes que las divinidades envían a todos los huicholes, incluso a los niños que los ancianos eligieron por sus predisposiciones chamánicas; los eventuales efectos perversos del alucinógeno, también causados por las divinidades, son invariablemente explicados por el desorden moral que afectaría la persona que los sufre. “Hoy el peyote no me ha querido”, me dice el rostro lívido y como aturdido por la intoxicación y el sentimiento de culpabilidad, mi amigo Rogelio tras haber, en Semana santa, comido la carne anaranjada, de sabor excesivamente amarga, de varios cactus, y vomitado hasta la bilis una hora más tarde. En cuanto al *kieri*, el que lo comiese sin tener la claridad de espíritu y la preparación de un gran *mara’akame* se volvería loco; su uso, individual y oculto, sólo se da en prácticas de brujería [Medina Miranda, 2006:271]. A pesar de ello —aquí vemos la clásica ambivalencia que estructura las representaciones mesoamericanas— el *kieri* es necesario, como el viento que es también *teiwari*, también ambiguo, pues trae la lluvia a la comunidad llevando las nubes pero puede también alejarlas cuando las dispersa [Neurath, 2002:217]. El *kieri* es necesario, como el charro, *teiwari* por excelencia cuyo ganado invade las márgenes del territorio huichol pero también favorece la reproducción de la cabaña bovina huichol (cuando el semen de un toro “charro” fecunda a las vacas indígenas), lo que significa

<sup>11</sup> Sobre la mitología del charro negro en las comunidades huicholes de Durango, ver [Medina Miranda, 2006]. Los ganaderos *mara’akate* que entrevisté en San Sebastian Teponahuatzlan Waut+a no reconocen al charro negro un papel importante en sus mitos. En San Andrés Cohamiata Tatei Kie, el caso parece más complejo. Lemaistre, gran conocedor de los cantos chamánicos de San Andrés, dice que nunca ha recogido en sus corpus elementos relativos al charro negro (comunicación personal), aunque Gutiérrez [Gutiérrez y Neurath, 2003] sí ha dado importancia al personaje en la mitología de esta comunidad.

que favorece la abundancia de los sacrificios y de las lluvias que resultan de éstos.

Así pues, la dualidad entre el universo charro mestizo y el universo indígena es parte constitutiva de éste. Se ve tan profundamente integrada que podemos proyectarla en la dualidad de la geografía física de la sierra huichol; la espectacular cesura del cañón del Chapalagana, infranqueable con un vehículo de ruedas, separa dos conjuntos culturalmente diferenciados: de un lado las comunidades que mantienen el folclor charro en sus afueras, del otro lado, las que han hecho de este folclor un elemento de su práctica festiva y de su panteón.

#### LA FIESTA PATRONAL Y EL TUMINI DEL ANTROPÓLOGO

El rodeo de San Andrés Cohamiata Tatei Kie se da el 30 de noviembre, el día del santo patrón cuando termina la semana de una fiesta que los huicholes y los etnógrafos —éstos últimos nunca se interesaron en ella— no relacionan con el ciclo de la *costumbre*. En el calendario festivo tradicional, se observan dos temporadas en las que se suspende la actividad ritual. La primera se desarrolla entre los meses de julio y mediados de agosto, o sea en la temporada de aguas que los huicholes asocian con la noche, con la feminidad y con el vacío del poder político y religioso manejado por los hombres. La segunda temporada “muerta” es durante el mes de noviembre, al inicio de la temporada seca, cuando los huicholes presentes se empeñan en recoger el maíz (*pizca*). No hay sacrificio durante estos dos periodos del año. En la fiesta patronal, sí se encuentra el buey, así como en las celebraciones mayores del año, pero esta vez no es el objeto de ningún trato ritual, sólo sirve para el juego en el lienzo, al final de una fiesta cuyos diferentes episodios son imitados del escenario de las fiestas patronales de las rancherías mestizas vecinas.

En el ciclo calendario, el tiempo de la fiesta patronal de San Andrés Cohamiata Tatei Kie se sitúa en oposición con la Semana santa. Al contrario de esta última celebración, que implica un desarrollo ritual máximo cuyos protagonistas son los *mara'akate*, los *judíos* (que son jóvenes encargados de ordenar la fiesta) y los miembros del gobierno tradicional. La fiesta patronal está organizada por unos benévolo sin estatuto particular, que son designados cada año para encargarse de unas “comisiones de coordinación” que recuerdan en modo caricatural la burocracia de las ciudades. Reunido más o menos espontáneamente en la plaza del pueblo unos días antes de la fiesta, un “comité” nombra así un “coordinador de las inauguraciones”, un “coordinador de la música”, un “coordinador de las bailarines”, un “coor-

dinador de la venta de cerveza”, un “coordinador del baile”, un “coordinador de los puestos de comida”, un “coordinador de las candidatas en la elección de la reina”, un “coordinador de los adornos” y un “coordinador del ganado”.

Los huicholes están muy apegados al protocolo y a los oficios, tanto en el gobierno tradicional —con sus títulos de origen colonial, *gobernador*, *alcalde*, *capitan*, *topil* etc.— como en la organización de las fiestas. Sin embargo, si bien esta manía es inspirada, una vez más, por el mundo mestizo y su rigor administrativo, no trae más consecuencias que una organización bastante borrosa en la que impera el arbitrario de unas figuras sobresalientes en el pueblo, unos hombres alfabetizados quienes acostumbran entretener las relaciones exteriores con las autoridades mestizas. El antropólogo que se presenta ante ellos no puede escapar a su empeño de controlar los movimientos entre la comunidad y su entorno, aún menos porque aquel representa un tipo de *teiwari* bien conocido por los indígenas. *Antropoloco* es un chiste afectuoso que se le dirige con mucho gusto, y la cárcel comunitaria, el *cepo*, a veces se designa bajo el nombre de *casa de los antropólogos*. Se trata de un pequeño local situado en la planta baja de la casa de gobierno, cuya ventana armada con una reja gruesa se ofece a la mirada de los paseantes quienes pueden ver, como si se tratase de un escaparate siniestro y grotesco, quiénes son los borrachos, robadores de ganado... o antropólogos que están encerrados ahí. Los más experimentados de entre nosotros, tal como Denis Lemaistre, no pudieron evitar el encarcelamiento, a menudo por motivos absurdos y con una evidente mala fe por parte de sus opresores del día.<sup>12</sup> Esta amenaza, y la de ser expulsado de la comunidad, obliga aún más al antropólogo a respetar los usos locales.

De este modo, así como lo hacen todos mis colegas, cada vez que regreso a San Andrés, no olvido pedir a las autoridades tradicionales la autorización para quedarme una temporada y seguir realizando mis investigaciones. En ello suelo pasarme unos días persiguiendo al secretario del gobierno, al gobernador, al coordinador municipal (que se comunica regularmente con el municipio mestizo de Mezquitic), para que se me otorgue esa autorización. Inevitablemente me contestan que el asunto debe de ser debatido por el consejo de ancianos (*kawiterutsixi*). Al fin y al cabo, el lío se resuelve con el pago de una suma supuestamente destinada a la comunidad, pero que en realidad, según dicen muchos sanandreseños, inevitablemente es desviada por algún “burócrata” local.

<sup>12</sup> Ver el relato lleno de humor que se llevó Lemaistre [2003:89] de su experiencia del cepo huichol.

Esta vez, en lo que me concernía —lograr la autorización para realizar un estudio sobre la fiesta patronal de San Andrés— me obligaron a aguantar una sesión de justificación ante un consejo informal de personalidades del pueblo reunidas casualmente en la cantina comunitaria, entre los cuales se encontraba un astuto y tremendo individuo quien ocupaba, el año anterior, el cargo de secretario de gobierno. Con un poquito de experiencia, se aprende que con los huicholes siempre hace falta dar, pues para ellos el blanco *es* dinero, pero también es importante no perder el prestigio y evitar dar *demasiado*, gastar rápidamente todo el dinero efectivo que se ha traído a la sierra, hasta volverse tan pobre como un indio. El año anterior esta investigación costó mil pesos para obtener el derecho de presenciar todo el conjunto del ciclo festivo de la *costumbre*, o sea, el derecho de quedarme diez meses. Basándome en este baremo, esta vez propuse al “consejo de la cantina” pagar 500 pesos, argumentando que se trataba sólo de tres días de fiesta y que proporcionalmente me parecía ser un precio más que honesto. A cambio, me comprometí, como siempre, a participar en todas las tareas en las que pudiera ser útil y a ofrecer a la comunidad unas copias de mi reportaje fotográfico después de la fiesta. La reacción de mis huéspedes fue una inmediata carcajada colectiva, seguida por una serie de sarcasmos en lengua *wixárika* cuyo sentido preciso se me escapaba. Mientras me desesperaba, creyendo haber provocado la hostilidad de los que más importan ahí, un joven, que participaba en el comité de la fiestas y que había simpatizado conmigo, vino a decirme que en realidad estaban de acuerdo, sólo esperaban que diera *un poco más*. Entonces propuse *un poco más*, 700 pesos, y así se concluyó el negocio. De hecho, no importaba cuánto iba a incrementar mi cuota, sólo importaba que añadiera algo a la proposición inicial que, fuera cual fuera, habría sido considerada como insuficiente. Si yo hubiera propuesto mil pesos al inicio, me habrían probablemente reservado los mismos silbidos para que ofreciera mil 200.

Tras haber platicado entre ellos, los indígenas decidieron ritualizar mi pequeña donación: yo tendría que entregar el dinero en el momento de la coronación de la reina, para la cual iba a tener el honor y la ventaja de adornar con aretes los augustos lóbulos auriculares. Por otro lado, no se desdeñaron mis proposiciones para ayudar en las tareas colectivas. Así que en los días siguientes tuve el privilegio de limpiar yo sólo, con la ayuda de un machete, el lienzo charro que, desde el año anterior, estaba invadido por la maleza y los brotes de robles. Terminé este trabajo con los músculos lumbares molidos y con las manos bañadas de sangre y con los aplausos de mis amigos. También pude hacer el viaje, montado en una mula, para ir a buscar, junto con mi hospedero, las vacas destinadas al rodeo, mientras que

la mayoría de los hombres capaces del pueblo se encontraban acostados con la resaca del aguardiente que habían tomado durante el baile del día anterior. Con esos esfuerzos logré los sinceros agradecimientos de algunos huicholes, un trato de cortesía hacia un *teiwari* que es bastante raro, y que me llenó el corazón... .

#### FIESTA DE PAGO, FIESTA GRATUITA

El 30 de noviembre, día de San Andrés, es desde luego el gran día, aunque la fiesta comience verdaderamente tres días antes de la fecha, hasta una semana antes, cuando la escuela de la misión franciscana vecina organiza su propia fiesta en el pueblo, con unos torneos de fútbol y bailes que anuncian los regocijos por venir. Esos bailes son amenizados por música grabada o tocada en vivo por bandas huicholes que interpretan a su manera un estilo rancharo imitado de los mariachis mestizos —que son, dicho sea de paso, músicos vestidos de charro. El sistema del baile es idéntico al que se observa entre los *teiwari* de los ranchos que rodean el territorio de la comunidad. Delante de la tribuna en donde se quedan las autoridades locales como el animador del baile y los músicos, o bien el aparato de sonorización, se sientan sentadas en fila unas jóvenes huicholes y mestizas que son llamadas *veladoras*. Ellas son las bailadoras oficiales que los hombres están autorizados a invitar cuando hayan pagado a los organizadores el precio de un boleto (25 pesos) que les da el derecho para tres danzas consecutivas. Todos los hombres mestizos venidos de los ranchos circunvecinos, y con ellos el antropólogo, están fuertemente incitados a demostrar sus talentos de bailadores tras haber ofrecido a sus huéspedes huicholes unas cervezas despachadas en el puesto comunitario.

El baile y todas las demás animaciones de la fiestas, así lo veremos, son una verdadera tragaperras para la comunidad. Los torneos de fútbol, que se dan en los días anteriores del día patronal, en una cancha abollada y calva colindante con la pista de aviación, oponen a los equipos del pueblo de San Andrés y de las rancherías indígenas de los alrededores. El puesto de bebidas comunitario es instalado a orillas del estadio, así como otros puestos de particulares que venden elotes y tamales. Los partidos son amenizados por un locutor, que es una especie de erudito local y animador de la cadena de radio comunitaria al que se le reconoce un cierto talento con el micrófono en las manos. De hecho, empleando un estilo chistoso, se empeña en imitar a los locutores de las fiestas mestizas y de los programas televisados; veremos cual es su papel en el rodeo más adelante. Después de los partidos, todos se reúnen una vez más en la plaza del pueblo donde es

el baile. Ahí, algunos vecinos abren su casa donde venden comida mientras que otros rentan un puesto a la comunidad para instalar una cabaña y despachar su restauración. Entre estos comerciantes efímeros se notan unos mestizos venidos de los ranchos circunvecinos, hasta de la ciudad de Huejuquilla, donde está el primer mercado fuera de la sierra adonde suelen ir los sanandreseños para abastecerse.

Ahí, pues, todo se paga. Todo *teiwari* que quisiera quedar bien con los indígenas (lo que es, como bien se sabe, la mayor preocupación del etnógrafo) tiene que ofrecerles cerveza en intervalos. A este respecto, nos llama la atención la oposición entre esta fiesta y la de Semana santa que se da en el mismo lugar. Para celebrar la pasión pascual, las mujeres de los diversos responsables políticos y otros oficiales ceremoniales preparan comida delante de las casas que rodean la plaza y que son dedicadas a los cargos civiles y religiosos: la casa de la comunidad cuyo anfitrión es el gobernador, los “comisariados honorarios” de las rancherías vecinas que son San José, Cohamiata, San Miguel, Las Pitayas, El Chalate, Las Guayabas, las casas del “alcalde”, del “topil” y del “capitán”, miembros del gobierno tradicional que se empeñan en regalar sacrificios y comida a toda la comunidad y a los visitantes extranjeros. La comida festiva, a base de maíz, de frijoles, de pasta y de arroz, así como el *nawa* o *tejuino*, la cerveza de maíz artesanal, rellenan hasta el hartazgo todos los estómagos. El Domingo de resurrección, en fin, las mujeres ofrecen tortillas y un caldo hecho con la carne de los toros y de las vacas sacrificados el día anterior. La Semana santa también celebra el retorno de los grupos de *peyoteros* que traen peyote de su peregrinación anual a Wirikuta. En esta ocasión, el cactus alucinógeno es distribuido generosamente, no solamente a los indígenas sino también a los *teiwari* que están invitados a iniciarse en las visiones inspiradas por las divinidades. Durante la Semana santa, los huicholes no dejan de repetir a sus invitados *teiwari*: “Aquí no se paga nada. Todo es gratis”, como si se tratara de marcar la diferencia entre la comida ritual indígena y la que se vende en los puestos de los comerciantes mestizos que pagan una cuota para instalar su negocio en una bocacalle de la plaza. Así también se marca la diferencia entre la Semana santa y la fiesta patronal, celebrada en el polo opuesto del calendario, y que es, según la expresión de un informante huichol, *la fiesta del tumini* en la cual todo se paga y donde el peyote no aparece.

LA CORONACIÓN DE LA REINA Y EL RODEO,  
O EL GASTO OSTENTOSO DE LOS TEIWARIXI

Además del baile y del puesto de cervezas, el flujo de dinero no deja de aumentar hasta el 30 de noviembre. Entonces, por la mañana, se da la elección

de la reina y de las princesas de las fiestas. Tres candidatas, unas jovencitas de la comunidad que han sido escogidas por los vecinos de una barriada o por el comité, son presentadas delante del palacio del gobierno, engalanadas con trajes y joyas de chaquira salidas de la famosa artesanía local. Ante ellas, la imagen de San Andrés, una figurina de madera groseramente esculpida, vestida con unos tejidos colorados que evocan el traje huichol pero también —el detalle es importante— tocada con el sombrero charro, que simboliza tanto la ideología nacionalista mestiza como el poder de los ricos *teiwarixi*. San Andrés es, desde luego, el apóstol cristiano Andrés, hijo de Pedro quien acabó al igual que Cristo, crucificado. Sin embargo, aquí se ve representado como un ídolo al que se dedica un oratorio situado delante del palacio del gobierno, un pequeño edificio que es también asociado con las varas de mando (*itzute*) y que está puesto en la plaza en simetría con otra construcción similar, dedicada a Nakawé, la “Abuela del Crecimiento”. El santo cristiano con sombrero de charro es fuertemente indigenizado: de hecho, es a la vez San Andrés y Tatei Kie, topónimo vernacular de la comunidad que significa “Las Casas de Nuestra Madre”. Sobre la mesa tras la cual están sentadas las candidatas, se pone una urna. Se pide a los ciudadanos, más los *teiwarixi* y el antropólogo, votar por una de las candidatas echando en la urna que les corresponde la cantidad de dinero que se quiera. El escrutinio que sigue, bonito ejemplo de democracia censataria, es la cuenta de cada candidata: la que más dinero reúne es electa reina, la segunda es “primera princesa” y la tercera “segunda princesa”.

La persona encargada de coronar a la reina es generalmente un notable del pueblo de Mezquitic, el municipio mestizo de tutela. Hay que precisar que en el conjunto de los administrados de Mezquitic, 70% son huicholes. Así que el resultado de las elecciones municipales depende del voto de los indígenas y este voto depende en gran parte de las redes locales de un clientelismo que la fiesta patronal contribuye a fomentar. Cada año, unos días antes de la fiesta, los miembros del comité organizador avisan a una persona de Mezquitic de la que se conoce bien su holgura económica, que ha sido designada como coronador de la reina. Este cargo que no se puede rechazar —según dicen los indígenas— supone el pago de una cantidad importante de dinero, o sea, el año en que hice la investigación (2008), 4 mil pesos. En este caso, la persona elegida era un indígena de San Andrés quien fue el primer huichol que llegó a ocupar un alto cargo en el municipio de Mezquitic: el de secretario del gobierno. Miembro del Partido Acción Nacional (PAN), su promoción política fue producto de una promesa del presidente municipal. Este último, salido de una gran familia de rancheros mestizos y caciques locales, manejó hábilmente la reivindicación política

huichol diciendo que quería pasar a la historia siendo el primer presidente municipal que regresaría el poder municipal a los indígenas. Según la sólida tradición mexicana del dedazo, el presidente preparó a su secretario para que, después de él, fuera el primer presidente huichol de Mezquitic. Ahora bien, a la hora de designar el padrino de coronación de la reina, los organizadores de la fiesta patronal de San Andrés del 2008 no podían perderse una ocasión tan bonita, pues las elecciones municipales estaban previstas para el año siguiente: eligieron al secretario de gobierno quien, dada su ambición política, no podía rechazar tal honor.

La ceremonia de la coronación realza el proceso de sacralización del dinero, que es ostentosamente dado en efectivo bajo el control espiritual de un *mará'akame* quien bendice los billetes entregados por cada donador, utilizando a este efecto, a modo de hisopo, una flor del campo empapada en agua lustral. El protocolo no se limita a la reina sino también integra a las dos princesas, y no basta con coronarlas sino que es también preciso colocarles collares y aretes. Lejos de ser ejemplares de la brillante artesanía local, estas joyas de pacotilla, compradas en la ciudad antes de la fiesta, se parecen a los que se ven en los concursos de belleza de estilo estadounidense. Cada elemento del reluciente atavío es puesto en la cabeza de cada muchacha por donadores distintos, que han sido previamente inscritos en una lista con la suma correspondiente. Para poner los collares y aretes, las cantidades son menos elevadas que la que se requiere para coronar la reina, pero no son nada ridículas (entre 500 y mil pesos).

Los donadores son principalmente mestizos de Mezquitic, agentes municipales, amigos del presidente, rancheros vecinos, más algunos huicholes acomodados que quieren entretener su prestigio. Entre los mestizos, si bien se entiende la motivación de los personajes políticos para participar en el gasto festivo, la fuerza que atrae a los demás vecinos a la fiesta de San Andrés permanece un tanto enigmática. Tal vez algunos de entre ellos quieren hacer olvidar su pasado de usurpador de tierras comunitarias que a veces se remonta a varias generaciones para atrás. Para otros, que acostumbran comprar y vender ganado a sus colegas huicholes, prevalece la preocupación de tener buenas relaciones comerciales. En este aspecto, queda por hacer una investigación más profunda, la cual permitirá determinar hasta qué punto el dinero traído por los vecinos en la fiesta puede ser considerado como una garantía en el circuito regional del mercado ganadero, y hasta qué punto los visitantes *teiwarixi* protagonizan una competencia entre ellos. En cuanto a lo que a mí concierne, debía sencillamente justificar la necesidad de mi estancia en San Andrés, lo que no me otorgaba sino un lugar muy marginado en la jeraquía de los donadores, una clase de esclavitud



irrisoria que me condenaba a efectuar voluntariamente, siguiendo la sacrosanta ética de mi profesión, la del *participant observer*, las tareas que nadie quiere hacer: ¡quitar la maleza del lienzo charro antes del rodeo! Como tal, tuve que pagar mi cuota y poner los aretes de la primera princesa (no los de la reina, por supuesto) durante la segunda ceremonia de coronación. Los organizadores recolectan tantas contribuciones de parte de los *teiwarixi* que se vieron obligados, para honrar a todos los donadores (o más bien ¡para que los donadores honrasen a todas las princesas!), a repetir la ceremonia de coronación frente del lienzo charro.

Volvamos a la primera coronación, tras la cual se da el desfile de la reina y de las princesas. Precedidas por la imagen de San Andrés, piadosamente llevada en procesión, las tres muchachas van montadas a caballo, cada una dirigida por uno de los principales donadores mestizos a pie quienes sujetan la brida de las monturas. La comitiva cruza la plaza del pueblo y se dirige hacia el lienzo charro, que está situado en la periferia este del pueblo, tras el panteón; allí, alrededor del espacio del juego se instalan numerosos puestos de comida además del inevitable despacho de cerveza comunitario. Las “bellezas femininas” de la comunidad ocupan un lugar central en la tribuna, junto con los notables de Mezquitic, más el mismo locutor que vimos en el torneo de fútbol y un cajero encargado de cobrar a todos los participantes del rodeo.

En lo concerniente al juego del rodeo, éste se limita a la repetición de un solo ejercicio de la charrería, la coleada, en el que el jinete persigue un becerro (en este caso una vaca) y trata de derribarlo jalando su cola. Por cada intento, el competidor paga 50 pesos el boleto y por cada coleada exitosa recibe de las manos de la reina una cinta colorada y un chorro de agua lustral por parte del *mara'akame* presente. En el lienzo se encuentra un rebaño de un centenar de vacas que fueron traídas desde un rancho aislado en la sierra el día anterior. Las reses son acompañadas por un grupo de jinetes entre los cuales están unos pocos huicholes y sobre todo rancheros mestizos montados en mulas —que son los principales équidos en la sierra— y charros de Mezquitic a caballo. Entre éstos últimos, el año de mi estancia, se encontraba, montado en un soberbio caballo criollo, don José, el heredero de un linaje de notables rancheros y caciques de Mezquitic. El abuelo de José, que era del partido revolucionario en los años 20, fue presidente del municipio hasta que, delante de su propio hijo, fue asesinado por los cristeros.<sup>13</sup> El padre de José, priísta de siempre, gobernó el pueblo, aún realizando, bajo la presión de sus amigos y a pesar de las reglas cons-

<sup>13</sup> La guerra cristera (1926-1929) fue particularmente sangrienta en la región de Mezquitic.

titucionales, dos mandatos a veinte años de intervalo. Hoy, su hijo José es el que se presenta en las elecciones municipales bajo la etiqueta del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Montado en su caballo, abre el concurso de rodeo entregando ostentosamente al cajero mil pesos, bendecidos por el *mara'akame*, o sea el precio de un boleto para veinte intentos. El locutor, tras haber saludado con entusiasmo la contribución extraordinaria de José, quien la reiterará una vez agotado su crédito, enaltece las numerosas coleadas exitosas de este valioso charro. Campeón del día, José acaba la tarde engalanado por las numerosas cintas que recibió de la reina. Los demás participantes, entre los cuales los charros entregan billetes de 500 pesos mientras que sus discretos contrincantes huicholes pagan cantidades más modestas, intentan colear con fortunas diversas pero sin jamás poder igualar al brillante José y su caballo de clase.

Mientras tanto, en la tribuna, el secretario de gobierno de Mezquitic, que ya dió 4 mil pesos para coronar a la reina, no deja de comprar cervezas en el puesto comunitario para regalarlas a todos sus amigos de la comunidad, actuando como si se preocupara de no perder la cara ante el éxito deportivo y la prodigalidad de su rival electoral. Y alrededor de esta lucha por el prestigio, después de la segunda coronación de la reina y de las princesas, como siempre financiados por los *teiwaxixi*, se forma un nuevo baile delante del lienzo: esta vez aquel que paga 50 pesos el boleto tiene derecho de bailar con una de las tres muchachas, así que los mestizos más acomodados... y galanes hacen lucir en el sol el color marrón del billete de 500 pesos.

Este derroche ostentoso podría recordar el espíritu del potlatch de los indios kwakiutl de la Columbia Británica, sin embargo el caso de la fiesta de San Andrés es particular: la comunidad no pone en escena un enfrentamiento entre notables indígenas sino un enfrentamiento entre institucionales *teiwaxixi*, rodeados por sus partidarios y por otros ciudadanos electores. En este enfrentamiento los indígenas se meten porque ya entraron, siguiendo el rumbo de sus lejanos hermanos de las reservas estadounidenses, en un proceso de reconquista de su soberanía perdida. Mejor preparados para conocer los arcanos de la política regional y nacional, dan pruebas de suma habilidad para sacar ventaja de su peso electoral, obligando a los notables mestizos a participar en un juego en el que éstos se someten a una obligación de despilfarro que es típica de la ética sacrificial huichol. En la *fiesta del tumini*, los visitantes están sujetos por la necesidad del don ostentoso que obsesiona un pensamiento indígena según el cual dar hasta arruinarse es la única vía de mantener el equilibrio cosmológico.

FIESTA DEL TUMINI Y RECIPROCIDAD INEQUITABLE  
ENTRE HUICHOLAS Y MESTIZOS

La fiesta patronal de San Andrés es *la fiesta del tumini*, la fiesta del dinero, en “el pueblo de los ricos”, como dicen los huicholes de las otras comunidades. Sin embargo, lejos de enajenar su patrimonio cultural, los sanandreseños afirman orgullosamente su ortodoxia tradicionalista: ellos son unos fervientes mantenedores del ciclo de la *costumbre*, en el que gastan la mayor parte de sus ingresos. El enriquecimiento (relativo) de algunos repercute en la vitalidad de las ceremonias tradicionales. Aquí, tal vez más que en las otras comunidades, el cargo político, que se transmite según los mensajes que las divinidades difunden a través de los sueños a los ancianos (*kawiterutsixi*), es aplastante. Un ex gobernador me dice que gastó unos 20 mil dólares en obligaciones festivas (sacrificios, comidas, bebidas etc.) el año en que ejercía el cargo. Y todo eso, claro está, para ejercer un poder que es esencialmente simbólico y ceremonial, siendo el verdadero poder comunitario casi totalmente controlado por los administradores alfabetizados que mencionamos más arriba. En mi última estancia en San Andrés, el que fue gobernador el año precedente, un hombre del cual había apreciado la prodigalidad sin límite durante la Semana santa, no podía ahora sino pedirme una ayuda financiera —no una limosna, desde luego, lo que hubiera tomado como un insulto—, probablemente para enjugar las deudas que había acumuladas cuando ejercía el cargo. Más allá del gobernador y de los demás miembros del gobierno tradicional, todos los huicholes son regularmente solicitados por los *mara'akate* para que cumplan con un sacrificio o una peregrinación, sea por razones profilácticas, sea para cumplir con un voto o un proyecto cualquiera.

De una manera u otra el dinero de la fiesta patronal de San Andrés, y aun cuando sea en parte desviado por los que manipulan el poder, es una fuente de ingresos considerable que ayuda a la comunidad para que se cumpla con los compromisos rituales. Pero este sistema es ocultado y la tarea del antropólogo consiste en realzarlo. Los indígenas no se enorgullecen de su fiesta patronal que es una imitación del modelo mestizo, y cuando se les pregunta para que servirán las importantes cantidades de dinero que se vieron pasar de las manos de los *teizwarixi* a las suyas propias, se nos contesta que serán utilizadas para cuidar el pequeño oratorio del santo. O sea, en resumidas cuentas, unas centenas de miles de pesos para financiar un poco de cemento y el esfuerzo de dar un escobazo semanal. Desde luego, podemos suponer que en realidad buena parte de ese dinero sea usado, directamente o indirectamente, en la devoradora máquina ritual de la *costumbre* y más parti-

cularmente en la costosísima Semana santa. Aun cuando todos esos pesos pasen por unas manos poco escrupulosas y favorezcan el enriquecimiento personal, éste se queda siempre limitado por la obligación social de gastar. Así como pude constatarlo en un trabajo precedente [Saumade, 2009], el desarrollo de las desigualdades y de la capitalización en San Andrés supone una inflación exponencial del gasto festivo. Ahora bien el rodeo apareció en la fiesta patronal hace veinte años apenas, es decir en la misma época en que la institución sacrificial se embaló completamente. Se entiende que el contacto con la modernidad y la adopción del modelo mestizo de recreación festiva no hagan sino fortalecer una economía del gasto suntuario, del despilfarro ilimitado de energía que es la única fuerza susceptible de diferir el plazo de la desintegración a la que el universo *wixarika*, y más allá todas las cosmogonías mesoamericanas, destinan al ser humano [Duverger, 1979].

Los ciclos festivos implican unos efectos de reciprocidad: así pues, si nuestro análisis resulta correcto, el regreso del don de los *teiwari* a los huicholes en ocasión de la fiesta patronal se daría durante la Semana santa. En este último caso, los vecinos —y los turistas “new age”, cada vez más numerosos estos últimos años— no pagan nada, son invitados y se les regala sin contar tortillas, atole, tejuino, carne sacrificial —los productos de la tierra— así como el peyote, el cactus alucinógeno que en ese contexto, y a pesar de los hábitos del narcotráfico que el mundo *teiwari* ha traído hasta la sierra, sería inconveniente vender.

Empero, si bien es probable que la polaridad calendaria que opone fiesta patronal y Semana santa forme un sistema antropológico que opondría los dones de los *teiwari* a la comunidad y los dones de la comunidad a las divinidades y a los *teiwari*, esta relación de reciprocidad no se vive como tal, ni parece equitativa. Para que haya una reciprocidad conscientemente asumida, sería preciso que los indígenas vayan ellos mismos a las fiestas patronales de los *teiwari* que ellos toman como modelo. Ahora bien este caso no es frecuente, a pesar de las invitaciones reiteradas de algunos *teiwari* a sus conocidos huicholes. Además, si bien los *teiwari* endosan la mayor parte del gasto durante la fiesta patronal indígena, su contribución, aunque ostentosa, no se puede comparar con el despilfarro ritual al que se obligan, nueve meses al año, los huicholes para no dejar de ser huicholes. En ese juego, los *teiwari* son los que ganan y los indígenas los que pierden. Siguiendo la lógica moderna de la inversión, los primeros dan en la fiesta patronal para ganar algo a término medio: uno el poder municipal,<sup>14</sup> algún

<sup>14</sup> Volvamos un instante a nuestra crónica de las elecciones municipales del 2009 en Mezquic. Tras unos tratos cerrados en la sombra, el candidato indígena del PAN —que se

otro unas cabezas de ganado barato o bien el pago de un buen *toro charro*, algún otro más el olvido de la usurpación del territorio comunitario del que él o su antepasado se hizo culpable, algún otro, en fin, aunque pueda parecer irrisorio, el precio simbólico de una publicación universitaria.

En realidad, los huicholes van mucho más allá de esas consideraciones vanidosas y materialistas. Con su espíritu extraordinariamente etnocéntrico piensan que los *teiwarixi*, y no solamente los vecinos más próximos, se aprovechan siempre de la cultura huichol. Según dicen ellos, el mundo entero debe su fidelidad a la *costumbre*, el retorno periódico del sol y de la lluvia, la preservación de los ciclos de la vida y la resistencia a las fuerzas de entropía. Gracias a sus ritos, pretenden tener una influencia decisiva en la continuidad del mundo y, a ese respecto, no pueden sino menospreciar a los *teiwarixi* que creen tener el mismo poder gracias a su confianza en la razón materialista. Y de hecho, cuando consiguen atraer a los mestizos en el juego del gasto ostentoso a partir de una imitación de la charrería, los huicholes de San Andrés demuestran que son capaces de manipular a sus enemigos de siempre para alimentar a la economía ritual.

#### EL MITO DEL CHARRO NEGRO, PRINCIPIO DE UNA COSMOGONÍA ESCATOLÓGICA

Los huicholes son conscientes de que la relación de intercambio que mantienen con los *teiwarixi* es desequilibrada pero la aceptan así porque ese desequilibrio es fundador de una cosmogonía ancestral que se regenera en

---

lució bastante en la fiesta patronal de San Andrés, como hemos visto— fue eliminado por los líderes huicholes, pues ellos quisieron presentar en su lugar a un miembro de San Sebastian Teponahuatzlan Waut+a, comunidad que está también situada en el territorio administrativo de Mezquitic. Pero este candidato sustituto rechazó el honor que se le hacía, y se convino al final de votar un nuevo presidente mestizo del PAN, con la promesa de que en las siguientes elecciones, tres años después, se elegiría por fin un candidato huichol. Esos arreglos políticos y esos compromisos más o menos serios, típicos del clima candente de unas campañas electorales en las que algunos candidatos mestizos recorren la sierra con la pistola en el bolsillo, parecen indicar que existe una tendencia entre los huicholes de dejar a los mestizos el poder asociado con el mundo externo, aunque ellos sean significativamente mayoritarios en el municipio de Mezquitic. En los años que vienen, habría que estar atento a lo que pasa allí en el plano electoral: o bien los huicholes asumen, por fin, el poder municipal y el juego de las instituciones mexicanas, o bien preservan a propósito la exterioridad de este poder ejecutivo con respecto a su comunidad, lo que podría ser interpretado como una estrategia para mantener un particularismo político dentro del marco del estado moderno. En este último caso, se podría entablar una reflexión sobre el paradigma amerindio del poder político y del Estado como potencias externas a las comunidades, a partir del ensayo precursor de Clastres [1974].

el contacto con el mundo externo. Por ejemplo, en el mito de origen de los huicholes de Durango, el famoso *charro negro*, Tamatsi Teiwari Yuawi, es un dios ganadero que no deja de transgredir las normas y de enriquecerse sin respetar la ley de reciprocidad establecida por los ritos indígenas. Así como lo escribe Héctor Medina Miranda en el penetrante estudio que le ha dedicado [Medina Miranda, 2006:271], el *charro negro* se identifica con San Cristóbal, con Santiago (que es el santo jinete) y sobre todo con el cristo muerto, o sea con las figuras católicas que introdujeron en la sierra huichol el dinero, la ganadería, las técnicas agrícolas más productivas de los blancos, y todas las comodidades modernas. En otra versión del mito, recolectada en San Andrés por Arturo Gutiérrez, se hace caso de la colaboración entre el demiurgo huichol y el demiurgo cristiano en el proceso de creación de la comunidad y de su entorno mestizo [Neurath y Gutiérrez, 2003:335-336].

Santo Cristo, que mantiene una relación incestuosa con la Virgen de Guadalupe que es deseada por todos los hombres, se emplea con todo su genio para escapar a los judíos quienes lo persiguen por todos los rincones del universo para darle el castigo que merece por su crimen. En todos los lugares por donde pasa, él pide a Kauyumari (“el venado azul”), que es su alter ego indígena, llevar sus bueyes para aprender de los mexicanos el arte de domesticarlos y de curtir sus pieles. Cuando Kauyumari cumple con este menester, “Cristo se disfrazó para que los judíos no lo vieran, de charro negro. Entonces la garza graznó nombrándole a Cristo Teiwari Yuawi, que quiere decir Nuestro Señor, el Charro Azul (Oscuro o Negro). [...] Cristo enseñaba a los gringos a hacer fábricas y dólares, los enseñaba a herrar mulas. También les dio a los mexicanos instrucciones para que supieran tocar música de mariachi, y así hacer (ganar) dinero. Luego, ya muy cansado, se fue a la sierra de los huicholes, pero estaba tan cansado que ya no pudo hacer más cosas que el costumbre para los huicholes...”.

En los relatos que transcribió Medina Miranda en las comunidades huicholes de Durango [*op. cit.*:274-275], el origen de la riqueza minera de México remonta a la gesta criminal de Teiwari Yuawi, el *charro negro* que, habiéndose transformado en Santiago, apuñaló a Tanana, que es la mitad femenina del Cristo y el avatar de la Virgen de Guadalupe y del águila de la bandera y de las monedas nacionales de México. La sangre derramada irrigó las tierras de San Luis Potosí (donde está el peyote) y generó los yacimientos de plata que hicieron la fortuna de los que explotaron esta región. Pero “la riqueza minera que se creó con la sangre de Tanana en Wirikuta no estaba destinada a los huicholes. Posteriormente, Kauyumari llevó el mineral a la capital mexicana para cedérselo a los mestizos; a los huicholes sólo les dejó sus rituales y el cultivo del maíz [*ibid.*:274]. Kauyumari inventa

todas clases de riquezas, el ganado, el dinero, la tecnología, pero es demasiado torpe para sacarles provecho. Es incapaz de montar a caballo y su esposa no sabe ordeñar las vacas; cede los animales a Teiwari Yuawi, así como el principio del arado, que él mismo había concebido pero que no supo concretar, pues utilizaba materiales demasiado frágiles (barro o zacate, según las versiones del relato)". El demiurgo de los "vecinos", más pragmático, sacará de ese genio huichol el provecho capitalista que bien se conoce por todo el mundo.

Por eso hoy en día los huicholes, quienes se obligan a dilapidar en la *costumbre* lo que ganan, son pobres y los *teiwari*, quienes capitalizan lo que ganan, son ricos. El *charro negro*, los santos cristianos y el dinero, y el ejemplo del infernal alucinógeno —el *kieri*— que se les asocia en el pensamiento huichol y que se reserva a la práctica de una brujería individual, o sea exterior a la vida social, son las potencias individualistas que son fundamentalmente extranjeras a la comunidad indígena. A pesar de ello, los huicholes necesitan absolutamente esas potencias, así como lo ilustra el escenario de la fiesta patronal, que es una especie de "máquina de guerra" para atraer a los "vecinos" imitando su *ethos* charro y sacarles dinero. Sin embargo, esa dependencia con respecto a los que representan el poder de los blancos no se justifica por un proyecto de desarrollo que acerca a los indígenas al modo de vida occidental. En la "comunidad de los ricos" de San Andrés Cohamiata Tatei Kie, se trata, al contrario, de aprovecharse de los elementos de modernización para arruinarse con más magnificencia, ofreciendo *tumini* y sangre de buey a unas divinidades ambiguas, salidas de una hibridación, o más bien de una apropiación de la mitología cristiana, de una superposición vertiginosa de referentes entre los cuales alcanza su plenitud la inteligencia de los indígenas y se pierde la de los occidentales. Dicho con otras palabras, los huicholes utilizan el *teiwari* para quedarse fieles a un modo amerindio de civilización. Desde este punto de vista, y más allá de las apariencias que resultan de un concepto productivista del mundo que no les es propio, se puede decir que los indios sí consiguieron convertir al hombre blanco, pues transformaron sus atributos y sus agentes —ganados, santos, dinero, poder político y administrativo— en un conjunto que es el principio mismo de la continuidad de su universo atormentado por una perspectiva escatológica.

## BIBLIOGRAFÍA

**Aguirre Beltrán, Gonzalo**

1958 *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro, México, FCE.*

**Amselle, Jean-Loup**

1990 *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs, Paris, Payot.*

**Appadurai, Arjun**

1996 *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization, Minneapolis, University of Minnesota Press.*

**Biolsi, Thomas y Larry J. Zimmerman**

1997 *Vine Deloria Jr. And the critique of anthropology, Tucson, University of Arizona Press.*

**Bonfil Batalla, Guillermo**

1987 *México Profundo, una civilización negada. México, Editorial Grijalbo.*

**Clastres, Pierre**

1974 *La société contre l'Etat. Paris, Les Éditions de Minuit.*

**Clifford, James y George Marcus (Eds.)**

1986 *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley, University of California Press.*

**Désvaux, Emmanuel**

2002 *Quadratura americana. Essai d'anthropologie lévi-straussienne. Genève, Georg.*

**Durin, Séverine**

2003 "Redefiniciones identitarias. Sacrificio de toro e intervencion institucional entre los Wixaritari (Huicholes)", *Revista de antropología experimental*, número 3, [www.ujaen.es/huesped/rae](http://www.ujaen.es/huesped/rae).

2008 "El arte de vender artesanías. El caso de los artesanos huicholes en Monterrey", en *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey, México, CIESAS, CDI*, pp. 335-386.

**Durin, Séverine y Alejandra Aguilar Ros**

2008 "Regios en búsqueda de raíces prehispanicas y wixaritari eculturísticos", en Séverine Durin (Ed.), *Entre luces y sombras miradas sobre los indígenas en Monterrey, Mexico, CIESAS-CDI*, pp. 253-293.

**Duverger, Christian**

1979 *La fleur létale. Economie du sacrifice aztèque, Paris, Le Seuil.*

**Galinier, Jacques y Antoinette Molinié**

2006 *Les Néo-Indiens. Une religion du millénaire, Paris, Odile Jacob.*

**García Canclini, Néstor**

1990 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, México, Editorial Grijalbo.*

**Gutiérrez, Arturo y Johannes Neurath**

2003 "Mitología y literatura del Gran Nayar (Coras y huicholes)", en Jesús Jáuregui y Johannes Neurath (Eds.), *Flechadores de Estrellas, México, INAH*, pp. 289-337.

**Hannerz, Ulf**

1996 *Transnational connections. Cultures, people, places, London y New York, Routledge.*



**Havard, Gilles**

- 2007 "Le rire des jésuites. Une archéologie du mimétisme dans la rencontre franco-amérindienne (XVIIe-XVIIIe siècle)", *Annales HSS*, núm. 3, pp. 539-573.

**Lemaistre, Denis**

- 2003 *Le chamane et son chant. Relations ethnographiques d'une expérience parmi les Huicholes du Mexique*, Paris, L'Harmattan.

**Liffman, Paul M.**

- 2002 *Huichol Territoriality. Land, Claims and Cultural Representation in Western Mexico*. Chicago, University of Chicago, doctoral thesis of philosophy.

**Lopez Austin, Alfredo**

- 1996 *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, Mexico, UNAM.

**Medina Miranda, Héctor**

- 2006 "El ancestro transgresor: la figura del charro en la mitología de los huicholes de Durango", en Ángel B. Espina Barrio (Ed.), *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, IX*, Casa Forte-Recife-Pernambuco, Fundación Joaquim Nabuco-Editorial Massangana, pp. 271-276.

**Neurath, Johannes**

- 2002 *Las fiestas de la casa grande. Procesos rituales, cosmovisión y estructura social en una comunidad huichola*, México, INAH.
- 2008 "Cacería rituales y sacrificios huicholes : entre depredación y alianza, intercambio e identificación", *Journal de la Société des Américanistes*, 94-1, pp. 251-283.

**Reifler Bricker, Victoria y John D. Monaghan**

- 2000 *Handbook of Middle American Indians. Ethnology*, Austin, University of Texas Press

**Saumade, Frédéric**

- 2004 "Animal de rente, animal de loisir. L'énigme de la monte du taureau au Mexique", *Anthropozoologica* 39, 1 (61-72).
- 2007 "¿Puede el mestizaje generar organizaciones dualistas? El caso del pueblo otomí de San Juan Ixtenco", en Osvaldo Romero, Guillermo Davinson, Magdalena Sam & Raúl Jiménez Guillén (Eds.), *Cultura, poder y reproducción étnica en Tlaxcala, México*, Tlaxcala, UAT-Universidad de la Frontera, Chile-Colegio de Tlaxcala: 197-224.
- 2008 *Maçatl. Les transformations des jeux d'arènes au Mexique*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- 2009 "Taureau, cerf, maïs, peyotl. Le quadrant de la culture wixarika (huichol)", *L'Homme* 189, pp. 191-228.

**Téllez Lozano, Víctor Manuel**

- 2006 *Territorio, gobierno local y ritual en Xatsitarie/Guadalupe Ocotán, Nayar*. Zamora, Colegio de Michoacán, Tesis de doctorado en Antropología social.

**Torres Contreras, José de Jesús**

- 2000 *El Hostigamiento al "costumbre huichol"*. Zamora, Guadalajara, Colegio de Michoacán/Universidad de Guadalajara.

**Weigand, Phil C.**

- 1992 *Ensayos sobre el Gran Nayar: entre coras, huicholes y tepehuanos*, México, CE-MCA-INI-Colegio de Michoacán.

# El marianismo en México: una mirada a su larga duración

*Marialba Pastor*

Universidad Nacional Autónoma de México

**RESUMEN:** *Con base en la historia del marianismo, en particular del marianismo en México, se destacan las características psicosociales de este fenómeno, se reflexiona en torno a su función social y a las formas de relación y los conflictos entre los géneros masculino y femenino.*

**ABSTRACT:** *Based on of the history of Marianism, particularly of Marianism in Mexico, the psycho-social characteristics of this phenomenon are detailed, and its social function, its forms of relationship and the masculine-feminine gender conflicts are reflected upon.*

**PALABRAS CLAVE:** *Marianismo, guadalupanismo, apariciones, catolicismo, Contrarreforma*

**KEYWORDS:** *Marianism, Guadalupanism, appearances, Catholicism, Counter-Reformation*

La historia de los géneros femenino y masculino en México está enraizada en el fenómeno del marianismo, ya que la virgen María, en su advocación mexicana, María de Guadalupe, ha sido el modelo de conducta que tradicionalmente se ha impuesto a los jóvenes, sobre todo a las mujeres; aunque en las últimas décadas se haya alterado sustancialmente con la introducción de modelos anglosajones, sobre todo a través de los medios de comunicación masiva.

Este artículo se remonta a la génesis del marianismo en México, en la época colonial, con el objetivo de buscar en el pasado elementos que permitan comprender mejor este fenómeno, no con la intención de realizar un seguimiento cronológico o exhaustivo de su historia, sino de reflexionar y proponer una lectura distinta, orientada a explicar por qué la intención cristiana de que los atributos de la figura de María (virginidad, fertilidad, maternidad, abnegación, capacidad curativa, etcétera) armonicen las diferencias entre hombres y mujeres y sean la base del orden y la cohesión

sociales no se ha hecho realidad; en cambio, ha generado conflictos entre los sexos.<sup>1</sup>

#### LAS APARICIONES MARIANAS

Desde las primeras incursiones en el territorio que más tarde se conocería como Nueva España, Hernán Cortés dice haber prohibido los sacrificios humanos y haber sustituido a los ídolos adorados por las comunidades indígenas por “imágenes de Nuestra Señora y de otros santos” [Cortés, 1963:355; 1985:64].<sup>2</sup> Más adelante, cuando la conquista lo había favorecido, en las “Ordenanzas dadas para el buen tratamiento y régimen de los indios” estableció:

[...] que en las estancias o en otras partes donde los españoles se sirviesen de los indios, tengan una parte señalada donde tengan una imagen de Nuestra Señora, e cada día por la mañana antes que salgan a fazer fazienda, los lleve allí e les diga las cosas de Nuestra Santa Fé, e les muestren la oración del Paternóster e Ave María, Credo e Salve Regina... [Cortés, 1963:355].

Aquella primera introducción de la figura de María —obligada, en tanto su culto y devoción eran parte de la formación de los soldados y condición necesaria de quienes se ordenaban caballeros en España— fue acompañada de la promoción que le hicieron los frailes evangelizadores. Así lo muestra Toribio de Benavente, llamado por los indígenas Motolinia, uno de los primeros doce franciscanos llegados a Nueva España en 1524, al afirmar que al lado de los ídolos que los religiosos derribaban y destruían, se encontraban “la imagen de Jesucristo crucificado y de su bendita Madre”. Además, explica: a los indios “fue menester darles también a entender quién era Santa María” [Benavente, 2001:81-83].

Numerosos sitios, como puertos, ríos y ciudades, llevarían el nombre de alguna advocación mariana y su figura quedaría estampada en los es-

<sup>1</sup> Agradezco a Rodrigo Martínez Baracs la lectura de este artículo, sus observaciones y comentarios.

<sup>2</sup> Motolinia confirma hechos relacionados con esta sustitución: “Destruídos los ídolos, puso allí la imagen de Nuestra Señora” y devoción: los indios “[...] rogarían a Dios y a Santa María...” [Benavente, 2001:325]. Bernal Díaz del Castillo dice que Cortés portaba una cadena con la imagen de “la Virgen Santa María con su Hijo precioso en los brazos” y “Tenía por su muy abogada a la Virgen María, Nuestra Señora, la cual todos los fieles cristianos la debemos tener por nuestra intercesora y abogada...”. Asimismo, en el relato que hace sobre lo que Cortés le dijo a Xicoténcatl en Tlaxcala, Bernal asegura que el conquistador quería que la población indígena tuviera como modelo a María al convertirse a la santa fe [Díaz del Castillo, 1969:147, 515].

cudos de armas de las ciudades y de los caballeros, en los retablos y en numerosas obras de arte [Rubial, 1995:16].

En Nueva España, María mostró las mismas virtudes para convertir al cristianismo a los paganos que antes había mostrado en otras tierras; al igual que las mismas capacidades guerreras, particularmente las desplegadas en España en el siglo xv en la guerra de Reconquista contra los musulmanes.<sup>3</sup> Si se torna la vista atrás, es posible advertir cómo en Europa, en el proceso de cristianización, la figura de María absorbió la larga y rica tradición del culto a las diosas-madre desarrollada en las culturas antiguas, tanto en Oriente (China incluida) como en Occidente, y sus principales atributos, conservándose como símbolo de la fertilidad y de la domesticación de la naturaleza (V.V.A.A., 1993; Nebel, 1996:42-46), así como de la victoria en la guerra. En sentido análogo, es posible advertir la conservación de sus poderes milagrosos para detener las catástrofes naturales, curar a los enfermos, salvar a los moribundos, inspirar a los guerreros, poner en entredicho la virilidad de los enemigos y decidir cuándo se acaba la guerra y se extermina a quienes —al igual que los violadores que desfloran a las doncellas— han manchado con sangre el suelo de la nación.

La convicción de que el atributo femenino más importante es la fertilidad y de que las mujeres son la base de la producción y reproducción de la especie humana es evidente en las figurillas de las diosas-madre de muchas culturas de la antigüedad: senos y vientre abultados; posición de parto; multiplicidad de senos o brazos; atavíos de trigo, maíz, frutos y plantas, etcétera. Su vinculación con la tierra, la siembra y la cosecha, pero sobre todo con fuerzas de la naturaleza a menudo inexplicables, como concebir y dar

---

<sup>3</sup> A principios del siglo xx, durante el reinado de Alfonso XIII, el reconocimiento de Nuestra Señora de Guadalupe como Reina de la Hispanidad en España se fundó en lo siguiente: la intervención que la Iglesia católica le atribuyó a esta figura en el descubrimiento, la conquista y la evangelización del Nuevo Mundo; en especial por el recuerdo de las visitas de Cristóbal Colón a la Virgen de Guadalupe de Extremadura antes y después de sus viajes a las Indias entre 1486 y 1496; su visita para darle gracias por haber tocado nuevas tierras y retornar a España con vida después del primer viaje en 1493; la asignación del nombre de Guadalupe a una pequeña isla caribeña; y la realización de los primeros bautizos (dos criados de Colón trasladados a España), es decir, el primer acto de cristianización de indios en 1496. Otros hechos también son considerados para tal reconocimiento: la firma de un acuerdo de los Reyes Católicos en junio de 1492 para apresurar el descubrimiento de nuevas tierras; la devoción de muchos conquistadores extremeños, entre quienes destacaron Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Núñez de Balboa, Pedro Alvarado, Hernando de Soto y Pedro de Valdivia, y la de los Doce apóstoles franciscanos de México; los numerosos templos, altares y ermitas erigidas en honor de Guadalupe en todo el continente americano, sobre todo la Basílica de Guadalupe en México, y la formación de numerosas cofradías.

a luz, hizo que las mujeres se tomaran como objetos de elevado valor a los cuales fue necesario someter para garantizar la vida, esto es, la continuidad de la comunidad [Bachofen, 1992:86-135; Frazer, 1996:399-423]. Si por sacrificio se entiende la acción de “hacer sacro, sacralizar o divinizar” (tal como lo indica la etimología del término), los numerosos sacrificios de doncellas que se registran en las culturas antiguas fueron una manera de enaltecerlas y entablar comunión con los dioses al entregarles el tesoro más preciado de la comunidad a cambio de nuevos nacimientos, es decir, significaron una primera forma de economía [Kurnitzky, 1992].<sup>4</sup> Pero el que las vírgenes y las mujeres en general fueran consideradas un tesoro, no contradujo la necesidad de su domesticación y sometimiento al obligarlas a acatar las normas sexuales fijadas por las autoridades masculinas, sobre todo por los sacerdotes, para garantizar la reproducción organizada de la comunidad. De este modo —si se dejan a un lado las aparentemente pocas sociedades regidas por una estructura matriarcal—, ahí donde prevaleció la dominación masculina, las mujeres compartieron con los varones, en algunos casos con mayor peso, la responsabilidad de hacer que las reglas de la sexualidad, sobre todo la abstinencia y la prohibición del incesto, se cumplieran [Lévi-Strauss, 1969].<sup>5</sup>

En los sistemas patriarcales, las diosas se sacrifican por la comunidad, de ahí su alta consideración, culto y alabanza. Del sacrificio de su libertad y, sobre todo, del sacrificio de su libertad sexual surge el orden que reclama la supervivencia y la cohesión sociales [Kurnitzky, 1992]. La idea de que el hombre representa la cultura y la mujer la naturaleza asegura el dominio del género masculino. Una de las funciones básicas de esta idea es conferirles virilidad a los hombres al aprender, entre otras cosas, generalmente en la adolescencia, a domar o domesticar a las mujeres que en muchas religiones son concebidas como criaturas irracionales que por su voluptuosidad terrenal simbolizan a la serpiente [Saintyves, 1985:66-72]. Domesticar a la mujer, ligarla a la casa y el hogar, es controlar a la naturaleza salvaje que amenaza con exterminar a la especie humana. De ahí que el sacrificio de la feminidad, el confinamiento de la mujer a su función meramente reproductora y, por lo tanto, su deserotización, hayan constituido uno de los puntos de partida del control de los instintos, de la superación de la vida puramente

<sup>4</sup> Esta es una de las tesis desarrolladas por Kurnitzky [1992] que difiere de las tesis sustentadas por la antropóloga Marija Gimbutas [1982], en tanto él no encuentra la relación equilibrada entre los sexos que pudiera traducirse en la convivencia social placentera y pacífica que ella observa en las comunidades preindoeuropeas.

<sup>5</sup> En la obra citada de Lévi-Strauss pueden ser destacadas sus tesis en relación con el intercambio de las mujeres con fines económicos, de defensa y estabilización de las comunidades.

animal [Kurnitzky, 1992; Hinkelammert, 1991; Bourdieu, 1999]. Esto está narrado en la mitología griega, y la Biblia se inicia con la calificación de una Eva que es presa predilecta del Demonio (débil, desobediente e inclinada a dejarse seducir con facilidad). A Eva le antecedió Lilit, la primera mujer de Adán, la cual, según una versión del mito, rechazó someterse a él, compartió su sexualidad con muchos hombres y, por ello, procreó monstruos [Kurnitzky, 1992:100]. En relación con las conductas sexuales, el “Levítico” establece la manera de alcanzar la pureza y la santidad; las causas de la impureza; las normas que rigen la relación entre los sexos, y los castigos por prostitución, adulterio e incesto [SB 1971:Lev.].

Como ha analizado extensamente la historiadora y antropóloga italiana Luisa Accati, la concepción inmaculada del Hijo de Dios y de la eterna virginidad de María sirvió a los cristianos para separarse de los dioses, las creencias y conductas religiosas del mundo grecorromano. Además, al afirmar que Ana, la madre de María, de una u otra forma, también había concebido milagrosamente, los cristianos borraron su herencia judía y se presentaron como sucesores de un linaje totalmente nuevo [Accati, 2006:41].

Visto con detenimiento, el marianismo cumplió una función similar siglos más tarde en América al incluir a los indígenas como “hijos de María” y al atribuir el culto y la veneración de las distintas advocaciones marianas a creaciones autóctonas del Nuevo Mundo.

Para la religión católica, María es la aliada de Dios porque logra ganar su benevolencia y, con su misericordia, suaviza la aplicación de la justicia divina y encamina a los seres humanos a la salvación. A la nave de los militantes de la Iglesia se suma la nave de los triunfantes de María, quien atraviesa inmaculada las tinieblas para llevar a los marineros al puerto seguro de la vida eterna. El purgatorio —el lugar de la purificación de las almas y el tránsito al más allá— también es el lugar de María; pues ella es madre de los vivos y los difuntos, esfera de la luna que muestra a los pecadores arrepentidos el camino hacia el sol.

Cuenta el fraile y cronista español Juan de Abreu Galindo que a mediados del siglo xv María se apareció a los indios guanches de las islas Canarias en la advocación de la virgen de Candelaria. Los guanches vieron en ella a Chaxiraxi, su principal deidad agrícola, la diosa-madre principal y “Madre del Sol”, y así la llamaron en un principio. Al ser una virgen negra, también se conoció como “La Morenita” [Abreu, 1977:301].

Dado que en las Canarias se detenían quienes viajaban a América, el culto a esta advocación se difundió por el Nuevo Mundo, para lo cual, en los antiguos lugares sagrados de los indios americanos, se llevaron a cabo numerosos procesos de sustitución de diosas de la fertilidad por advocacio-

nes marianas. Las más famosas fueron: la virgen de Guadalupe en México, la virgen de Copacabana en Bolivia y la virgen de Cocharcas en Perú.

A manera de breve ilustración de cada uno de estos tres casos, según los relatos, la virgen de Guadalupe se apareció al indio Juan Diego cerca de la capital de la Nueva España, en un lugar donde los indígenas adoraban a Tonantzin: la madre de los dioses, del sol, la luna y las estrellas [León-Portilla, 2000]. Esta imagen absorbió los cultos solares y se colocó en un lugar simétrico al de Cristo-sol, como reina del mundo y reina de los cielos. En su transfiguración como santa María Tonantzin, Guadalupe fue un eficaz agente para neutralizar los conflictos, “aflojar los nudos entre españoles e indígenas” [O’Gorman, 1986:38], poner fin a las idolatrías e indicar el inicio de la cohesión y la civilidad del tipo católico mediterráneo. Aparentemente, con ella se permitía que los indios ejercitaran aquellas costumbres y prácticas del antiguo culto idolátrico “que no fueran incompatibles con la enseñanzas del cristianismo” [O’Gorman, 1986:138], pero, en realidad, al destruir el lugar sagrado donde acostumbraban realizar sus sacrificios a Tonantzin y erigir ahí el primer templo dedicado a Guadalupe, se dio por terminado el pasado indígena y se impusieron las normas hispano-católicas, en especial las relacionadas con la sexualidad.

Hechos similares al anterior fueron narrados en los casos boliviano y peruano. La Santísima Virgen de la Candelaria, Nuestra Señora de Copacabana, apareció en una península del lago Titicaca (hoy una región de Bolivia), en lugares sagrados de los aimaras y los incas, cuando Francisco Tito Yupanqui, un inca evangelizado por los dominicos, labró una efigie de María tomando como modelo a la virgen del Rosario. Él mismo labró también la efigie de la virgen de Cocharcas, conocida como “Mamacha Cocharcas”, a petición del indio Sebastián Quimicchi y como agradecimiento por el milagro recibido de la virgen de Copacabana. Ésta se instaló en un santuario en la provincia de Chincheros (Apurímac, Perú).

#### LA PROMOCIÓN DEL MARIANISMO

Aunque la difusión del culto guadalupano por el territorio novohispano alcanzó su pleno apogeo en el siglo XVIII, el impulso de la devoción se puede ubicar hacia el año 1556, en la Ciudad de México, cuando el arzobispo Alonso de Montúfar ofreció un sermón acerca del hecho. En los años siguientes, Nueva España se sumió en una crisis social que se caracterizó por el elevado descenso de la población indígena, a causa de diversas epidemias, el consiguiente ocaso de las culturas precolombinas, el fin del sistema de la encomienda, el declive de los ideales utópicos de las órdenes mendicantes y

el arribo de nuevos y emprendedores colonos a quienes los criollos novohispanos consideraron advenedizos. En las tres últimas décadas del siglo xvi, sobre todo a partir de la llegada de la Compañía de Jesús (1572), la reforma católica —mejor conocida como Contrarreforma— se impulsó en Nueva España con la instrucción de que el clero trabajara intensamente para que los españoles y los indígenas neófitos en el cristianismo acataran los acuerdos del Concilio de Trento tomados entre 1545 y 1563 [Pastor, 1999].

El objetivo central de la Contrarreforma fue combatir al protestantismo y recuperar el poder de las autoridades eclesiásticas. Para ello, la Iglesia retomó el esquema aristotélico-tomista de la división jerárquica del mundo a partir de la cual la sociedad entera debía quedar agrupada en estamentos ordenados de lo alto o más cercano a lo divino, a lo bajo o más cercano a lo terrenal. La Iglesia también decidió establecer seminarios para preparar mejor al clero y hacerlo responsable de sus obligaciones religiosas [Pastor, 1999].

La Contrarreforma promovió la asistencia semanal a misa y la práctica regular de la confesión, un mecanismo de vigilancia para detectar a los herejes, pero, sobre todo, un medio eficaz para erradicar las idolatrías, conocer la vida de los fieles y encauzar adecuadamente sus impulsos y emociones, sobre todo la sexualidad.

Como contraparte del protestantismo, las autoridades eclesiásticas decidieron generar un clima de religiosidad externa, y con tal fin, aparte de los relacionados con Jesucristo, dieron a conocer numerosos relatos sobre la vida de abnegación y sufrimiento de la virgen María y el martirio de los santos. Estos relatos se propagaron como modelo de conducta y se acompañaron de una iconografía de contenido sagrado y de la abundante ornamentación que caracterizó a los templos barrocos. Asimismo, los sermones, los autos sacramentales, las obras de teatro, las procesiones y las fiestas se multiplicaron con la finalidad de servir como vehículos de adoctrinamiento y propaganda religiosa. Con todo esto se renovó la idea del purgatorio, el miedo al infierno y al Demonio, se activó la atracción al misterio y el milagro, y se motivó una mayor participación de las comunidades en el fortalecimiento de la fe, la unidad, el espíritu de hermandad y la ayuda mutua. Para que esta nueva política religiosa fuera efectiva, la Iglesia y la monarquía españolas fomentaron la reorganización de la sociedad en corporaciones (órdenes religiosas, órdenes de caballería, cabildos, gremios, colegios, cofradías y congregaciones) cuyo culto y fiesta anual en honor de los santos patronos, de alguna advocación mariana o de la vida y pasión de Cristo constituyeron el centro de la cohesión comunitaria [Pastor, 2004].<sup>6</sup>

<sup>6</sup> La obra citada aborda los orígenes del corporativismo en México.



Como la finalidad del movimiento contrarreformista fue sacar a la Iglesia católica de la crisis provocada principalmente por la Reforma protestante, y colocarla de nuevo en el centro de la vida cotidiana, esta institución requirió mayores recursos económicos para financiar al clero y sus servicios. Este financiamiento lo obtuvo de las donaciones, las obras pías y la venta de indulgencias presentadas como excelentes vehículos para alcanzar la salvación eterna. A ello contribuyeron las cofradías, las cuales, además de tomar a su cargo la caridad y la ayuda mutua, aseguraron la realización de los sacramentos y los ritos fúnebres [Pastor, 2004].

La política religiosa emprendida por los contrarreformistas y promovida fundamentalmente por los jesuitas no fue muy novedosa, pues, en realidad, muchos de los cambios introducidos fueron actualizaciones de prácticas y creencias de la Baja Edad Media. Entre toda esta nueva política, el retorno del culto a la virgen María, de sólida tradición en la Iglesia ortodoxa y popularizado en los siglos XII y XIII en Europa, se utilizó para depositar en las mujeres el compromiso de cuidar la honra y educar moralmente a los jóvenes de ambos sexos. Así se intentó “regenerar” a la familia cristiana, sobre todo su actividad como protectora, reproductora y divulgadora de la religión católica, y su posibilidad de ser el más sólido muro de contención de luteranos, moros y judíos [Peristiany, 1968; Pitt-Rivers, 1979].

En los siglos XV y XVI, la Iglesia católica había difundido por el Mediterráneo europeo la imagen dogmática de la virgen María adorando a su hijo: María da la vida a Cristo, se une a su sufrimiento y, ante su muerte, comparte su resurrección en la vida eterna. La participación de la virgen en la Pasión y el ascenso de su hijo le permiten su propia ascensión, y la admisión de ambos en el cielo [Accati, 2006:111]; con ello María queda redimida de la naturaleza pecaminosa de Eva. Si se mira la iconografía de la época, puede interpretarse que la sangre que fluye de las heridas de los costados de Cristo y la leche que mana de los senos de María simbolizan el doble sacrificio que se funde en el drama del nacimiento y la muerte. El fin del dolor se halla en ese romance libre de tensiones que conduce a la madre y al hijo al placer paradisiaco, a la plena satisfacción. En la iconografía María se conserva siempre bella, joven y virgen, y su hijo, siempre joven también, renuncia al resto de las mujeres y se mantendrá casto y fiel a la Virgen [Accati, 2006:13-79].

La difusión de esta relación paradigmática parece haber tenido algunas consecuencias en el mundo católico que a continuación se intenta rastrear.

## ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL CULTO MARIANO

La plena identificación del hijo y la madre —pues la vida de uno no tiene sentido sin la otra— fue garantizada por la Iglesia al promover el reconocimiento, la protección y la veneración de esta unión por parte de toda la comunidad cristiana. Pero esta unión, este modelo social de conducta que desde el siglo xvi es reclamado como irrenunciable, excluye otras relaciones sociales. El amor y la complicidad entre la madre y el hijo reducen su espacio de comunicación real con otras personas y promueven la limitación de la participación de las figuras masculinas —no de los sacerdotes, pero sí de los padres y los esposos— en los ámbitos espirituales, emocionales y sentimentales [Accati, 2006:13-79], confinándolos a actividades vinculadas con la vida económica y material, la política, la violencia, la guerra, la defensa, etcétera. De ahí el estereotipo del padre silencioso, firme e impositivo ante las calamidades, que deja a las mujeres el llanto y todo lo relacionado con la socialización y exteriorización de las penas.

A diferencia de las religiones que celebran ritos de paso en la pubertad o la adolescencia para que los varones transiten del mundo femenino —donde han sido cuidados y protegidos en la infancia— al mundo masculino, el catolicismo impulsa la conservación de la intensa y emotiva relación del hijo y la madre, prolongando con ello la función de ésta como primer objeto del deseo y como figura femenina central durante toda su vida. El idilio madre-hijo afianza los mutuos lazos de dependencia: las madres tienden a reconocer en sus hijos a seres superiores o excepcionales; ellos son objeto de su devoción y atención, a cambio de que permanezcan a su lado como fieles protectores; y, por su parte, los hijos ven en las madres a santas o diosas, al modelo de perfección femenina.

En el intercambio entre madre e hijo, sobre todo en casos extremos, el hijo desarrolla una personalidad egocéntrica y se prepara para ejercer el autoritarismo que reclamará su propia familia conyugal. La renuncia de la madre y el hijo a sus respectivas autonomías individuales, así como la sobreprotección de uno hacia el otro ocurren en un ambiente de rivalidad entre el hijo y el padre y de competencia por la madre. Esta relación puede llegar al grado de excluir al padre y confinarlo como mero proveedor de semen y dinero. Al identificarse con esta relación, el hijo asimila sus mecanismos, repite y defiende el sistema patriarcal. El posible abandono de la esposa y los hijos, el retorno al hogar materno, una vida paralela, o la búsqueda de una relación satisfactoria en otra familia, arrastrarán consigo los conflictos provocados por la permanencia inconsciente de la identidad madre-hijo que dificulta el establecimiento de relaciones sociales y sexuales libres.

Si bien es cierto que en la época colonial la transgresión de la normativa establecida y las negociaciones que echaron mano del mecanismo culpa-arrepentimiento-perdón fueron comunes [Roselló, 2008:107], el sistema simbólico y los imperativos sociales transmitidos por medio del modelo mariano, con sus responsabilidades maternas, sus prohibiciones sexuales e inhibiciones con respecto al contacto corporal, incidieron en la educación de los sentimientos y las emociones de los católicos desde la infancia y contribuyeron a la mayor concentración del poder del clero. Como señal de pureza y virtud superiores, y de amor y lealtad a la madre representada por la virgen María, la confesión periódica de los pecados y el celibato para los sacerdotes se hicieron obligatorios [CT, 1828]. Integrado sólo por hijos célibes, el clero se colocó como el mediador más importante entre Dios y la comunidad, supeditando a las mujeres a la estricta vigilancia de la institución eclesiástica a través de las cofradías, los conventos, los colegios y la misma familia. Aunque la alteración de los mandamientos cristianos constituyó una práctica frecuente en Nueva España, ésta fue reprobada y perdonada al mismo tiempo en tanto el clero la consideró una debilidad humana.<sup>7</sup> No obstante, el círculo vicioso del mecanismo culpa-arrepentimiento-perdón impidió la construcción de una vida libre del peso y la angustia producidos por los sentimientos pecaminosos.<sup>8</sup>

Después del Concilio de Trento, la Iglesia católica asumió la total autoridad sobre el matrimonio y la fertilidad femenina, lo cual se tradujo en el intento de controlar la conducta sexual de las mujeres con mayores exigencias para los estratos altos y urbanos, es decir, para los descendientes de españoles. La consideración de la sexualidad como pecaminosa y la prohibición de la sexualidad con fines no procreativos hicieron que las pulsiones libidinales femeninas se desviaran hacia la idealización de la maternidad. De este modo, la virginidad fue el medio más importante del control de la fertilidad, el linaje y la herencia [Accati, 2006:207-224].

Los jesuitas, llegados a Nueva España en 1572, siguieron las instrucciones dadas por los peninsulares de aliarse con la oligarquía y educar a los

<sup>7</sup> Las negociaciones entabladas entre indios y españoles, entre grupos sociales de distinta condición económica, entre súbditos y autoridades, y entre hombres y mujeres se caracterizaron por la verticalidad y desigualdad legitimadas por la autoridad autoritaria de las figuras masculinas (padre, amo, sacerdote, etcétera) cuya vida cotidiana les ofreció experiencias para saber colocarse como la parte dominante en cualquier diálogo o negociación.

<sup>8</sup> Esto no quiere decir que las religiones protestantes lo logren, pues en ellas se presentan otras o similares formas de represión que por razones de temática y espacio no se abordan aquí.

criollos. Para ello crearon literatura, símbolos y representaciones propias con las cuales ayudaron a afirmar la identidad criolla y a generar los primeros sentimientos nacionales. Un hecho que demostró la solidez de esta empresa fue la escritura de los relatos sobre la aparición de Guadalupe, con plena conciencia de hacerlo en un terreno abonado previamente por el marianismo. Así, a partir de 1648, los autores de las primeras versiones impresas del mito guadalupano, Miguel Sánchez (en español) y Luis Lasso de la Vega (en náhuatl), difundieron la idea de que los mexicanos habían sido elegidos por Dios como depositarios de una milagrosa joya, símbolo de la fusión de las razas [Lafaye, 1991:352-355].

Guadalupe funcionó como constatación de la nueva nación mestiza. Su presencia dio armas a los criollos para identificarse con los indios y para que los indios vieran en ellos, a menudo, a sus protectores e intermediarios contra los gachupines. Al tiempo que el mito guadalupano se expandió e impuso, españoles, criollos [O’Gorman, 1970]<sup>9</sup> y mestizos (Francisco Cervantes de Salazar, Baltazar Dorantes de Carranza, Diego Muñoz Camargo, Juan Suárez de Peralta y Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, entre otros) produjeron una considerable cantidad de textos reclamando para Nueva España un lugar en la historia providencial cristiana. Para estos autores, esta fue una manera de responder al menosprecio con el cual los peninsulares trataban a los nacidos en tierras americanas y a la mala fama que les hacían al sostener que eran flojos, inmaduros e impotentes.

Al prevenir a los peninsulares de “la barbarie” y afirmar que la naturaleza americana ejercía una influencia nefasta en sus habitantes por razones geográficas, y por haber estado tentada por el Demonio y contaminada con las mayores impurezas, los españoles atacaron lo más profundo de la estructura emocional de los novohispanos que era poner en duda su tierra, su procedencia, la honorabilidad de sus madres y la pureza de sus mujeres [O’Gorman, 1970; Manrique, 1971:101-124; Díez-Canedo, 1990]. Desde entonces, la literatura destacó, como un rasgo característico de la personalidad de los varones mexicanos, su violenta reacción ante tales cuestionamientos. Vivir bajo el sentimiento de desamparo, de inseguridad en torno al legítimo nacimiento, o de miedo por la permanente amenaza de traición e infidelidad, creó un clima de latente rechazo a las mujeres y de cuestionamiento de su honestidad, lo cual contribuyó a su sometimiento y maltrato.

Las crónicas criollas reinventaron el mundo indígena y se lo apropiaron. Para ello procuraron borrar la parte infame y deshonrosa de su pasado,

<sup>9</sup> Si la condición de criollo atañe a un comportamiento y a un sentimiento y no a la accidental circunstancia del lugar de nacimiento o de procedencia, tal y como Edmundo O’Gorman lo propone, a este grupo de escritores puede denominarse criollo.

principalmente los sacrificios humanos y la violencia conquistadora, con el fin de conciliar lo indígena y lo español. Como más tarde lo afianzó el nacionalismo mexicano, en este proceso, los regionalismos y las particularidades se borraron. En la fusión de etnias, lenguas e historias se condensó el mestizaje como un rasgo propio o una fuerza divina. La historia prehispánica y la historia de la Conquista se narraron en forma de panegírico, es decir, con la intención de unir a la población con frases grandilocuentes relacionadas con las hazañas de los héroes —tanto Moctezuma como Cortés—, las apariciones milagrosas del apóstol Santiago y de María, y los pronósticos enviados por Dios anunciando el nuevo mundo. La alabanza de la Ciudad de México y la Real y Pontificia Universidad estuvo particularmente presente en poemas llenos de superlativos [Balbuena, 1975; Sandoval, 1986; Terrazas, 1941]. La armonización y refundación de la comunidad sobre la base de mitos propios y de toda una “cultura del elogio”<sup>10</sup> [DA, 1963; COD, 1996] trató de mostrar cómo Nueva España no sólo formaba parte de la historia providencial, sino que, por elección divina, estaba destinada a desempeñar un papel único en el mundo.

En el discurso criollo de alabanza de las tierras novohispanas, de su historia, sus varones y mujeres, se advirtió su intención primordial: obtener el reconocimiento de sus padres peninsulares para superar la inseguridad generada por las dudas sobre su genuina procedencia. En forma análoga a lo ocurrido en la Europa mediterránea, la búsqueda del honor, de la fama y del prestigio tuvieron un fundamento libidinal íntimamente conectado con las pruebas de pureza, castidad y virginidad, y con la pertenencia a una familia cristiana decente. Tener honra significó contar con la certeza de proceder de un acto sexual puro, de contar con antepasados de constatada buena conducta. Para comprender esto es importante recordar que la sangre pura es prueba de nobleza, esto es, de descender de un linaje sin manchas ni actos vergonzosos, sin parientes de dudosa reputación, como judíos o moros, sin bastardos ni putas; pues el fundamento del honor es la sangre incólume: esa sangre en la que se afirma la superioridad de una “raza” o comunidad [Pitt-Rivers, 1979].

<sup>10</sup> *Elogium* es un discurso laudatorio o de engrandecimiento. Es una forma de sacralizar, sacrificar o hacer algo sacro. Entre los primeros cristianos, *eulogia* fue un nombre que se aplicó a la eucaristía, esto es, al sacrificio cristiano; y las *eulogias* fueron panes bendecidos que simbolizaron el amor y la hermandad de la comunidad cristiana. En la etimología del término ha quedado grabado el carácter religioso de este tipo de discurso que según la mayoría de los ritos debe pronunciarse para propiciar la unión de las fuerzas divinas y los seres humanos.

Según el código medieval, perder la honra es peor que perder la vida, es barbarizarse. En cambio, con la honra se consigue la fama y el prestigio. En el caso masculino, estar dotado de honra es estar dotado de virilidad; de ahí que la valentía y la fuerza desplegadas por los varones en los torneos, las gestas y en otras competencias como las fiestas bravas o las charreadas sean la manera de probar que se pertenece a un linaje de caballeros machos y poderosos. En todos estos casos, los competidores, hoy en día toreros, boxeadores, futbolistas, etcétera, dedican a la virgen María sus proezas; porque ella es, en primera y última instancia, la dadora de tales cualidades a sus hijos [Peristiany, 1968; Jankelevitch, 1990:23-29; Roux, 1990:9-120; Benjamin, 1990:73].

En relación con lo anterior, cabe recordar que María representó la garantía de la pureza del alma porque se negó a admitir al varón en su cuerpo. Precisamente, la reproducción femenina sin la presencia masculina quiere decir virgen (*parthenos*). Entonces, cuidar el sexo es cuidar la procreación; es conservar a la comunidad limpia y unida entre hermanos y ahuyentar la presencia de extraños; es proteger a la comunidad. Como se señaló antes en relación con las diosas-madre, la única posibilidad de mantener el orden social y garantizar la reproducción controlada es sacrificando los deseos sexuales y alabando la maternidad y la abnegación como cualidades femeninas únicas e indispensables. En el caso de María, el mensaje es claro: si se conservó siempre virgen y fue madre dolorosa, afligida y sufriente ante su hijo divino, por extensión e imitación, todas las mujeres deben pagar con iguales sacrificios el bienestar y la unión comunitarias [Flynn, 1989:29].

Como María, las mujeres han de preservar el honor, la pureza de la sangre, del linaje y la dignidad familiar, pues son ellas, como su matriz, recipientes sagrados que deben estar apartados de la corrupción [Pescatello, 1976:4-7; Lavrin, 1985:38-52]. De este modo, en la tradición católica, desde el primer instante de la concepción de María, Ana, su madre, la preservó de ser manchada por el pecado original. Este hecho, y no las circunstancias en las que la Virgen concibió a Jesús, pesó para dar lugar al culto a la advocación de María como Inmaculada Concepción, una de las más extendidas en España y América.

#### LA FUNCIÓN UNIFICADORA DE MARÍA

Como había ocurrido en siglos precedentes con la difusión del marianismo, especialmente en la Europa mediterránea, además de Guadalupe, las distintas advocaciones de la Virgen extendieron su dominio por toda Nueva España. De este modo, en el *Zodiaco Mariano*, un compendio elaborado por

el jesuita Francisco de Florencia a fines del siglo xvii, y publicado en el siguiente siglo, es posible advertir cómo todas las regiones de la Nueva España vieron aparecer tantas vírgenes “como estrellas en el cielo”: Nuestra Señora de Izamal y La Laguna, en Yucatán; la Virgen Conquistadora, en Puebla; la de Ocotlán, en Tlaxcala; la de la Soledad, en Oaxaca; las de Zapopan y San Juan de los Lagos, en Jalisco; la de la Salud de Pátzcuaro, en Michoacán; Nuestra Señora del Zape, en Durango; la de la Bufa, en Zacatecas; la Madre Santísima de la Luz, en León, etcétera [Florencia, 1995; Enkerlin, 1991:63-89]. Al igual que en España, fueron muchas apariciones para que cada región tuviera su propia fuerza protectora, pero, en esencia, una sola y unificadora virgen católica.

El despliegue del culto mariano por todo el reino novohispano se intensificó y convirtió en algo cotidiano debido a un conjunto de acciones: el rezo diario del rosario, el canto sabatino del “Salve Regina”, la difusión de las virtudes de María por medio de los sermones, la identificación de la novia con la Virgen en el sacramento del matrimonio, la realización de la Semana Santa con la memoria del encuentro del hijo con su dolorosa madre, el ofrecimiento de las flores espirituales en el mes de mayo, las posadas prenavideñas con el recuerdo de María y José, las procesiones, las fiestas de cada advocación, así como la construcción de parroquias y capillas en honor a la Virgen y la presencia de miles de sus imágenes en lugares públicos y privados.

La fascinación por María respondió a todas esas acciones en un clima en el cual una parte de los fieles indígenas deseaba y necesitaba llenar los huecos dejados por el abandono de sus propias tradiciones culturales. Lejos de ser una mujer de carne y hueso, para muchas comunidades María constituyó la representación del cosmos, el símbolo de la vida y la muerte terrenales, la intercesora para alcanzar la vida eterna. Además, al ser el centro que irradió seguridad y tranquilidad, funcionó como una fuerza unificadora de la diversidad, capaz de cohesionar a todos los hijos de la nación, sin distinción y con justicia, para protegerlos y salvarlos. Por otra parte, fue el recurso máspreciado contra el miedo al mal, pues ante la amenaza y la enfermedad, el rezo a la Virgen fue una fuente de esperanza que alivió las tensiones.

Según las *Leyes de Indias*, los reinos del imperio español estaban bajo el patrocinio de la virgen María y todos los años debían celebrarse fiestas en su honor con la asistencia de los virreyes, las audiencias, los tribunales y los ministros [Recopilación, 1973:I, 1, 1]. Siguiendo los acuerdos tridentinos, el Tercer Concilio Provincial Mexicano (1585) prescribió diversas prácticas en honor a la Madre de Dios, señaló sus fiestas y estableció medidas para

difundir su culto. En estas fiestas, los templos se adornaron con joyas; los altares y retablos se ornamentaron profusamente y las procesiones se acompañaron con cantos vivos y comparsas de músicos y danzantes. Toda esta exuberancia intentó encauzar a los fieles al entusiasmo mariano. Los trabajadores nombraron a María patrona de su gremio, y el interés de la población por dejar herencias, capellanías y obras pías para las fiestas en honor a alguna advocación mariana creció. Por supuesto, a los que visitaban sus santuarios se les concedían indulgencias y remisión de sus pecados, y a los que entraban en sus congregaciones y cofradías más indulgencias y perdones [Vera, 1887:II, 115-128; Pastor, 2004:193-211].

La difusión de los atributos de María como donadora de vida, pureza, riqueza, fertilidad y salvación de almas había constituido en España una de las estrategias más sobresalientes para combatir al paganismo y detener las herejías. En Mesoamérica, funcionó para prohibir los sacrificios cruentos, sustituir los cultos prehispánicos, dismantelar las estructuras indígenas de parentesco y transformar las conductas sexuales y de reproducción de la población indígena. Cada vez que en Europa se había querido impulsar el culto mariano, se habían formado corporaciones de laicos supervisadas por la Iglesia para organizarlo. Estas corporaciones tenían la capacidad de producir ingresos económicos y difundir un nuevo sentido de la solidaridad comunitaria. Por ello, al fundar los primeros conventos y hospitales, los conquistadores y los evangelistas establecieron en ellos las primeras cofradías cuya función central fue la promoción y conservación del culto a la Virgen. Según las circunstancias de cada lugar, algunas de estas corporaciones fueron sólo para indios, otras para españoles, en otras se mezclaron ambos grupos, y en otras más convivieron pardos y morenos o negros. De esta manera, el espíritu de protección y amor representado por la Virgen, así como las funciones de unificación y estabilidad, se prolongaron a las cofradías y las instituciones de beneficencia pública, las cuales funcionaron como piezas clave para mostrar las virtudes cristianas al resto de la sociedad.

A través de los colegios, los conventos, las cofradías, las congregaciones y las terceras órdenes, el modelo de María penetró en las conciencias femeninas. Desde las primeras décadas coloniales, en Nueva España hubo intentos de establecer monasterios y congregaciones de mujeres indígenas para que fueran “instruidas en las cosas espirituales” y guardaran “perpetua castidad” y para que, las que lo alcanzaran, se convirtieran en matronas de otras, de modo que la cristiandad y las buenas costumbres se multiplicaran. Más adelante, a fines del siglo XVI, con la búsqueda de la omnipresencia religiosa acordada en Trento, se abrieron beaterios, recogimientos y orfanatos con el objetivo de no dejar abandonadas a las viudas, las pobres y las



huérfanas. En esas fechas empezaron a proliferar conventos pertenecientes a órdenes religiosas femeninas como las concepcionistas, dominicas, capuchinas, clarisas, carmelitas, jerónimas y agustinas, la mayor parte de ellas adscritas a órdenes monásticas masculinas, orientadas a educar a las hijas de los conquistadores y los primeros colonos, principalmente. En muchos de los conventos se crearon escuelas de niñas. Éstas podían ingresar a los conventos a partir de los once o doce años y ahí permanecerían “guardadas” si no conseguían una oferta de matrimonio.

El matrimonio monogámico, el alto valor de la procreación y la virginidad, la condena de la homosexualidad, la reprobación de cualquier tipo de prácticas sexuales improductivas o de obtención de placer en el coito y las relaciones sexuales fuera del matrimonio, constituyeron reglas morales cristianas que, aparte de los fines religiosos, se orientaron al mayor crecimiento demográfico. En Europa estas reglas habían dado buenos resultados [Brown, 1988:339-447; Warner, 1991; Chaunu, 1982:85-89], pues se había logrado que en las figuras de María, su hijo y José, su casto marido, quedara condensado el ideal de familia, núcleo básico de la reproducción biológica y espiritual de la comunidad cristiana. Del mismo modo, la devoción mariana fue un factor decisivo en la integración de la familia novohispana [Cuevas, 1942:II, 390-393]. A ello contribuyeron las leyes y las costumbres hispanas reclamadas por la monarquía a los funcionarios virreinales e implantadas por el clero. Entonces, no sólo se atacó la poligamia que en el caso de los grandes señores mexicas había sido el fundamento del sistema de parentesco, a través del cual establecían su dominio político, sino otros “malos ejemplos” como la bigamia practicada por los inmigrantes europeos casados que llegaban a Nueva España sin sus legítimas esposas [Gonzalbo, 1997].

Al determinar la reglamentación de las relaciones sexuales y la configuración de la familia y las relaciones de parentesco, la figura de la Virgen repercutió en la estructuración de la jerarquía social y la distribución del excedente económico. Aunque en algunos casos las familias de la oligarquía reconocieron a los hijos bastardos, una de las principales intenciones del matrimonio monogámico fue asegurar que las herencias quedaran en manos de hijos legítimos para posibilitar un mayor control de la propiedad privada y una mejor delimitación de las fronteras estamentales garantizando la concentración del poder y la riqueza [Lavrin, 1991:18-20]. Por otra parte, la fama y la buena reputación tendieron a generar el respaldo social necesario para ocupar cargos públicos y hacer buenos negocios, mientras, en algunos casos, las conductas sexuales desviadas de la norma cristiana derrumbaron el prestigio de las familias y, con ello, su patrimonio. La prác-

tica de la “doble moral” y los intentos por ocultar o disimular la frecuente violación de estos códigos de conducta fue una prueba del valor y el peso que alcanzaron.

Por último, cabe observar que una de las armas más importantes para mantener la sumisión femenina se encuentra en la ambivalencia que encierra la figura de María, pues, frente a sus virtudes, sus beneficios y sus facultades para armonizar el cosmos, Eva, su correlato, es la fuente del caos y la destrucción. En esta ambivalencia, lo bueno y lo malo proceden de la mujer: es fuente de la reproducción ordenada de la comunidad, que purifica con sangre y usa sus poderes mágicos para imponer la paz y la concordia, pero de ella también brota el deseo de pecar [Lavrín, 1985:38].

El poder de la fertilidad femenina, su capacidad de reanudar continuamente los ciclos de la reproducción y conservación de la especie, se ha adjudicado, en muchas religiones, al pacto de la creación y la destrucción de la vida —en unos casos misterioso y en otros milagroso— establecido entre las mujeres y la Naturaleza. Por ello ha sido común que a las mujeres se les asigne el papel de hechiceras o brujas aliadas del Demonio y que los varones deban vigilarlas y someterlas para evitar el despliegue de sus poderes maléficos y su natural predisposición al pecado.

Con el catolicismo, la ambivalencia mariana se extremó: la mujer siguió siendo ese subproducto de la especie humana que cumple un papel subalterno frente al varón, pero ocupa un lugar central en la cohesión y salvación de la comunidad: es Eva, la mejor amiga del Demonio, y al mismo tiempo María, su peor enemiga; es Malinche, la violada, y al mismo tiempo Guadalupe, la guardiana de la honra; es la fusión de la madre y la esposa, de la virgen y la ramera; la dominante y la dominada; la reina y la esclava... [Bartra, 1987:209].

## EPÍLOGO

Con la intención de conectar algo del pasado y el presente de México y de referir brevemente algunos resultados de lo expuesto en este texto, se puede subrayar cómo el conflicto entre los sexos, propio de la ambivalencia mariana, se ha alargado en el tiempo y, se podría sostener, pertenece a una estructura de “larga duración”.

En los prolegómenos de la Independencia, la virgen de Guadalupe fue el símbolo de la integración de la familia, la unidad y la solidaridad de los mexicanos, de la patria elegida por Dios; en suma, el centro de la cultura nacional. De ahí que sirviera como estandarte a los insurgentes y que Hidalgo tomara su imagen como la bandera de los mexicanos. Más adelante,

las reformas emprendidas por los liberales mexicanos en 1833, iniciaron un lento proceso de secularización en México, el cual tuvo su punto de mayor ebullición en las reformas del gobierno de Juárez.

Con la adopción de algunos principios ilustrados y el surgimiento de la nación mexicana; con la separación del Estado y la Iglesia, todo parecía indicar que las mujeres adquirirían las mismas libertades que los varones. Sin embargo, aunque se decretó la igualdad entre los sexos y se abrieron posibilidades de mayor movilidad en la escuela, la familia, el trabajo y los ámbitos públicos, las restricciones a la vida de las mujeres se conservaron en forma similar a las coloniales. Estas restricciones procedieron de la indiscutible convicción de que el sistema patriarcal era incuestionable y la maternidad era una determinante biológica del género femenino que constituía, si no el único, el mejor destino de la mujer [Bourdieu, 1999:17-71].

El nacionalismo mexicano recuperó el marianismo guadalupano al constituirse en la ideología de una nación dominada por el género masculino que metafóricamente reconoció a una sola madre, a una madre protectora que guarda y protege a sus hijos, pues comparten la misma sangre, el mismo suelo, la misma tierra. La nación fue entendida como una comunidad de sangre y linaje confiada en la salvación eterna de sus hijos.

Al parecer, en los dos siglos transcurridos desde la Independencia, la consideración de la naturaleza inferior de las mujeres, su situación subalterna y el reclamo social de su sacrificio, presentes en la moral católica, han conservado muchos de sus elementos estructurales, aunque en forma secularizada.

## BIBLIOGRAFÍA

**Abreu Galindo, fray Juan de**

1977 en Alejandro Cioranescu (Ed.), *Historia de la Conquista de las siete islas Canarias*, Goya, Tenerife.

**Accati, Luisa**

2006 *Beauty and the Monster. Discursive and Figurative Representations of the Parental Couple from Giotto to Tiepolo*, Firenze, European Press Academic Publishing.

**Bachofen, J. J.**

1992 *El matriarcado*, Madrid, Akal.

**Balbuena, Bernardo de**

1975 *Grandeza mexicana y compendio apologético en alabanza de la poesía*, México, Porrúa.

**Bartra, Roger**

1987 *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, México, Grjalbo.

**Benjamin, Walter**

1990 *El origen del drama barroco alemán*, Madrid, Taurus.

**Bourdieu, Pierre**

1999 *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.

**Brown, Peter**

1988 *The Body and Society. Men, Women and Sexual Renunciation in Early Christianity*, Nueva York, Columbia University.

**Cortés, Hernán**

1963 *Cartas y documentos*, México, Porrúa.

1985 *Cartas de relación*, México, Porrúa.

**The Compact Oxford English Diccionario**

1996 Oxford, Clarendon.

**Cuevas, Mariano**

1942 *Historia de la Iglesia en México*, 4 vols., México, Patria.

**Chaunu, Pierre**

s/f (con la colab. de Jean Legrand), *Historia y población. Un futuro sin porvenir*, México, FCE.

**Díez Canedo, Aurora**

1990 "Los desventurados barrocos", en *Historia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, año 1, vol. 1, diciembre.

**Diccionario de Autoridades**

1963 Real Academia de la Lengua Española, Madrid, Gredos, (1726-1739, 1ª. ed.)

**Enkerlin, Luise M.**

1991 "Texto y contexto del *Zodiaco Mariano*", en *Relaciones*, México, El Colegio de Michoacán, núm. 45, vol. XII, pp. 63-89.

**Flynn, Maureen**

1989 *Sacred Charity: Confraternities and Social Welfare in Spain, 1400-1700*, Cornell University, Ithaca.

**Frazer, James**

1996 *The Golden Bough*, Hertfordshire, Wordsworth Reference.

**Gimbutas, Marija**

1982 *The Goddesses and Gods of Old Europe, 6500-3500: Myths and Cult Images*, Londres, Thames and Hudson.

**Gonzalbo Aizpuru, Pilar**

1997 "Las devociones marianas en la vieja provincia de la Compañía de Jesús", en Clara García Aylluardo y Manuel Ramos Medina (coords.), *Manifestaciones religiosas en el mundo colonial americano*, México, INAH-Centro de Estudios de Historia de México Condumex-Universidad Iberoamericana, pp. 258-259.

**Hinkelammert, Franz J.**

1991 *Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia*, Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones.

**Jankelevitch, Vladimir**

1990 *Lo puro y lo impuro*, Madrid, Taurus.

**Kurnitzky, Horst,**

1992 *La economía libidinal del dinero. Contribución a la teoría de la feminidad*, México, Siglo XXI.

**Lavrin, Asunción (comp.)**

1985 *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, México, FCE.

**Lavrin, Asunción (coord.)**

1991 *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVIII*, México, Conaculta-Grijalbo.

**Lafaye, Jacques**

1991 *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional en México*, México, FCE.

**León-Portilla, Miguel**

2000 *Tonantzin-Guadalupe. Pensamiento náhuatl y mensaje cristiano en el Nican Mopohua*, México, El Colegio Nacional-FCE.

**Lévi-Strauss, Claude**

1969 *Las estructuras elementales del parentesco*, Buenos Aires, Paidós.

**Manrique, Jorge Alberto**

1971 "La época crítica de la Nueva España a través de sus historiadores", en *Investigaciones contemporáneas sobre la Historia de México. Memorias de la Tercera Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos*, México, UNAM-El Colegio de México-The University of Texas at Austin.

**Maldonado Macías, Humberto (Est., intr. y notas)**

s/f "La teatralidad criolla del siglo XVII", en *Teatro mexicano, Historia y dramaturgia*, vol. VIII, México, Conaculta.

**Nebel, Richard**

1996 *Santa María Tonantzin Virgen de Guadalupe. Continuidad y transformación religiosa en México*, México, FCE.

**O'Gorman, Edmundo**

1970 *Meditaciones sobre el criollismo*, México, Centro de Estudios de Historia de México Condumex.

1986 *Destierro de sombras. Luz en el origen de la imagen y culto de Ntra. Sra. De Guadalupe del Tepeyac*, México, UNAM.

**Pastor, Marialba**

1999 *Crisis y recomposición social. El tránsito del siglo XVI al XVII en Nueva España*, México, FCE-UNAM.

2004 *Cuerpos sociales, cuerpos sacrificiales*, México FCE-UNAM.

**Peristiany, J. G.**

1968 *El concepto del honor en la sociedad mediterránea*, Labor, Barcelona.

**Pescatello, Ann M.**

1976 *Power and Pawn. The Female in Iberian Families, Societies and Cultures*, Londres, Greenwood.

**Pitt-Rivers, Julian**

1979 *Antropología del honor o política de los sexos*, Barcelona, Crítica.

**Recopilación de Leyes de los Reinos de las Indias**

1973 (facsimilar de la edición de Julián Paredes de 1681), 4 vols., Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.

**Roselló Soberón, Estela**

2006 *Así en la Tierra como en el Cielo. Manifestaciones cotidianas de la culpa y el perdón en la Nueva España de los siglos XVI y XVII*, México, Colmex.

**Roux, Jean-Paul**

1990 *La sangre. Mitos, símbolos y realidades*, Barcelona, Península.

**Rubial, Antonio**

1995 "Introducción", Francisco de Florencia, *Zodiaco Mariano*, México, Conaculta.

**El Sacrosanto y Ecuménico Concilio de Trento**

1828 Barcelona, Imprenta de Sierra y Martí.

**Saintyves, Pierre**

1985 *Las madres vírgenes y los embarazos milagrosos*, Madrid, Akal.

**Sandoval y Zapata, Luis**

1986 *Obras*, México, FCE.

**Sagrada Biblia**

1971 Versión directa de las lenguas originales por Eloíno Nacar Fuster y Alberto Colunga Cueto, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

**Terrazas, Francisco de**

1941 *Poesías*, México, Porrúa.

**VV. AA.**

1993 *Guadalupe de Extremadura: Dimensión hispánica y proyección en el Nuevo Mundo*, Madrid, s/e.

**Vargas Ugarte, Rubén**

1956 *Historia del culto de María en Iberoamérica y sus imágenes y santuarios más celebrados*, Madrid, s/e.

**Vera, Fortino Hipólito (Comp.)**

1887 *Colección de documentos eclesiásticos de México o sea antigua y moderna legislación de la Iglesia mexicana*, 3 vols., México, Imprenta del Colegio Católico, Amecameca.

**Warner, Marina**

1991 *Tú sola entre las mujeres. El mito y el culto de la virgen María*, Madrid, Taurus.



# Territorio sagrado: cuerpo humano y naturaleza en el pensamiento maya

Manuel Alberto Morales Damián

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

**RESUMEN:** *Este trabajo pretende dilucidar cuál es la actitud de la cultura maya respecto a su medio ambiente. Sus fuentes son: la representación del paisaje en unos cuantos ejemplos escultóricos, pictóricos y arquitectónicos; los textos mayas coloniales —específicamente el Popol Vuh, los libros de Chilam Balam y el Ritual de los Bacabes— y los reportes etnográficos del siglo xx. Plantea que el cuerpo humano se concibe como parte integral del entorno geográfico e incluso es considerado una reproducción a escala del cosmos. El territorio habitado es un todo coherente dentro del cual hombres, animales, plantas, astros, orientación geográfica y decurso temporal desempeñan una función específica y en la que todos son interdependientes; la naturaleza posee un orden cuyo centro es el ser humano. Asimismo, la íntima relación del hombre con su medio se asume como un deber religioso, se considera que todos los elementos que componen al mundo están “vivos”, es decir, dotados de un “corazón”, poseen una esencia divina. La población humana coexiste con la población vegetal, animal, mineral y meteórica en un intercambio biológico que se expresa en mitos y rituales específicos. Para el pensamiento maya, cuerpo y naturaleza son un solo territorio, el territorio de lo sagrado.*

**ABSTRACT:** *This paper studies Mayan attitudes towards environment according to three different kinds of testimonial sources: landscape representations in some sculptures, mural paintings and Prehispanic architecture; colonial manuscripts, specifically the Mayan Popol Vuh, the Books of Chilam Balam and the Ritual of the Bacabs; and contemporary ethnographic reports. It focuses on the way the human body was conceived as an essential part of the environment and considered a scale model of the cosmos. For the Mayas, the inhabited territory was a coherent totality where humans, animals, plants, stars, planets, geographic orientation and time, each played a specific roles, all of them interdependent, and nature so became a human centred organization. Human relationship with nature was religiously and morally framed since the world elements were seen as living entities as they were granted a heart and so possessed a holy essence. Humans coexisted with vegetal, animals, minerals and meteoric entities through a biological interchange that could be shaped in terms of specific myths and rites. For the Maya, body and nature were both part of a single territory, a sacred single one.*

**PALABRAS CLAVE:** *Cosmovisión maya, creencias religiosas, naturaleza, cuerpo humano.*

**KEYWORDS:** *Maya world view, religious believes, nature, human body.*



*“Por sí sola no importa la descripción de la naturaleza  
y de sus recursos si no se toman en cuenta las actitudes  
que hacia ella adopta el hombre que la habita”  
[López Austin, 1980:55].*

## 1. TERRITORIO IMAGINADO

El espacio que habito es el que construyo, para el hombre no existe un territorio “natural”, para él siempre será un territorio humanizado. ¿Acaso no es el territorio un objeto imaginado más que un objeto físico? Entre el hombre y su mundo media siempre el lenguaje y con éste una cosmovisión. El paisaje físico puede leerse como una imagen y lo que decimos de él o nuestra forma de representarlo gráfica o literariamente es otra imagen [Burke, 2001:53-57]. Es por ello que si ha de hablarse de territorio maya tendríamos que precisar ¿cuál?

En aquellos textos especializados, cuyo objetivo es presentar una visión global, generalmente se incluye un capítulo dedicado al escenario, variado y rico, dentro del cual se desenvuelve la que se ha llamado “cultura maya”: montañas elevadas con bosques de coníferas, selva tropical, bosque bajo de matorral y arbustos espinosos, manglares de la costa. Denominaciones todas que implican la visión contemporánea y erudita del espacio habitado.

No es extraño pues que las descripciones que se realizaron en el siglo XVI conlleven igualmente la perspectiva del observador. Para los conquistadores era admirable la belleza del paisaje, un ejemplo notable es el de Bartolomé de las Casas quien habla de

...tierras enjutas, descubiertas, altas, rasas, alegres, graciosas, muy bien asentadas. Los collados, los valles, las sierras y las cuestas muy limpias y libres de charcos hidiondos, cubiertos de yerbas odoríferas y de infinitas medicinales y de otras comunes y muy graciosas, de que están cubiertas y adornadas, y riéndose todos los campos. Echan de sí cada mañana, y aún al mediodía, vapores odoríferos que consuelan y alegran y confortan los espíritus de los caminantes [Casas, 1967:I-106].

Tal imagen del paisaje americano es equivalente a la de Francisco Montero de Miranda quien destaca la presencia de árboles que manan lentamente el líquidámbar y a los que debe sumarse el olor de otras gomas, flores y animales produciendo una fragancia que “... es gran consuelo y alivio de los caminantes” [Acuña, 1982:230]. Se trata del territorio que los europeos están construyendo en la medida en que hacen suyo el nuevo continente. Lo que importa es la alegría, la gracia, el aroma, es la idea de lo que debe ser

el paisaje para un fraile europeo que imagina el espacio americano como el Edén: produce un regocijo espiritual.

Los encomenderos, por su parte, construyeron también su espacio y contribuyeron a crear el de la Corona. En las *Relaciones Histórico Geográficas*, hay precisión descriptiva, se destaca el tamaño y la forma, el uso medicinal, nutricional o comercial, en fin, el provecho económico.

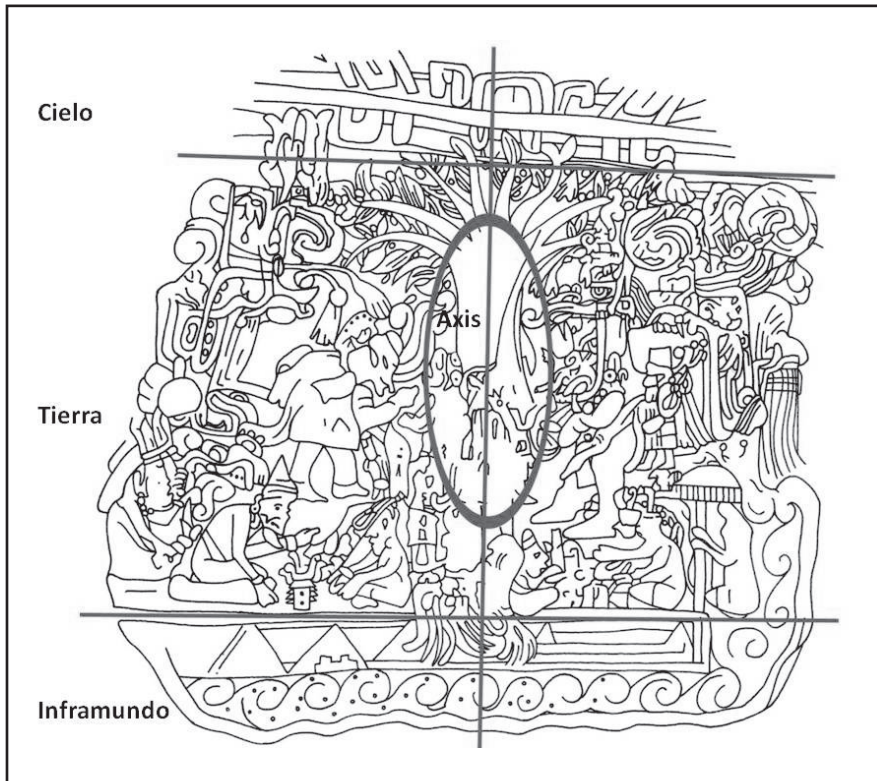
Todas estas descripciones del territorio ocupado por los pueblos mayas, las del periodo colonial y aquellas de las investigaciones recientes, nos permiten descubrir el sentido que en la Colonia o en la actualidad se le ha dado a esta región desde una perspectiva extraña a la cultura maya. No se trata en definitiva de la visión maya de este territorio. En este mismo texto no es posible evitar términos como “paisaje”, “escenario”, “medio ambiente”, “territorio”, todos ellos aludiendo a una realidad física independiente del hombre pero dentro de la cual el hombre se desarrolla. Es difícil desprenderse de esta forma de entender que es parte hasta de nuestra lengua.

En síntesis, el territorio maya, para quien pertenece a la cultura maya, no es el mismo que para quienes desde fuera han intentado explicarlo. En este ensayo pretendo dilucidar, siguiendo un postulado de López Austin [1980:55] la actitud de la cultura maya con respecto a su espacio vital, a su territorio. Recorro para ello a las imágenes, a los reportes etnográficos y a los textos coloniales indígenas, fuentes que exigen diversos acercamientos metodológicos. Para clarificar el proceso de interpretación primeramente se estudian las representaciones del paisaje, luego los textos coloniales y, finalmente, los reportes etnográficos, organizados según su procedencia. Es evidente que el trabajo se mueve en un amplio lapso temporal, aludiendo a obras protoclásicas y a costumbres mayas atestiguadas en el siglo xx; se parte del postulado de que el tema de estudio pertenece al núcleo duro de la tradición mesoamericana. Asimismo, se utiliza un enfoque fenomenológico, comparando los dispersos y evidentemente distintos testimonios intentando establecer lo que de común manifiestan acerca de nuestro tema de estudio. El esfuerzo último consiste en comprender uno de los aspectos esenciales de la cosmovisión maya: cómo se entiende el territorio en que se habita.

## 2. PAISAJES MAYAS

La representación gráfica del paisaje es una imagen cultural, una forma por la cual se representa, estructura o simboliza el medio que rodea al hombre. Esto es porque el paisaje no sólo remite a la geografía física, también supone la percepción cultural de esa realidad [Pohl y Byland, 1990:113].

**Figura 1**  
**Estela 5 de Izapa. Preclásico. Estructura compositiva**



Fuente: dibujo de Jorge Alberto González Martínez.

### 2.1 Paisaje izapeño

Una destacada descripción figurativa del territorio ocupado por el hombre se encuentra en la estela 5 del Izapa protomaya (figura 1). El análisis detallado de la estela ya fue realizado por Norman [1973:165-236] así que no es necesario abundar en ella, pero sí destacar algunos elementos que me parecen fundamentales. Ellos se refieren a la manera de abordar la representación: la estructura compositiva, la disposición de los elementos y el tratamiento de la imagen.

En lo que se refiere a la composición debe destacarse que la abigarrada escena se comprende a partir del eje central indicado por un árbol ramón, *brosimum alicastrum*, el cual muestra sus raíces descansando sobre una fran-

ja rectangular con triángulos en su interior —que se ha identificado con la tierra— la cual, a su vez, está colocada sobre una serie de volutas que indican el movimiento del agua. La copa del árbol, extendiendo sus ocho ramas, toca la sección superior que está formada por el diseño convencional de las “fauces izapeñas”. Ello implica que el espacio del relieve se ha organizado en tres planos: inferior, medio y superior. El inferior está constituido por agua subterránea y tierra flotante, el medio por los hombres y el superior por el maxilar superior del monstruo geometrizado. De esta suerte se concibe que el espacio habitado por el hombre tiene un orden cuyo eje se encuentra en el árbol y en éste se encuentra el hombre.

Por otro, lado cada una de las figuras se ha dispuesto adyacente a otra, no existen zonas libres que permitan destacar las figuras que integran la escena, una forma se confunde con otra al estar en contacto; de esta suerte no se reconocen diferencias entre tales formas. Esto, sin embargo, no significa que no se pueda percibir a cada figura como un elemento autónomo puesto que se recurre a la línea cerrada. Así, se percibe a cada uno de los elementos como un detalle del todo, en otras palabras está implícita la percepción unitaria del paisaje, cada una de las singularidades se somete al conjunto. Además existe un tratamiento plano para la imagen, es decir, no se pretende presentar los elementos en perspectiva, lo cual refuerza esa apreciación visual: todo es uno.

## 2.2 Paisaje itzá

En el Templo de los Guerreros de Chichén Itzá se extendía a lo largo de los muros un panorama de la vida de los mayas (figura 2). Se les veía luchando o navegando, en otras cargando bultos, construyendo chozas, cocinando. El fondo lo constituía el agua que corría y la tierra ocre, imágenes convencionales de árboles de doble copa y una gran variedad de animales: aves, serpientes, peces. Si lo que pretendemos es no sólo percibir la geografía física sino destacar la percepción cultural de ésta, el mural resulta un testimonio fundamental.

En primer lugar resalta la importancia económica de los diversos elementos naturales representados: se aprovecha la madera para las canoas y las chozas, algunos animales sirven de alimento, el agua es un medio de transporte, etc. Sin embargo, si volvemos a revisar la imagen desde la perspectiva de su tratamiento pictórico resultan significativas algunas concordancias con la Estela 5 de Izapa. La figura es de contorno cerrado y la línea es abierta y naturalista. A la vez destaca el efecto global, las figuras individuales se subordinan a él. Aquí, a diferencia de la estela izapeña, existen

**Figura 2**  
**Fragmento del mural del Templo de los Guerreros,**  
**Chichen Itzá. Posclásico**



Fuente: dibujo de Jorge Alberto González Martínez.

espacios libres entre figuras, pero el resultado es semejante: no hay preeminencia de un elemento sobre otro. Las figuras humanas se integran a las del espacio que les rodea, hombres, animales, plantas, tierra y agua, forman un todo coherente.

### 2.3 Selvas de reyes

Benson [1983] llamó la atención acerca del carácter metafórico de la arquitectura mesoamericana: los elementos arquitectónicos aluden a conceptos que se desdoblán en otros, como un lenguaje poético. Las ciudades mayas responden a una estructura espacio temporal: oriente y poniente, norte y sur, ciclo diario y anual del sol, son algunos de los rasgos significativos en el momento de describir alguno de los edificios. Las características propias de la planeación urbana maya, de planos trapezoidales produciendo líneas visuales dinámicas, permiten percibir, por ejemplo, durante el ascenso al Templo de las Inscripciones, que el espacio se va “abriendo” hasta permitir ver “todo el mundo”, es decir, el valle, los ríos, el cielo abierto, las montañas

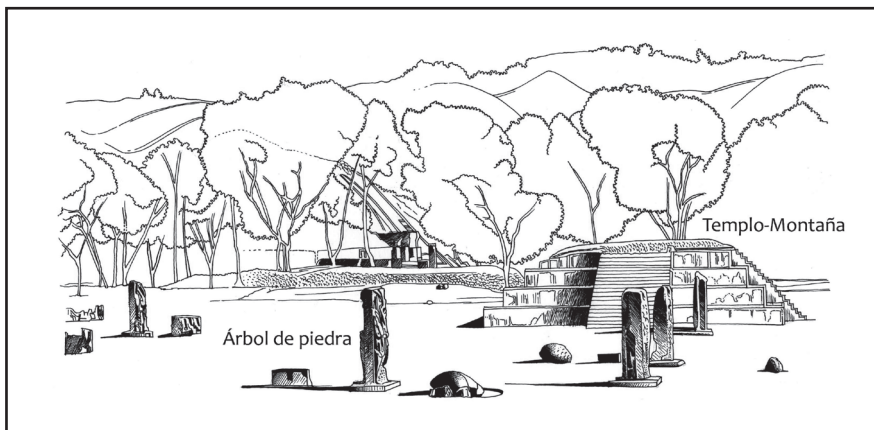
y, entre ellas, la que se está ascendiendo: la montaña templo, eje del mundo que se acerca al cielo y es puerta de entrada a la región de los muertos.

En la arquitectura mesoamericana se manifiesta un complejo simbólico muy rico: la pirámide montaña, el templo cueva, la cueva matriz, la cueva boca del dragón, la cueva entrada al inframundo, la montaña residencia de los espíritus del agua, la montaña medio de comunicación entre el Cielo y la Tierra, la montaña eje cósmico [Kurt, 1987; Heyden, 1987; Bassie-Sweet, 1991].

Es en este contexto, de un simbólico paisaje urbano, que cobra sentido la interpretación de Schele y Freidel [2000:78-79] quienes afirman que las plazas de las ciudades mayas del clásico reproducen la selva tropical formada por los árboles pétreos de las estelas. Toda la ciudad vendría a ser una reproducción del territorio sacralizado: la plaza es la selva, el basamento piramidal es la montaña y el templo, la cueva. En las estelas, el personaje central es el hombre pero éste se ha recubierto de figuras sobrenaturales, vestimenta y objetos ceremoniales que en conjunto constituyen una serie de signos que lo sacralizan y lo ubican en el centro del cosmos. Debe precisarse, sin embargo, que la estela tiene como finalidad grabar la historia, dejar constancia de las acciones, políticas y rituales, de quienes detentaban el poder. De esta manera, el espacio que construyen los soberanos mayas gira en torno a sí mismos.

El paisaje arquitectónico (figura 3) hace saber que la percepción del territorio es, nuevamente, la de un todo coherente dentro del cual cada ele-

**Figura 3**  
Esquema del paisaje arquitectónico maya clásico



Fuente: dibujo de Jorge Alberto González Martínez.

mento desempeña un papel que sólo puede comprenderse en relación con los otros. La configuración de esta unidad espacial la determina el simbolismo religioso: plaza-selva-cosmos, hombre-árbol-eje cósmico.

### 3. EL HOMBRE Y SU TERRITORIO

#### 3.1 *Hombre de piedra y madera*

Un paralelismo recurrente en el *Ritual de los Bacabes* [1987:298-299, 318, 323 y 327] es *winikil te winikil tun*, “cuerpo de madera, cuerpo de piedra” o “árbol humano, piedra humana” [Morales, 2007]. Se alude en todos los casos al cuerpo del enfermo, a quien se identifica con un par de opuestas y complementarias formas de la naturaleza.

En el *Libro de Chilam Balam de Chumayel* [1985:119-120] se lee: “Con ellos fue creado el Mes [Uinal], cuando despertó la tierra y cuando fueron creados el cielo y la tierra, y los árboles y las piedras”. Se entiende que se habla del instante en que comenzó el ciclo del tiempo y por tanto comenzó a existir el cosmos; tal mundo, el de la naturaleza, se describe precisamente compuesto de cielo-tierra y de árbol-piedra. Asimismo, se dice que: “salen de dentro de la tierra piedras y de dentro de la tierra árboles y se vuelven hombres para fundar pueblos” [*Ibid.*:126]. El hombre es producto del territorio mismo que habita y por ello es llamado: “El hijo natural de la piedra, el hijo natural de la tierra” [*Ibid.*:111].

Esta forma de entender la relación entre el hombre y su territorio, explica por qué la conquista significó no sólo dominar al grupo humano sino también sojuzgar a la Madre Tierra: “¡Ay, pesada es la servidumbre que llega dentro del cristianismo! ¡Ya están viniendo! Serán esclavas las palabras, esclavos los árboles, esclavas las piedras, esclavos los hombres, cuando venga!” [*Ibid.*:161]. La esclavitud del hombre implica la esclavitud de su territorio. Hombre y naturaleza no se conciben independientes entre sí.

#### 3.2 *Hombre y mundo: montañas y valles*

En la creación narrada en el *Popol Vuh*, el diálogo de las divinidades permite la creación de la Tierra y con ella, de las plantas y animales. Se señala primero la creación de los árboles y bejucos para luego preguntarse “¿Sólo silencio e inmovilidad habrá bajo los árboles y los bejucos? Conviene que en lo sucesivo haya quien los guarde” [*Popol Vuh*, 1980:14]. Posteriormente; los dioses crean los venados y las aves, convirtiéndose el bosque en el espacio de habitación y reproducción de los animales. Aunque la creación del hom-

bre es prefigurada desde el momento mismo de la creación del mundo, ésta sólo se lleva a cabo hasta que ya está completo el espacio biogeográfico.

Se dice que los dioses crean el mundo: *huyub tacah*, literalmente “montaña-valle”; tal expresión sirve de metáfora para el cuerpo humano en las oraciones modernas [Tedlock, 1986:79]. La fórmula lingüística alude a los accidentes topográficos, la Tierra es concebida como una sucesión de elevaciones y llanos; de allí salta a identificársele con el hombre cuyo cuerpo muestra accidentes equivalentes a los del terreno. El cuerpo del hombre es equiparado al cuerpo del mundo. Para los quichés de los últimos años del siglo xx aún es evidente la unidad del hombre con la tierra, por ello dicen: “El que se hace enemigo de la Tierra se hace enemigo de su propio cuerpo” [Popol Vuh, 1993:16].

### 3.3 Hombre de maíz

Para los autores del *Popol Vuh* la existencia humana es paralela a la de las rocas, plantas y animales, de manera que el hombre comparte el cosmos. Esta es una perspectiva propia del pensamiento maya que tiene matices diferentes a la judeo-cristiana en la que el hombre se constituye como señor de todo lo creado por encima de la naturaleza; en cambio, en el *Popol Vuh* el hombre es creado para mantener al universo pero como un servidor de los dioses, servicio que lo constituye en el *centro* de la existencia cósmica.

De la Garza [1978:130] hace notar que cuando se crea el mundo los dioses tienen el propósito preestablecido de que en él habite el hombre y crean al hombre con la finalidad de que éste les sirva de sustento. De esta manera, el hombre viene a ser “... el factor determinante del proceso entero de gestación del cosmos”. El hombre contribuye en la manutención del cosmos y el cosmos permite la existencia del hombre, en otras palabras hombre y naturaleza son necesarios uno al otro y no pueden concebirse como separados.

El siguiente pasaje, que procede del *Popol Vuh*, hace evidente esta interdependencia hombre-medio:

Y de esta manera se llenaron de alegría, porque habían descubierto una hermosa tierra, llena de *deleites*, abundante en mazorcas amarillas y mazorcas blancas y abundante también en pataxte y cacao y en innumerables zapotes, anonas, jocotes, nances, matasanos y miel. *Abundancia de sabrosos alimentos* había en aquel pueblo llamado de Paxil y Cayalá. Había alimentos de todas clases, alimentos pequeños y grandes, plantas pequeñas y plantas grandes. Los animales enseñaron el camino. Y moliendo entonces las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, hizo Ixmucané nueve bebidas y de este alimento provinieron la fuerza y la gordura y con él crearon los músculos y el vigor del hombre. Esto hicieron los progenitores, Tepeu y Gucumatz, así llamados [Popol Vuh, 1980:62].



En este fragmento se hace patente que la alegría que produce el paisaje no estriba en su limpieza, ni en la ausencia de pedregales como ocurre en el paisaje lascasiano; el deleite procede de contar con lo necesario para la subsistencia.

La estructura de este pasaje es: animales → vegetales comestibles → maíz blanco y amarillo → creación del hombre. Tras la enumeración de la abundancia de alimentos vegetales en Paxil y Cayalá, sitio al que se ha llegado siguiendo a los animales, se narra la creación del hombre a partir del maíz blanco y amarillo. El maíz viene a ser la síntesis de la abundancia y el hombre, por tanto, el producto de la riqueza de los recursos de su medio ambiente.

### 3.4 *Hombre selva*

El hombre, dentro del pensamiento lacandón, se considera parte de una totalidad, de “un ecosistema en el seno del cual la población humana, las poblaciones animal y vegetal coexisten en un sistema de interacciones biológicas y energéticas” [Marion, 1991:20]. Tales interacciones se traducen en un conjunto de creencias religiosas: la interdependencia hombre-medio se expresa en la presencia de entidades espirituales que los unen. En el ritual, por tanto, se emplean los mismos materiales que permiten la subsistencia: barro, madera, pigmentos vegetales, resinas [*Ibid.*:240]. El ritual, lo mismo que la cacería o la preparación de los alimentos, es una actividad práctica, un medio de subsistencia.

El espacio habitado por el hombre, su territorio, es un universo poblado de fuerzas divinas. El medio ambiente manifiesta un carácter extraordinario, es sagrado, y el símbolo religioso es por tanto el intermediario entre el hombre y su mundo. Esta manera de percibir el entorno no es exclusiva de los lacandones, la reencontramos en otros grupos mayas.

### 3.5 *Hijo de la tierra*

En su estudio sobre la visión tzotzil del mundo, Guiteras [1965:249] afirma: “Todo lo que tiene sentido para el hombre posee un alma”. Explica que las actividades realizadas por el hombre tienen buenos resultados en la medida en que los objetos que manipula muestran una actitud favorable. De esta manera, la voluntad humana debe estar acorde con la voluntad de los fenómenos que le rodean. Esta es la razón, concluye, por la que el hombre requiere la oración.

Laughlin y Breedlove, quienes abordaron el estudio de la etnobotánica en Zinacantán a fines del siglo xx, pudieron percibir algo semejante: "... los tzotziles ven el mundo lleno de seres, un mundo enriquecido por almas. Lo que nosotros llamamos sobrenatural, para ellos es netamente natural. Los seres del mundo mágico comparten las cualidades de los hombres, y aunque los tzotziles bien saben que no son hombres, se comunican con ellos como si fueran hombres" [Laughlin y Breedlove, 1984:349].

Los animales, las plantas, en fin, el mundo del hombre está dotado de una entidad espiritual. Su existencia se manifiesta en un diálogo constante con el hombre. La realidad está viva y dotada de fuerzas sagradas.

Un relato de la creación procedente de San Andrés Larráinzar afirma que todo fue obra divina y "por eso es que nosotros debemos respetar la naturaleza: la tierra, el agua, las piedras, todas las cosas que fueron creadas..." [Hidalgo, 1985:78]. Para los pedranos, de nuevo informa Guiteras, la Madre Tierra es el origen de todas las criaturas y su tumba común, es un ser vivo, la deidad de la que brotan las plantas, el alimento y la vida del hombre, la guardiana del equilibrio cósmico que exige del hombre su veneración y respeto [Guiteras, 1965:235].

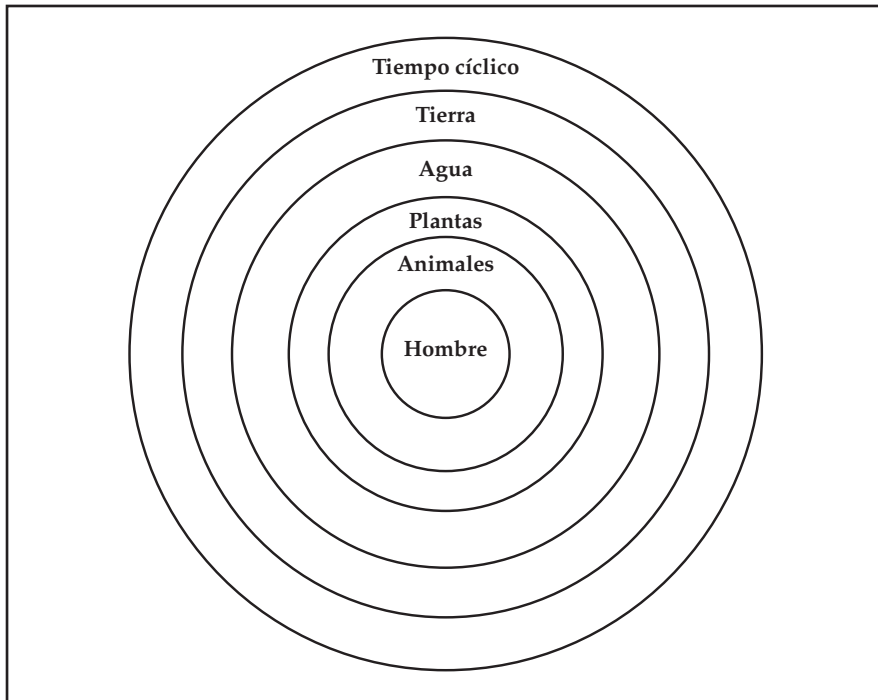
### 3.6 En el mundo

Las observaciones de Redfield [1942:116] entre los yucatecos durante la primera mitad del siglo xx, le permitieron hacer notar esta misma unión hombre-naturaleza por intermediación de los dioses. De la colmena se toma la miel necesaria y se deja un poco, de la cosecha se ofrecen unos granos a los dioses, del venado se separan ciertas partes para entregarlas a los espíritus protectores. Los animales y las plantas del monte, lo mismo que la milpa, son propiedad de los dioses, se les ofrece algo como signo de que esencialmente lo que el hombre disfruta de la naturaleza es un don de los dioses hacia los hombres rectos.

Villa Rojas [1980:187] apunta que el organismo humano es una réplica de la estructura cósmica. En él se delimitan cuatro sectores correspondientes a los puntos cardinales más un punto central rector. El *tipte'*, es el centro del cuerpo humano a partir del cual se distinguen el *chun u nak*, base del estómago, abajo; el *u uich puczikal*, frente al corazón, arriba; y los *hay nak*, lados.

Por cierto que *nak* en yucateco es el vientre del hombre o de la mujer así como el grosor del tronco de un árbol; *lec*, por su parte, es la frente al igual que una jícara; *tuch* es la mazorca que echa el plátano antes de formar racimo, de la misma manera que es el ombligo del hombre o de cualquier animal. Así, el hombre se identifica con el medio que habita, especialmente con un árbol.

**Figura 4**  
**Gráfica del hombre y su mundo desde la perspectiva**  
**del pensamiento yucateco**



Fuente: basado en [Álvarez, 1980:I-48].

Subyace la idea del hombre como una parte integral de la naturaleza. En este último, sentido el hombre no “domina” la naturaleza, sino dialoga con ella para aprovechar sus recursos. Álvarez [1980], en su *Diccionario etnolingüístico del maya yucateco colonial*, intenta explicar la forma en que el hombre maya veía y describía su mundo a través de una gráfica de círculos concéntricos (figura 4). A partir de ella, Álvarez indica que el sustrato general del mundo maya es el tiempo, al que se sujetan todos los demás elementos; a la vez hace notar que los elementos dependen uno del otro en términos de asociación e indica que es un proceso en doble sentido. El hombre vive en el mundo, depende de lo que le rodea, está determinado por el tiempo, no puede concebir su existencia sin los animales, las plantas, el agua y la tierra.

### 3.7 “Todas las cosas tienen corazón”

El que la realidad física está viva se expresa claramente en la declaración de Chepe, un tojolabal, cuyas palabras son consignadas por Lenkersdorf: “Mira hermano, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven. Aquí el reloj que traes tiene corazón. Lo ves porque camina, se mueve. Las flores, las plantas, la milpa, tienen corazón. Por eso tenemos que visitarlas, platicarles y esperar que nos platiquen. Tal vez tú no lo ves ni entiendes sus palabras. Ya es otra cosa que tu reloj. Pero te digo, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven aunque tú no te des cuenta” [Lenkersdorf, 1996:70].

Un ejemplo de esta actitud ante el mundo es la media hora que se tarda el campesino para platicar con los bueyes que acaba de uncir buscando convencerlos para que colaboren con él en la dura jornada que les espera. Los trata como compañeros, dialoga con ellos, se esfuerza por hacerles saber que de no ayudarlo, ambos sufrirán hambre [*Ibid.*:113].

Lenkersdorf no deja de subrayar que los tojolabales cuando se confiesan enumeran entre sus delitos haber chingado al comal, al camino, al perro o no haber recogido unos granos de maíz; es decir, no respetarlos como sujetos, como seres poseedores de una fuerza sagrada, miembros del cosmos del cual el hombre forma parte y que si es dañado implica en definitiva un daño al hombre mismo [*Ibid.*:73].

En “Los dos mundos”, relato tojolabal consignado por Ruz y Schumann en los años 70 se dice que “cuando *ajwalaltik dyos* (Señor Dios) hizo a los primeros hombres y cosas a todos les dio corazón: a las piedras, a los árboles y aun a las montañas”. Sin embargo, la destrucción del mundo antiguo produjo que “de nuevo fueran formadas las cosas, esta vez sin corazón, y enseguida decidió Dios crear a un nuevo hombre” [Ruz, 1981:I-15,17]. Ruz anota que se cree que los vegetales comestibles poseen *altz’il*, corazón o espíritu y aclara que la información de Lenkersdorf acerca de que aún existe corazón en todas las cosas —que sólo los hombres rayos pueden ver— procede de las tierras altas [*Ibid.*:II-60].

Por cierto que Lenkersdorf pone las bases de una interpretación lingüística del tojolabal, en la que plantea que este idioma ergativo debiera ser clasificado, con mayor precisión como intersubjetivo. La discusión sobre este tema aún está abierta entre los lingüistas y no estoy autorizado para declararme a favor o en contra de ninguna postura; sin embargo, por el análisis de los reportes etnográficos que se presentan es evidente que para los mayas, objetos inanimados como las piedras se consideran seres que sienten y deben ser respetados.

### 3.8 “La energía que hay en todo lo que hay”

*Mu* es para los kekchís el espíritu. Domingo Xol dice que el *mu* “es la energía que hay en todo lo que hay” y añade: “el *mu* es el *xlok’al*, es decir, lo que hay en lo demás, lo que vale intrínsecamente: el aprecio, el respeto, la dignidad, la honra, la veneración, en síntesis, el valor sagrado que se tiene como parte de la totalidad sagrada” [Pacay, 1987:893].

Este *mu kekchì* es semejante al “corazón” tojolabal: “Según el punto de vista del kekchí, todos los entes del universos tienen vida: las montañas, los valles, el agua, el fuego, las plantas, los minerales, los animales, el aire, las nubes, los astros. Todo lo que existe. El pensamiento, las palabras, el trabajo, el matrimonio como institución, etc., hasta la propia muerte” [*ibidem*].

Puesto que el *mu* se encuentra presente en todo, el kekchí se relaciona con el mundo a través de las fórmulas religiosas. La unidad del hombre con el cosmos se establece en la energía sagrada subyacente. Esto no quiere decir, sin embargo, que todo posea la misma cualidad. El *mu* también se puede manifestar como *xtiosil*, “su deidad” o como *xcuiinkul*, “su dueño”, es decir existe en lo divino y en los objetos, así como también en el hombre, pero en cada uno de ellos se expresa en forma distinta. De hecho el hombre debe tratar con el debido respeto al *mu* en su infinita pluralidad y en ello, afirma Pacay Coy, se encuentra la raíz de la ética kekchí.

### 3.9 Aprovechamiento de la naturaleza

Los campesinos mayas conocían su medio ambiente y tomaron de él lo necesario para la construcción de su cultura. El *Memorial de Sololá* [1980:137] afirma que los hombres vivieron de la savia de las plantas, se vistieron de cortezas de árboles y de hojas de maguey, hasta que comenzaron a sembrar su maíz, “derribamos los árboles, los quemamos y depositamos la semilla. Así conseguimos un poco de alimento”.

Afirma Ruz que las huertas tojolabales parecieran no responder a un patrón específico, pero en realidad reproducen la disposición que los árboles tienen en la selva o en las tierras altas [Ruz, *op. cit.*:II-85]. Nahmad y González [1988:66] señalan que las huertas familiares de Yucatán son policultivos donde los árboles frutales más altos protegen a los más bajos. El ramón, del que se utilizarán las semillas como complemento alimenticio y las ramas como forraje, se encuentra en primer lugar; bajo su sombra se siembra chicozapote, mamey, aguacate, papayo, plátano, mango y cítricos; las piñas estarán al nivel del suelo. De esta manera, se adecuan las condiciones del terreno y no ponen en riesgo el medio ambiente, por el contrario lo regeneran y conservan.

En la actualidad uno de los factores que contribuyen a acelerar la deforestación de las zonas selváticas es el sistema de roza; mas para Nahmad y González esto se debe a las exigencias del crédito agrícola y la necesidad de mantener a un mayor número de personas, lo cual ha llevado a la tala inmoderada.

Hernández [1981:47] señala que la práctica agrícola tradicional se realizaba con un conocimiento estricto de las necesidades de regeneración del medio natural; por ejemplo, se cortaban los arbustos dejando tocones para permitir la rápida reconstrucción de la selva después de uno a tres años de cultivo; la tumba era diferencial, es decir, se dejaban sin talar especies arbóreas que pudiesen ser de utilidad para el hombre como el chicozapote y la palma de guano. En síntesis, el sistema roza-tumba-quema desplazaba la vegetación a la vez que contribuía a conformar la comunidad selvática pero las bases ecológicas de éstas prácticas se han ido perdiendo durante el siglo xx [Zizumbo y Sima, 1988:96].

De la Maza [1992:265-266] subraya que los pueblos prehispánicos utilizaron el policultivo y manejaron su ecosistema recurriendo a una cultura alimenticia muy amplia de tal manera que no influyó destructivamente el medio, al menos no de manera tan aguda. Denuncia entonces que el deterioro ecológico comenzó con la importación del monocultivo agrícola y la ganadería extensiva, es decir, con la importación de un sistema de aprovechamiento de los recursos procedente de estepas templadas y, por tanto, inadecuado al medio subtropical y tropical montañoso. Debería añadirse que también se importa otro "territorio", el de la cultura occidental que concibe al hombre como ajeno a su medio, como "espíritu" vs. "materia".

Veblen [1975] analizó los diversos factores que contribuían a conservar el bosque de coníferas en Totonicapán, al menos hasta la década de los 70 cuando realizó su investigación. A pesar del importante crecimiento de la población en el siglo xx no era notable el deterioro del ecosistema. Incidían en ello las prácticas concretas de la silvicultura quiché así como el sistema de bosque comunitario. Veblen destaca que un factor dominante en la estabilidad ecológica de Totonicapán es la actitud de los quichés hacia la explotación del bosque: "Para los quichés los animales pueden hablar, las plantas tienen emociones y todos los fenómenos naturales tienen espíritus guardianes. Antes de cualquier explotación de la naturaleza, tal como talar un árbol, deben ser propiciados los poderes sobrenaturales que vigilan el mundo natural por medio de la *costumbre*" [Ibid.:447].

No puede dejar de descartarse el hecho fehaciente de la irreversible deforestación de regiones selváticas mayas, como la Lacandonia, cuyas causas incluyen el empleo del sistema de roza —aunque la deforestación

de la selva lacandona está ligada también a la explotación de la madera y el chicle—. Esto implica que, en determinado momento, formas tradicionales de explotación de la tierra se pueden convertir en una amenaza para el medio ambiente. No desearía presentar una visión idílica de la sociedad maya respetuosa del medio ambiente, en realidad sólo expongo ciertos aspectos de su cosmovisión dentro de la cual seguramente se movieron los mayas impulsados por las necesidades prácticas de la subsistencia. Sin embargo, es indudable que la forma de entender el territorio dentro de la cosmovisión maya apunta hacia una actitud de respeto hacia la naturaleza y esto supone mecanismos concretos de control de los recursos, evitando su deterioro.

#### 4. ESPACIO HUMANO, VIVO Y SAGRADO

En este recuento de descripciones del mundo desde la propia óptica de la cultura maya, se ha recurrido a información separada en tiempo y espacio, se ha integrado información de diversos grupos étnicos, contemporánea y prehispánica. Esto no quiere decir que sostenga la idea de que la manera de entender el territorio maya por los propios mayas haya sido la misma durante el curso de la historia y dentro de la diversidad cultural que existe al interior de los grupos que pertenecen a esta misma familia lingüística. Sin embargo, me atrevo a considerar que a partir de esta somera revisión se hacen evidentes rasgos esenciales para comprender la actitud que los mayas tienen hacia su entorno.

Al iniciar este trabajo se señalaba que el hombre construye, desde su propia cultura, el espacio que habita. Lo nombra o lo imagina. Dentro de la manera en que los miembros de la cultura maya imaginaron su territorio, me parece que es posible destacar cuatro rasgos esenciales:

1. El territorio habitado es un todo coherente. Hombres, animales, plantas, astros, orientación geográfica y decurso temporal forman una unidad dentro de la cual cada elemento tiene su función. Las formas de representación del paisaje en el Templo de los Guerreros o en la Estela 5 de Izapa son algunos ejemplos gráficos de ello; la estructura de algunos mitos, como el de la creación del hombre en el *Popol Vuh*, manifiestan justamente la unidad de todos estos aspectos de la realidad.
2. El territorio es interdependiente del hombre. Ciertamente es un cosmos, cuyo centro es el hombre pero sin el cual el hombre no puede existir. Se establece un diálogo entre el hombre y su medio de tal suerte que puede obtener provecho económico pero a la vez está obligado a asumir la responsabilidad de resguardarlo. La silvicultura quiché en la década de

los 70, atestiguada por Veblen, o los mecanismos de aprovechamiento de la selva lacandona analizados por Marion son dos manifestaciones claras de este rasgo de la cosmovisión maya.

3. El territorio está vivo. Se percibe la existencia de cada uno de sus elementos como dotado de un espíritu, un corazón, un "alma". En otras palabras, la relación que establece el hombre con su espacio es intersubjetiva. El reporte etnográfico de Lenkersdorf sobre los tojolabales lo manifiesta con claridad, pero a él se añaden los datos ofrecidos sobre el *mu kekchí* o sobre la madre tierra entre los tzotziles.
4. El territorio es sagrado. Manifiesta las fuerzas sobrenaturales. El hecho de que todos los seres tengan un "corazón" no es más que una manera de afirmar que poseen una esencia divina. De hecho, los tres rasgos señalados previamente no cobran sentido dentro de los diferentes contextos testimoniales sino en la medida en que son parte de símbolos, mitos o rituales religiosos.

Dentro de la cosmovisión maya el medio natural se compone de múltiples seres dotados de espíritu. En la naturaleza siempre puede encontrarse lo sagrado. Los animales, las plantas, los accidentes topográficos o los fenómenos climáticos poseen una significación; es decir, los hombres descubren en ellos explicaciones fundamentales de su realidad.

La naturaleza se estructura como un todo, posee un orden dentro del cual el hombre es el centro; la íntima relación del hombre con su medio se asume como un deber religioso. La población humana coexiste con la población vegetal, animal, mineral y meteórica en un intercambio biológico que se concibe como una dependencia mutua, expresada en términos de mitos y rituales específicos. De acuerdo con la manera en que los propios mayas perciben la realidad, la naturaleza del hombre, el carácter fundamental de su ser, es la del cosmos; así como el territorio, la realidad física que habita, es un todo humanizado y ambos, hombre y cosmos, son sagrados.

Las evidencias presentadas en este artículo proceden de fuentes diversas y de tiempos a veces muy distantes. En sentido estricto responden a realidades históricas diversas de una sociedad en continua transformación. Sin embargo, debe considerarse que este trabajo busca un aspecto de la cosmovisión maya: su forma de percibir lo que la cultura occidental llama "naturaleza" o "medio ambiente". Me parece que las imágenes y los textos, las ideas y las prácticas socioculturales a lo largo de más de 2500 años en realidad sirven para mostrar los fragmentos de un elemento básico del núcleo duro de la cosmovisión maya, y tal vez mesoamericana: el hombre y su medio comparten las mismas cualidades y es por ello que



el hombre reproduce a escala la naturaleza o los diferentes elementos del cosmos reproducen las características del hombre; en todo caso, poseen un "orden", están "conscientes", están "vivos" y son "sagrados".

## BIBLIOGRAFÍA

### Álvarez, Cristina

1980 *Diccionario etnolingüístico del idioma maya yucateco colonial*, 3 vols. México, UNAM.

### Bassie-Sweet, Karen

1991 *From the Mouth of the Dark Cave. Commemorative Sculpture of the Late Classic Maya*. Norman, University of Oklahoma Press.

### Benson, Elizabeth P.

1983 "Architecture as Metaphor", en Merle Greene Robertson (Ed.), *Fifth Pan-Interoceanic Round Table*, Vol. VII, San Francisco, Precolumbian Art Research Institute, pp. 183-188

### Burke, Peter

2001 *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

### Casas, Bartolomé de las

1967 *Apologética historia sumaria, quanto a las cualidades, dispusición, descripción, cielo y suelo destas tierras y condiciones naturales, policías, repúblicas, manera de vivir e costumbres de lás gentes destas Indias occidentales y meridionales cuyo imperio soberano pertenece a los reyes de Castilla*, Edmundo O'Gorman, (Ed.), México, UNAM.

### Garza Camino, Mercedes de la

1978 *El hombre en el pensamiento religioso náhuatl y maya*. México, UNAM.

1980 *Literatura Maya, Compilación y prólogo de...*, Barcelona, Galaxis.

### Guiteras Colmes, Calixta

1965 *Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil*, Epílogo Sol Tax, Carlos Antonio Castro (Trad.), México, FCE.

### Hernández X., Efraín

1981 "Prácticas agrícolas", en Varguez Pasos, *La milpa entre los mayas de Yucatán*, Luis, (Comp.), Mérida, Universidad de Yucatán, pp. 45-73.

### Heyden, Doris

1987 "Caves", en Mircea Eliade, Ed., *The Encyclopedia of Religion*, Vol. III, Nueva York, Mac Millan, pp. 127-133.

### Hidalgo Pérez, J. Manuel

1985 *Tradición oral de San Andrés Larráinzar. Algunas costumbres y relatos tzotziles*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado de Chiapas.

### Kurt, Aland

1987 "Mountains", en Mircea Eliade, (Ed.), *The Encyclopedia of Religion*, Vol. X, Nueva York, Mac Millan, pp. 81-82.

**Laughlin, Robert M. y Dennis E. Breedlove**

1984 "La rama dorada: magia y botánica en Zinacantán", en *Investigaciones recientes en el área maya, XII Mesa Redonda*, Tomo I, San Cristóbal de las Casas, Sociedad Mexicana de Antropología, pp. 349-355.

**Lenkersdorf, Carlos**

1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica*, México, Siglo XXI.

**Libro de Chilam Balam de Chumayel**

1985 Traducción de Antonio Mediz Bolio, Prólogo, introducción y notas Mercedes de la Garza, México, Secretaría de Educación Pública.

**López Austin, Alfredo**

1980 *Cuerpo humano e ideología: las concepciones de los antiguos nahuas*, 2 vols. México, UNAM.

**Marion Singer, Marie Odile**

1991 *Los hombres de la selva. Un estudio de tecnología cultural en medio selvático*. México, INAH.

**Maza Elvira, Roberto G. de la**

1992 "El uso del suelo en los altos de Chiapas y sus perspectivas a mediano plazo" en *Memorias del Primer Congreso Internacional de Mayistas. Inauguración, homenaje, lingüística y textos indígenas, antropología social y etnología*, México, UNAM, pp. 265-274.

**Memorial de Sololá. Anales de los Cakchiqueles**

1978 Traducción, introducción y notas de Adrián Recinos, en Mercedes de la Garza, (Comp.), *Literatura maya*, Barcelona, Editorial Galaxis, pp. 101-216.

**Morales Damián, Manuel Alberto**

2007 "Uinicil te unicil tun. La naturaleza humana en el pensamiento maya" en *Estudios de Cultura Maya*, Vol. XXIX, pp. 83-102.

**Nahmad, Salomón y Álvaro González**

1988 "Medio ambiente y tecnologías entre los mayas de Yucatán y Quintana Roo", en Rodolfo Uribe Inieta, (Comp.), *Medio Ambiente y comunidades indígenas del sureste. Prácticas tradicionales de producción, rituales y manejo de recursos*, Villahermosa, Gobierno de Tabasco, pp. 49-83.

**Norman V., Garth**

1973 *Izapa Sculpture*, Brigham, Provo, New World Archaeological Foundation, Young University.

**Pacay Coy, Eduardo**

1989 "Aproximación a la cosmovisión maya y la concepción k'ekchi' del mu", en *Memorias del Segundo Coloquio Internacional de Mayistas*, Vol. II, México, UNAM, pp. 887-894.

**Pohl, John y Bruce E. Byland**

1990 "Mixtec Landscape Perception and Archaeological Settlement Patterns", en *Ancient Mesoamérica*, 1:113-131.

**Popol Vuh**

1985 Traducción Adrián Recinos, en Mercedes de la Garza, (Comp.), *Literatura maya*, Barcelona, Galaxis, pp. 101-216.

**Popol Vuh. El libro maya del albor de la vida y las glorias de dioses y reyes**

1993 Traducción del maya e introducción de Dennis Tedlock, traducción al español, Debra Nagao y Luis Estrada de Artola, México, Diana.

**Redfield, Robert**

1942 *The Folk Culture of Yucatán*. Chicago, The University of Chicago Press.

**Relaciones Geográficas del siglo XVI: Guatemala**

1982 *Edición de René Acuña*. México, UNAM.

**Ritual de los Bacabes**

1987 *Traducción y notas de Ramón Arrápalo Marín*. México, UNAM.

**Ruz, Mario Humberto**

1981-1986 *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, UNAM.

**Schele, Linda y David Freidel**

2000 *Una selva de reyes. La asombrosa historia de los antiguos mayas. Traducción Jorge Ferreiro*, México, FCE.

**Tedlock, Dennis**

1986 "Creation in the Popol Vuh. A hermeneutical approach", en Gary Gossen, (Ed.), *Symbol and meaning beyond the closed community: Essays in Mesoamerican ideas, Studies on Culture and Society*, Albany, Institute for Mesoamerican Studies, The University of Albany, State University of New York, pp. 77-82.

**Veblen, Thomas Thorstein**

1975 *The ecological, cultural and historical bases of forest preservation in Totonicapán, Guatemala*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Filosofía, Berkeley, University of California, Geografía. .

**Villa Rojas, Alfonso**

1980 *Estudios etnológicos: los mayas*, México, UNAM.

**Zizumbo, David y Paulino Sima**

1988 "Las prácticas de roza-tumba-quema en la agricultura maya yucateca y su papel en la regeneración de la selva", en Rodolfo Uribe Iniesta, (Comp.) *Medio ambiente y comunidades indígenas del sureste. Prácticas tradicionales de producción, rituales y manejo de recursos*, Villahermosa, Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, Gobierno de Tabasco, pp. 84-104.

# Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa

Gloria Ornelas Tavarez

Universidad Pedagógica Nacional, México

**RESUMEN:** *Con este artículo pretendemos abonar a la discusión en torno al campo de la antropología educativa desde una tradición cultural profunda como es la etnología mexicana, a través del análisis de las representaciones, ideas y creencias de los sujetos educativos, sus prácticas institucionalizadas, la producción del sentido cultural que reproducen y construyen en la vida cotidiana, y su condensación en narrativas míticas, ceremonias y rituales, dentro de dos escuelas primarias de gran tradición y antigüedad, ubicadas al sur de la cuenca de México. Los logros alcanzados se apoyan en el eje de la cosmovisión y el trabajo de campo, y nos muestran la constitución de los sujetos y la manera en que estos restituyen diversos contenidos y núcleos simbólicos dentro de las instituciones educativas, así como en sus dimensiones espacio-temporales específicas.*

**ABSTRACT:** *With this essay we intend to contribute to the discussion on the subject of educational anthropology from the point of view of a deep cultural tradition such as Mexican ethnology, through the analysis of representations, ideas and beliefs of educational, their institutionalized practices, production of cultural sense reproduced and built in the daily life of two elementary schools of great tradition located south of the Mexican Valley, as well as its condensation in mythical narratives, ceremonies and rituals. The results are supported on the axis of Weltanschauung and field work, and show us the constitution of individuals and the way in which they restore diverse contents and symbolic nuclei within educational institutions, as well as in their specific spatial-temporal dimensions*

**PALABRAS CLAVE:** *cosmovisión, sujetos escolares, narraciones míticas, rituales*

**KEYWORDS:** *Weltanschauung, school subjects, mythical narratives, rituals*

En nuestra Antropología educativa y en varias disciplinas relacionadas con ella, encontramos abierta la necesidad de dar cuenta de los procesos socio-históricos que se hacen presentes y se construyen en los procesos escolares, a través de definir el espacio institucional como lugar de confluencia y en-

frentamiento de/entre diferentes *concepciones del mundo*, de diversas y/o contradictorias maneras de ser, pensar y actuar frente a la realidad.

El concepto de cosmovisión permite un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio que los sujetos construyen y reconstruyen en el campo cultural educativo delimitado en sus diferentes espacios institucionales y en su participación como actores rituales en la escuela, rituales que ponen en práctica los mitos o narraciones míticas, de ahí la importancia de su estudio.

El concepto posibilita la recuperación histórica de tradiciones culturales y su expresión, ocultamiento y/o negación en contextos actuales, como parangón del análisis de la estructura cultural que define los espacios de estudio y la forma específica en la que esta estructura se muestra. Por ello nos interesa conocer las cosas que son compartidas por la comunidad educativa; los aspectos institucionalizados en y por la escuela, sus rasgos habituales y relativamente permanentes; su contenido cultural expresado en ideas, creencias y valores, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan en ella; las relaciones sociales que se construyen en su espacio, sus consecuencias y sus efectos en la vida cotidiana; las representaciones colectivas; las expectativas, las intenciones y los valores que se expresan o se implican en el ámbito educativo escolar.

Hay que empezar por analizar las concepciones de los sujetos que estructuran las prácticas sociales, entre ellas, las relativas al campo educativo escolar que se muestran a través de los tipos de simbolismo que se encuentran en la vida cotidiana institucional, particularmente en sus narraciones míticas, en sus ceremonias y rituales. Con ello también contribuimos al conocimiento de realidades interculturales complejas que forman parte del siglo XXI mexicano.

Como en toda institución, en la escuela existen creencias, mitos y ritos derivados de antepasados que han sido transformados por la historia en la que han pesado políticas educativas estatales, regionales y locales, tendientes, en términos generales, a la anulación de la concientización de las ideologías, a la reproducción de la ideología dominante, de formas de relación, de actuación, dirigidas al no cuestionamiento de lo "dado".

Pero también en las escuelas se encuentran proyectos políticos sustentados por el Estado y la sociedad civil; proyectos que son expresados en la relación de clases entre autoridades y trabajadores académicos y no académicos y padres de familia; entre maestros y alumnos y padres de familia; entre los subgrupos docentes y los subgrupos estudiantiles, de lo cual resulta un ejercicio y una producción ideológica particulares a partir de los cuales se ordena y se apropia el mundo material y simbólico de dicha

institución educativa. A esta diversidad de intereses derivada de producciones y prácticas ideológicas externas e internas a la escuela, corresponden los diferentes conceptos relativos a: la relación Estado-educación-escuela, el fenómeno educativo, la institución escolar, sus autoridades, sus formas y mecanismos de gestión, el personal docente y no docente, las prácticas institucionalizadas en la escuela, los procesos de aprendizaje y enseñanza, la práctica docente, la disciplina, el control, la evaluación, el proceso escolar, el ingreso y el egreso de dicha institución educativa, además de los usos y costumbres para los tiempos festivos y los tiempos de trabajo.

Uno de los puntos de partida es que lo que se muestra en la escuela, representa la destilación o la condensación de muchas costumbres y de muchas regularidades, que a su vez, adapta y readapta periódicamente a los individuos a las condiciones básicas y a los valores axiomáticos de la vida institucional.

Los hombres producen sociedades para vivir, y en este proceso constante de producción de sus propias condiciones de vida social, hacen de la realidad una imagen de su pensamiento, un reflejo de su forma muy peculiar de concebir al mundo. La construcción del entorno y de los medios necesarios para poderlo ordenar, dominar, gestionar y reproducir conlleva implícitamente un fenómeno de simbolización, que hace de la realidad un reflejo pensado y ordenado del mundo por medio del pensamiento. En este sentido, el universo social y material da cuenta de una realidad idealizada por los hombres que arranca de la producción del imaginario colectivo para dar forma coherente y lógica al espacio donde florecen las elaboraciones más sofisticadas de su sistema de representación. Este esfuerzo perenne de construcción de la realidad está fuertemente influido —e incluso determinado en las culturas tradicionales— por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana [Marion, 1998:8].

#### PUNTOS DE PARTIDA

Para este estudio retomamos de la tradición etnológica de nuestro país, el modelo propio de la antropología mexicana basado en la definición de Mesoamérica propuesta por Paul Kirchhoff [1966]; la primera etnografía educativa mexicana, publicada bajo el título “Carapan” de Moisés Sáenz [1936]; los estudios sobre cosmovisión de Robert Redfield y su apoyo en Calixta Guiteras [1965], quien con matices fuertemente culturales y filosóficos dio lugar a la primera etnografía acerca de la visión del mundo sobre Mesoamérica. Además de diversas etnografías que aportan a la configuración de la etnografía mexicana, retomamos de Andrés Medina [1995, 1998,

2000], sus profundas exposiciones sobre la historia de la etnología mexicana y sus principales aportes, así como sus actuales indagaciones sobre los ciclos festivos en pueblos originarios; de Alfredo López Austin [1980, 1994, 1995a, 1995b, 1996a, 1996b, 1998], sus estudios históricos sobre la cosmovisión mesoamericana expresados en mitos; y, de María Ana Portal [1988, 1996, 1997], sus aportaciones sobre la cosmovisión en estudios culturales en comunidades urbanas.

La configuración y el desarrollo de la cosmovisión mesoamericana son utilizadas como referente teórico-metodológico de los estudios sobre la cultura en las instituciones educativas ubicadas dentro de los pueblos originarios del sur de la cuenca de México.

El término de pueblos originarios se retoma, según Medina [2007:1820], del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que si bien elude a los pueblos indios de América, desde el año 2000, los de la ciudad de México lo asumen como un nombre que identifica su especificidad cultural y política. Sus características generales son: aparecen con el nombre del santo patrón y un topónimo náhuatl, conservan su carácter colonial, con un centro marcado por una plaza a la que rodean iglesia, edificios administrativos, escuela y mercado, y, dicho núcleo lo circundan viviendas de familias antiguas; sin embargo, su expresión más colectiva está dada a través de la fiesta de su santo patrón y del ciclo festivo articulado en el tiempo construido en antiguas nociones calendáricas ligadas al trabajo agrícola, al cristianismo medieval y numerosos sistemas de intercambios.

El pensar la investigación educativa desde la etnología mexicana nos permite caracterizar el concepto de cosmovisión, utilizándolo como categoría analítica, logrando establecer un nuevo marco de estudio de sistemas de denominación y clasificación de las concepciones, las creencias, los sistemas míticos y las representaciones a las que da lugar el campo de la educación.

Con la etnografía describimos y contrastamos con riqueza de detalles y rigor analítico los procesos que tienen lugar en dos contextos escolares: las primarias de mayor tradición y antigüedad de pueblos originarios ubicados en el sur de la cuenca de México, una, en el centro de Tlalpan, y la otra, en San Andrés Totoltepec; una urbana, a pesar de las dificultades que enfrenta el abordaje de una heterogeneidad cosmogónica representada por vecindados, oriundos de otras entidades federativas, con domicilios en diferentes zonas de la ciudad de México, y, la otra, urbana-rural ubicada en uno de los ocho pueblos de la delegación Tlalpan, actualmente denominada colonia. En ellas es posible dar cuenta de las cosmovisiones con las que los sujetos educativos (un grupo de sexto grado matutino en cada una de las escuelas) en condiciones concretas que se articulan específicamente al

campo de la educación, en aulas a cargo de una maestra nativa del Distrito Federal y de un maestro de origen guerrerense.

Son de gran importancia las palabras, las imágenes, los comportamientos, en síntesis, las formas simbólicas construidas por los grupos estudiantiles; la perspectiva histórica de los sujetos educativos, los procesos de identidad en los que están inmersos para poder entender el significado de los acontecimientos escolares oficiales/locales, para interpretar los conceptos de la experiencia próxima, coloquial, a partir de la relación que es posible establecer entre éstos y los conceptos de experiencia distante, generada por los especialistas, apoyándonos en el planteamiento de Geertz [1987:75].

Una metodología interpretativa y comparativa como ésta nos permite ver a las instituciones educativas como medio social y culturalmente organizados. Los individuos contribuyen a la organización y la definición de significados que comparten. Es decir, por un lado, nos posibilita descifrar los significados que otros aspectos no cercanos o propios pretenden transmitir, y por el otro lado, estudiar la renovada y permanente invención y reformulación de nuevos significados. Con la etnografía es posible realizar un estudio desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, ya que lo que cuenta son los significados e interpretaciones bajo un contexto específico.

Participamos abiertamente de la vida cotidiana de las personas, durante un tiempo relativamente extenso, en este caso, dos días de la semana en cada escuela, durante un ciclo escolar, escuchando lo que se dice, observando lo que pasa, preguntando, recogiendo todo tipo de datos que proporcionen explicaciones que nos ayuden a interpretar significados.

Esta estrategia metodológica la concebimos como un proceso de construcción que realizamos a partir de ciertas conceptualizaciones, que están presentes en todo momento; tratamos de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías en el estudio de la realidad y la conceptualización de las prácticas sin negar su particularidad.

El proceso interpretativo permite estudiar con detalle estos casos concretos, con el objeto de desarrollar un modelo lo más completo posible de la situación y de los contextos en que está inmerso. Es a partir del análisis de este tipo de casos, de un examen de los hechos cotidianos y a través de detalladas particularizaciones de los mismos, que buscamos y verificamos generalizaciones.

La ideología, para el estudio que nos ocupa, es la base de las concepciones de la educación, en general y, de la escuela, en particular, que guían y justifican el comportamiento práctico de los distintos sectores escolares, dirigiéndolos a la satisfacción de las aspiraciones e intereses de los particu-



lares grupos sociales, haciéndolos servir frecuentemente como medio para la reproducción de las relaciones sociales.

En este sentido, es posible pensar que estos grupos escolares, insertos en un espacio urbano específico, siguiendo a Aguado y Portal [1992:54-67], responden a ciertos aspectos sociales y culturales, a una organización social que los integra y organiza, que los señala a través de rasgos diacríticos (la forma en que organiza su vida cotidiana, costumbres, sus ciclos festivos, su religiosidad, etcétera) y los orienta en sus valores básicos. Responden al significado social que tienen sus conjuntos de prácticas y de creencias y a la manera en que se organizan y se apropian del mundo. Los grupos sociales constituidos responden a un complejo particular que involucra, a partir de interrelaciones producidas y secundadas, características culturales, sistemas de organización social, costumbres y normas compartidas, pautas de conducta, lengua y tradición histórica, entre otros. Responden a un patrimonio colectivo, específico de estos grupos sociales, pero también a otro nivel de identidad: el nacional, que constituye un orden cultural que sirve de contexto amplio a la mayoría de los grupos y clases sociales que forman parte de la sociedad mexicana dado el origen histórico común, la demarcación de un territorio y el conjunto de prácticas que los definen como tales. Sin embargo, en el nivel grupal se conservan particularidades que matizan y trascienden la posición de clases y la nacionalidad, como los elementos simbólicos conformados por la cultura prehispánica y por su relación con la nación desde una particularidad étnica y desde una especificidad clasista, lo cual les permite ordenar su entorno con distintas dimensiones y a su vez estar expuestos a la imposición simbólica de la parcialidad hegemónica, en tanto sus intereses de clase se incorporan al proyecto nacional bajo la preeminencia histórica de los intereses de clase hegemónica, en tanto participan en una compleja construcción de correlaciones de fuerzas históricamente conformadas.

Podemos estudiar las expresiones cosmogónicas en grupos sociales vinculados con la escuela pública, ya que en este ámbito podemos encontrar en acción al Estado mexicano, a sectores del magisterio nacional, a comunidades estudiantiles, algunas todavía fuertemente vinculados a la familia, a una sociedad civil, demandante y vigilante de las acciones y los efectos escolares, así como en interacción con otros campos culturales.

La escuela es un medio para el desarrollo espontáneo de esa clase de adaptaciones que permiten la comunicación y la comprensión interculturales como parte de la misma práctica social que allí se desarrolla [Paradise, 1990:28]. Es un lugar en el que confluyen cosmovisiones o sistemas ideológicos, que se perciben como ideologías diferenciadas, como actos y actitudes diversas. En ella existe un simbolismo propio que se condiciona

por la relación entre los elementos estructurales que constituyen las cosmovisiones participantes. Las creencias, mitos y ritos debemos estudiarlos para poder explicar la relación entre el pasado, el presente y el futuro en dichas instituciones, es decir, deben ser estudiados a través de la visión que nos propone la historia.

El concepto de cosmovisión surge así como una gran aportación al campo de la antropología educativa y la manera más pertinente de abordarlo, para nosotros, es a través de relacionar la historia local con las creencias sobre el campo educativo y sus vinculaciones con las prácticas simbólicas que se realizan de manera cotidiana y en la ritualidad propia de las dos escuelas.

Teniendo como telón de fondo elementos que consideramos centrales de la gran tradición mesoamericana y de la cuenca de México, tales como los elaborados por Broda [1971 y 2001], Espinosa [1996], Lira [1995] y Medina [1995 y 2000] presentamos, en primera instancia, los territorios de las poblaciones y de las escuelas estudiadas, su relación histórica con la cuenca de México, en particular en su lado sur, donde se ubican Cuicuilco y San Agustín de las Cuevas, hoy centro de la delegación Tlalpan; y su relación con el pueblo de San Andrés Totoltepec. En ambas poblaciones se registran algunos hablantes de náhuatl, pero sobre todo, forman parte de un escenario conformado por un proceso que ligó la tradición prehispánica y europea, dando pie a un tejido cultural propio, donde jamás desapareció la textura india de sus habitantes originarios, la cual, aunque obligada a la invisibilidad en muchos sentidos, es parte del ser urbano que la conforma.

En esta acción metodológica subyace una posición histórica que nos permite explicar el presente desde el pasado, una de las bases de la etnología. Con la finalidad de comprender mejor a los sujetos de estudio y a sus concepciones en torno al campo educativo, el lugar donde viven, las fiestas del espacio simbólico y territorial que les pertenece, su familia, sus preferencias personales, museográficas y territoriales, sus actividades extraescolares y sus pasatiempos en general, recopilamos en Ornelas [2005 y 2007], datos empíricos dentro de la observación etnográfica y en diferentes fuentes de información, entre ellas las narraciones míticas, las leyendas y las cartas elaboradas por los niños a sus homólogos tlalpenses o sanandreseros, según el caso, y a los cordobeses de Argentina (contactados con el fin de explorar la cosmovisión de los sujetos de estudio expresada a extranjeros), así como contenido de los procesos culturales en los que participan también como actores rituales.

A sus homólogos argentinos les escribieron cartas haciendo alusión a los elementos que caracterizan a nuestro país, saliendo a la luz aspectos aprendidos en las clases de geografía, vivencias propias, espacios que han visita-

do en vacaciones y lo que medios masivos de comunicación han presentado como lugares turísticos: plazas públicas con vendimias y sitios de gran antigüedad; costumbres y tradiciones; centros de recreo y zonas arqueológicas; gastronomía; clima, vegetación, fertilidad y reservas ecológicas.

Las tarjetas postales enviadas a los estudiantes argentinos hicieron referencia a: leyendas en torno a sus propias costumbres y al lugar que habitan; tradiciones populares mexicanas; pasajes históricos; lugares emblemáticos del centro, monumentos, efigies y edificios, la Basílica y marcas arquitectónicas representativas de la Ciudad de México; zonas arqueológicas como Teotihuacán y la pirámide del Sol fueron de las más recurrentes; así como seres mitológicos de la época prehispánica como Tláloc, Tonatiuh, Huitzilopochtli, y Quetzalcóalt.

#### TLALPAN Y SAN ANDRÉS, LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

En este abordaje hacemos alusión, en primer lugar, a las caracterizaciones de Tlalpan y de San Andrés construidas por sus pobladores con la añoranza de un ayer que fue mejor que el hoy que habitan; la lucha pasada y presente por su territorio y sus recursos naturales, históricos y culturales; sus costumbres; los simbolismos referentes al barrio, la colonia, la delegación o el pueblo, la ciudad, según el caso, y que, en conjunto, reflejan una cosmovisión compartida con los habitantes del sur de la cuenca de México.

A su vez, los relatos y leyendas ubicados en espacios cotidianos y de la ciudad de México, con personajes lugareños pero también con eventos y actores de la historia; muestran una visión del mundo construida de manera individual/colectiva y combina lo local con lo nacional.

Los nativos de estos pueblos originarios, hacen continua referencia a su rica tradición festiva, entendida como uno de los aspectos privilegiados para mostrar su cosmovisión, lo cual nos permite comprobar las hipótesis de trabajo elaboradas al respecto por Andrés Medina [2007], y confirmar la estrecha vinculación de las categorías con las que este autor delimita los ciclos ceremoniales: las fiestas patronales, las fiestas del ciclo mesoamericano, las fiestas del ciclo de cuaresma y las fiestas del ciclo de invierno, a las que se agregan las peregrinaciones a Chalma y a la Villa, y las visitas a los santos patronos con los que se tiene relación.

En particular, la celebración del día de la Candelaria, en ambas localidades de estudio, diluyó las diferentes posiciones ideológicas al respecto de una rivalidad vivida al interior de las familias con la fuerte participación de la iglesia dadora de la bendición y el agua bendita para los niños dioses, poseedores de un lugar doméstico especial para su veneración y cuidado.

Los padrinos y madrinan, junto con sus familiares, llevaron a los niños, ataviéndolos de una manera particular que se elige tomando en cuenta la edad del niño para la familia, su relación con el santo de su devoción, con los favores o milagros pedidos o ya dados, y/o con la actividad económica que se realiza. Esta última asociación se vincula con la bendición de las semillas que desde la época colonial han venido siendo colocadas abajo del niño Dios, en un cesto o charola, lo que permite llevar a bendecirlas a los cerros, considerados sagrados desde la perspectiva mesoamericana.

En el día de la Santa Cruz, acorde con los planteamientos de Andrés Medina [*idem*], encontramos el protagonismo histórico de los pobladores tlalpenses del barrio de Niño Jesús (lugar que, junto con el Calvario, San Marcos, La Conchita, La Fama, La Santísima, La Joya, San Pedrito y Peña Pobre, se considera barrio tradicional del antiguo casco de Tlalpan), cuya organización bajo el sistema de cargos minimizó la participación de la iglesia católica y fortaleció su organización comunitaria autogestiva e independiente.

En este caso observamos la separación y la articulación de una comunidad originaria que a partir del lugar mítico de su origen, convertido en monumento histórico por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), construye y reconstruye su identidad, valiéndose del sentido y del simbolismo propio de los elementos fundamentales de la celebración, y apoyándose en el sistema de cargos que una de las familias principales ha venido tomando bajo su responsabilidad.

La celebración en este barrio tlalpense contó con múltiples recursos y actos. El primer acto consiste en la visita de los mayordomos a las casas de las familias que sufrieron la pérdida de alguno de los integrantes durante el año, acompañados de música y recibidos con comida y bebida. Dichos recorridos los hacen refrendando los lazos comunitarios, hermanados por la Santa Cruz. El segundo acto corresponde a la ceremonia religiosa (misa) llevada a cabo por un sacerdote de la iglesia de San Agustín, en el marco del monumento ya citado. Al final, la familia principal de mayordomos entrega las nuevas cruces a los nativos o vecinados de larga data que merecen dicha distinción, comprometiéndose a profundizar los lazos de unión y fraternidad. Posteriormente, se abre paso al baile, al disfrute de la música, de los diversos juegos de la feria y de variados alimentos y artesanías.

La etnografía de esta ritualidad nos permite reconocer la viva presencia de los pueblos y barrios originarios que dentro de las teorías y prácticas hegemónicas urbanas es desdeñada por no considerárselas típicas ni representativas de la totalidad del desarrollo de la ciudad de México o bien, se oculta o no se quiere verla y se prefiere seguir apostando por su desaparición. La singularidad cultural de estas localidades la encontramos

permeada de núcleos duros de su cosmovisión que se reproducen y actualizan continuamente. Dicha visión del mundo, a pesar de tener una expresión única, forma parte de una tradición cosmogónica más amplia y aunque se encuentra en comunicación con el conjunto urbano donde se inscribe, esto no la minimiza y mucho menos la erradica, según Medina [*idem*].

En el día de Muertos, en el centro de Tlalpan, vemos su característica principal: la celebración familiar, tanto en las casas como en el cementerio, pero rodeada o en oposición con las ofrendas delegacionales dispuestas en el deportivo popular y en el Museo de Tlalpan. Las afueras delegacionales arrojan la respuesta de algunos de los pueblos y barrios que muestran desde una lógica de “exposición museística” abundantes elementos que observamos descontextualizados; así como con el espacio de las escuelas, territorio privilegiado del Estado que retoma una tradición familiar y popular con fuertes referentes mesoamericanos, para impulsarla como una tradición nacional.

Por su lado, en San Andrés llama la atención los caminos de pétalos de flores de cempasúchil que salen de casi todas las viviendas del centro del pueblo rumbo al panteón “para que el difunto se guíe a su casa”, la compra-venta de velas de “ceras de diferentes tamaños elegidas según el tiempo que se quede uno en el panteón”, flores y frutas dispuestas por montones en las puertas de los zaguanes de las vecindades y de algunas casas. Sólo permanecen abiertas las tortillerías, algunas carnicerías y los molinos donde también se pueden adquirir ingredientes para los tamales y el mole.

Además de estas fiestas del ciclo Mesoamericano, el día del santo patrono del centro de Tlalpan y de San Andrés Totoltepec, respectivamente, la delegación, la iglesia y los pueblos junto con los barrios, se disputan sus sentidos y sus formas propias de celebración, lucha que data de mucho tiempo atrás, según las revisiones documentales y los registros de campo realizados.

A través de la historia narrada por los habitantes tlapenses y sanandreseros, reconstruimos parte de la memoria colectiva y la mítica de sus pobladores originarios, que en Tlalpan hacen referencia a Cuicuilco, la Parroquia de San Agustín, al lugar de conexión de la ruta hacia Acapulco, a la prisión de José Morelos y Pavón, al asentamiento del primer mercado de la ciudad de México, de la propiedad de descanso de Maximiliano y Carlota o Casa de Moneda, al lugar de descanso, de fiestas, juegos y apuestas, de la Casa Frissac, o morada temporal de Chucho “El Roto”, de empresas industriales, y hoy de múltiples colegios, conventos y seminarios por lo que adquiere el mote de “Vaticano chiquito”.

La población originaria de Tlalpan, aparentemente dispersa o diluida entre los avecindados que se multiplican constantemente y la traza urbana,

manifiesta su identidad y su capacidad histórica de defensa, organización, recreación, actualización e intercomunicación con quienes comparten dicha identidad dentro y fuera de su territorio, pero también con los diferentes niveles y dimensiones en los que se hace presente la globalización.

En San Andrés, uno de los ocho pueblos de la delegación Tlalpan, el segundo, después de San Pedro Mártir, en el camino de la ciudad de México hacia Cuernavaca, según Portal [1997:103-112], las manifestaciones del proceso histórico de la construcción de su identidad colectiva son: el vínculo particular con la tierra, la relación rural-urbana y la lucha por la conservación de un territorio con valle, montaña, bosques y mucha agua; además de la hermandad provocada al compartir un santo patrón. Para Geertz [1990:118], lo sagrado representa el núcleo central a partir del cual se ordena el mundo social. Es a través de la religión que se conservan las significaciones generales con las que cada individuo interpreta su experiencia y organiza su conducta.

En la imagen del santo patrón se sintetiza la historia del pueblo, una historia viva y en continua resignificación que define el punto de partida básico de esa colectividad. Dicha historia se remonta a la colonia, cuando la cuenca de México y sus alrededores fue convertida en centro de dominio político y económico de los españoles y de su acción evangelizadora, sustentada en una fuerte y consolidada estructura prehispánica a partir de la cual se construyó el nuevo orden mestizo [Portal, 1997:114].

En ambas localidades, así como en todos los pueblos originarios de la ciudad de México, encontramos, entre otras, fiestas de origen mesoamericano que inician con la época de secas, la de la Santa Cruz, que corresponde a una petición de lluvias, y terminan con el día de Muertos, que es una ceremonia de cosecha; estas fiestas, junto con la de La Candelaria tienen un carácter doméstico y multitudinario en su celebración.

Todo este ámbito territorial los vemos como contexto cultural de los espacios y tiempos de la escuela y del aula.

## TALPAN Y SAN ANDRÉS PARA LOS ALUMNOS

A estos “datos” agregamos las percepciones de los niños de los grupos escolares estudiados a través de representaciones gráficas del lugar donde viven y de su escuela y su entorno.

Las apreciaciones que los niños plasmaron en torno a Tlalpan, como Delegación, son las siguientes, es un lugar de bosques, víboras, monkis, cavernas y murciélagos, donde se pueden disfrutar días de campo, pasear en las Fuentes, donde se podía comer acociles y escuintle, y, en el centro delegacional,

donde se producen apariciones, se participa en las fiestas cívicas y religiosas-populares, se venera al santo patrón, hay juegos mecánicos y feria.

Los de San Andrés, por su parte, definieron como símbolos dominantes de su territorio: los cerros, los totoles, las áreas verdes, árboles y flores, la iglesia, diversas construcciones habitacionales, la carretera y el quiosko de las oficinas gubernamentales

Los niños tlalpenses dibujaron un lugar de cerros iluminados por el sol, con aves, manantiales y bosques enmarcados por el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl, privilegiando el entorno natural con elementos primordiales de la cosmovisión mesoamericana; mientras que a su escuela la representan con sus espacios de esparcimiento: patio, cancha de basquetbol, árbol con jardinera.

Los niños del grupo escolar sanandresero definen el cerro de Totoltepec como referente territorial principal del pueblo que habitan, por ello establecen que el lugar donde viven está arriba de la ciudad de México, su composición combina lo campirano y lo urbano y es en este espacio en el que se llevan a cabo las fiestas de su santo patrón, San Andrés, en donde todos participan de alguna manera.

A estos hallazgos sumamos las representaciones escritas realizadas por los alumnos de estudio que a grandes rasgos se presentan a continuación:

Mi abuelita cuenta que cuando era la época de la revolución mexicana mucha gente se escondía en las cuevas que estaban ubicadas en el pueblo de san Andrés Totoltepec donde yo vivo y que llevaban todos sus pertenencias entonces abía muchos rateros y les quitaban sus pertenecías y las enteraban y entonces ellos salieron a pelear a la rebolucion y fueron muertos entonces cada uno tiene suerte cuando sale en la noche y be una luz verde que se prende y se apaga es que ay oro y tiene uno que rascar (Luis Alejandro Veloz).

San Andrés es definido por los alumnos nativos de este pueblo como un cerro del guajolote, rodeado de árboles y bosques, de otros cerros invadidos por el Colegio Militar y muchas casas, es un lugar donde hay sembradíos de maíz, además de mercado e iglesia. Lo definen también por su inserción en el país, en la ciudad, en el Ajusco y en la delegación Tlalpan; resaltan las fiestas chica y grande y las caracterizan como una tradición del pueblo con castillo, fuegos artificiales, feria con juegos mecánicos, además de chinelos, arrieros, santiagos, toros y música. Estas representaciones son complementadas por la apropiación y resignificación que ellos hacen de algunos referentes espaciales, históricos, arqueológicos y turísticos de nuestro país para la recreación de nuestro pasado indígena, la verbena popular navideña, la emisión de programas de radio, la obtención de "buenas vibras" y la celebración masiva de los triunfos de la selección mexicana de futbol.

Algunas narraciones míticas del grupo escolar de San Andrés hacen referencia a elementos identitarios locales como los relatos sobre la virgencita y el cerro, sobre los pozos, rayos y sirenas: “Mi papá me dijo que antes mi tía iba a lavar en unos pozos y una vez cayó un rrayo y avia sirenas y después desaparecieron” (Juan Carlos Jiménez A.), también se mencionan el quetzal y el pavoreal, los cuales presentan una combinación de elementos ubicados en la cosmovisión mesoamericana; además de las leyendas sobre el burro asesino, la hora de la muerte, sobre los duendes que trafican con el alma y habitan las cuevas, el jinete sin cabeza, la llorona, y el charro negro:

El charro negro andaba en el serro de San Andrés Totoltepec, unos señores estaban queriendo cruzar el serro para poner la bía del ferrocarril y diario trabajaban 350 personas y derrumbaban el cerro hasta la mitad y al día siguiente volvía a estar igual, como sino hubiera derrumbado nada y un día el ingeniero de la bía de ferrocarril vio al charro negro, el dijo al ingeniero no derrumben mi casa porque este serro es mi casa sino dan 150 personas, dijo el ingeniero como te las dare y djo el charro negro aslos trabajar día y noche y pagales doble, derrumbaron el cerro hasta la mitad y se derrumba ensima de los trabajadores. Esta historia me la conto mi abuelito (Edgar Ramiro),

Estas tres últimas referenciadas a su propia experiencia, a la de sus familiares, en San Andrés y sus alrededores. La leyenda del charro negro se enlaza también con la historia de la escuela y los bandidos del Río Frío que habitaron su terreno; y el himno nacional mexicano es integrado también a estas leyendas, con sus llamados a defender a la patria y su destino sobrenatural.

## LAS ESCUELAS PRIMARIAS

A partir de esta caracterización antropológica del entorno escolar abordamos las propias de las escuelas de estudio. Hacemos alusión a los recuerdos que al respecto tienen los tlalpenses y sanandreseros y que recogemos dentro del trabajo de campo, pero también a los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas por los alumnos de los grupos de estudio que accedieron a interrogar y entregar por escrito o en audio las representaciones, ideas y creencias que sobre su espacio escolar de gran tradición y antigüedad emitieron sus familiares exalumnos de las instituciones, además de sus profesores y el personal de intendencia.

En los resultados obtenidos por los tlalpenses aparecen referencias al nombre que lleva, a su fundación, a la etapa de desprendimiento de las escuelas primarias dentro de su original territorio, al entorno, a las diferencias entre el antes y el ahora centrados en el patio, la cantidad de alumnos, el uso de sus instalaciones, su cuerpo docente, las formas de enseñanza, el trato



de maestros hacia alumnos, la disciplina, las vivencias, los aprendizajes, las anécdotas, la relación de la escuela con los padres y viceversa, las salidas escolares, el tipo de uniforme y las "apariciones" y leyendas en/de una institución que, dijeron, ocupa los terrenos de un antiguo panteón. Un ejemplo sobre la transformación de la escuela y su nombre: "La escuela tiene una historia muy larga, antes era una sola escuela, habían árboles frutales de todo tipo y ahora hay muy pocos en tres escuelas primerías diferentes l la escuela lleva el nombre del hombre que la fundó" (Pedro Luna Jiménez).

Complementándose con mayores precisiones sobre la gestión escolar, la mística, los sujetos escolares, los padres de familia y su representante, su personal de apoyo, los diferentes estilos docentes, la enseñanza de la historia y otras disciplinas y la capacidad de trabajo, con ayuda de la mirada "externa" de dos colegas de UPN, que coincidieron en la primera etapa del trabajo de campo realizado dentro de la escuela, debido a su intervención pedagógica como intermediarias entre estudiantes norteamericanos, "practicantes" y esta escuela primaria pública.

Mientras que en San Andrés, el espacio de la escuela es definido por su historia, por el nombre que lleva (que remite al personaje que aseguró la propiedad territorial para los nativos del pueblo), por sus alrededores, por el símbolo de la bandera, por sus elementos arquitectónicos, su tamaño grande, con 18 salones, sus jardines y sus tres niveles, su clima, sus habitantes, además del control, la disciplina, los tipos de enseñanza, la preparación de los maestros, el respeto, las formas de comunicación, los tipos de escritura, la transmisión de valores, el apoyo o presencia de los padres, los derechos humanos, el número de grados atendidos por la escuela, los materiales didácticos, la permisibilidad, los castigos docentes proporcionados a los niños, el uniforme, las ceremonias, los desfiles y festejos. Lo que no les gusta de ella es: los compañeros tiran basura a la hora del recreo algunas de las materias, como deportes. Lo que les agrada es el recreo, jugar a las correteadas, escondidas y encantados, sus logros, sus buenas calificaciones y roles escolares, manifestar sus deseos de éxito escolar actual y futuro.

De manera plástica dicha institución es representada por el grupo de alumnos de San Andrés con una sólida construcción que se caracteriza por la bandera nacional, el trazo de un camino que comunica a su puerta principal con el afuera y viceversa, los grandes árboles sobresalen de la construcción y remiten al símbolo territorial de esta escuela primaria en otras épocas, el gran pino que permitía localizarla incluso desde la carretera; pero también a través de leyendas como la siguiente:

La Tiburcio Montiel antes era un circo y luego fue un panteón y había un payaso malo y una vailarina y cuando el circo se quemó y se murió la bailarina y

en el baño de las mujeres se apareció la bailarina vailando y en el baño de los hombres se aparecía un payaso. Esta historia me la conto mi tío y mi tío iba en esta escuela y el era de la primera generación (José Roberto Juárez Labastida).

## EL AULA PARA LOS GRUPOS ESTUDIADOS

En el aula se manifiesta una conducta formal prescrita, no dominada por lo explícito del plan o programa de estudios, y sí relacionada con las creencias, con los valores positivos de la escuela en particular y/o la educación en general, representada por la autoridad pedagógica [Bourdieu y Passeron, 1981], por el poder ideológico que sostiene a la escuela como lugar privilegiado de transmisión de la cultura. A su vez, se explicitan el espacio y el tiempo que los actores escolares construyen y realizan, dejando expuestas algunas de las características de sus concepciones y narrativas míticas en las escuelas primarias públicas seleccionadas por mayor tradición y antigüedad.

El espacio del aula sanandresera se identifica como un ámbito compartido por el maestro, sus 38 alumnos, algunos con beca Solidaridad, y merecedores del cuadro de honor elaborado por las maestras de USAER para premiar la limpieza de los alumnos, y los padres de familia cuyas características físicas se particularizan con la presencia de un grupo de estudiantes identificado por su condición nativa en el pueblo y su adscripción a las familias originarias que viven en el centro de San Andrés, además de que en sus integrantes cinco forman parte de la escolta, debido a su buen desempeño académico. El aula es también caracterizada por su cohesión, disciplina, camaradería, apoyados en el peso que le otorgan al valor de la palabra, el respeto a sus pares y autoridades, a la amistad y al compartir múltiples recursos, negando, en la medida de lo posible, el individualismo, el autoritarismo, la sumisión, el incumplimiento y la mentira. Los diferentes agrupamientos que se dan entre los alumnos de este grupo en el aula se llevan a cabo a partir de sus preferencias basadas en el compañerismo y la amistad. Lo anterior los lleva a elegir no sólo la compañía, sino también el concepto o tema al que optan o al que son inducidos a desarrollar aplicando sus estrategias colectivas. Ello también implica individualismo, toma de decisión de alguno(s) sobre otro(s), además de luchas de poder y oportunismo.

A sugerencia del maestro, exponen sus cualidades y defectos individuales frente al grupo, dejando ver una fuerte influencia paterna, familiar, colectiva en dichas definiciones, pero a su vez, una amplia colaboración para realizar todo tipo de actividades, no sólo académicas, como grupo activo y comprometido. “Es un aliento seguir luchando, no pérdida de tiem-

po, ahora tenemos más oportunidad y a veces no se aprovecha, no debemos faltar con las cosas a la escuela, hay que cumplir con la tarea. Aprovechar la educación 'escolar', a pesar de los obstáculos...".

Este contexto nos permite definir a los sujetos educativos del sexto grado de la escuela primaria de San Andrés, y exponer sus concepciones y prácticas didácticas que cotidianamente relacionan con su concepción del mundo y de sí mismos en general y con el ámbito escolar. Algunas de las principales bases de dicha definición, en los alumnos, fueron los escritos donde encontramos una excelente muestra generacional, local, social e individual de las dimensiones culturales, psicosociales, éticas, de género, familiares, del campo de la moda y del consumo que los definen y que fueron complementadas con la información obtenida de la correspondencia enviada a sus homólogos tlalpenses y cordobeses (éstos últimos debido a que era importante conocer la forma en que se identifican frente a estudiantes extranjeros), vecinos del sur de la ciudad de México y latinoamericanos; con los primeros hermanados por sus fiestas, su religiosidad popular, por sus concepciones compartidas, la fiesta patronal, la escuela primaria, sus maestros, sus actividades recreativas, sus paseos, sus lugares de consumo; y con los segundos, por sus ideas sobre lo que caracteriza a su persona, a su escuela, sus deseos para sus homólogos, como: "Quisiera que no fueras burro, no lleves notas, que no seas peleonero y seas bueno, que también te guste estudiar para llegar a ser alguien en la vida, te deseo que llegues a ser diputado, licenciado o arquitecto... espero que ingreses a la secundaria con mucho entusiasmo y sigas estudiando y que llegues a tener la profesión", a su país, a la ciudad donde viven, a su colonia, a sus referentes culturales, sociales y familiares, por el idioma, la región geográfica y sobre todo por el fútbol.

## SUS MAESTROS

En relación con los docentes, las concepciones sobre la educación de la maestra del grupo del centro de Tlalpan, una avecindada tlalpense, su práctica profesional, sus pares, sus relaciones con las autoridades educativas y los padres, y sobre el tiempo y el espacio escolares, nos permiten contextualizar, junto con lo ya expuesto, la cosmovisión de los alumnos, el uso que ambos polos de la relación didáctica hacen del tiempo y del espacio de la escuela, y en particular, del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus etapas de apertura, desarrollo y cierre, ésta última, a veces evaluativa.

En el caso de San Andrés encontramos un maestro nativo de un pueblo de Guerrero formado en una familia tradicional que vive en el Distrito Federal y participa en los rituales religiosos de su región de origen. Estudió en

internados del centro de México y tiene experiencias laborales en escuelas rurales unitarias, es avecinado del pueblo y en su práctica docente antepone el carácter humanista, formativo, reflexivo, constructivista y experiencial de la educación. Interpela continuamente a los padres de familia y establece una relación de distancia crítica con las autoridades escolares y educativas. Dicho maestro, realiza una práctica docente que se particulariza con la presencia de un grupo de alumnos identificado por su condición nativa en el pueblo y su adscripción a las familias originarias que viven en el centro de San Andrés; y como ya se dijo, por su cohesión, disciplina, camaradería, apoyados en el peso que le otorgan al valor de la palabra, el respeto a sus pares y autoridades, a la amistad y al compartir múltiples recursos, negando, en la medida de lo posible, el individualismo, el autoritarismo, la sumisión, el incumplimiento y la mentira.

Para ambos polos de la relación didáctica en este grupo sanandresero existe una claridad sobre los límites y las potencialidades de cada uno de los participantes, un trabajo conjunto de resignificación de contenidos académicos, pautado por aperturas, desarrollos y cierres temáticos traducidos, en muchas de las ocasiones, en ubicaciones conjuntas de temas a tratar apelando a experiencias propias o a otros conocimientos no sólo escolares, respetando los ritmos individuales y colectivos, premiando con el aplauso o reprimiendo con estrategias propias de los rituales de aflicción las propias conductas, evaluando conjuntamente los logros, los aciertos, los errores y las dificultades; todo ello a pesar del individualismo, la agresión, la burla, la intolerancia, la flojera, el autoritarismo, la devaluación y la sumisión, entre otros elementos también constitutivos de este grupo de alumnos.

## TIEMPOS ESCOLARES

Los tiempos escolares como construcciones sociohistóricas, culturales y arbitrarias, representan los ritmos que organizan las conductas y son el movimiento de la red de vínculos de significación que se establecen al interior de los grupos escolares con las personas y las cosas, a través de pautas, duraciones y frecuencias. Son diferenciados de los tiempos calendáricos y en ocasiones se limitan por el tiempo del trabajo escolar, por el tiempo del recreo, del descanso, del relajamiento o simplemente por el paso de un tipo de actividad a otra.

Este tiempo del aula es utilizado por los maestros y su grupo de estudiantes para pautar los ritmos individuales y convertirlos en colectivos que a veces se interrumpen por presencias extrañas a la escuela, se prolongan a través de la tarea, o bien, dan cabida, al interior del salón de clases, a diver-

tos tipos de celebraciones como los cumpleaños de sus integrantes, el día del amor y la amistad y el día del maestro. Otros de los tiempos escolares los identificamos en las ceremonias y rituales escolares.

#### CEREMONIAS Y RITUALES EN LA ESCUELA

Con el fin de mostrar y analizar las ceremonias y los rituales más relevantes involucrados en los tiempos y espacios de la vida cotidiana y la ritualidad de la escuela primaria tomamos como punto de partida las propuestas teórico-metodológicas elaboradas para el estudio de la identidad, la ideología y el ritual de Carlos Aguado y Ma. Ana Portal, así como, aquella sobre el símbolo y ritual creada por Víctor Turner. Los primeros, desde una perspectiva macrosocial, dan cuenta del proceso de construcción de la hegemonía, conceptualizando el poder y realizando una reflexión crítica de la ideología, estudian los procesos ideológicos y de identidad en los tiempos y espacios culturales de una escuela y un centro comunitario de salud y posibilitan, en esta aportación, el análisis del contexto más amplio del contexto cultural y del campo de acción del que los rituales de estudio son fases. El segundo, quien, formado en el funcionalismo estructural bajo la orientación del modelo del conflicto desarrollado en la Universidad de Manchester, estudia el campo liminal y sus series simbólicas. Su antropología simbólica comparativa considera diversas áreas culturales, sociedades simples y complejas y los muchos modos de simbolización en los campos rituales, según Melgar [1998].

Para Turner [1980:50] los rituales son fases de amplios procesos sociales, son procesos pautados en el tiempo, cuyas unidades son objetos simbólicos y aspectos serializados de la conducta simbólica; unos corrigen las desviaciones de la conducta dictada por la costumbre, mientras que otros, como los rituales periódicos y los de las crisis vitales previenen las desviaciones y los conflictos.

Dentro del simbolismo de la escuela, encontramos la expresión de conflictos representados en forma ritual. La *energía* requerida para reanimar los valores y las normas consagradas en los símbolos dominantes y expresados en varios tipos de comportamiento verbal, se toma *prestada* de la representación mímica de conflictos perfectamente conocidos y normalmente mencionables [Turner, *idem*:43].

Turner [*idem*:29] nos propone: contemplar la celebración de un ritual como ocurrido en el interpretado por una totalidad de entidades sociales coexistentes, tales como, varios tipos de grupos, subgrupos, categorías o personalidades y también las barreras entre ellos y sus modos de interco-

nexión. Además de identificar su ritmo, su tema, su combinación de *medicina*, su conducta estilizada, expresada en movimientos y gestos, su tipo de altar y su aparato ritual. Habremos de colocar el ritual en su campo signifi- cante, describir, la estructura y las propiedades de ese campo.

Como ya lo mencionamos anteriormente, otros de los tiempos y espa- cios son identificados en las ceremonias y rituales escolares. En su estudio se rescatan la teorizaciones y planteamientos metodológicos que hacen Víctor Turner [1980] y Carlos Aguado y Ma. Ana Portal [1992], los cuales posibilitan un análisis del campo liminal y sus series simbólicas, la identificación de los símbolos rituales así como algunos de sus efectos como fuerzas cohesivas y reguladoras de las normas sociales y como restauradoras y reconfiguradoras de las estructuras sociales y formas de organización o como alternativa hacia nuevas formas. Dentro de las ceremonias se ubican la de los honores a la bandera, la del concurso del himno nacional y la del día de las madres y como ritual el fin del ciclo primaria considerado como un ritual de paso; en ellos fue importante reconocer los diferentes tipos de clases de rituales, sus elementos estructurales y variables, sus diferentes fases, sus procedimientos, el sentido de sus símbolos, sus significados, su polaridad, sus circunstancias y sus fines, a través de diferentes niveles de interpretación.

Estas concepciones del tiempo y del espacio institucional las analiza- mos a través de un año escolar. Hacemos referencia a la vida cíclica de la escuela primaria, y a los cortes de su cotidianeidad con las ceremonias y los rituales impuestos por la cosmovisión hegemónica del Estado, pero también con la cosmovisión de los actores escolares. Iniciamos con las fiestas patrias y culminamos con el ritual de paso del grupo de estudio y que correspondió al final del ciclo de toda la escuela.

En la escuela primaria se negocian las formas y sentidos de las cele- braciones entre el Estado —representado por el calendario escolar—, las autoridades educativas —incluyendo a los docentes— quienes establecen modificaciones silenciosas a dicho calendario, y la sociedad civil —cons- tituida, en este caso, por los mismos niños, sus padres y familiares y gru- pos políticos no gubernamentales y algunos religiosos—, quienes imponen otros ritmos a la institución.

## CONCLUSIONES

Con esta ritualidad educativa, confirmamos la afirmación de Antonio Padi- lla [1999:101-104]: la escuela se conformó como una instancia muy propicia para influir en los imaginarios colectivos de los sujetos escolares, pero tam- bién en los de la sociedad en su conjunto. Sus ceremonias y rituales en sus

contenidos y formas mostraron la influencia que han venido logrando en dicho proceso, a tal punto que sus promotores, en la institución estudiada —no sólo los representantes del Estado, las autoridades, los directivos y maestros, sino también la sociedad civil, las familias y los propios alumnos—, configuraron una dimensión simbólica social e individual en el espacio público de la escuela.

En las primarias, lo religioso queda muy relegado; sin embargo, lo numinoso siempre aparece como una condición necesaria para la consecución de los fines y contenidos, formas de realización y efectos de los rituales. Además de una participación colectiva, los rituales muestran un enorme simbolismo no sólo para los actores escolares, sino también para toda la sociedad en su conjunto. La cohesión social en torno al espacio y al tiempo ritual, el escenario, los actores, la secuencia, los actos, los símbolos, los signos, etcétera, se convierte en un requisito indispensable que se va interiorizando hasta convertirse en “natural”, a pesar de todas las luchas de poder y enfrentamientos entre concepciones distintas que le subyacen.

Sus efectos persuasivos, tanto conceptuales, visuales y psicológicos, promueven una relación jerárquica del Estado, la patria (sus héroes y símbolos), la identidad nacional, la institución educativa y la cultura oficial frente a la sociedad en su conjunto, las identidades locales, las instituciones sociales como la familia y la cultura popular. Sin embargo, esto es revertido cuando los sujetos que acceden a la educación escolar participan activamente con todos los elementos propios de su cosmovisión, matizando la rigurosidad calendárica oficial a partir de sus fiestas, de sus intereses y sus posibilidades de participación.

A pesar de que la ritualidad estudiada es un excelente medio pedagógico para lograr la reproducción y la cohesión del sistema social, su integración a la vida de la comunidad y de la familia contiene muchos matices. Su abordaje nos plantea explorar las múltiples dimensiones de cómo se percibe culturalmente la educación ligada a las creencias, a las explicaciones del mundo y al lugar del hombre en relación con el universo, lo cual abarca instituciones, actuaciones y creencias, no sólo ideas.

Los rituales escolares establecen el vínculo entre los conceptos abstractos de la cosmovisión y los actores humanos, al ser una parte sustancial de la educación escolar, implicando una activa participación social.

La cosmovisión como sistema de representación simbólica se vincula con las estructuras sociales y económicas de la sociedad a través de la ideología que define formas de conciencia específicamente sistematizadas. La visión del mundo es una estructura que pretende cumplir con las expectativas de la sociedad que la construye y la usa.

Dicha visión del mundo integra los diferentes campos culturales y todo campo cultural, como el educativo, hace presente y recrea la percepción del mundo de los sujetos que lo constituyen a través de sus mitos y procesos rituales narrados y actuados en sus espacios institucionales, como la familia y la escuela.

La relación que subyace y se hace evidente entre las escuelas y los sujetos estudiados con el entorno caracterizado por su historia, su identidad cultural, su cosmovisión abordada a través de su ciclo festivo mesoamericano y la fiesta de su santo patrón, perfila nuevas líneas de análisis, categorías generales y específicas, que superan la fascinación por lo concreto y el culto al empirismo, y nos permiten presentar una perspectiva que puede enriquecer las lecturas que otros pares realicen sobre la escuela primaria pública, la toma de decisiones al respecto del nivel educativo en los ámbitos curricular, de la formación y actualización docente, así como en las didácticas y en los procesos de aprendizaje escolares en contextos culturales específicos. Pero sobre todo nos permiten aportar a la antropología educativa, la posibilidad de arribar a construcciones teórico-metodológicas que logren el avance en los distintos desarrollos de una teoría de la cosmovisión relacionada con otros ámbitos del campo cultural de la educación que nos acerquen a la gran tradición antropológica mexicana, en lugar de adoptar modas temáticas que nos alejan de la identificación de mayores referentes mesoamericanos, coloniales y modernos y su interrelación en la cosmovisión de los sujetos que participan en el ámbito educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Aguado, J. y Portal, M.**

1992 *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, México, UAM/Iztapalapa.

### **Bourdieu, P. y J. C. Passeron**

1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

### **Broda, Johanna**

1971 "Cosmovisión y observación de la naturaleza: el ejemplo del culto de los cerros", en J. Broda, S. Iwaniszewski y L. Mauponné, *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*, México, UNAM, pp.461-500.

2001 "Introducción", en J. Broda, y F. Báez-Jorge (Coords.) *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México, Conaculta, FCE.

### **Espinosa, Gabriel**

1996 *El embrujo del lago. El sistema lacustre de la Cuenca de México en la cosmovisión mexicana*, México, UNAM.



**Geertz, Clifford**

1987 *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

1990 *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

**Guiteras, Calixta**

1965 *Los peligros del alma. Visión del mundo tzotzil*, México, FCE.

**Kirchhoff, Paul**

1966 "Los estudios mesoamericanos, hoy y mañana", en *Summa Anthropologica en homenaje a Roberto J. Weitlaner*, México, INAH, pp. 205-208.

**Lira, Andrés**

1995 *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México, Tenochtitlán y Tlaltelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México-Colegio de Michoacán.

**López Austin, A.**

1980 *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, México, UNAM-IIA.

1994 *Tamoachan y Tlalocan*, México, FCE.

1995a "La religión, la magia y la cosmovisión", en Linda Manzanilla y Leonardo López Luján (Coord.), *Historia antigua de México*, v. III, México, INAH, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 419-458.

1995b "Tollan: Babel" en *Mito y creación en México*, Revista de la UAM, enero-febrero, núm. 528-529 pp. 3-8.

1996a "La cosmovisión mesoamericana", en Sonia Lombardo y Enrique Nalda (Coords.), *Temas mesoamericanos*, México, INAH, pp. 471-507.

1996b *Los mitos del tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana*, México, UNAM-IIA.

1998 "Los ritos, un juego de definiciones", en *Arqueología Mexicana*, vol. VI-núm. 34, México, Conaculta, Raíces pp. 4-7.

**Marion, Marie-Odile**

1998 "Presentación", en *Cuicuilco. Cosmovisión e ideología. Nuevos enfoques desde la antropología simbólica*. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Nueva Época, vol. 5, núm. 12, enero/abril, pp. 7-12.

**Medina, Andrés**

1995 "Los sistemas de cargos en la cuenca de México: una primera aproximación a su trasfondo histórico", en *Alteridades*, núm. 5, México, UAM pp. 7-23.

1998 "La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía", México, UNAM-IIA, (mimeo).

2000 *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana* México, UNAM-IIA.

2007 *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios* México, UNAM-IIA/UACM.

**Melgar B., Ricardo**

1998 "El universo simbólico del ritual en el pensamiento de Víctor Turner", México, CCYDEL UNAM-INAH, p. 16.

**Ornelas T., Gloria**

2005 *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura.

- 2007 *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*, México, UPN.
- Padilla, Antonio**  
1999 "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX", en *Alteridades*, núm. 18, México, UAM, pp. 101-113.
- Paradise, Ruth**  
1990 *Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por los niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase*, México, Ponencia presentada en el Seminario de Estudios de la Cultura.
- Portal, Ma. Ana**  
1988 "Espacio festivo y reproducción cultural: dos fiestas en la delegación de Tlalpan", en *Iztapalapa. Antropología Nuevas Perspectivas*, año 8, núm. 15, México, UAM-I, pp. 67-76.  
1996 "El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea", en *Inventario antropológico. Anuario de la Revista Alteridades*, UAM-I, vol. 2, pp. 59-83.  
1997 *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D.F.*, México, Conaculta-Culturas Populares-UAM-I.
- Sáenz, Moisés**  
1936 *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima, Librería e Imprenta Gil.
- Turner, Víctor**  
1980 *La selva de los símbolos. Aspectos de ritual ndembu*, México, Siglo XXI editores.



# RESEÑAS



# Aprender a dialogar desde la interculturalidad

Natalio Hernández, *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*, México, Plaza y Valdés y Universidad Intercultural de Chiapas, 2009.

*Luis de la Peña Martínez*

Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

El primero de los ensayos que conforman este libro fue escrito en 1999 y en él se marca el paso de un siglo a otro en la reflexión y la acción política acerca de (y desde) los pueblos indígenas: “Del indigenismo del siglo xx al humanismo del siglo xxi”. Como el título del libro lo indica, su autor recorre el camino que ha llevado “de la exclusión al diálogo intercultural” a propósito de las temáticas de la identidad, la educación, la lengua y la literatura de este importante sector de la población de nuestro país.

Este recorrido supone un conocimiento profundo de los antecedentes históricos y de la situación actual de dicha problemática, ya que el maestro Natalio Hernández ha sido un participante activo en varios de los procesos culturales, educativos y políticos por la reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas, tanto en su calidad de escritor e intelectual, como en la de profesor y funcionario.

Su conocimiento de esta realidad social no sólo le ha permitido mostrarnos en sus trabajos una visión a detalle de las dificultades propias de estos procesos reivindicatorios sino, también, de sus logros y avances, con lo que enriquece nuestra perspectiva del papel que los llamados “pueblos originarios” desempeñan en el desarrollo social y democrático de una nación como la nuestra, la que constitucionalmente está reconocida como una nación multicultural y multilingüe.

El concepto clave del libro es el de interculturalidad: el diálogo que debe establecerse entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad; un diálogo real y concreto que de manera recíproca posibilite la existencia de un puente que conduzca, en ambos sentidos, de unas formas de cultura a otras.

Sólo entonces se podrá transitar “del conflicto a la creatividad”, tal como lo propone nuestro autor, y como lo han hecho ya los artistas y educadores indígenas, quienes con sus obras y su labor creadora nos ofrecen alternativas para poder alcanzar una convivencia civilizada, en la que se asuma el respeto a la diversidad cultural como un factor fundamental en la instrumentación de una auténtica equidad social.

Natalio Hernández es ante todo un escritor, quien actualmente forma parte del Sistema Nacional de Creadores del FONCA, y con su obra poética, reunida en el libro antológico *Yancuic Anahuac cuicatl (Canto nuevo de Anáhuac)*, ha dado continuidad y fortaleza a la palabra náhuatl, a la flor y el canto: *in xochitl, in cuicatl*, difrasismo con el que en esa lengua se designa a la poesía. Pero, además, ha sido un pensador (*tlamatini*: hombre sabio) y un activista en defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Su labor le ha llevado a crear y a colaborar en organizaciones como, por ejemplo, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC), de la que participó como representante en la Reunión de Barbados, lado de antropólogos como Guillermo Bonfil Batalla; ELIAC (Escritores en Lenguas Indígenas, Asociación Civil), asociación creada en 1993 y de la que fue el primer presidente de su mesa directiva; y, recientemente, ha organizado una fundación para la difusión de la cultura y lengua náhuatl: *Macuil xochitl* (cinco flores), de la que forman parte Miguel León-Portilla y Carlos Montemayor (+).

Como ensayista, Natalio Hernández ha reunido algunos de sus textos en los libros *In tlahtoli, in ohtli (La palabra, el camino): Memoria y destino de los pueblos indígenas* (México, Plaza y Valdés y Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, 1998) y *El despertar de nuestras lenguas (Queman tlachixque totlahtolhuan)* (México, Editorial Diana, 2002). En ellos se puede constatar la evolución de su pensamiento y su modo de expresión, que en el libro que aquí comentamos alcanza una depurada sencillez en el estilo, acompañada de una claridad conceptual acerca de las problemáticas que atañen a las culturas indígenas. Su propuesta de un diálogo entre estas comunidades y el resto de la sociedad mexicana resulta más que necesaria en los momentos en que la idea de un Estado-nación homogéneo se halla en crisis. Desde el inicio de 1994 se hizo evidente la ruptura con un modelo sociopolítico y cultural que excluía a los pueblos indígenas de cualquier proyecto de gobierno. La “voz alzada” de los zapatistas y su rebelión discursiva creó las

condiciones para que quienes hasta entonces eran considerados como simples indicadores anónimos en las estadísticas económico-administrativas que contabilizan la miseria o como meros objetos de estudio antropológico, se constituyeran en agentes de su propia historia y destino.

*De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas* es un testimonio de esta profunda transformación ocurrida en nuestro país. Su autor revisa los fundamentos antropológicos y políticos que sustentaron al “indigenismo” del siglo xx, caracterizado como una forma de control y de desaparición de modos de vida que se concibieron desde las distintas esferas del poder, indebidamente, como opuestos al “progreso” socioeconómico de la nación mexicana. Los distintos regímenes surgidos de la revolución mexicana diseñaron una política de “integración” de las comunidades indígenas a la dinámica de las comunidades mestizas, lo que en la práctica significó el desconocimiento y el desprecio hacia sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Más que reconocer la diferencia cultural se le estigmatizó y atacó como un “mal” para la llamada “cultura mexicana”.

El actual reconocimiento constitucional de México como una nación multicultural y multilingüe ha sido el resultado de las luchas que los pueblos indígenas han llevado a cabo en distintos ámbitos nacionales como internacionales, que van de los movimientos en protesta por la conmemoración del V centenario del “descubrimiento” de América, pasando por la insurgencia zapatista, hasta las distintas acciones que en los últimos años han desarrollado colectivos culturales y políticos que han surgido de las comunidades indígenas, como lo son las distintas academias de las lenguas mexicanas, las radios comunitarias o las variadas propuestas artísticas y de educación intercultural.

A la pregunta, ¿es posible establecer un diálogo intercultural en un país como el nuestro?, Natalio Hernández parece responder con distintos ejemplos en los que él ha estado involucrado, como es el caso de los proyectos de educación intercultural y bilingüe tanto en la educación primaria como en las universidades, como el de la Universidad Intercultural de Chiapas, que coedita este libro (y cuyo rector, el doctor Andrés Fábregas, es el autor del prólogo) o como el proyecto universitario “México, nación multicultural”, en el que Hernández se desempeña como profesor.

La interculturalidad significaría para el autor de este libro, con todas las dificultades que ello implica, un avance más allá del reconocimiento de la pluri- o multiculturalidad. Es necesario insistir, como él nos lo indica, en el hecho de que si no existe una voluntad explícita para propiciar un diálogo intercultural, todo quedaría en simples intenciones demagógicas o, cuando más, en prácticas desarticuladas cuyos efectos no llegarán a favorecer dicho diá-



logo. De ahí, la importancia de comenzar a abordar esta problemática desde la educación básica, pero no sólo en aquella que se ofrece en las poblaciones indígenas, sino también, o sobre todo, en aquella que se da en los ámbitos “no-indígenas”, pues ahí los prejuicios y reticencias son mayores respecto a una educación que promueva el respeto a la diferencia cultural.

Creo que en muchos de los países “desarrollados” (Estados Unidos y los países de la Unión Europea), mal que bien, la interculturalidad está presente en las agendas políticas de sus gobiernos (como una necesidad de la propia globalización económica y los problemas que conlleva la migración extranjera), mientras que en nuestro país, pese a tratarse de connacionales, no existen políticas integrales que tomen en cuenta la perspectiva intercultural.

Por ello, un libro como éste sirve de recordatorio acerca de lo poco o mucho que se ha hecho para que en la sociedad mexicana exista una conciencia intercultural (que en realidad debería ser transcultural) que posibilite un diálogo entre distintas lenguas y culturas. Un diálogo que sea una alternativa a las formas excluyentes y antidemocráticas como las representadas por el racismo y la discriminación hacia los indígenas que tiene en la denegación (“en México no hay racismo”) su fórmula discursiva más obvia y evidente.

El camino recorrido por Natalio Hernández es un camino que lo ha conducido a encontrar en la creatividad un elemento fundamental para acabar con las trabas y cerrazones que, de un lado o de otro, han impedido la apertura hacia una realidad social enriquecida con las múltiples aportaciones culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. La creatividad es un modo de buscar soluciones originales a los problemas que conciernen a un grupo o sociedad, y una de esas formas ha sido la literatura, como ocurre con su libro de poemas trilingüe (náhuatl-español-inglés) titulado *Semanca Huitzilin/Colibrí de la armonía/Hummingbird of Harmony*, en que Hernández pone a dialogar a la poesía náhuatl con otras lenguas, como cuando traduce el ya mencionado difrasismo *in xochitl in cuicatl*/ flor y canto, a otras lenguas mexicanas y extranjeras.

Se trata de co-existir con otras formas de vida, de “ser-en-común” o “ser-con”, más que de lograr una integración perfecta y homogénea: o si se quiere, la “diferencia” es la marca que nos vuelve comunes, es decir, lo que puede permitir comunicarnos y formar “comunidad”. Somos diferentes porque somos siempre otros. Este es el verdadero aprendizaje que se puede obtener de este libro. Porque a final de cuentas como lo dice el título de la “Postdata” del libro: “Todos somos migrantes”; la trans-cultura es el viaje que nos lleva de un lugar a otro (real o imaginario), que nos hace romper las fronteras (internas o externas, físicas o simbólicas). Ir de una lengua a otra, de un modo de entender y sentir el mundo a otro, es una respuesta al mo-

nólogo del poder y de todo tipo de fundamentalismo, incluido el de aquellos indígenas que no desean dialogar con otras tradiciones culturales.

Otra de las propuestas principales que se hallan contenidas en este libro, es una que se ha vuelto una realidad: durante muchos años la propuesta acerca de la creación de un Instituto de Lenguas Indígenas fue una reivindicación que Natalio Hernández expuso como participante tanto de ANPIBAC y ELIAC, por lo que la fundación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2003 puede ser entendida como un logro de la lucha de los pueblos indígenas, más que como un obsequio del gobierno, y en particular, como un resultado de la constante actividad a favor de las lenguas mexicanas por parte del maestro Hernández.

Las llamadas lenguas indígenas son una muestra de la diversidad cultural que conforma a México como uno de los países con mayor número de lenguas habladas en su territorio. Sin embargo, éstas han sido consideradas, por desgracia, como un obstáculo para el desarrollo social y político.

Ello nos obliga a reflexionar acerca de las verdaderas causas que han hecho que las comunidades indígenas hayan sido relegadas en lo referente al acceso a servicios básicos como la atención a la salud y a la educación, pero, sobre todo, es necesario considerar las alternativas para que este estado de cosas pueda ser, en la medida de lo posible, revertido.

En este sentido, el respeto a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios se presenta como un requisito indispensable para la construcción de una nación auténticamente multicultural y multilingüe. Dichas comunidades poseen formas de organización basadas en usos y costumbres que les han permitido sobrevivir y conservar sus lenguas y culturas. Esta difícil situación les ha llevado a una lucha en la que se han conseguido avances significativos, que aunque importantes todavía no son suficientes para garantizar las condiciones para un desarrollo socioeconómico justo y ordenado.

El papel que las diversas lenguas mexicanas tienen en este proceso es fundamental, pues son la base para la consolidación de un modo de vida que posee antiquísimas raíces pero que no se contrapone, necesariamente, a otras formas de innovación tecnológica y cultural, con las que se puede convivir sin entrar en contradicción, tal como ha ocurrido con otras experiencias culturales y económicas, como las que representan algunos países asiáticos como China o Japón.

Se tiene que aprender a dialogar desde la interculturalidad para saber reconocer las limitaciones que en materia de justicia existen para con los pueblos indígenas, que han impedido la participación de este sector en la toma de decisiones políticas, así como también han creado una serie de

estereotipos que estigmatizan a los hablantes de una lengua indígena como personas “incultas” y sin valores positivos, un prejuicio debido al desconocimiento de otros códigos culturales distintos a los de la mayoría de los hablantes del español y que los medios de comunicación se han encargado de consolidar.

Más que un obstáculo, las lenguas indígenas pueden constituir un factor para el desarrollo de las comunidades en que éstas se hablan y para todo el país. Las lenguas son, no meros instrumentos o medios de comunicación, sino la posibilidad misma de crear y fortalecer una comunidad: ellas constituyen formas de vida en las que se expresan distintos modos de concebir al mundo y de actuar en él.

Hoy más que nunca es necesario el conocimiento, el desarrollo y defensa de las lenguas indígenas, pues de no hacerlo se perdería una parte importante de nuestro patrimonio cultural: el rechazo a cualquier lengua supone una negación de aquellos que la hablen y un paso para su desaparición.

Pero, ante todo, es fundamental que estas lenguas se hablen y se escriban para que pueda propiciarse un diálogo entre culturas, que de manera justa haga una realidad lo que hasta ahora parece una utopía: que las comunidades indígenas tengan un desarrollo adecuado para enfrentar las necesidades y los retos que les impone un mundo en que la comunicación y los diferentes avances tecnológicos son un factor clave para lograr formas de convivencia y de participación que nos enriquezcan e involucren a todos.

Por todo ello, el libro de Natalio Hernández contribuye a concretar este diálogo y aporta elementos de análisis para conocer la situación en la que se encuentran los pueblos indígenas en este siglo, marcado, sin duda, por la interculturalidad.

# Historia clínica del barrio de La Merced

Ricardo Antonio Tena Núñez y Salvador Urrieta García (Coords.),  
*El barrio de La Merced: estudio para su regeneración integral.*  
México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2009.

*Blanca Vilchis Flores*

Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

“En un polígono de solamente un kilómetro cuadrado, el barrio de La Merced encierra alrededor de 40% de los edificios catalogados del total de la ‘Zona de Monumentos Históricos’ que hoy conocemos como Centro Histórico de la ciudad de México”,<sup>1</sup> una zona marginada desde 1982 pero con un gran potencial de desarrollo habitacional cuya regeneración e integración urbana es un desafío a las políticas públicas que, por fortuna, ya cuentan con la base de un estudio socio-cultural detallado en esta publicación.

Del mismo modo en que un médico realiza la historia clínica de su paciente, el libro inicia con la presentación, resumida, de diversos estudios realizados en la zona de estudio desde la década de los sesenta hasta los años 20 donde se incluye también una tesis de Salvador Urrieta, presentada en 1995, donde plantea la necesidad de nuevas políticas urbanas que tomen en cuenta propuestas sobre el reordenamiento del espacio construido, bajo el signo de la protección y rehabilitación del patrimonio, pero con la participación de sus habitantes, buscando la comprensión de los valores del patrimonio y abordando, desde una conciencia local, los problemas urbanos cotidianos.

Como parte de la historia clínica, también se realizó un diagnóstico sociocultural del barrio de La Merced en el que participaron antropólo-

---

<sup>1</sup> Presentación de René Coulomb.

gos y urbanistas del Instituto Politécnico Nacional. Una de las radiografías obtenidas fue un escenario de considerable riqueza histórica, social y económica en contraste con la presencia de pobreza, desempleo, deterioro ambiental y marginación. Por lo que se vio la oportunidad de contribuir a la recuperación de la dignidad de nuestra ciudad y fortalecer la identidad cultural al orientar la recuperación patrimonial de los barrios tradicionales a partir de la consideración de sus habitantes y de un compromiso claro de los gobernantes en turno.

Después de los antecedentes se debía delimitar la ubicación del área de estudio: analizando los cambios sufridos a lo largo de la historia de La Merced, el territorio del barrio se ha ampliado llegando a cubrir prácticamente la misma extensión que tenía en la época prehispánica. De esta manera, fue posible considerar las intervenciones realizadas para entender los principales problemas que enfrenta la población residente y correlacionar los indicadores del barrio con el contexto del Centro Histórico en particular, y de la Ciudad de México en general; caracterizando así el área de estudio y su evolución desde el siglo xiv hasta el siglo xx con las consecuentes escalas en sus cofradías, talleres, calles, pulquerías, acequias, mercados, convento, parroquias, plazas y fuentes públicas; industria textil, comercio ambulante, cines, salones de baile y cabaretes; hasta la historia de sus inmigrantes y las afectaciones del sismo de 1985.

Es a partir del uso de los espacios que las personas establecen nexos y relaciones sociales con fines diversos, favoreciendo las relaciones, reforzando la identidad y la apropiación social de dichos espacios, convirtiéndolos en un componente importante para la estructuración de redes de integración social entre los vecinos de la zona. Históricamente, el área que abarca la zona tradicional de La Merced se constituyó en un espacio público a raíz del construcción del convento que actualmente da nombre al barrio y que se empezó a edificar a fines del siglo xvi en el oriente de la ciudad, zona deshabitada que correspondía al barrio de San Pablo Teopan o Zoquipan (la construcción del claustro se inicia a fines del siglo xvii). Actualmente, la totalidad de los edificios tienen por lo menos tres usos diferentes; el comercio representa 40% de todos los usos, la vivienda 27% y las fábricas y talleres 10%. El 23% restante lo integran otras funciones menos significativas.

Por otra parte, la construcción de los mercados de La Merced (1861) y El Volador (1881) fue un factor determinante en la transformación del barrio y por consiguiente en las relaciones sociales que se gestaron en su interior. Sin embargo, con la puesta en marcha de la Nueva Central de Abastos en 1982, prácticamente quedó cancelada la actividad que sustentó, por más de cien años, la tradición comercial del barrio. El impacto de este proceso fue

la clausura de múltiples negocios y establecimientos comerciales con una reducción violenta en el número de habitantes.

A partir de entonces, la introducción de nuevos valores sociales, culturales y económicos ha originado procesos lentos de transformación, que alteran definitivamente toda tradición y costumbres sociales establecidas, creando nuevos hábitos y conductas, que alteran la integración familiar y comunitaria. Por otro lado, se identificaron algunos factores que han permitido estrechar ciertas relaciones sociales entre los habitantes del barrio y de la zona de La Merced, se pueden citar algunos aspectos que permiten establecer los grados de cohesión social existentes como la identidad originada a partir de la permanencia en la zona a través de varias generaciones (parentesco y compadrazgo).

En la parte final del diagnóstico sociocultural del barrio, se vierten una serie de recomendaciones en torno a los siguientes temas: vivienda, comercio informal, vialidad y transporte, aprovechamiento de inmuebles históricos, marginación, empleo, ecología y medio ambiente, cultura, seguridad pública y protección civil, entre otros, para dar paso a la problemática del patrimonio urbano arquitectónico por proteger a diferentes escalas y en contextos muy diversos. Al abordar el punto de los inmuebles en alto riesgo se hace referencia tanto a los riesgos antropogénicos como a los riesgos ocasionados por la naturaleza, considerando el deterioro por la suma de riesgos manifiestos en las edificaciones así como por la inseguridad pública y se da la ubicación de una serie de inmuebles que presentaron, después de su evaluación, una prioridad inminente para ser atendidos, incluyendo las fichas técnicas del patrimonio arquitectónico urbano (Anexo 2).

La parte final aborda las diferentes estrategias propuestas para la recuperación del espacio patrimonial y social de la zona de La Merced que se complementa con un amplio y detallado corpus de planos referidos en los Anexos 5 y 6. También debo decir que la redacción es amena, la tipografía amigable, la información profusa y detallada, además de que posee la magia del barrio de La Merced que como bien dice la introducción: "Sin él no se puede concebir ni entender la historia del Centro Histórico de la ciudad de México"; una ciudad con diversos valores que no deben marginarse en esa idea de lo integral hacia una determinada zona seleccionada. Salvar este patrimonio en sus múltiples facetas y temporalidades y no sólo como edificaciones con ciertas cualidades, reduciéndose la protección a una valoración parcial y subjetiva implica, como dice Salvador Urrieta, "reinventar el patrimonio cultural puesto que éste es producto de grupos sociales diversos que han ido transformando su cultura y con ella su espacio urbano". De este modo, todo el tiempo se mantiene presente la relación entre el patri-

monio tangible e intangible del barrio de La Merced, considerando como una unidad los monumentos y su contexto en pro de la recuperación de su patrimonio cultural, su funcionamiento y las condiciones de vida de esta zona urbana.

**Revista Cuicuilco, núm. 48, 2010.**  
Editada en el Departamento de Publicaciones de la ENAH e impresa en los talleres de Comercializadora Lancaster, S.A. de C.V., Heriberto Frías núm. 1439, col. Del Valle, del. Benito Juárez, México, D.F., C.P. 03100, con un tiraje de 1000 ejemplares.



DESEO SUSCRIBIRME A LA REVISTA Y RECIBIR DURANTE UN AÑO DOS NÚMEROS SEMESTRALES



ISSN 0035-0214

**Forma de pago**

- \$M.N.
- Dólares americanos
- Cheque
- Depósito bancario

A nombre de INAH-CNCPBS. Núm. de cuenta 6780-8, referencia numérica 796411209, referencia alfanumérica 330015PUB74. Suc. 870 Banamex, San Ángel.  
Enviar a la siguiente dirección: Nautla 131-B, Col. San Nicolás Tolentino, C.P. 09850, Del. Iztapalapa, México, D.F.

Nombre o institución: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Colonias: \_\_\_\_\_ C.P.: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Tel/fax (clave): \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

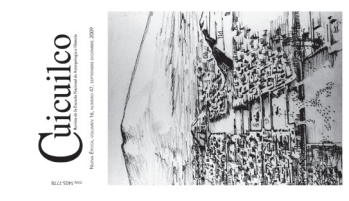
Primer número con el cual deseo iniciar la suscripción: \_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

(Sujeto a disponibilidad)

Suscripción nacional: \*República Mexicana: \$230.00 M.N. Suscripción internacional: \*América del Norte, Centroamérica y Caribe: USD \$45.00. \*Sudamérica y Europa: USD \$65.00. \*Resto del Mundo: USD \$85.00. \*Precios sujetos a cambio en tarifa de correo.  
Tels. (55) 561 27 200 y 561 27 365, e-mail: Lic. Rosa Laura Hernández laura\_hernandez@inah.gob.mx



ISSN 0035-0214

Apoyado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Conductas (CONACyH)