

Xavier Rodríguez Ledesma

UNA HISTORIA DESDE Y PARA LA INTERCULTURALIDAD



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**Una historia
desde y para la
interculturalidad**

Una historia desde y para la interculturalidad

Xavier Rodríguez Ledesma



Una historia desde y para la interculturalidad
Xavier Rodríguez Ledesma

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado

Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer

Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López

Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar

Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen

Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez

Revisión: Armando Ruiz Contreras

Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

© Derechos reservados por el autor Xavier Rodríguez Ledesma

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco Núm. 24,

Col. Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, D.F.

ISBN 978-607-413-013-3

LC1099.5

M6

R6.4

Rodríguez Ledesma Xavier

Una historia desde y para la interculturalidad /

Xavier Rodríguez Ledesma. – México : México : UPN, 2008

124 p.

ISBN 978-607-413-013-3

1. Educación intercultural – México 2. Historia

3. Educación secundaria I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

*A la memoria de mi padre, médico narrador de inauditas
historias de vida que me gustaría seguir escuchando.*

Índice

- 11 **Introducción**
- 21 **Capítulo 1.**
La irrupción del otro y la diversidad cultural
- 31 **Capítulo 2.**
La historización de la historia
- 39 **Capítulo 3.**
**El conocimiento (histórico) como construcción
hegemónica**
- 69 **Capítulo 4.**
Universalismo, nacionalismo y progreso.
La RES: ¿intento fallido?
- 93 **Capítulo 5.**
**La propuesta: reconocer, recuperar y aprovechar
la diversidad**
- 105 **Conclusiones.**
Mismos retos, diferentes preguntas
- 119 **Bibliografía referida**

Somos lo que creemos ser y lo que creen que somos.

Paul Valery

No les falta razón a quienes dicen que de vez en cuando hay que saber ver el mundo a través de los ojos de otro. De hecho, es entonces cuando uno empieza a comprender el misterio del mundo y el del ser humano.

Orhan Pamuk

*Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia.*

Octavio Paz

INTRODUCCIÓN*

Quizá el objetivo más importante de todos sería (...) preguntarse cómo se pueden estudiar otras culturas y pueblos desde una perspectiva libertaria, y no represiva o manipulativa. Pero entonces habría que replantearse el complejo problema del conocimiento y el poder.

Edward Said¹

En septiembre de 2004, viviéndose el punto más álgido de la polémica generada a raíz de la modificación de los programas de estudio propuestos por la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES), un grupo de historiadores pertenecientes a diversas instituciones académicas, todos ellos especialistas en el diseño de planes y programas de estudio y/o en la elaboración de libros de texto para la educación básica, fue convocado de urgencia por la Secretaría de Educación Pública.

La sesión de trabajo del Comité Interinstitucional fue presidida por el alto funcionario responsable de diseñar e impulsar la reforma que ahora, después de la virulenta reacción de una parte de la sociedad generada por la manera en que se habían reducido el tiempo y los contenidos para el estudio de la historia, debía rescatar a la secretaría del ojo del huracán en el que se encontraba. Durante la reunión se planteó a

* La presente investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del Fondo: 10002 Fondo Institucional, Convocatoria: Apoyo Complementario para Proyectos de Investigación Científica para Investigadores en Proceso de Consolidación – 2006.

¹ Said, Edward, *Orientalismo*, 3ª ed., Debolsillo, Barcelona, 2004, p. 49.

tan reconocida élite académica dedicada a la enseñanza de la historia una desesperada solicitud que parecía cumplir con la conocida frase de Vito Corleone, personaje ya clásico imaginado por Mario Puzo: “era una oferta imposible de rechazar”. El gobierno mexicano ponía en sus manos la capacidad de tomar todas, absolutamente todas, las decisiones que consideraran necesarias sobre qué hacer con los programas de historia. La incondicionalidad de la solicitud fue explícita: “ustedes, los que saben, díganos qué hacer con la historia, nosotros nos encargaremos de implementarlo”, palabras más, palabras menos.

Por fin la ocasión parecía haber llegado; en efecto, la oferta aparentaba ser irresistible. La coyuntura política había puesto en las manos de los académicos una oportunidad que ni en sus más febriles imaginaciones habían concebido: la posibilidad de proponer y llevar a cabo todo aquello que desde hace décadas habían descubierto, imaginaban y sabían sobre cómo se debía enseñar la historia. Aunque en pequeño, parecía cumplirse uno de los ideales máximos de la *intelligentsia*: poseer el poder para llevar a cabo lo que ella sabe que se tiene que hacer. Gracias a las vicisitudes políticas, a un grupo de intelectuales especialistas en historia le había caído del cielo la posibilidad de, por lo menos durante un corto tiempo y en función de una actividad específica, tener a su disposición todo el poder del Estado para utilizarlo de acuerdo con sus convicciones teóricas y académicas.

Era el momento tan anhelado, la oportunidad real de llevar a la práctica las vastas elucubraciones críticas sobre la necesidad de superar a la historia de bronce, caudillesca, eurocentrista, memorística, militar, centralista, lineal, monodisciplinaria y demás características identificadas y sabidas por esa crema y nata del *stablishment* académico especializado en historia. Sólo era cuestión de darle cuerpo en forma de planes y programas de estudio para la educación secundaria, pues el Estado mexicano, debido a su precaria situación dentro de la coyuntura política fruto de la aguda polémica, se encargaría de implementarlo sin reserva alguna, al menos esa era la promesa. La fuerza de la reyerta cultural había obligado al poder a ponerse en manos de la inteligencia, aunque fuera exclusivamente para resolver ese rubro conflictivo. Toda la capacidad del Estado habría de ser utilizada para operar la propuesta que ellos

diseñaran. La encarnación de la vieja utopía parecía concretarse. La *real politik* había colocado al Estado, a los políticos, en manos de la *intelligentsia* en uno de los ámbitos que ésta tradicionalmente ha reclamado como suyo: la educación, particularmente la enseñanza de la historia.

La utopía por algo es utopía. La puerta que el gobierno mexicano abrió obligado por las agudas críticas y tenaces descalificaciones de las que era objeto a raíz de su propuesta curricular original, no tardaron en clausurarse nuevamente. Lo trágico del asunto radica en que fueron los propios especialistas quienes se encargaron de hacerlo. Ellos y nadie más decidieron actuar como lo hicieron. En lugar de ir a fondo y aprovechar la oportunidad de proponer lo que debía hacerse para construir una forma realmente innovadora de concebir a la historia y su enseñanza, orillando a la SEP a honrar su promesa con tal de no naufragar definitivamente en la crisis que ella misma había originado, los especialistas decidieron llevar a cabo tan sólo una revisión cosmética del programa de historia que la RIES proponía. La recuperación de uno de los dos cursos que habían sido eliminados y el tratamiento de la historia prehispánica que había sido desechada en los nuevos planes, fueron presentados como los grandes cambios, el rescate de fondo y el magnífico logro del gremio especialista cuando asumió la tarea de sacarle las castañas del fuego a los burócratas pergeñadores de la RIES.²

La oportunidad pasó y difícilmente volverá a presentarse. Los académicos expertos en enseñanza de la historia se comportaron de acuerdo con sus cánones gremiales y sus límites históricos (ideológicos, políticos, etc.). Del conjunto amplio que había sido convocado se creó una pequeña comisión para formular los cambios a realizar. En ella, los de siempre se eligieron a sí mismos para conformar la comisión que se encargaría de hacer la propuesta de modificación. El desdén sobre las voces discordantes se materializó en la elevación de los puentes del feudo académico en donde ellos y ellas se han autoerigido como amos/as y señores/as. Era necesario

² El Plan de Estudios de 1993 que la RIES modificó impartía tres cursos de historia: "Historia Universal I", "Historia Universal II" e "Historia de México". La RIES contemplaba sólo un curso de historia que habría de impartirse durante el segundo grado. En él se integraban los contenidos de historia universal y de México, iniciando el periodo a estudiar en el siglo xv y terminando en el año 2000.

evitar que alguien ajeno osara incursionar en lo que consideran su, y sólo su, objeto de estudio.³ Frente al señalamiento explícito en el sentido de que era necesario aprovechar la áurea circunstancia que se les presentaba para decir y hacer todo, absolutamente todo, lo que desde hace años saben y por lo que se supone han luchado desde sus trincheras académicas, se escuchó una prestigiada voz que sin rubor hizo recordar clásicas declaraciones porfiristas con tufos retardatarios: “no se deben hacer tantos cambios a los programas de historia pues la sociedad mexicana aún no está preparada.” La ignominia contra la imaginación, la renuncia fáctica a los ideales, la demostración de los límites autoimpuestos por los valores identitarios gremiales, la imposibilidad de la crítica para traspasar el horizonte cultural vigente, el acto de dar la espalda a la posibilidad del cambio, la autocensura teórica, etc., todo ello quedó oculto en ese salón de juntas.⁴ La *jettatura* continuó: “Fiel a su tradición, la Academia no permite que el público sepa nada de los debates que tienen lugar detrás de sus puertas cerradas”.⁵

Tiempo después, al hacer pública la reformulación de los planes y programas de estudio de historia para la educación secundaria, la SEP se ufano de que ella contaba con el aval de prestigiosas instituciones académicas y, estratégicamente, fue suficientemente imprecisa sobre el rol que los distinguidos especialistas habían tenido en la reelaboración de los programas de estudio.⁶ Como colofón, a la RIES se le retiró el calificativo

³ Respecto a lo que podríamos denominar la moderna “división académica del trabajo” y las “clases” que ha generado, Enrique Florescano críticamente ha expresado que: “Ahora ninguno de los grandes investigadores hace libros de texto. Por la división entre la investigación y la docencia; porque se considera que el investigador es lo más elevado, como Zeus en el Olimpo, más abajo los profesores y hasta lo último, los miserables que no hicieron una carrera profesional de la historia.”, Gómez Torres, Julio César, “La crisis pedagógica de la historia” (Entrevista a Enrique Florescano), *Educación 2001*, Núm. 94, marzo 2003, México, p. 14.

⁴ Sobre la manera en que se desarrolló la polémica acerca de los programas de historia de la RIES, además de una crítica a los resultados de la misma, puede verse: Borrás, Lizeth, *Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, RIES, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007.

⁵ Badinter E., *Las pasiones intelectuales. I. Deseos de gloria (1735-1751)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007, p. 92.

⁶ “Respecto a la asignatura de historia, el comunicado de la Subsecretaría de Educación Básica subraya que el nuevo currículo recibió el “aval” de instituciones dedicadas a la investigación y enseñanza en la materia, y menciona un desplegado suscrito por académicos e investigadores en agosto de 2005 de la Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de México, Academia Mexicana de Ciencias, entre otras, en el que manifestaron su interés de continuar con la colaboración interinsti-

de “integral” deviniendo en una simple RES (Reforma de la Educación Secundaria).

Una vez más en la historia de las relaciones entre los intelectuales y el poder, un grupo de pensadores se había prestado para legitimar los afanes de este último, siendo por demás significativo que en esta ocasión particular ellos mismos construyeron los límites para su accionar, los cuales absolutamente nadie les había sugerido u ordenado.⁷

De entre la multiplicidad de cuestiones que con su autocensura los reconocidos académicos dejaron pasar, se encuentra la de avanzar en la construcción de una concepción de la historia y su enseñanza que enfrente las nuevas condiciones que la convivencia intercultural ha asumido en los últimos años. El asunto no es menor. El fenómeno de la interculturalidad requiere de algo más que la expresión de buenas intenciones, o de la repetición sin sustento de frases y conceptos de moda, acción ésta definida por un claro oportunismo teórico y político.

Ver a la educación toda y, en específico, a la enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural significa la ineludible obligación de repensar todo, absolutamente todo, desde un horizonte distinto. Los contenidos de los programas, las estrategias didácticas, la propia noción del ser maestro, el rol social de la escuela, etc., tendrían que ser cuestionados, repensados y vueltos a construir a partir de una lógica intercultural de a de veras, no sólo como expresión de fe o de alineación a las corrientes intelectuales en boga que se espera aparezca en las presentaciones e introducciones de los planes educativos.

Desde la modernidad, el tema de la educación en y para la diversidad es un asunto complejo que, paradójicamente, despliega tantas facetas como problemas de identidad y diversidad cultural presenta la sociedad a nivel mundial y nacional, lo cual evidentemente no es casual que haya

tucional para “asegurar el mejoramiento continuo de la enseñanza en historia.”, *La Jornada*, México, 19 mayo 2006.

⁷ Además de ilustrar la forma en que se resuelven dentro del sistema educativo nacional las cuestiones que tienen que ver con la historia, la anécdota constituye una rica veta para ahondar en la manera en que se construyen y funcionan las relaciones entre los intelectuales y el poder político. Sobre este tema pueden verse mis trabajos: a) *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*, Conaculta-Fonca / Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001; y b) *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas (1994-2001)*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2003.

salido a la luz en las décadas recientes. La añeja pregunta sobre por qué es necesario estudiar historia, además de continuar vigente, se ha complejizado de manera proporcional a la irrupción de nuevas realidades. Las respuestas tradicionales referidas a la necesidad de reconstruir nociones identitarias (nación, patria, etc.), se han enriquecido al tener que integrar a la reflexión crítica verdades que hasta hace poco era impensable cuestionar, principiando por la existencia misma de dichas identidades. En este tenor, incluso la propia historia se ha convertido en objeto de estudio. Las reflexiones sobre su estatuto epistemológico o acerca de su rol político como formadora de identidades, han dejado sentir su peso en la discusión sobre el sentido, la razón y las formas de su enseñanza *vis a vis* una sociedad caracterizada por lo fugaz, la rapidez y la disolución de múltiples referentes hasta hace poco consolidados en la imagen de nuestro mundo.

La historia oficial, es decir, la historia que se enseña a lo largo y ancho de nuestro sistema educativo, en lo general ha permanecido indemne a tales cuestionamientos. A pesar de las diversas polémicas por las que periódicamente pasa el planteamiento de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica, la enseñanza de la historia, en esencia, continúa adoleciendo de las características identificadas desde hace años como las causantes de su fracaso como disciplina curricular. En nuestro país, el caso más reciente fue la polémica ocasionada a partir de los cambios que la RIES hacía a los programas de estudio de dicho nivel educativo y la desafortunada conclusión –tanto en fondo como en forma– a la que se llegó con respecto a los contenidos de historia.

Repensar el sentido que la historia hoy en día tiene es una tarea fundamental. El análisis y las conclusiones necesariamente tendrán que referirse a la historia como disciplina dentro del sistema educativo nacional. No es suficiente con señalar desde el púlpito de lo políticamente correcto la urgente necesidad de ahondar y rescatar las raíces históricas para ser capaces de resistir los intentos globalizadores que, se afirma, pretenden diluir las diversidades en aras de la construcción de un único ente social regido por la lógica del mercado, el hedonismo, el consumismo y la frivolidad. Nada de eso. Se trata de –recuperando el viejo apotegma marxista– hacer la crítica de todo lo existente, empezando en este caso particular por la propia historia y siguiendo con los diversos valores his-

tórico-culturales que hasta hoy se continúan presentando como universales. El resurgimiento de las culturas, la reformulación de las relaciones entre ellas a lo largo y ancho de todo el planeta, obliga a que la historia en su totalidad (sentido, importancia, axiomas, etc.) sea analizada, criticada y reelaborada, si es que de verdad llegamos a convencernos de la necesidad de construir una historia que responda a estos nuevos retos que la modernidad globalizada representa bajo los conceptos hoy en boga de multiculturalismo e interculturalismo.

Resulta de vital importancia que los educadores del país conozcan, asuman y manejen la problemática constituida por el tema de la diversidad cultural, esto es, de la amplia gama de posibles círculos identitarios existentes dentro de una sociedad, para que de forma racional, consciente y operativa puedan ser capaces de enfrentar y resolver los problemas que las nuevas condiciones de convivencia significan tanto a nivel de la vida social en general como para los procesos educativos en lo particular y, en lo específico, para la comprensión del rol que la historia y su enseñanza tienen en la actualidad, si es que llegamos a la conclusión de que alguno poseen.

El tema de la diversidad en nuestra contemporaneidad es fundamental para avanzar hacia la complejidad del significado de concebir una historia para la interculturalidad. Por ello es que en el capítulo uno se delinean en unas cuantas páginas los aspectos básicos para la reflexión del fenómeno, cuidando de no caer en la tentación de abordar en toda su complejidad el tema pues, obviamente, éste constituye un objeto de estudio distinto y digno de constituir por sí mismo un tema particular de investigación.

El capítulo dos avanza sobre la necesidad de asumir a la historia como un objeto específico de análisis histórico, si es que realmente deseamos avanzar en la construcción de una historia distinta, esto es, una historia desde y para la interculturalidad. Partiendo del clásico axioma de que la crítica debe abarcar absolutamente todo el espectro social, la historia no tendría porque ser una excepción. El análisis histórico de la manera en que una sola historia se ha constituido como la única voz que nos refiere el pasado, constituye una obligación intelectual ineludible.

Dejar caer gotas de dudas sobre nuestras certidumbres es, sin duda, uno de los ejercicios más arduos de realizar. Si las interrogantes deben

situarse sobre las certezas históricas que nos dan sentido y sensación de identidad, el asunto se dificulta aún más. El ejercicio de analizar críticamente los conocimientos conformadores de nuestra concepción del mundo (en toda la riqueza de la expresión), es un elemento *sine qua non* para concebir una historia intercultural. El capítulo tres, el más amplio del texto, presenta el análisis de varios ejemplos que ayudan a percartarnos de la historicidad de los conocimientos históricos que compartimos. El objetivo es claro, romper el acendrado esquema hegemónico, evidenciar la univocidad expresada en la historia que hemos aprendido y continuamos enseñando, en otras palabras, hacer visible algunas de la infinidad de cosas que pasan por invisibles en la historia que hemos aprendido y continuamos enseñando.

El capítulo cuatro aborda la necesidad de renunciar a viejos y consolidados conceptos, nociones, periodizaciones, en aras de abrir la puerta a la diversidad en el estudio de la historia. Los universalismos y nacionalismos habrán de ser superados en aras de construir una historia abierta a las diversas voces que hasta ahora no pintan en el discurso histórico hegemónico. Los programas de estudio de la RES sirven de ejemplo para mostrar la división entre lo que las modas intelectuales junto a los postulados políticamente correctos señalan en las presentaciones de los programas y la historia que realmente se expresa en ellos y, por ende, se enseña en la escuela.

El capítulo cinco delinea algunos de los peligros que la construcción de un currículo intercultural representa. Una vez identificados los riesgos es posible comenzar a construir desde un lugar diferente un currículum escolar que atienda los nuevos problemas que la eclosión de las diversidades –el cambio en la manera de vincularnos con los otros– representa para los sistemas escolares.

Finalmente, a manera de conclusiones se abre la reflexión sobre la educación intercultural a un nivel más amplio que el tema concreto de la historia y su enseñanza. Partiendo del “resurgimiento” de la existencia de diversas (múltiples) estructuras culturales dentro de una misma sociedad y la manera en que ellas habrán de coexistir y convivir bajo nuevas reglas de funcionamiento, urge inquirir sobre, ¿cuáles son las formas en las que la educación debe coadyuvar a la construcción de

una atmósfera real de convivencia que rebase el manido concepto de “tolerancia”? La pregunta atañe tanto a las sociedades europeas como a las latinoamericanas y a la estadounidense, lo cual explica la puesta en boga en la reflexión educativa de los últimos años de los temas sobre la educación intercultural. Ésta, y dentro de ella el aprendizaje de una nueva historia, es un eje ineludible para cualquier estrategia que pretenda la constitución de ciudadanos comprometidos con valores democráticos.

Hoy en día, la posibilidad real de construir una historia que permita su enseñanza de la manera que en este trabajo empieza a dibujarse se encuentra muy lejos de poder encarnar en la realidad. Si los especialistas en enseñanza de la historia mostraron sus propios límites históricos (culturales, políticos, ideológicos, etc.), renunciando a la posibilidad de imaginar que una parte de la utopía podía dejar de ser tal para realizarse en nuestra mundana contemporaneidad, podemos conjeturar sobre el tamaño de los frenos y obstáculos que la historia intercultural deberá sortear fuera de los cerrados círculos académicos.

Estoy claro que escribo desde la necesidad de pensar lo impensado. Ello por lo general implica cosechar denuestos y descalificaciones venidas desde los partidarios de que hay que imaginar y trabajar sólo lo factible. Soy un convencido de que la primera obligación del trabajo intelectual es ser incómodo; este compromiso aplicado a la manera en que habremos de construir una historia para la interculturalidad significa vislumbrar caminos nuevos y, por ende, hasta ahora no transitados. La complacencia con la historia hegemónica sólo redundará en su consolidación, para hacerle frente es necesario recuperar uno de los más conocidos grafitis aparecidos en el ya lejano mayo de 1968: “Sed realistas, ¡exigid lo imposible!”. Alguna sentencia más expresiva de lo que hoy en día se descalifica fácilmente por ser tan sólo propuestas venidas desde un “deber ser” supuestamente inasequible es muy difícil de encontrar.

Ciudad de México
Verano, 2008

CAPÍTULO 1

LA IRRUPCIÓN DEL OTRO Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

El mundo habitado por la especie humana es un mundo plural. Está constituido por una multiplicidad de culturas, de puntos de vista diferentes sobre la realidad. Siempre lo hemos sabido; pero ahora la conciencia de esa pluralidad se acentúa porque estamos viviendo el despertar de una ilusión.

Luis Villoro⁸

T tiempo, arte, ciencia, religión, educación, dios, comida, naturaleza, sociedad, sexualidad, democracia, belleza, representatividad, etcétera, son conceptos que, obviamente, están cargados de connotaciones culturales, esto es, históricas. El reconocimiento, aceptación e integración de lo anterior –que se escribe fácil y se dice aún mas– es justamente el *quid* del asunto. Hablar de definiciones culturales de los conceptos que, gracias a la hegemonía de una particular concepción del mundo occidental y moderna, se pretenden ahistóricos es empezar a romper justamente esta noción de universalidad.⁹

El aquilatamiento y admisión de la existencia de distintas culturas, de distintos grupos de sociedad que no necesariamente comparten nuestra apreciación sobre lo que nos define, es apenas iniciar la concepción y

⁸ Villoro, Luis, *Los retos de la sociedad por venir*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007, p. 188.

⁹ Touraine, Alain, “Qué es una sociedad multicultural?”, *Claves de razón práctica*, Núm. 56, Madrid, octubre 1995, pp. 14-25.

comprensión de los temas que desde hace poco más de 20 años están presentes con mayor asiduidad en la reflexión sociopolítica; me refiero a discusiones sobre globalización, pluralidad, tolerancia, interculturalidad y al más general de la democracia.¹⁰

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

El objetivo sigue siendo el mismo: destruir el prejuicio, pero, para conseguirlo, ya no se trata de abrir a los demás a la razón, sino de abrirse uno mismo a la razón de los demás. La ignorancia será vencida el día en que, en lugar de querer extender a todos los hombres la cultura de que se es depositario, se aprenda a celebrar los funerales de su universalidad; o, en otras palabras, los hombres llamados civilizados bajen de su ilusorio pedestal y reconozcan con humilde lucidez que también ellos son una variedad de indígenas.¹¹

¹⁰ “El mismo proceso de modernización que rompe los antiguos lazos de pertenencia y arraigo, da lugar a la búsqueda de una instancia que integre los diversos aspectos de la vida social en una identidad colectiva. Esta búsqueda ya no se deja expresar en términos de progreso histórico o de interés de clase ni se reconoce en el discurso individualista-utilitarista del mercado. Se nutre de deseos y temores que nos remiten a las necesidades de sociabilidad y seguridad, de amparo y certeza, en fin, de sentimientos compartidos.” Lechner, Norbert, “La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina”, *Sociológica*, año 7, Núm. 1, 19, mayo-agosto 1992, México, p. 22.

¹¹ Finkielkraut Alain, *La derrota del pensamiento*, 50 ed., Anagrama, Barcelona, 1995, p. 61.

Ahora bien, no debe concebirse de manera estrecha el problema de las identidades socioculturales. Ellas no pueden pensarse como una especie de marca distintiva con la que se nace o de ropajes de los cuales no podemos desprendernos y que además eliminan la posibilidad de pertenecer a otros grupos identitarios. Evidentemente esto no es así, y justamente porque los individuos pertenecen o pueden hacerlos simultáneamente a diversas identidades es por lo que la definición del sentido de la identidad se debe hacer en función de características analíticas sociológicas y políticas específicas. Las identidades se construyen históricamente.¹²

Las identidades se construyen, se constituyen, a partir del ser partícipe de una serie de características definidas socialmente, esto es, históricamente. De tal forma, un solo individuo puede compartir diversas identidades. Esta multiplicidad de pertenencias nos define cotidianamente y asumiéndolas debemos concebir la construcción de nuestra vida social. Es ilustradora la definición de identidades colectivas que maneja Eric Hobsbawm:

Primero, las identidades colectivas se definen negativamente, es decir, frente a otros. “Nosotros” nos reconocemos como “nosotros” porque somos diferentes de “ellos”. Si no hubiera ningún “ellos” de los que somos diferentes, no tendríamos que preguntarnos quiénes somos “nosotros”. Sin ajenos no hay propios. En otras palabras, las identidades colectivas, se basan no en lo que sus miembros tienen en común: puede que tengan muy poco en común excepto no ser los “otros”.¹³

Con este sucinto telón de fondo avancemos sobre un aspecto fundamental.

Hoy en día, desafortunadamente, el problema de las identidades está en riesgo de convertirse en un lugar común dentro de la reflexión política en nuestro país, es decir, en uno de los conceptos de moda dentro de los discursos de los funcionarios, tal cual ha sucedido con los de “tran-

¹² “La identidad social no está ni dada, ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones. El actor social es el que reúne los diversos niveles de la identidad de manera que se produzca una imagen subjetivamente unificada de sí misma.” Dubet, Francois, “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios Sociológicos*, VII: 21, 1989, p. 536.

¹³ Hobsbawm, Eric, “La política de la identidad y la izquierda”, *Nexos*, Núm. 224, agosto de 1996, México, p. 42.

sición”, “democracia” o, en su momento, “solidaridad”. Habrá que tener en cuenta y prestar mucha atención a la forma en que hoy en día los temas sobre multiculturalismo, diversidad, interculturalidad, tolerancia, etc., pueden ser concebidos como una forma de mediatizar los conflictos sociales surgidos en los últimos años que representan un peligro real para la estabilidad y reproducción de un sistema social específico.

Es aquí donde justamente el sentido de la educación y el sistema escolarizado deberá, una vez más, asumir el reto de la reflexión y consecuente puesta en marcha de las lógicas para que la palabra se convierta en acción práctica de incidencia directa y general, no limitándose a ser un simple discurso legitimador de una supuesta preocupación social, lo cual, si bien es completamente estéril para la resolución efectiva de los conflictos, resulta muy eficiente para lograr su mediatización ideológica.

México, ha afirmado el historiador Luis González, es un mosaico multicolor. Las especificidades culturales deben reconocerse y asumirse. Dentro de estas dos ideas queda al sistema educativo cumplir su labor; ese es el reto. Desde la identificación de las particularidades en las condiciones infraestructurales, hasta las culturales. Desde el respeto y reconocimiento de la existencia de la diversidad, hasta la necesidad de pugnar por crear las condiciones para alcanzar de verdad la igualdad bajo esa diversidad, me refiero concretamente al ataque continuo, sistemático contra cualquier tipo de racismo, cuya base está precisamente en la imposibilidad de asumir la existencia del otro para de ahí establecer entonces no un sentido de respeto o tolerancia en sentido limitado, sino de acoplamiento para convivir en un mismo espacio sociocultural. Toda expresión de discriminación, evidentemente, debe ser contemplada dentro de estos parámetros.

Vale recordar que el racismo se presenta bajo diversas formas y mecanismos. Desde la más evidente pero no por eso desterrada del ejercicio de la violencia física contra aquel considerado inferior por ser diferente en color de piel, credo religioso, nivel económico, o cualquier otro tipo de expresión cultural, hasta el más sutil, invisible y por eso más difícil de identificar que tiene que ver con las acciones cotidianas de “desdén lingüístico”.¹⁴

¹⁴ Cfr. Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado*, “Reflexiones sobre el racismo”, Nordan-Comunidad y Altamira, Uruguay, 1993, pp. 23-33.

Racismo, discriminación, puntos nodales que cada vez están más en boga. Se ha dicho continuamente que es increíble que en nuestro país, dada su historia, surgimiento, construcción, etcétera, existan de manera tan grave estos problemas que se expresan desde las formas más evidentes hasta las más soterradas e inconscientes, en otras palabras, integrados en todos niveles a la ideología hegemónica por lo que devienen invisibles presentando, por tanto, algunos problemas para su identificación, crítica y consecuente enfrentamiento.

No está de más traer a colación el sobado pero no por conocido menos ejercido ejemplo de la asunción de valores morales y estéticos permeados profundamente por un sentido racista. El caso típico y más burdo serían todos aquellos espacios escolares (no refiero o menciono a los medios de comunicación, pues en sentido estricto ellos constituyen otro universo de análisis) donde el sentido de belleza sea el estadounidense anglosajón (WASP: White Anglo-Saxon and Protestant).

Cuando en México el indio, el prieto, el naco son sinónimos de lo que no queremos ser, de lo que no debe ser asumido como estereotipo de belleza o de actitud, o de lo que no puede ser premiado con encastrar los desfiles de primavera (o para salir en los comerciales o ser “artista” de plástico y desechable de televisión, perdón, pero no resistí la necesidad de escribirlo), sino que se convierte en adjetivo peyorativo, en insulto franco y sobajador, el tema del racismo, de la discriminación, nos explota en la cara, y con él obviamente se hace urgente la necesidad de avanzar en la reflexión sobre el sentido que tiene trabajar el problema de las identidades, la interculturalidad, la pluralidad, la historia, en un país como el nuestro hoy en día de cara a un mundo globalizado, concepto este último también de moda que nos enfrenta a situaciones que debemos aquilatar para su cabal comprensión. Igualmente podríamos ubicar en este mismo ámbito reflexivo todo tipo de expresiones misóginas, machistas, que toman como base de distinción y consiguiente degradación valorativa las diferencias de género.¹⁵

¹⁵ Véase la siguiente reflexión: “El término naco es indudablemente el *concepto hoyo negro* de nuestra identidad, su significado efímero, subordinado fatalmente al contexto de su uso; lo volatiliza, lo convierte en humo, lo hace aparecer como inaprehensible. Las descripciones fáciles lo asimilan a indio: lo naco es lo indio. Es el indio en el asfalto, el indio revestido, encorbatado. Por analogía, es el mal gusto, lo charro, lo *kitsch*, etcétera, y se le busca y asigna dudosas etimologías.

Llegados a este punto de análisis es necesario, aunque sea en unas cuantas palabras, no dejar pasar la idea de que dentro de la lógica pro-moderna, proprogreso, profuturo, esos grupos sobrevivientes del pasado que nos evidencian nuestro ser mestizo, lejos de ser valorados como un factor de distinción o riqueza cultural que ha aportado su perfil para la constitución de nuestra identidad nacional, son vistos como un auténtico lastre que nos ha impedido alcanzar los niveles de desarrollo que debiéramos, esto es, que la historia universal nos habría apartado un lugar protagónico en sus libros de no ser por la mala suerte de contar con tales grupos sociales atávicos que nos amarran a la premodernidad, al atraso, al desfase histórico. El doble discurso, la doble moral, sobre esos grupos étnicos tiene aquí su génesis.

Hoy en día Europa está preocupada porque sus paisajes poco a poco se cubren de mezquitas y hombres y mujeres por miles arriban desde todas partes buscando la vida en ese continente. Estados Unidos y la Unión Europea afilan aún más sus políticas represivas contra los migrantes que osan traspasar sus fronteras. Los grandes flujos migratorios parecen haberse hecho más evidentes. La pobreza generada por cientos de años de explotación y distribución inequitativa de la riqueza al interior de esas sociedades expulsoras, patrón de expoliación impuesto por los imperios cuyas metrópolis estaban justamente en el norte europeo y americano, ha hecho que hoy en día el riesgo de morir en una patera en medio de la inmensidad del mar, ser baleado por los grupos de rancheos racistas en el desierto sur de Arizona, California o Texas, acuchillado o quemado por pandillas neonazis en alguna añeja ciudad europea, signifiquen un asunto menor frente a la viva realidad de la miseria, el hambre y las enfermedades en las sociedades pobres.

El arribo de estos millones de individuos venidos desde la otredad implica, entre otras cosas, la necesidad de repensar el tema de la educación bajo el nuevo signo de la diversidad.

En el arco cromático del mestizaje que va de lo café oscuro a lo blanco pálido debería existir un límite a partir del cual los nacos empezamos a serlo o dejamos de serlo. No obstante, como decía más arriba, este límite es un punto absolutamente variable derivado de la posición del que observa y de la ubicación del observado.” Del Val, José, *México. Identidad y nación*, Universidad Nacional Autónoma de México (*Colec. La pluralidad cultural en México, Núm. 6*), México, 2006, pp. 27-28.

En México, la convivencia intercultural adquiere un matiz histórico específico: los otros no vienen de afuera, al contrario, ellos desde siempre han sido parte de nuestra realidad. La diferencia es fundamental, por ello es necesario enfatizarla. Para Europa –que en su interior posee una vasta diversidad cultural– el “otro” viene de afuera, está constituido por los extranjeros, los que llegan de allá, de la otredad. Por lo general se olvida, o mejor dicho no se percibe, que para esos otros, para los venidos de afuera los otros, los diferentes, son los habitantes de Europa.

Para los latinoamericanos, México como ejemplo arquetípico, el otro no viene de afuera, está (ha estado) desde siempre dentro de nosotros, negado, subalternizado, mestizado, excluido. Nosotros también somos los otros. En México, el indio, ese indio del que la cultura nacionalista se enorgullece es un indio muerto, es el indio de las ruinas teotihuacanas, mayas, aztecas, olmecas, zapotecas, etc. Al indio vivo se le excluye y discrimina, o se le trata de integrar al proceso de desarrollo y del progreso, concepto éste definido única y exclusivamente a partir de los valores hegemónicos desde el siglo XVIII.

Para mayor afrenta de nuestra historia, hoy en día el concepto “indio” es utilizado como insulto, como calificativo peyorativo y sobajador que denomina a individuos o actitudes distintas o contrarias a un imaginario social sobre lo moderno. Los sustantivos “negro”, “árabe”, “gitano” y “sudaca” son ejemplos similares de nombres genéricos, de los “otros” utilizados como insultos que pretenden asignarle al distinto, al sujeto receptor del denuesto, el atributo negativo de representar un lastre en la carrera hacia la modernidad.

El asunto se complejiza, nosotros somos los otros para los habitantes de los países desarrollados que nos ven como un peligro y un lastre para su perene avanzar hacia el futuro. A su vez, nosotros poseemos una doble referencia de otredad.

La primera constituida justamente por esas sociedades “avanzadas” a las cuales anhelamos imitar y cuyos caminos estamos urgidos por empezar a andar. En efecto, recuperando la metáfora de Alfonso Reyes, ansiamos llegar al banquete de la modernidad aunque no hayamos sido invitados y debemos ingresar por la puerta de atrás. Ellos son los otros a

los que ambicionamos unirnos, de los cuales mendigamos su aceptación en tan selecto grupo.

La segunda es la otredad frente a la cual nos sabemos bien a bien qué hacer y cómo comportarnos. Los supervivientes de las añejas culturas de nuestro continente nos evidencian la grave esquizofrenia cultural en la que nos debatimos: museos, loas y cursos de historia *versus* miseria, discriminación y racismo. Nosotros somos los otros, los otros somos nosotros.

La pretensión de construir una educación de índole intercultural evidencia un conflicto de profunda raigambre: ¿cómo construir un currículo intercultural cuando, de entrada, dicha interculturalidad es desconocida, negada o vista como un fardo al cual debiéramos renunciar pues nos impide avanzar en nuestro anhelo de integrarnos a la moderna universalidad?

Acercarse desde la noción de interculturalidad al estudio de la historia (y de la sociedad en general) significa *de facto* el trastocamiento radical de los elementos ideológicos constitutivos de la concepción hegemónica de concebirnos a nosotros mismos, a nuestra cultura, al mundo y, en una palabra, a la propia historia.

Dice Michel De Certeau:

Técnicamente, esta “repolitización” consiste en “historicizar” la misma historiografía. Por reflejo profesional, el historiador refiere todo discurso a las condiciones socioeconómicas o mentales de su producción. Le es necesario también efectuar este análisis sobre su propio discurso, con la finalidad de restituir su pertinencia a las fuerzas presentes que organizan las representaciones del pasado. Su mismo trabajo será el laboratorio en el cual experimente cómo una simbólica se expresa y se funda sobre una política.¹⁶

Se trata entonces de ser capaces de vernos históricamente, de historizar a la historia, de historizar a nuestro yo (y todas nuestras creencias) con todo lo que eso quiere decir que es mucho y nada fácil de asumir y digerir. El cuestionamiento y superación de nuestras certidumbres culturales y epistemológicas es uno de los ejercicios intelectuales más difíciles de rea-

¹⁶ De Certeau, Michel, *Historia y psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, 1995, p. 69.

lizar. La hegemonía, el peso de la historia que hemos compartido por toda nuestra vida, hace que la mano nos tiemble al tratar de dejar caer una gota de interrogación sobre nuestras certezas. La necesidad señalada por Edward Said en el epígrafe de este capítulo de abordar la compleja relación entre poder y conocimiento se refiere justamente a este nivel reflexivo.¹⁷

El esfuerzo por concebir a la otredad y comprenderla como algo que no sólo existe fuera de nosotros, sino que a partir de ella definimos nuestro propio sentido de existencia es complicado tanto a nivel personal, más cuanto social e histórico. Significa asumir desde la raíz y en todas sus consecuencias el hecho de la necesidad de relativizar (historizar) nuestra existencia, nuestras convicciones y certidumbres, en aras de poder ubicarlas en sus justos e históricos términos, lo cual no es otra cosa que abrirnos a la existencia de otras formas de concebir al mundo, de concebir la vida, de entender la historia, el tiempo, la existencia, las cuales no solamente tendríamos que “respetar”, “tolerar”, sino que debemos concebirlas y asumirlas como elementos que enriquecen, valorizan y potencian nuestra propia vida, existencia e historia.

Creemos y estamos convencidos de que sólo existe un camino. Nos cuesta mucho trabajo pensar en la existencia de *otros*. Hacerlo no es fácil, el mundo en el que nos creamos y al cual recreamos nos hace pensar que el nuestro es el único existente y a él queremos integrar a toda la realidad. La historia así nos lo ha dicho:

La historia ha tomado el relevo de los mitos “primitivos” o de las teologías antiguas desde que la civilización occidental dejó de ser religiosa, y en el mundo político, social o científico se define por una praxis que compromete igualmente sus relaciones con ella misma y con otras sociedades. El relato de esta relación de exclusión y de fascinación, de dominación o de comunicación con el *otro* (cargo ocupado sucesivamente por algo cercano, o algo futuro), permite a nuestra sociedad narrarse a sí misma gracias a la historia. Funciona como lo hacían, o lo hacen todavía en civilizaciones remotas, los relatos de luchas cosmogónicas que enfrentan un presente con su origen.¹⁸

¹⁷ También puede verse: Burke, Peter, *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, Paidós, (Colec. Paidós Orígenes 32), España, 2002.

¹⁸ De Certeau, Michel, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1993, p. 61.

Afortunadamente, la realidad no es una y única, al contrario es múltiple y diversa y la nuestra sólo es una entre la infinidad de formas de verla y de asumirla y, por tanto, de relacionarnos con ella. Es necesario entonces simplemente percatarnos de la existencia de *otras* realidades; concebir su presencia es el primer paso restando lo más difícil: entenderlas por sí mismas, respetarlas y, finalmente, comprender y asumir que la convivencia con ellas es un filón para el enriquecimiento mutuo. Mientras no asumamos lo anterior seguiremos debatiéndonos en el esfuerzo de integrarlas a nuestra realidad, hacerlas partícipes de nuestra loca carrera hacia el futuro que, por definición, es inalcanzable; las seguiremos viendo a través del tamiz del progreso y, por tanto, la seguiremos excluyendo por ser “arcaicas”.

Para la historia, la aceptación, conocimiento y recreación de esas otras realidades significa poner en el centro de la reflexión la manera en que la historia hegemónica se ha construido y consolidado pero, sobre todo, la manera en que esas otras realidades y sus historias integran nuestra realidad dándonos, como dice Paz en los versos elegidos como uno de los epígrafes de este trabajo, plena existencia.

CAPÍTULO 2

LA HISTORIZACIÓN DE LA HISTORIA

Los imperios han creado el tiempo de la historia. Los imperios no han ubicado su existencia en el tiempo circular, recurrente y uniforme de las estaciones, sino en el tiempo desigual de la grandeza y la decadencia, del principio y el fin, de la catástrofe. Los imperios se condenan a vivir en la historia y a conspirar contra la historia.

J. M. Coetzee¹⁹

¿Qué tipo de historia se requiere para lograr una formación de corte intercultural? Esta es una pregunta que representa e imbrica a las diversas especificidades que el multiculturalismo ha adoptado en los últimos lustros, ya sea en Latinoamérica, Estados Unidos o Europa. Responderla acertadamente es axial si queremos consolidar una noción de convivencia positiva que no se limite a la simple tolerancia, sino que vaya más allá, hacia el reconocimiento, aceptación y valoración de que el intercambio entre las culturas las enriquece a todas por igual.

Es urgente recuperar el sano ejercicio intelectual de historizar todo, empezando por la historia que hemos aprendido y continuamos enseñando, ya que sólo así podremos dar pasos firmes en la construcción de una manera distinta de pensar lo educativo, que al hacer visible lo que hasta ahora es invisible devenga en una educación incluyente.

¹⁹ Coetzee, J. M., *Esperando a los bárbaros*, 2ª ed., De Bolsillo, Contemporánea 342, España, 2004, p. 193.

Ubicar históricamente el tema en cuestión es fundamental para entender el significado de los cambios que estamos viviendo en el mundo entero. No se trata de preguntarnos si podremos vivir juntos, sino de comprender la manera en que dicha convivencia (que siempre ha existido) se ha transformado y, sobre todo, cómo hacer para que sea posible dar un paso tan difícil como necesario y urgente: la aceptación de que los otros siempre han estado ahí, pero que la relación con esa otredad se construyó con base en la negación y la exclusión. Los viajes ilustran, es verdad, la convivencia cotidiana con los otros da una dimensión distinta a la percepción de la interculturalidad. El afamado periodista Richard Kapuscinsky, cuya notoriedad justamente se debe a los brillantes textos que escribió a partir de sus largas estadias en una multitud de sociedades casi siempre en conflicto, arribó a la siguiente conclusión:

Durante cinco siglos ha ejercido Europa su dominio sobre el mundo. No sólo político y económico sino también cultural. Ha impuesto la fe, las leyes, la escala de valores, el modelo de comportamiento, la lengua... Nuestras relaciones con los Otros siempre fueron asimétricas: invariablemente omnipotentes por nuestra parte, apodícticas y paternalistas. Los quinientos largos años de este desigual e injusto estado de cosas crearon en ambas partes una serie de hábitos tan numerosos como arraigados.²⁰

La historia juega un rol fundamental en la conformación de esta apreciación hacia nuevas formas de asumir y vivir la interculturalidad. Para poder hacerlo, ella deberá trastocar desde sus raíces más profundas una serie de axiomas acerca de su sentido y sus razones. Imaginar una historia desde y para la interculturalidad pone en el centro del análisis crítico en primerísimo lugar la manera en que la historia hoy en día es concebida, construida y enseñada, cuestión que si bien pasa de manera institucional por el sistema escolar no se circunscribe exclusivamente a él.

En la construcción de una historia que de verdad posibilite avanzar en la consolidación de nociones sociales y valores democráticos característicos de una sociedad intercultural, la historia como hasta ahora la

²⁰ Kapuscinski, Ryszard, *Encuentro con el otro*, Anagrama (Colec. Crónicas Núm. 80), España, 2007, pp. 60-61.

hemos concebido y enseñado habrá de replantearse totalmente, desde sus mismos cimientos epistemológicos hasta las concepciones que de tan acendradas han pasado a ser consideradas de facto como incuestionables, pues constituyen las bases, por ejemplo, de la identidad primaria del Estado nacional, me refiero obviamente al tema del nacionalismo y su derivación: la historia patria.

No son nuevas las reflexiones sobre el carácter epistemológico de la historia o acerca de su papel como elemento fundamental para la conformación de una hegemonía específica. Desde hace lustros las discusiones sobre el carácter narrativo del discurso histórico y, por ende, su necesaria diferencia de los ejes reflexivos que caracterizan las discusiones sobre el estatuto de la ciencia han sido motivo de fuertes polémicas. El positivismo en el ámbito de las ciencias sociales está mucho más arraigado de lo que se supone y debiera estar. La posibilidad de cuestionar la cientificidad de una de las llamadas ciencias sociales genera las más beligerantes posiciones e inspira los más encendidos argumentos. En general es muy difícil aceptar los cuestionamientos sobre la viabilidad de acceder y llegar al conocimiento real, verdadero y objetivo. Por ejemplo, una de las mayores afrentas para esta historia hegemónica consiste en recordarle que finalmente sus resultados son presentados de manera discursiva, es decir, son tan sólo “tinta y papel”, por lo que cualquier atributo anhelante de aprehender la realidad que se le asigne no es más que un llamado desesperado de reconocimiento sobre sus méritos “científicos”. En efecto, “Lo que se critica no es la genialidad de la ciencia moderna sino su pretensión de universalidad y neutralidad.”²¹

La historia se construye pero se presenta como objeto encontrado, como algo existente conformado por los agentes muertos y como si en sí misma fuera irrevisable, esto es, como si sólo existiera una sola forma de poder leerla, la cual, por supuesto, es la avalada por los historiadores que se mueven dentro de un discurso específico, el científico. No importa que la propia afiliación al ámbito de lo científico por parte de la historia sea un tema tradicional en las discusiones sobre el estatuto de la disciplina. Hayden White lo escribió así:

²¹ Panikkar, Raimon, *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, Herder, España, 2006, p. 96.

La única “teoría de la historiografía” admitida por los historiadores profesionales son las reglas para escribir historia honradas por el *establishment* historiográfico en un tiempo y lugar determinados. A cualquiera que trate de conceptualizar una historia de estas reglas, sus variedades y los cambios que han sufrido a lo largo del tiempo en un lenguaje distinto al sancionado por estas mismas reglas inmediatamente se le tildará de hacer teoría o de practicar la despreciada “filosofía de la historia”. En otras palabras, la historiografía profesional se propone usar un objeto (para la representación de sus objetos de estudio) que es su propio metalenguaje (para caracterizar sus representaciones de sus objetos de estudio como un tipo particular de representación). De acuerdo con ello, una historia propia del escrito histórico sólo puede ser conceptualizada usando los mismos términos que han de ser problematizados si uno ha de constituir la escritura de la historia como un objeto posible de interés histórico.²²

Es significativo y explicable que este profundo nivel crítico constituya una excepción al interior del círculo de los historiadores, y sean otros los que puedan ver con toda claridad el asunto. Derek Walcott, el ilustre escritor antillano ganador del Premio Nobel de literatura en 1992, es uno de tantos pensadores que al haber profundizado desde la lingüística en el sentido de las historias que se cuentan y se narran, ha visto con toda claridad que ellas no son más que productos de invenciones cuya objetividad habrá que buscarla, si acaso, en otro lado más allá del papel en donde están escritas:

[...] el método mediante el cual se nos enseña el pasado –el progreso desde el motivo al acontecimiento– es el mismo que utilizamos para leer narrativa. Con el tiempo, todo acontecimiento se convierte en una carga más para la memoria y está por lo tanto sujeto a la invención. Cuanto más se multiplican los hechos, más se petrifica la historia en mito. Así, mientras envejecemos como raza, nos vamos gradualmente percatando de que la historia está escrita, de que se trata de una suerte de literatura sin moralidad, que en sus registros el ego de la raza es indisoluble y que todo depende de si escribimos esta ficción a través de la memoria de la víctima o la del héroe.²³

²² White, Hayden, *El texto histórico como artefacto literario*, Paidós (*Pensamiento contemporáneo* 71), Barcelona, 2003, p. 50.

²³ Derek, Walcott, “La musa de la historia”, *Fractal*, 14, México. <http://www.fractal.com.mx/F14walco.html>

De la mano de las controversias sobre su anhelado estatuto de científica, el desvelo y la crítica de los mitos y certidumbres que la historia ha creado en aras de cumplir su rol como generadora de identidad dentro de un espacio histórico, es decir, el papel eminentemente político que dicha disciplina tiene, evidencia una cruda e interesante paradoja. Por una parte, la historia se arroga la posibilidad y obligación de construir el conocimiento más objetivo posible; sin embargo, cuando la imposibilidad de que eso suceda le explota en la cara, esa misma historia prefiere voltear hacia otro lado para no ver, escuchar, ni resolver las profundas contradicciones que el asunto le significa.²⁴

Si asumimos lo señalado respecto a la “historicidad” de los conceptos, de los discursos y, en fin, de las culturas, no tendremos objeción en asumir que el propio discurso de la razón debe ser historizado. La Razón, la Ciencia, la obsesión por el conocimiento objetivo y real son la expresión de una forma particular de desarrollo, de una manera específica de verse una cultura y explicarse su existencia y sentido en la historia. La Ilustración sería el principio de esa demanda, el momento en que se instaló “institucionalmente” la búsqueda del conocimiento “racional”, mientras que el positivismo puede ser evaluado como el punto más alto de dicha concepción: gracias al conocimiento objetivo, real y verdadero del universo que la ciencia garantizaría, ésta ayudaría al hombre a dominar a la naturaleza para ponerla a su servicio en aras del progreso y avance hacia adelante, al futuro, de toda la humanidad.

²⁴ Acerca del añejo anhelo de cientificidad por parte de la historia es interesante leer la siguiente idea: “La cuestión en juego no es el estilo de los historiadores sino la firma de la ciencia. La firma no es el apéndice personalizado de un discurso, sino la marca de su identidad, el nombre propio que articula los nombres propios y los comunes, las palabras y las cosas, el orden de los seres hablantes y el de los objetos de conocimiento. Tal estudio tiene que ver con aquello que elegí denominar una *poética del saber*: estudio del conjunto de los procedimientos literarios por medio de los cuales un discurso se sustrae a la literatura, se da un estatuto de ciencia y lo significa. La poética del saber se interesa en las reglas según las cuales un saber se escribe y se lee, se constituye como un género de discurso específico. Trata de definir el modo de verdad al cual se consagra, no de imponerle normas, de validar o invalidar su pretensión científica. Sin duda concierne muy especialmente a las llamadas ciencias humanas o sociales que, desde hace dos siglos, intentan, con diversas fortunas, ganar su lugar en el concierto de las verdaderas ciencias, alejar la sospecha interminable de pertenecer aún a las obras de la literatura o de la política, incluso de ambas a la vez.” Ranciere, Jaques, *Los nombres de la historia. Una poética del saber*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1993, p. 16-17.

Comparado con la ciencia, cualquier otro discurso que pretendiera explicar al hombre y su vinculación con la naturaleza sería inmediatamente descalificado.²⁵ Su instauración como única forma válida de aprehender la realidad fue de la mano de la pretensión política y cultural de generalizar una concepción del mundo, una forma de poder político, económico, cultural, filosófico. Frente a esto (la historicidad de la ciencia y del propio discurso histórico), la historia voltea la cara hacia otro lado y continúa sus sesudas y profundas investigaciones sobre otros múltiples temas. Bajo esta lógica es entendible que al imponerse un discurso legítimo sobre la explicación del pasado, surja y se mantenga un gran silencio cómplice alrededor de hechos que desvelan y/o contradicen las verdades instituidas. La mejor comprobación de este fenómeno son el desprecio y el silencio frente a fuentes que muestran la manera dolosa en que las historias son adecuadas a las necesidades de los diversos poderes. En nuestro país, por ejemplo, es de sobra conocido la repulsa oficial por la obra de Francisco Bulnes *Las grandes mentiras de nuestra historia*, pero a ella podríamos agregar varias muestras más sobre cómo el mismo fenómeno se presenta en las diversas historias de regiones y naciones.²⁶

Una historia pensada desde y para la interculturalidad no puede eludir esas contradicciones, al contrario, éstas constituyen el nutriente de su crítica y superación, todo lo cual estaría encaminado a la recuperación y construcción de las otras historias, de aquellas que no han tenido presencia ni voz en la historia hegemónica. Preguntémosnos entonces: ¿por qué la historia que hasta ahora hemos aprendido tiene esas características?, ¿a qué se debe que los mitos, a pesar de su falsedad, sigan

²⁵ “La interculturalidad va un paso más allá, porque dialoga en un plano de igualdad en las dos direcciones, por decirlo brevemente, el modelo de pensamiento científico es solamente un paradigma muy particular, y este modelo, excelente en su propio ámbito, causa la destrucción del universo simbólico de las otras culturas cuando se extrapola.” Panikkar, *Paz*, *op. cit.*, p. 99.

²⁶ Véanse por ejemplo: a) De Mora, M. *Gatuperio. Omisiones, mitos y mentiras de la historia oficial*, Siglo XXI, México, 1993; b) Ferro, M., *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*, FCE (Colec. Popular 421), México, 2000; c) Gonzalez de Alba, L., *Las mentiras de mis maestros*, 5ª ed. Cal y Arena, México, 2005; d) Loewen, James W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, Touchstone, Estados Unidos, 2008 (1995), e) May Nathaniel y Willis Clint, *We Are the People: Voices from the Other Side of American History*, Da Capo Press, Estados Unidos, 2003.

siendo enseñados como hechos verdaderos y no como lo que son?, ¿por qué la historia se enseña de una sola manera?, ¿qué la define? Todas estas preguntas no son más que expresiones de un ejercicio intelectual que no debió haberse olvidado: la crítica, la cual es necesario realizar en primerísimo lugar sobre la historia misma, ya que en contra del optimismo expresado por De Certeau, el positivismo está muy lejos de haber cedido la plaza.²⁷ Eso y no otra cosa es historizar la historia, condición ineludible para poder concebir una historia desde y para la interculturalidad.²⁸

²⁷ “La historia “objetiva” conservaba, por lo demás, con esta idea de una “verdad”, un modelo tomado de la filosofía de ayer o de la teología de antes de ayer, se contentaba con traducirla en términos de “hechos” históricos... Los hermosos días de este positivismo ya terminaron.

Después vino el tiempo de la desconfianza. Se probó que toda interpretación histórica depende de un sistema de referencia, que dicho sistema queda como una “filosofía” implícita particular, que al infiltrarse en el trabajo de análisis, organizándolo sin que éste lo advierta, nos remite a la “subjetividad” del autor;” De Certeau, Michel, *La escritura... op. cit.*, p. 69.

²⁸ Dice Bordieu: “... el proyecto de resistencia y de reconstrucción cultural que los artistas, los escritores y los científicos, deben emprender en común, más allá de las fronteras entre las disciplinas y las naciones, debe fundarse en una crítica constructiva de todas las ilusiones que sus antecesores han contribuido a producir y a mantener, tanto sobre el mundo como sobre su misión y sus poderes;” Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 1997, p. 202.

CAPÍTULO 3

EL CONOCIMIENTO (HISTÓRICO) COMO CONSTRUCCIÓN HEGEMÓNICA

Sin duda, en nuestros tiempos, los historiadores desean ser objetivos, y contar la verdad, así como agudos en lo que tienen que decir acerca del pasado, lo que, en la práctica, normalmente significa ocultar sus propias actividades como compositores de esta condición de existencia llamada “historia”.

Hayden White²⁹

¿Por qué en pleno nuevo milenio los habitantes de América continuamos refiriéndonos a las regiones del continente asiático como el “lejano oriente”, si basta ver cualquier globo terráqueo o planisferio para percatarnos de que tales regiones quedan del otro lado del océano Pacífico, esto es, en nuestro oeste? ¿Cuál es la razón por la que después de quinientos años seguimos dando por cierto y, por tanto, utilizamos en nuestra cartografía básica un planisferio que tergiversa de manera grotesca y grosera las dimensiones reales tanto de los países como de los hemisferios y las regiones? ¿Por qué, además de los ineludibles cursos de historia nacional, se imparten cursos de una *historia universal* o *mundial* que se refieren única y exclusivamente a una historia de la civilización grecolatina, esto es, europea? ¿Cómo explicamos el hecho de que a pesar de que México se caracteriza por la existencia

²⁹ White, Hayden, *El texto histórico... op. cit.*, p. 43.

de una multiplicidad de culturas, la *historia nacional* que se aprende dentro del sistema educativo hace caso omiso de ellas, no obstante, en el mejor de los casos, las declaradas buenas intenciones programáticas de reconocer dicha diversidad? ¿De verdad hasta ahora hemos empezado a “vivir juntos”? ¿Cuáles son las razones por las que en México idolatramos a los indios muertos, habitantes de un lejano pasado prehispánico, pero defenestramos a los indios vivos de nuestro presente globalizado? ¿Cuál es el papel (si existe) de los otros en la historia, así en general, que aprendimos y enseñamos?

Las preguntas son una infinidad, las respuestas apenas empiezan a esbozarse. La historia, esa imagen que una sociedad construye de sí misma y su devenir, tiene la obligación de empezar a verse en el espejo de sus propios límites históricos. La crítica, el ejercicio intelectual por antonomasia, debe en primerísimo lugar dirigirse hacia las nociones que de tan arraigadas han devenido invisibles.

Los axiomas del estilo “la historia la escriben los vencedores”, a fuerza de ser repetidos han sido vaciados de contenido convirtiéndose en lugares comunes, áridos y deshabitados, abundantes en el páramo intelectual de nuestra contemporaneidad. Se naturalizan frases hechas que terminan por invisibilizar lo que debiera ser evidente: su historicidad. En efecto, la historia se escribe desde el poder, pero ello no quiere decir que no existan otras historias que están ahí y siempre lo han estado, como ríos subterráneos cuyo caudal súbitamente brota en manantiales que alimentan nuestra sed de identidad. Estos torrentes culturales profundos se entrecruzan en los cimientos de la sociedad contemporánea y terminan por erosionar los anhelos de uniformidad que la modernidad ha impuesto. Una vez más su corriente se convierte en elemento vital para la vida que, por definición, es diversa y multiforme.

Es necesario animar (reintegrarle su espíritu) a las frases hechas que debido al uso diario e inmisericorde que se ha hecho de ellas, han sido despojadas de su juicio crítico. La imagen del mundo, las nociones básicas sobre el ser humano y su entorno, el tiempo, el espacio, en fin, todo, debiera ser explicado y criticado. La historización como herramienta fundamental para la comprensión del poder y su instauración en las múltiples formas de su ejercicio (político, cultural, económico), es

un compromiso intelectual ineludible, sólo así una visión crítica podrá abrirse paso y consolidarse en formas distintas de apreciar la historia.

En efecto, la historia la escriben los vencedores, afirmarlo suena bien y es políticamente correcto; sin embargo, de cara a este contundente diagnóstico, ¿hemos sido consecuentes y rescatado las otras historias? No.

Empecemos pues por el principio, por el punto básico, hagamos la historización de la historia lo cual es, además de una obligación académica, un deber intelectual. La idea anterior muestra su urgencia cuando nos percatamos de que a partir de hace pocos lustros el exceso de realidad³⁰ nos ha obligado a reconocer que los otros (y sus historias) siempre han estado ahí a pesar de la pretensión moderna de desvanecer todo lo sólido (incluyendo las diferencias) en el aire.³¹

Es falso que recientemente hayamos empezado a vivir juntos pues siempre lo hemos hecho. Más bien, muchas certidumbres monoformes se han resquebrajado –cuando no derruido completamente– a causa de la irrupción de los otros que durante un periodo históricamente definido y explicable se pretendió hacer desaparecer bajo multitud de caretas de toda índole, desde la erradicación violenta hasta la integración política, económica y/o cultural. Los imperios, los mestizajes, la supresión política artificial de las nacionalidades, etc., son algunas de esas maneras mediante las cuales se pretendió eliminar/integrar la idea de la existencia de lo otro en aras de consolidar una noción unívoca del devenir de la humanidad. Una sola voz dictó la historia, una sola mirada se impuso sobre el pasado, su reconstrucción y su enseñanza. Una exclusiva manera de ver al mundo y su estudio y posible comprensión. Al momento en que reaparece lo que aparentemente se había desvanecido, la otredad encarna de forma dramática obligándonos a pensar todo una vez más.

³⁰ “Me senté al pie de un gran árbol, estatua de la noche, e intenté hacer un resumen de lo que había visto, oído, olido y sentido: mareo, horror, estupor, asombro, alegría, entusiasmo, náuseas, invencible atracción. ¿Qué me atraía? Era difícil responder: *Human kind cannot bear much reality*. Sí, el exceso de realidad se vuelve irrealidad pero esa irrealidad se había convertido para mí en un súbito balcón desde el que me asomaba, ¿hacia qué? Hacia lo que está más allá y que todavía no tiene nombre...”, Paz, Octavio, *Vislumbres de la India*, Seix Barral, México, 1995, p. 16

³¹ Obvia referencia a: Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Siglo XXI, México, 1988.

Si asumimos lo señalado respecto a la “historicidad” de los conceptos, de los discursos y, en fin, de las culturas, no tendremos objeción en asumir que el propio discurso de la razón debe ser historizado. La *Razón*, la *Ciencia*, la obsesión por el conocimiento *objetivo* y *real* son la expresión de una forma particular de desarrollo, de una manera específica de verse una cultura y explicarse su existencia y sentido en la historia. La Ilustración fue el principio de esa demanda, el momento en que se instaló “institucionalmente” la búsqueda del conocimiento “racional”, mientras que el Positivismo puede ser evaluado como el punto más alto de dicha concepción: gracias al conocimiento objetivo, real y verdadero del universo que la ciencia garantizaría, ésta ayudaría al hombre a dominar la naturaleza para ponerla a su servicio en aras del progreso y avance hacia adelante, hacia un futuro de progreso y modernidad, de toda la humanidad.

Frente a la ciencia, cualquier otro discurso que pretendiera explicar al hombre y su vinculación con la naturaleza sería inmediatamente descalificado. Su instauración hegemónica fue de la mano de la pretensión política y cultural de generalizar una concepción del mundo, una forma de poder político, económico, cultural, filosófico. Así:

[...] la cultura, que se comparaba en otros tiempos con el aire que respiraban los hombres, y de la que eran pocas veces realmente conscientes, se hizo de pronto perceptible y significativa. Una cultura errónea y extraña se convierte en amenazadora. La cultura, como la prosa, se hace visible y llega a ser, por añadidura, una fuente de orgullo y placer. Ha nacido la era del nacionalismo.³²

De ahí que no sea una simple coincidencia que simultáneamente que, por ejemplo, al ocaso de una sociedad que se vistió con el ropaje de ser una forma histórica más avanzada en la línea del progreso y el desarrollo (el socialismo real), y la consecuente emergencia del reconocimiento de la existencia de culturas y nacionalidades que no pudieron (no podían) ser convertidas por esa “nueva sociedad”, las propias bases filosóficas

³² Gellner, Ernest, “El nacionalismo y las dos formas de la cohesión en las sociedades complejas”, en, Delannoi Gil y Taguieff Pierre- Andre, comps., *Teorías del nacionalismo*, Paidós, Barcelona, 1993, p. 348.

(epistemológicas) que le daban sentido sean cuestionadas, poniéndose en discusión las propias raíces históricas de dichas apreciaciones.

La misma lógica analítica nos ayudaría a comprender las razones por las cuales la irrupción en Chiapas del movimiento indígena encabezado por el Frente Zapatista de Liberación Nacional, obligó a repensar la manera en que la otredad estaba presente en nuestra agenda histórica. Obvio es que la puesta en boga en los últimos años de las reflexiones sobre multiculturalidad e interculturalidad, se debe a la irrupción inesperada de ambos fenómenos (la caída del muro de Berlín y la irrupción violenta en 1994 de los indígenas en el escenario moderno del que se pretendía haberlos exiliados), al cual se sumó el incremento de las corrientes migratorias venidas desde los países pobres hacia regiones más desarrolladas y ricas económicamente.

La modificación global que significó la irrupción en primer plano de esas otredades hasta antes subsumidas vía el mestizaje, la opresión o, de plano, la negación total de su existencia, hizo que los cimientos de los discursos culturales hegemónicos se cimbraron hasta sus más profundos cimientos. Al respecto David Theo Goldberg afirma:

Este universo de conocimiento, y conocimiento del universo, imaginado en y por la universalidad unicultural, comenzó a romperse bajo sus límites autoimpuestos porque era incapaz de dar cabida –incapaz de asimilar o apaciguar– las formas de comprender, la visión y las demandas de aquellos cuyas subjetividades había reconocido sólo como bárbaras. Incapaz de hablar, y menos de escribir, el bárbaro pronunció sonidos irreconocibles. Finalmente aquellos sonidos llegaron a ser nombrados: multiculturalismo.³³

El reconocimiento, aceptación, tolerancia y enriquecimiento planteado por el diálogo intercultural lleva necesariamente a la asunción de una diversidad de concepciones de la vida y del mundo y, obviamente, de la

³³ “This universe of knowledge, and knowledge of the universe, imagined in and by the unicultural university, began to rupture under its self-imposed constrictions because it was unable to accommodate –unable to assimilate or placate– the insights, vision, and demands of those whose subjectivities it had acknowledged only as barbarian. Unable to speak, let alone write, the barbarian uttered unrecognizable sounds. Eventually, those sounds came to be named multiculturalism.” Theo Goldberg, David, “Introduction: Multicultural Conditions”, in *Multiculturalism: A Critical Reader*, ed. David Theo Goldberg (Nueva York, Basil Blackwell, 1994), p. 11.

forma de relacionarse con él. Por ello es que el sentido y la posibilidad de conocer dicho mundo también deben replantearse. Lo anterior significa romper y transformar una noción cultural, lo cual, por su puesto, es sumamente complicado y deberá dirimirse en una profunda serie de contradicciones.

La creación y fortalecimiento de nuestras identidades pasa por recrear una imagen de los otros, lo cual, a su vez, construye la imagen de nosotros mismos.³⁴ La aseveración de Roger Bartra de que “El hombre llamado civilizado no ha dado un solo paso sin ir acompañado de su sombra, el salvaje”,³⁵ nos ayuda a avanzar en la comprensión de la forma en que un discurso específico, un lenguaje particular, se conforma en contraste permanente con (y consecuente descalificación de los) *otros*. La creación de un discurso “salvaje”, no civilizado, no científico, no racional, no objetivo, esto es, “sin bases reales”, implica que el nuestro es el que sí cumple con todos los requisitos para ser calificado con tales atributos positivos.

El derrumbe de una noción lineal de progreso, la emergencia de culturas y nacionalidades que nunca desaparecieron a pesar de los esfuerzos culturales, represivos, jurídicos, etcétera, del mundo moderno ha puesto en la picota muchas cosas, entre ellas (no tendría por qué no ser así) la propia noción de conocimiento surgido junto a la Ilustración, la cual lleva de la mano la eclosión de una crisis identitaria de la intelectualidad.³⁶ Junto a ésta muchas otras identidades están siendo cuestionadas.

La postulación de una concepción del mundo, una explicación de ese universo y de una forma de conocerlo, debe ser pensada en términos históricos. Richard Rorty lo escribió de la siguiente manera:

³⁴ Es ilustradora la definición de identidades colectivas que maneja Eric Hobsbawm: “Primero, las identidades colectivas se definen negativamente, es decir, frente a otros. ‘Nosotros’ nos reconocemos como ‘nosotros’ porque somos diferentes de ‘ellos’. Si no hubiera ningún ‘ellos’ de los que somos diferentes, no tendríamos que preguntarnos quiénes somos ‘nosotros.’” Sin ajenos no hay propios. En otras palabras, las identidades colectivas, se basan no en lo que su miembros tienen en común: puede que tengan muy poco en común excepto no ser los ‘otros.’” “La política de la identidad y la izquierda”, *Nexos*, Núm. 1 224, agosto de 1996, México, p. 42.

³⁵ Bartra, Roger, *El salvaje en el espejo*, Era, México, 1992, p. 8.

³⁶ “... los intelectuales se han identificado tan por completo con la imagen racionalista, ilustrada, de la modernidad que después de haber triunfado con esa imagen, se descomponen junto con ella a medida que las conductas sociales y culturales de todas partes del mundo se dejan reducir cada vez menos a esa representación.”, Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994, p. 175.

Creo que plantear la cuestión en estos términos morales y políticos, en vez de en términos epistemológicos o metafilosóficos, deja ver más claramente lo que está en juego. Por ahora, la cuestión no es cómo definir términos como “verdad”, “racionalidad”, “conocimiento” o “filosofía”, sino qué autoimagen debería tener nuestra sociedad de sí misma. La invocación ritual de la “necesidad de evitar el relativismo” puede comprenderse mejor como expresión de la necesidad de mantener ciertos hábitos de la cultura europea contemporánea. Éstos son los hábitos alimentados por la Ilustración, y justificados por ésta en términos de apelación a la Razón, concebida como capacidad humana transcultural de correspondencia con la realidad, una facultad cuya posesión y uso vienen demostrados por la obediencia a criterios explícitos.³⁷

Historizar es la palabra, la cual significa ubicar en tiempo y espacio cultural los conceptos y las prácticas. No es fácil vernos desde esa nueva perspectiva. Los discursos, las formas hegemónicas se han arraigado lo suficiente para ser eficientes, lo cual implica imbuirse de naturalidad y vestirse con los ropajes de la universalidad. La verdad, cuestión definida por una relación específica de poder, se pretende ratificar como el único parangón válido para representar a la realidad, a una sola realidad. Los fantasmas de la ideología se convierten en conocimiento verdadero, real y objetivo al cubrirse con el manto de la racionalidad científica. La trillada e irónica sentencia de que si la realidad no corresponde con la teoría es problema de la realidad, renuncia al sarcasmo asentando sus bases en el conocimiento histórico validado como verdadero y, por ende, reproducido a lo largo de todo el sistema social.

Regresamos al punto original: es fundamental historizar a la historia.

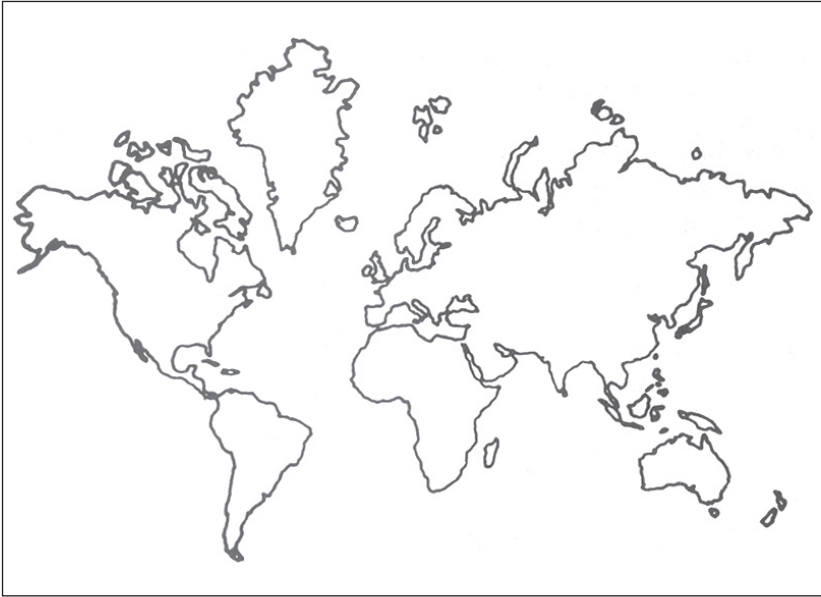
El aprendizaje de la historia rebasa por mucho el ámbito escolar ya que permea a toda la sociedad. Nadie dudaría de los nombres de los “héroes que nos dieron Patria” o de que la imagen del mundo, la representación del planeta Tierra en un planisferio es real, es decir, corresponde a un conocimiento real, objetivo y demás sinónimos anhelantes de otorgar validación de realidad a una simple representación. La historia ha olvidado verse a sí misma históricamente. Observarse en el espejo de

³⁷ Rorty R., *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*, Paidós (Colec. Paidós Básica Núm. 63), España, 1996, pp. 48-49.

la (auto) crítica arroja imágenes conflictivas casi imposibles de aceptar si el sujeto ha renunciado a la obligación de ejercer ese primerísimo deber del trabajo intelectual y académico hacia él mismo. La historia, a pesar de sus propios postulados metodológicos, ha caído en este pecado. Razones hay varias y de diversa índole: convicciones intelectuales devenidas en soberbia cultural, compromisos histórico-políticos, esquizofrenia epistemológica. Todo ello explica la existencia de esos puntos oscuros de la historia de los que no se puede hablar, de esos temas excluidos de la reflexión y desterrados del sistema hegemónico de creación y reproducción del conocimiento.³⁸ Veamos, para mayor claridad, un ejemplo por demás significativo.

Innumerables veces hemos identificado los diversos países y continentes en un planisferio. A la fisonomía del mundo que habitamos, al globo terráqueo convertido a dos dimensiones, inmediatamente las reconocemos en aquellos mapas que compramos para iluminar las naciones y aprender sus capitales. La imagen de nuestro planeta, la concepción del mundo que habitamos, es esa. Con ella crecimos tanto nosotros como nuestros padres, abuelos y una profusa ascendencia. Ahí ubicamos a nuestros hijos. El mundo así es, allí está y pasemos a otra cosa. No hay nada que criticar, no hay nada que analizar. Aprendamos y asumamos esa imagen del mundo para poder ser funcionales en él, para poder repetirla por siempre. Antes de hacerlo realicemos un ejercicio simple.

³⁸ Tomo el concepto “puntos oscuros de la historia” de Pamuk, Orhan, *La maleta de mi padre*, Mondadori, Barcelona, 2007, p. 79.



Con nuestro planisferio en la mano, con esa imagen del mundo frente a nosotros y a partir de la siguiente información, a la cual todo el mundo ha tenido acceso en los últimos siglos, hagamos una sencilla contrastación.

Las dimensiones reales de las siguientes regiones y/o países son:

Groenlandia: 2,175,000 km²

México: 1,958,201 km²

Sudamérica: 17,850,000 km²

Alaska: 1,520,000 km²

India: 3,268,000 km²

Península escandinava: 800,000 km²

África: 30,224,000 km²

Ex Unión Soviética: 22, 403,000 km²

La elemental labor consiste en que, teniendo en cuenta tales extensiones, observemos los tamaños con los que dichas regiones y/ o países aparecen en el planisferio. Inmediatamente nos percataremos de que algo está mal: dimensiones y proporciones no se corresponden. Por ejemplo, Groenlandia (2,175,000 km²) que es de un tamaño similar al de México (1,958,201 km²) aparece gigantesca, incluso mayor que toda

Sudamérica ($17,850,000 \text{ km}^2$), cuya dimensión es más de siete veces mayor. También Alaska ($1,520,000 \text{ km}^2$) que es menor a nuestro país, se ve por lo menos del doble del tamaño del territorio mexicano y como la mitad de todo el cono sur.



Otros ejemplos resultan igualmente mortificantes. La India ($3,268,000$ kilómetros cuadrados) cuadruplica el tamaño de la península escandinava ($800,000 \text{ km}^2$). En el planisferio esta última aparece de un tamaño mayor que aquélla.

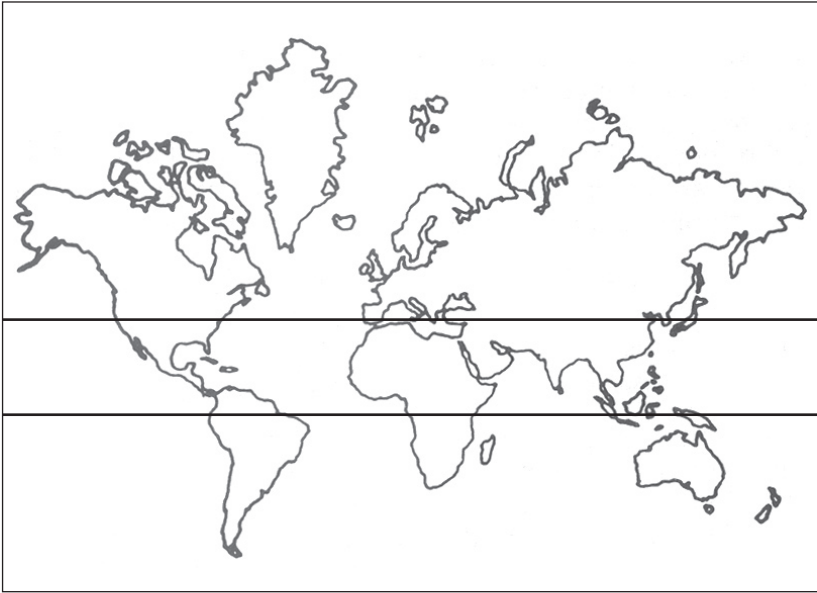


El continente africano (30,224,000 km²) es casi un tercio más grande que la región comprendida en lo que hasta hace apenas veinte años aún era conocida como Unión Soviética (22,403,000 km²). En el mapa cabrían dos Áfricas completas en ella.



Detengamos el agobio por las proporciones desmesuradas. Veamos tan sólo dos sutilezas más del planisferio que desde hace siglos hemos usado.

La definición de Ecuador es bastante sencilla: línea imaginaria perpendicular a la línea de los polos que divide a la Tierra en dos hemisferios de iguales proporciones. Si en nuestro planisferio trazamos una raya justo a la mitad, el Ecuador no queda donde sabemos que debe estar, sino bastante más arriba, atravesando Estados Unidos y el Mediterráneo. Ahora bien, si marcamos la línea donde sabemos que el Ecuador está, obtenemos algo igualmente interesante: el Norte es mucho más grande que el Sur.



La segunda finura consiste en, tomando como límite inferior la Tierra del Fuego, trazar dos líneas de esquina a esquina del mapa a fin de ubicar el centro de la ilustración. La sorpresa ahora ya no es tanta, era de esperarse: el centro del mundo queda justamente en Europa o en el mar Mediterráneo (según la precisión de la delimitación de los límites y el trazo realizado).



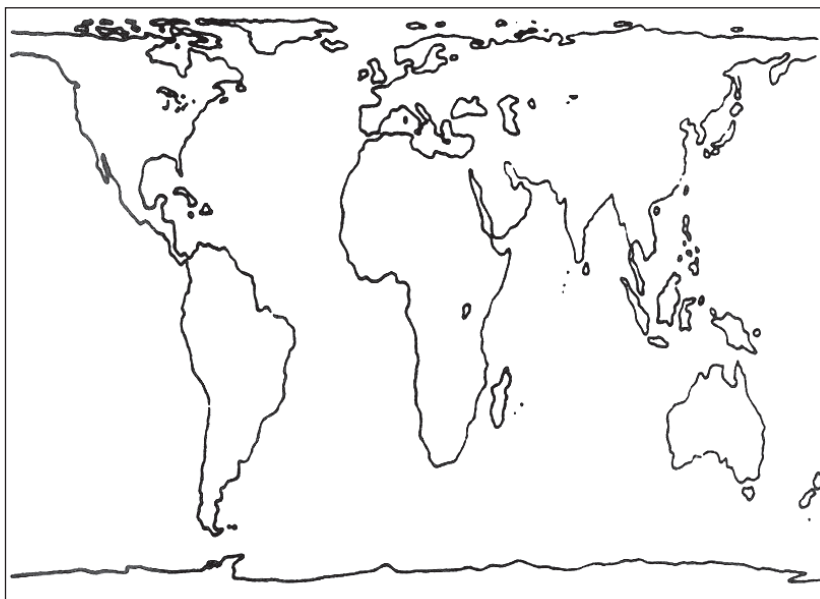
Después del aturdimiento que la sorpresa de la primera impresión nos genera cuando hacemos el ejercicio, por lo general la ansiedad se expresa en el agolpamiento en la mente de una enorme cantidad de preguntas que pueden sintetizarse en: ¿qué pasa?, ¿dónde radica la falla o el truco?, ¿por qué, de ser cierta la gigantesca distorsión, nunca nos habíamos percatamos de ella?

La tergiversación es tan grande, tan evidente, tan obvia, tan abrumadora, que nunca nos percatamos de ella. La falsedad ahí estaba justo frente a nosotros, pidiéndonos a gritos que la descubriéramos, pero jamás la vimos, como aquella carta del cuento de Poe. ¿Por qué?

El planisferio sobre el cual construimos nuestra concepción del mundo fue dibujado en 1569 por el cartógrafo Gerhard Kremer, es la proyección “Mercator”. Ella plasma el espíritu imperial de la época. Europa, la metrópoli, amplificó sus atributos. El centro era ella, lo superior también, lo más grande por supuesto. Los de abajo simplemente eran inferiores y periféricos.

Hoy en día en pleno nuevo milenio continuamos compartiendo una concepción del mundo completamente falsa. Fue apenas en 1974 cuando el historiador Arno Peters se dio a la tarea de construir un mapa que respetara las dimensiones reales de los países y las regiones, amén de equilibrar al ecuador. Sus resultados sorprenden, el mundo en esa representación es otro, el centro del mundo se ubica en un lugar distinto, él es completamente distinto al que conocemos y hemos asumido como real.³⁹

³⁹ El Mapa Peters ha sido difundido por la UNICEF, los informes de la Comisión Brandt, Action Aid y diversas organizaciones no gubernamentales y eclesiásticas. Véanse: a) Kaiser, Ward L., *A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection*, Friendship Press, Nueva York, 1993, y b) Harley J. B., *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre historia de la cartografía*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005.



Mapa Peters. Tomado de Kaiser, Ward L., *A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection*, Friendship Press, Nueva York, 1993.

Al llevar todavía más allá el ánimo crítico puede reprocharse al mapa Peters que continúe siendo deudor de la apreciación espacial de que el Norte se ubica “arriba” y el Sur “abajo”. ¿Quién y por qué lo decidió así? Si bien la elección es arbitraria en virtud de que el universo no tiene ningún parámetro en ese sentido, las consecuencias ideológicas denotan un sentido de superioridad / inferioridad bien definido, herencia del Mapa Mercator.

A más de 30 años de haber sido diseñado el Mapa Peters sigue siendo prácticamente desconocido. La historia y la geografía continúan enseñándose sobre una concepción falaz de nuestro planeta. Una representación falseada, mentirosa, de una realidad tan categórica sigue vigente a pesar de que desde hace ya un tercio de siglo ha sido evidenciada como una auténtica chapuza cultural. Sin embargo, el mismo sistema que es incapaz de reconocer y actuar en consecuencia frente a este tipo de falsos conocimientos acendrados, se muestra por demás intolerante cuando se plantea la posibilidad de usar la lectura de una novela o un cuento, o peor aún, ver una película, pues todas esas fuentes –se afirma sin titubeo– no aportan más que simple ficción.

La historia es incapaz de verse en el espejo, pues ello significaría poner en el centro de la reflexión los vínculos entre conocimiento y poder. Hacer visible lo que debe ser invisible es un atentado contra las bases mismas de la hegemonía, de tal forma que la imposibilidad de la historia de ejercer la crítica histórica sobre sí misma es una consecuencia natural de la relación entre poder y cultura. En palabras de Said:

Muy pocos estudios críticos del conjunto se han centrado en la relación entre el imperialismo occidental moderno y su propia cultura: la ocultación de esta relación profundamente simbiótica es resultado de la relación misma.⁴⁰

La desazón que sentimos la primera vez que conocemos el mapa Peters es muy grande. La sensación de pérdida de referencia es muy vívida. El *shock* de ver rota súbitamente la imagen aprendida del mundo que habitamos y que hemos reproducido y enseñado es demasiado grande. La expresión más común que suele escucharse cuando se enfrenta el tema es: “¡no puede ser!”. La misma que yo dije en su momento.

Desde hace tiempo tengo diseñado otro ejercicio didáctico que hasta la fecha, lo confieso, no me he atrevido a realizar. Consiste en dejarles a mis alumnos, incipientes investigadores interesados en el conocimiento tanto de cuestiones históricas como pedagógicas, una pequeña labor de indagación sobre el concurso de himnos nacionales, donde el mexicano obtuvo un honrosísimo segundo lugar sólo detrás de la *La Marsellesa* francesa.

La tarea residiría en averiguar qué himno quedó en tercer lugar, quiénes fueron los jurados y, por supuesto, cuándo y dónde se realizó el evento. El ejercicio coadyuvaría en la consecución de los objetivos didácticos sobre el mito, la ficción, la objetividad, la realidad, la historicidad del conocimiento, la verdad como explicación cultural, el reconocimiento y acercamiento a los archivos y demás fuentes de información, etcétera. Los frutos que este ejercicio escolar ofrece no son fácilmente desdeñables, pero después de la experiencia que el conocimiento del Mapa Peters significa, la tarea podría ser vista tan sólo como

⁴⁰ Said, Edward W., *Cultura e imperio*, 4ª ed., Anagrama (*Argumentos Núm. 187*), España, 2004, p. 79.

una broma bastante pesada y de mal gusto, ya que, como todos sabemos, el dichoso concurso de los himnos nacionales jamás existió.⁴¹

Lo hasta aquí expuesto pretende llevar a una conclusión aparentemente muy sencilla y hasta cierto punto obvia. Con un ejemplo tan inquietante como el de nuestra falsa concepción del mundo que hemos asumido por ser parte de una cultura cuya historicidad, según vemos, jamás deberíamos haber olvidado, podremos tener mayores elementos para construir una visión crítica acerca de la soberbia con que la ciencia descalifica otros conocimientos junto a innumerables formas y fuentes de información.

La consolidación hegemónica de ciertos discursos atraviesa a todo lo largo y ancho nuestras convicciones culturales, dentro de las cuales las científicas y académicas no son la excepción. La historiografía es un buen ejemplo, pues en ella se presentan todas las argucias de las que el poder hecha mano para consolidar una y sólo una visión del mundo, esto es, una exclusiva noción de verdad que se presenta como universal y neutra.

Las explicaciones históricas sobre las raíces de la civilización occidental constituyen otra muestra de la manera en que la historia se construye y modifica de acuerdo con los intereses del poder vigente. Esgrimiendo la superioridad de un modelo (método) para aprehender la realidad, los historiadores contemporáneos continúan trabajando con esquemas diseñados por individuos subsumidos en atmósferas ideológicas que dejaron sentir su peso e influencia en sus interpretaciones y descubrimientos. De hecho, la postulación del monopolio de la posibilidad de acceder a la verdad a través de un único método y la consecuente eliminación de cualquier atributo positivo de otras formas de acercarse y explicar la realidad es, a todas luces, un ejercicio netamente racista.

Debemos a Martín Bernal –hijo de John D. Bernal, autor del clásico texto *La ciencia en la historia*– uno de los estudios más ilustrativos sobre la forma en que las explicaciones históricas, las grandes escuelas interpretativas del pasado, son deudoras de cuestiones tan mundanas y pragmáticas como los asuntos del poder.

En su poco conocida *Atenea negra*, Bernal reconstruye con apasionado detalle las vicisitudes político-ideológicas de la historia de la

⁴¹ Cfr. Sheridan, Guillermo, *Cartas de Copilco y otras postales*, Vuelta, México, 1994, pp. 89-92.

historiografía sobre Grecia. Después de identificar que la versión moderna de la historia de Grecia tenía su punto de partida en un tiempo tan cercano a nosotros como lo es el siglo XIX, particularmente a partir de 1840-1850, Bernal inicia el análisis de la manera en que el racismo imperante en las ideologías europeas de esa época dejó sentir su influencia en la manera en que se reconstruyó la historia antigua, sustituyendo las explicaciones hasta ese entonces vigentes por una nueva, distinta y a modo de las concepciones hegemónicas imperantes. Bernal muestra la manera en la que los historiadores decimonónicos aprovecharon el prestigio arrollador que las diversas disciplinas científicas estaban obteniendo para, identificando sus métodos con éstas, descalificar los estudios previos por no respetar los cánones establecidos por las ciencias naturales. Al arrogarse la exclusividad de la “cientificidad”, el camino se allanó para postular ciertas interpretaciones históricas como las únicas verdaderas, pues se acoplaban a un método particular, el validado como exclusivo para aprender a la realidad y demostrar su certeza.⁴²

Una de las interpretaciones de la historia antigua que mayor resque-
mor levantaba en esa atmósfera cultural, era la que postulaba que las raíces de la cultura griega se encontraban tanto en la cultura egipcia como en la colonización que de esas tierras habían hecho los fenicios. Dicha lectura era inaceptable para los europeos decimonónicos. Ese modelo antiguo de explicación histórica obstaculizaba las nuevas creencias que señalaban a Grecia como una cultura esencialmente europea, cuna de la civilización y la filosofía. Luego entonces era menester crear una nueva interpretación que se ajustara a los modernos requerimientos ideológicos y así se hizo:

⁴² “... lo que aquí pretendo demostrar es que los arqueólogos modernos y los historiadores antiguos de este campo siguen trabajando con unos modelos establecidos por unos individuos que eran descaradamente positivistas y racistas. Por tanto, me parece muy improbable que esos modelos no se vieran influidos por semejante tipo de ideas. En sí mismo ello no demuestra la falsedad de tales modelos, pero, teniendo en cuenta las que podríamos considerar en la actualidad circunstancias dudosas de su creación, deberían ser examinados con sumo cuidado, y habría que contar asimismo con la posibilidad de que existieran unas alternativas tan buenas o incluso mejores que ellos. En particular, si se demostrara que el modelo antiguo fue desechado por razones puramente externas, su eliminación por obra y gracia del modelo ario no podría seguir siendo atribuida a una supuesta mayor capacidad explicativa de este último; de modo que resulta completamente legítimo poner a competir ambos modelos o intentar conciliarlos”, Bernal, Martín, *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*, Crítica, Barcelona, 1993, pp. 36-37.

El paradigma que postula la desigualdad intrínseca de las “razas” en razón de sus características físicas y mentales, se aplicó a todos los estudios de humanidades, pero sobre todo a los de historia. Empezó a pensarse que la mezcla de razas era una práctica de todo punto indeseable, cuando no desastrosa. Para ser creativa, una civilización tenía que ser “racialmente pura”. De ese modo empezó a considerarse cada vez más intolerable la idea de que Grecia –en la que los románticos veían no sólo un compendio de toda Europa, sino también su cuna más auténtica– fuera resultado de la mezcla de los europeos indígenas y los colonizadores africanos y semitas.⁴³

Se ideó entonces un modelo explicativo que suponía que unos vigorosos conquistadores venidos del Norte habían sido los fundadores verdaderos de la civilización griega, eliminando así la influencia ejercida por los fenicios e, incluso, omitiendo flagrantemente los vínculos lingüísticos que indicaban el poderoso influjo de los egipcios en la conformación de la “madre de las culturas”.

Bernal también concluye que la matización de la buena imagen que tenía la cultura china en el imaginario europeo estuvo directamente relacionado con los afanes imperiales europeos que vieron en aquellas lejanas regiones nuevos territorios que someter. Para apaciguar las buenas conciencias que podrían cuestionar los embates sobre una civilización tan avanzada, culta y rica, era necesario degradarla lo más posible para evitar las dudas morales que pudieran surgir sobre su conquista. Así, al igual que había sucedido con las apreciaciones sobre la importancia de la cultura egipcia, el tradicional brillo que la China había tenido en el discurso europeo se oscureció por completo:

[...] el declive de la estimación en que Europa tenía a China, fenómeno que fue en aumento a medida que el equilibrio comercial entre las dos iba decayendo a favor de Europa y los ataques británicos y franceses contra China alcanzaban unas proporciones más considerables. Según mi tesis, estos factores exigían que se produjera un cambio en la imagen que se tenía de China, y que este país pasara de ser considerado una civilización refinada y culta, a ser vista como una sociedad infestada de drogas, miseria, corrupción y torturas. El antiguo Egipto, que durante el siglo XVIII había constituido el mundo más parecido al chino que cabía imaginar, sufrió los efectos de la necesidad de justificar la creciente expansión europea

⁴³ *Ibidem*, pp. 52-53.

por los demás continentes, y de los malos tratos infligidos a sus habitantes. Ambas culturas fueron degradadas al rango de prehistóricas para poder hacer de ellas la base sólida e inerte del desarrollo dinámico de las razas superiores, la aria y la semita.⁴⁴

El estudio de Martín Bernal muestra de manera clara la manera en que las historiografías, las corrientes teóricas que construyen y explican determinados hechos históricos, están muy lejos de poder ser consideradas objetivas, neutras y demás calificativos con los que la ciencia busca arropar a sus metodologías. El manipuleo flagrante de las explicaciones sobre la historia antigua para quedar bien con los sistemas de ideas correspondientes a los poderes en turno queda evidenciado en toda su procacidad. La nueva versión sobre la historia de Grecia había logrado eliminar cualquier posibilidad de que ésta, identificada como la cuna de la civilización europea, descendiera ni más ni menos que de una surgida en el continente negro como lo es la egipcia.

El Planisferio Mercator y la negada negritud de la diosa Atenea son tan sólo dos muestras evidentes de la manera en que la historia, al renunciar a aplicarse a sí misma los criterios metodológicos que postula, muestra un doble rasero intelectual digno de –por lo menos– señalarse. Ambos ejemplos son diáfanos y se refieren a hechos e interpretaciones específicas perfectamente delimitadas y factibles de ser desenmascaradas, hasta cierto punto de modo sencillo, puesto que, dado lo burdo del manipuleo ideológico, una vez evidenciado el hecho es imposible negarlo e, incluso, olvidarlo.

Junto a este tipo de datos falsos presentados como verdaderos y/o interpretaciones dolosamente equivocadas, es posible ubicar otro nivel de análisis de la forma en que los conocimientos e interpretaciones de lo social son construidos de manera histórica e ideológica. Este tipo de discursos explicativos de lo social, amén de presentarse como concepciones verdaderas y universales, son tan amplios y profundos como sutiles e invisibles, es decir, cumplen los requisitos para ser considerados eficientes mecanismos de hegemonía.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 53.

En ellos, la otredad es vista, definida, construida, de acuerdo con la propia mirada (históricamente delimitada) que la sociedad definidora posee. Desde una posición específica (de poder) se construye al otro, reflejándose en esa imagen los miedos y las amenazas que el sujeto ve en ese espacio de lo diferente y quizá novedoso. Esa otredad entonces es inventada antes que descubierta, primero se le construye y después la realidad se va ajustando a los ejes de existencia ya definidos. El ejemplo por antonomasia es la imagen del “salvaje” definidora de los habitantes del “nuevo mundo” a partir de los procesos de colonización españoles y portugueses.

Mi primera impresión, al observar a los salvajes europeos que llegaron a América, fue que esos rudos conquistadores habían traído su propio salvaje para evitar que su ego se disolviera en la extraordinaria otredad que estaban descubriendo. Parecía como si los europeos tuviesen que templar las cuerdas de su identidad al recordar que el Otro –su alter ego– siempre ha existido, y con ello evitar caer en el remolino de la auténtica otredad que los rodeaba. El simulacro, el teatro y el juego del salvajismo –de un salvajismo artificial– evitaba que se contaminasen del salvajismo real y les preservaba su identidad como hombres occidentales civilizados.⁴⁵

Ese salvaje que los europeos quisieron encontrar en las regiones que colonizaban, particularmente en América, ha servido desde entonces para construir su concepción histórica sobre el rol que ellos y los otros juegan en el mundo. Planteado desde la instauración de las nociones y valores modernos, la conquista y/o eliminación de esos salvajes era absolutamente justificable, pues era deber de los conquistadores integrarlos a los valores del desarrollo, acercarlos al futuro como sinónimo de progreso y evolución. (Por cierto, fue hasta el siglo XIX cuando los historiadores europeos de las cruzadas empezaron a no hacer referencia a las prácticas de canibalismo entre los caballeros franceses, a pesar de que tal actividad de comer carne humana está mencionada sin ningún rubor por las crónicas contemporáneas de las Cruzadas.)⁴⁶

⁴⁵ Bartra, R., *El salvaje... op. cit.*, p. 13. Bartra abunda: “... los hombres salvajes son una invención europea que obedece esencialmente a la naturaleza interna de la cultura occidental. Dicho en forma abrupta: el salvaje es un hombre europeo, y la noción de salvajismo fue aplicada a pueblos no europeos como una transposición de un mito perfectamente estructurado cuya naturaleza sólo se puede entender como parte de la evolución de la cultura occidental. El mito del hombre salvaje es un ingrediente original y fundamental de la cultura europea”.

⁴⁶ Cfr. Said, E., *Cultura...*, p. 52.

El tema del salvaje no está para nada alejado de las actuales percepciones que el “mundo desarrollado” (europeo, blanco, capitalista, judeocristiano) tiene e impone sobre los habitantes del resto del planeta. Esta específica construcción hegemónica ha desarrollado una vertiente particular que otorga a los salvajes precolombinos una serie de valores positivos, ubicándolos como seres naturalmente pacíficos, tolerantes, leales y generosos, permeando los diversos espacios de la conformación ideológica, desde los aparentemente más anodinos que inundan los mensajes de los medios de comunicación masiva, hasta aquellos cuya profundidad muestra sus raíces en los sistemas de construcción de conocimiento de lo social. Veamos algunos ejemplos de ambos niveles.

Los análisis sobre la manera en que el mito del buen salvaje se difunde a través de los mensajes contenidos en los medios de comunicación masiva y las consecuencias políticas, culturales y económicas que tiene la consolidación de tal imagen sobre las sociedades indígenas americanas, tienen por lo menos una antigüedad de cuarenta años. En la década de los setenta se dio un *boom* de este tipo de estudios, los cuales, junto con la demostración del uso y consolidación del mito del buen salvaje, evidenciaron que éste era sólo uno de tantos valores difundidos, consolidados y reproducidos que conformaban una ideología específica: la capitalista.

Existen multitud de trabajos que desmenuzan los mitos fundamentales conformadores de dicha ideología, muchos de ellos son análisis específicos de fuentes en donde aquellos valores se expresaban de manera clara. En Latinoamérica uno de los estudios más famosos de este tipo fue sin duda el que tomó como objeto de análisis a las historietas de Walt Disney. Realizado a principios de los setenta por Armand Mattelart y Ariel Dorfman, el texto desmontaba los diversos valores que ellas reproducían, entre los cuales el mito del buen salvaje, con el que se identificaba a los habitantes de las sociedades distintas a la habitada por los personajes principales, jugaba un rol preponderante.⁴⁷

⁴⁷ Para leer al Pato Donald, siglo XXI, México, 1972, Véanse también entre otros: a) Ramonet, Ignacio, *La golosina visual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1983; b) Meyers, William, *Los creadores de imagen*, Planeta, México, 1986; c) Schiller, Herbert, *Manipuladores de cerebros*, 2ª ed., Gedisa, Buenos Aires, 1972; d) Wade, Nicholas, *Before the dawn. Recovering the lost history of our ancestors*, Penguin, United States, 2007.

Ya hemos dicho que para que la hegemonía funcione debe ser invisible. Esta característica es la razón por la cual, después del desdén, el ninguneo y el silencio, la respuesta más común que estos análisis recibieron fue la descalificación de sus autores, a quienes se les endilgaron epítetos de uso corriente en aquellos tiempos (y todavía ahora) como: resentidos sociales, izquierdosos, rojillos, paranoicos, para, a continuación, negar enfáticamente la existencia de una política propagandística (ideológica, valoral, hegemónica) en los medios de comunicación. Junto a esta ofensiva, la defensa de los mensajes imbuidos de ideología se redondeaba con el señalamiento de que los medios usados tan sólo tenían el objetivo de divertir e informar sanamente al público que los consumía, por lo que en ellos, si se llegaban a mostrar ciertos valores, éstos eran los naturales e innatos a la condición humana. Así las cosas, se arribaba a la feliz conclusión de que todo lo evidenciado por los análisis de contenido tan sólo eran imaginaciones de mentes desviadas vinculadas a dudosos y ajenos intereses que anhelaban la desintegración social.

Es significativo que hoy en día esos estudios sean completamente desconocidos por las actuales generaciones, pues fueron mandados al panteón de las corrientes filosóficas y políticas demodé. La manipulación ideológica constructora y afianzadora de valores capitalistas (término factible de ser inmediatamente descalificado por ser parte de un discurso “atrasado, “rebasado”, “obsoleto” y políticamente incorrecto) es invisible, ergo, eficiente y parece haber triunfado.

Las afirmaciones de sentido común que distinguen a ciertas expresiones artísticas (películas, canciones, novelas, programas de televisión, etc.) como “poseedoras de mensaje”, constituyen otro excelente ejemplo de la manera en que la hegemonía invisibiliza una ideología específica. Desde esa lógica sólo a aquellos productos culturales que difieren un poco de los valores hegemónicos se les asigna la etiqueta de “tener mensaje” (en el ámbito político se les descalifica por ser “ideológicos”), mientras que los demás, es decir, todos aquellos que reproducen la ideología dominante (que se presume inexistente) pasan como mensajes naturales, universales, ahistóricos, neutros, etc. Vemos pues que lo evidente es negado, ya sea que se trate de la manipulación de las proporciones y tamaños de las regiones del mundo expresadas en el Planisferio Mercator o

de la inducción de valores y concepciones de vida específicos, particulares e historizables. En esencia ambos fenómenos son expresiones de lo mismo.

La construcción de una específica concepción del mundo no se reduce, ni mucho menos, a la manipulación de la representación en dos planos de las proporciones planetarias, pues se expresa en las diversas representaciones sociales, políticas, culturales, etc. La imagen que tenemos de nosotros mismos y la imagen que construyamos de los otros están permeadas por esa misma lógica de poder. Una difícil interrogante se decanta: si las alteraciones tan grotescas como las sufridas por un planisferio nos han pasado desapercibidas, qué podemos esperar de lo sucedido en todo el sistema valorativo, ideológico y cultural. Veamos sólo una muestra de la manera en que desde un punto de observación específico, el europeo occidental, se ha construido, consolidado, reproducido y arraigado una concepción de una parte de la otredad.

Edward Said analizó con excelsitud la forma en que Oriente fue “orientalizado”, es decir, cómo desde la cultura europea se creó un discurso sobre lo oriental con una representación específica desde lo político, lo sociológico, lo militar, lo ideológico, lo científico y lo imaginario. El analista palestino lo escribió claramente:

[...] lo que tenemos que respetar e intentar comprender es la solidez del entramado del discurso orientalista, sus estrechos lazos con las instituciones socioeconómicas y políticas existentes y su extraordinaria durabilidad. Después de todo, un sistema de ideas capaz de mantenerse intacto, y que se ha enseñado como una ciencia (en academias, libros, congresos, universidades y organismos de asuntos exteriores) desde el período de Ernest Renan hacia finales de 1848 hasta el presente en Estados Unidos, debe ser algo más grandioso que una mera colección de mentiras. El orientalismo, pues, no es una fantasía que creó Europa acerca de Oriente, sino un cuerpo de teoría y práctica en el que, durante muchas generaciones, se ha realizado una inversión considerable. Debido a esta continua inversión, el orientalismo ha llegado a ser un sistema para conocer Oriente, un filtro aceptado que Oriente atraviesa para penetrar en la conciencia occidental.⁴⁸

⁴⁸ Said E., *Orientalismo*, *op. cit.*, p. 26.

Para Said, es claro que este “orientalismo” debe su razón a una relación de poder específica, de complicada dominación. Es necesario partir de la existencia de una identidad europea que se considera superior a todos los pueblos y culturas no europeas. Tal superioridad eliminaría de facto la posibilidad de que un pensador independiente y escéptico pueda poner en duda las interpretaciones hegemónicas. La dominación expresada en este ámbito de lo imaginario –evidentemente negada desde el espacio de interpretación hegemónica (europeo)– determina finalmente el conocimiento académico realizado sobre el oriente, pues la complicada realidad política lo matiza, condiciona y, finalmente, viola.

La construcción del orientalismo como la representación europea sobre las culturas englobadas dentro de ese concepto, se entiende entonces no sólo bajo una lógica simple de la existencia de una determinada correlación en el poder político, sino que tiene su explicación en la existencia de un intercambio desigual en los diversos espacios de poder intelectual, cultural y moral. Una vez instituida una hegemonía específica, los productos de los diversos escritores y pensadores se moverán y serán fructíferos dentro de los cánones establecidos por ella, la cual, lejos de lo que comúnmente se considera, no actúa como una atmósfera inhibitoria de la creación crítica, sino que procura y provoca que ésta se realice dentro del sistema de valores (culturales, ideológicos, políticos, académicos) imperante. Así, Said explica la razón por la cual los propios intelectuales orientales desarrollan sus estudios sobre Oriente dentro del guión del discurso europeo construido en los últimos siglos.

Las representaciones sobre Oriente no son más que eso: representaciones, las cuales se hacen pasar como retratos “naturales”, ya sea que se exhiban con la aureola de ser verídicos (historias, análisis filológicos o tratados políticos), o en textos artísticos referidos a la noción de imaginario y de ficción. Uno de los puntos más significativos e interesantes del tema es que una vez instituido el sistema de ideas, las imágenes construidas desde adentro serán partícipes de los valores ahí expresados. Así, nos explica Said, muchos de los trabajos hechos por los propios pensadores orientales se inscriben en la lógica discursiva construida sobre ellos, y resulta por demás difícil, sino es que imposible, adoptar un horizonte de visibilidad distinto, diferente y contrario a los hegemonizados.

La reflexión se refuerza, por ejemplo, al acercarnos a ver el funcionamiento de la expresión de la hegemonía en cuestiones de género. A contracorriente de lo que en primera instancia se podría pensar, el sistema de valores que generaliza una visión masculina del mundo es reproducido de manera vehemente incluso por las propias mujeres. El sector femenino de la sociedad no sólo asume de manera pasiva su rol secundario y dependiente asignado por el sistema (masculino, machista y misógeno), sino que constituye uno de sus reproductores más eficientes, por lo que es usual encontrar que la oposición más beligerante a los cambios y críticas sobre la preponderancia masculina sea, paradójicamente, la de las mujeres. Por mencionar un punto, en la lucha contra el aborto las mujeres tienen un papel sobresaliente, convirtiéndose de facto en las más furibundas atacantes de los grupos que plantean la libertad de la propia mujer a decidir qué hacer con su cuerpo. La mujer asume el rol, la imagen, los valores que sobre ella se ha creado y con éstos ella misma se ve, actúa y explica a sí misma. La imposibilidad de pensarse desde otro lado, desde una posición distinta a los valores imbuidos en esa concepción masculina del mundo está eliminada por ella misma. El círculo se cierra, la mujer se convierte en la primera defensora y reproductora de una situación político cultural en la cual ella está en plena desventaja dado el rol accesorio y secundario que se le asigna. La hegemonía es eficiente, la mujer se asume como mujer de acuerdo siempre con la imagen, expectativas e ideales que dicho concepto posee en una concepción del mundo masculina.

La hegemonía de las ideas que generalmente reiteran la superioridad europea sobre un Oriente atrasado, también se expresa en la anulación de la posibilidad de que surjan posiciones escépticas y más independientes que expliquen los fenómenos. Ella es una característica general de la estructura hegemónica, lo vimos con el ejemplo de los análisis de contenido de la década de los setenta que fueron ninguneados, desdeñados y descalificados. Lo mismo sucede con las reflexiones y descubrimientos que no concuerdan con las interpretaciones de la historia hegemónica. A más de 30 años de su aparición, el Mapa Peters sigue siendo prácticamente desconocido, y mucho menos utilizado en los sistemas educativos.

A partir de la posición de poder, soberana, central e indiscutida de la conciencia europea, se construyó y surgió un mundo oriental que, similar a lo sucedido con la creación del “salvaje” y el “buen salvaje”, correspondió a una lógica detallada y definida no sólo por una realidad empírica, sino por los deseos, represiones, proyecciones e inversiones de dicha conciencia. La cultura, la academia, la literatura, son partes componentes del sistema, postular lo contrario es uno de los requisitos que la hegemonía requiere, de los argumentos ideológicos que pretende pasar (y pasa) por verdaderos. Los disparos en el concierto con los que Sthendal metafORIZABA la incursión de la política en la literatura son tan sólo una imaginativa ilustración de la anhelada asepsia ético-política con la que se pretende cubrir al ámbito cultural, la cual –nos dice Said– es falaz. Las expresiones artísticas y culturales coadyuvan a crear imágenes y construcciones que, quiérase o no, expresan valores hegemónicos específicos.

En un segundo texto, continuación de su *Orientalismo*, el analista palestino desmenuza la forma en que diversas obras de arte y expresiones culturales reproducen al orientalismo creado por los europeos. Obviamente, lejos está él de plantear que todas esas creaciones literarias, artísticas, etc., sean simples panfletos propagandísticos, no, el mecanismo para ser eficiente es mucho más sutil: dando por hecho la verdad de una realidad construida simplemente se borda sobre ella, así se le reproduce, arraiga y consolida. Además, los propios creadores no son “agentes del imperio”, individuos profesionales que se sientan con toda intención a imaginar, diseñar y llevar a cabo la forma en que manipularán las verdades y construirán mensajes ideológicos específicos. No, eso en el mejor de los casos sería responsabilidad de los intelectuales pagados por las diversas agencias de inteligencia existentes a lo largo y ancho del mundo.⁴⁹ Said se refiere a una cuestión aparentemente más sencilla, los creadores son sujetos históricos y, por tanto, es necesario historizar sus obras: “No creo que los escritores estén mecánicamente determinados por la ideología, clase o la historia económica, pero sí creo que pertenecen en gran medida a la historia de sus sociedades, y son modelados

⁴⁹ Cfr: a) Stonor, S. E., *La CIA y la guerra fría cultural*, Debate, España, 2001; y b) Rodríguez, L. X., “Cultura, trabajo intelectual y política. La manipulación posible”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. XLVII, número 191, UNAM, México, 2004.

y modelan tal historia y experiencia social en diferentes grados.⁵⁰ Esta misma explicación nos ayuda a comprender las razones por las cuales los historiadores convocados por la SEP para reformular los programas de historia de la RIES, no fueron capaces de romper con su tradición cultural y terminaron por atenerse reverencialmente a los cánones establecidos: estaban *históricamente* incapacitados para hacerlo.

Ya en la década de los treinta del siglo pasado, Antonio Gramsci había adelantado que la hegemonía se expresa, entre otras cosas, en cuestiones tan mundanas y aparentemente inocuas como las nomenclaturas oficiales utilizadas en una sociedad (escuelas, calles, parques, monumentos, edificios, etc.). En los setenta y ochenta vivimos el *boom* de los análisis de contenido realizados desde la izquierda iberoamericana que desvelaban los contenidos manipuladores “burgueses” e “imperialistas” de los mensajes contenidos en los medios de comunicación masiva. Fue en la última década del siglo xx cuando Said publicó su estudio sobre la manera en que diversas obras literarias clásicas europeas han coadyuvado a construir una imagen de la otredad, específicamente la oriental árabe, acorde con la propia figura que históricamente Europa le ha asignado a esas sociedades. De cara a los actuales conflictos por la erupción de las otredades que siempre han estado ahí, Said concluye la urgente necesidad de comprender que:

Desde la época de Conrad y Dickens el mundo se ha transformado de maneras que muchas veces han sorprendido y alarmado a los europeos y a los norteamericanos metropolitanos (*sic*), que ahora se enfrentan con vastas poblaciones no europeas en su propio medio y con un impresionante desfile de nuevas y potentes voces, que exigen que sus relatos sean escuchados. La tesis de mi libro es que esas poblaciones y esas voces hace tiempo que están allí, gracias al proceso globalizador puesto en marcha por el imperialismo moderno. Perderemos de vista lo esencial acerca del mundo en la última centuria, si desdeñamos o no tomamos en cuenta la experiencia cruzada de occidentales y orientales, y la interdependencia de los terrenos culturales en los cuales el colonizador y el colonizado coexisten y luchan unos con otros a través de sus proyecciones, sus geografías rivales, sus relatos, y sus historias.⁵¹

⁵⁰ Said, E. *Cultura... op.cit.*, p. 26.

⁵¹ *Ibidem*, pp. 23-24. Paradójicamente Said reproduce él mismo una noción plenamente hegemónica frente a la cual quizá sólo los mexicanos somos tan susceptibles: “Norteamérica” abarca mucho más que el país denominado Estados Unidos, a saber también son parte de ella Canadá y, por supuesto, México.

La verdad es una cuestión de poder. Hemos recuperado ejemplos claros de la manera en que esto se expresa en la historia. Traigamos a la memoria uno más, cercano y generador de encendidas polémicas, pues refirió a la verdad o falsedad de una de las anécdotas más heroicas registrada durante la lucha de independencia en nuestro país, generando una de las discusiones más apasionadas en el marco de las polémicas generadas por los concursos para la realización de los libros de texto de historia a nivel primaria a principios de la década de los noventa del siglo pasado. Me refiero a la que tuvo como centro del debate la existencia de uno de nuestros personajes históricos más simbólicos de la independencia: *el Pípila*. Por una parte había quienes afirmaban que él eran tan sólo un mito genial ideado por el padre Mora. Por el otro lado estaban los que aseguraban con actas de nacimiento en la mano que no sólo *el Pípila* tenía nombre y apellido, sino que su gesta sí había sido realizada. En ambos bandos militaban historiadores reconocidos, laureados, con amplios currícula. Los dos esgrimían pruebas a favor de su causa y en contra del otro grupo. Ninguno podía ser descalificado por carencia de calificación curricular, ausencia de pruebas en sus alegatos o ser ajeno al *stablishment* cultural-académico.⁵² La conclusión unificadora sobre el famoso minero decimonónico nunca llegó. Todo pareció reducirse a una cuestión de creencia: se puede o no aceptar a *el Pípila* en la narración de la independencia.

La conclusión de esa disputa debiera ser utilizada en todo el sentido positivo que conlleva, pues abre la posibilidad de hacer a un lado la tradicional preocupación por el estatuto epistemológico del hecho histórico, para centrarnos en el punto de qué actitud tomar cuando nos acercamos al conocimiento de la historia y la importancia que esta selección tendrá para la forma de tratarla, enseñarla y aprenderla. En otras palabras, debiéramos olvidar un poco la necesidad positivista de cali-

⁵² Respecto a la furibunda exigencia de ¡pruebas! para obtener el certificado de veracidad en cuestiones de historia, vale la pena ver la opinión de Martín Bernal: “Este tipo de consideraciones nos lleva a afrontar la cuestión del positivismo y su exigencia de ‘pruebas’. La prueba o seguridad de una cosa es algo bastante difícil de conseguir, incluso en el terreno de las ciencias experimentales o de la historia documentada. En los campos que son objeto de estudio de la presente obra, esa exigencia queda totalmente fuera de lugar: lo más que cabe alcanzar en ellos es una mayor o menor plausibilidad. Pretender otra cosa conduce erróneamente a establecer una analogía entre el debate académico y el derecho criminal.” Bernal, M., *op. cit.*, p. 35.

ficar (aprobar/desaprobar) la información –labor vinculada a cuestiones históricas perfectamente explicables y comprensibles– y comenzar a permitirnos un acercamiento más flexible a esa información. Con ello abrimos la posibilidad de que la difusión (como sinónimo en este caso de su enseñanza-aprendizaje en el sentido más amplio del binomio), pueda ser más interesante y apasionante. Veamos. Es factible que la hazaña de *el Pípila* nos ilustre mejor toda una atmósfera histórica que pensarlo únicamente como una anécdota cuestionable de nuestra historia patria. Sin importar realmente su estatuto de veracidad o, para que no se indignen las buenas conciencias, posponiendo dicha discusión para un ámbito reflexivo distinto, la anécdota en sí misma posee la capacidad para dirigir la reflexión y el aprendizaje hacia horizontes más amplios. Muchos años antes de la disputa de principios de los noventa por *el Pípila*, Jorge Ibargüengoitia extrajo una sabia conclusión:

También podemos imaginarlo (a Miguel Hidalgo), durante el sitio de Granaditas, llamando a un minero.

– A ver, muchacho, ¿cómo te llamas?

– Me dicen el Pípila, señor.

– Pues bien, Pípila, mira, toma esta piedra, pónstela en la cabeza, coge esta tea, vete a esa puerta y préndele fuego.

Es un personaje más interesante, ¿verdad?, sobre todo, si tenemos en cuenta que el otro le obedeció.⁵³

El autor guanajuatense tiene absoluta razón: así planteado, el asunto es más sugestivo.

⁵³ Ibargüengoitia, Jorge, *Instrucciones para vivir en México*, Joaquín Mortiz, México, 1998, p. 41.

CAPÍTULO 4

UNIVERSALISMO, NACIONALISMO Y PROGRESO.

LA RES: ¿INTENTO FALLIDO?

[...] la vulgaridad de un país que ha logrado el gigantismo, pero que ignora los matices.

Jorge Luis Borges⁵⁴

Frente a la urgencia por saciar nuestra ansia de verdades tenemos la obligación de por lo menos dejar una gota de duda sobre cualquier certeza incluyendo, por supuesto, las históricas. Así, y sólo así, se abrirá la posibilidad de avanzar en el reconocimiento de la existencia de otras historias tan válidas y ricas como la propia. ¿Cómo debe ser una historia que asuma y reconozca la existencia de múltiples historias? ¿Qué hacemos con las bases epistemológicas y metodológicas con las que hasta ahora hemos construido nuestra concepción del pasado?

Matizar nuestras certidumbres, relativizar la universalidad de nuestra manera de ver, comprender, explicar y aprender el mundo son labores por demás complicadas. Siempre el tiempo, curiosamente el tiempo, es quien carcajeándose se venga de las certezas, como afirmó José Donoso en algún lugar que por azares de los archivos personales hoy me es imposible citar como dios manda.

Insistir en la necesidad de que la historia se aplique a sí misma lo que ella enuncia como obligación ineludible para avanzar en la com-

⁵⁴ Borges, Jorge Luis, *Obras completas en colaboración*, Emecé, España, 1997, p. 37.

preensión de los fenómenos sociales, es un buen asidero para no caer en el pozo sin fondo del nihilismo, sino más bien avanzar en la construcción de un mundo nuevo en toda la extensión de las palabras, es decir, concebir el mundo como una sociedad donde conviven un sinfín de culturas, en el cual la clave consiste en la aceptación y el intercambio mutuo desde una posición de igualdad. Ayudémonos a pensar todo esto para la historia: ¿por qué si desde hace años siguiendo la propuesta de Luis González y González criticamos la “historia de bronce”, no hemos de hacer lo mismo con “el estatuto dorado de la ciencia” o el “candado de oro de la objetividad”. Seamos consecuentes y, asumiendo las pruebas que incluso el propio discurso científico en general y la historia en particular nos muestran diariamente, actuemos en consecuencia. Hemos visto que hace más de 30 años, en 1975, se evidenció la chapuza de un planisferio que construido, difundido, enraizado, esto es, hegemonizado en plena época imperial europea continúa siendo la herramienta fundamental para la recreación de una imagen de nuestro planeta a lo largo y ancho del mismo. En efecto, la hegemonía devenida en conformación cultural genera nociones profundas difíciles de modificar.

La historia que se enseña a lo largo del sistema educativo sigue manejándose dentro de las mismas categorías de siempre. Paradojas y dobles raseros de la racionalidad científica. La ciencia (histórica) que debiera ser crítica por definición, cede la plaza frente al poder. La historia –digámoslo una vez más– requiere ser historizada. Una historia para la interculturalidad no será tal mientras la historia se siga concibiendo sólo bajo una forma epistemológica y discursiva, como la hija entenada de cierta racionalidad que garantiza la única manera de lograr el conocimiento real, objetivo, verdadero, etc., del pasado. Insisto: la manera en que estos discursos devinieron hegemónicos puede y debe ser explicada históricamente.

La historia de la historia y su enseñanza nos muestra fehacientemente la constitución de esa única voz, de una exclusiva manera de concebir el mundo, su constitución y su devenir. En ella y sólo en ella se han debatido los especialistas para imaginar la mejor forma de enseñarla.

La historia que circula en el currículum escolar es historia antigua, lejana del presente y de sus luchas, conflictos, angustias e incertidumbres, no es pedagógica. La escuela enseña la historia

decantada, la historia constituida por una serie de verdades impuestas y que no son objeto de disputa. En suma, la escuela enseña verdades, no dudas, vacilaciones, opciones abiertas. La escuela no puede darse el lujo de mostrar la arbitrariedad de las cosas y las variedades sociales. No puede presentarlas como construidas o impuestas como desenlaces de luchas e intereses: esto les hace perder penetración y capacidad de seducción.⁵⁵

Constituye una paradoja epistemológica aberrante el que una disciplina que postula la necesaria historización de todos los conceptos se exima a sí misma de dicho esfuerzo intelectual y, por tanto, pretenda erigirse como el único discurso válido y eficiente para alcanzar la comprensión de lo que fue el pasado, la manera de concebir el tiempo, su propia razón de existencia como discurso culturalmente hegemónico, etc. La diversidad no debe quedarse en el nivel discursivo o remitirse al ámbito exclusivamente político cuando se habla de cultura, sino que, siendo consecuentes, debe reconocer, respetar, valorar y enriquecerse a partir del establecimiento de relaciones bidireccionales (multidireccionales) con otras formas de concebir el pasado que no tienen nada que ver con nociones perfectamente historizables como el tiempo lineal (pasado-presente-futuro), nación, patria, progreso y demás conceptos característicos de una concepción de historia vinculada al encumbramiento de la ciencia como el discurso hegemónico. El positivismo ha sentado sus bases desde hace siglos; quitarnos esas gafas, aprender una nueva forma de pensar es todo un reto.

Frente a las pretensiones de absolutizar nociones específicas, es necesario recuperar y sostener la múltiple diversidad de las particularidades. La concepción lineal del tiempo, el universalismo y el nacionalismo son tres de las categorías definidoras de la historia hegemónica. Una historia desde y para la interculturalidad no puede asumirlas como propias, al contrario, su superación es elemento *sine qua non* para constituirse como una historia diferente que recupere y dé cabida a las otras voces hasta ahora no expresadas en la historia oficial.

⁵⁵ Tenti, F. E., "Saberes sociales y saberes escolares", *Cero en conducta*, año 14, Núm. 48, abril 2000, México, p. 23.

Los temas presentes y los ausentes, las periodizaciones, los sujetos, etc., son elementos destacados desde una forma específica de construir y concebir la historia. Ninguno por sí mismo es relevante, ellos se definen metodológicamente de acuerdo con las nociones y expectativas teóricas, políticas y culturales que conforman el discurso histórico elegido. Luego entonces, la elaboración de los cortes metodológicos para el abordaje y análisis de los hechos históricos está determinado por la concepción de historia y de su conocimiento que asumamos. De tal forma, si adoptamos nociones como universal y nacional, ello nos designará los tiempos que debemos marcar, separar y resaltar en su aprendizaje. Los planes y programas de estudio de historia de la educación básica, de entre los cuales los de la RES son los más recientes, son una buena muestra. Más allá de las expresadas intenciones de innovación, su perspectiva y contenidos se mueven dentro de estos tres grandes ejes, en los cuales la existencia de una sola concepción del tiempo (lineal, de atrás para adelante, pasado-presente-futuro, de lo más alejado a la actualidad, etc.) constituye la piedra de toque.

La noción del tiempo lineal que necesariamente se dirige como fin (futuro) hacia el progreso signa la metodología pedagógica. Empezar el estudio de la historia por lo más alejado en el tiempo para acercarse paulatinamente (es un decir) al presente es la forma didáctica acorde con aquellas nociones. De atrás para adelante, de lo más lejano a lo más cercano para que podamos ir guiando la conformación y visualización (enfoque) de ese pasado de acuerdo con nuestro presente (universal, unívoco, monoforme). Si vivimos en la modernidad occidental (o por lo menos eso creemos o a eso aspiramos) debemos buscar y estudiar el pasado que nos ayude a consolidar, comprender y justificar esos afanes o, en otras palabras, cómo es que hemos llegado hasta donde estamos. Sólo ese pasado nos es útil, únicamente él nos ayuda a comprendernos. Los otros pasados no interesan, no existen o son secundarios, lo que es igual a decir que en el mejor de los casos son simples accesorios que coadyuvan a encauzar la trama central de la historia que es nuestra historia, la de la modernidad occidental. El conocimiento o desconocimiento de aquellos otros pasados no altera lo sustancial de la trama, ellos son cuando mucho el segundo plano de la toma. El foco, el centro de la visión, es la historia moderna occidental.

Los indios, los grupos “subalternos”, minoritarios, las culturas “periféricas”, etc., se diluyen dentro de esa historia. Se les hace sentir que son exiliados del río del tiempo. Un tiempo, sólo uno. Curiosamente ese tiempo en el que se les desdeña, relega y del cual se les expulsa ni siquiera es su tiempo.⁵⁶

Los conceptos definidores de los periodos (Edad Media, Mundo Moderno, Mundo Contemporáneo, etc.) son exclusivos a una historia, la europea, que se hizo hegemónica e implantó su propio reloj, su propia forma de concebir (y por tanto medir) el tiempo. En el ámbito de lo nacional el asunto es idéntico; lo “prehispanico”, la Independencia, la Reforma, la Revolución, etc., son periodos definidores de una historia patria a la cual se busca integrar todas y cada una de las diversas y múltiples realidades específicas existentes al interior de las fronteras que delimitan a la nación, sin importar que las particularidades históricas de ellas no tengan nada que ver con esos grandes ejes analíticos e identitarios.

Siendo consecuentes con la noción del tiempo lineal que prefigura al futuro como sinónimo de progreso, se plantea una historia caracterizada fundamentalmente por los logros tecnológicos y las grandes transformaciones económicas y políticas. La cultura no aparece más que de manera ocasional y accesoria siendo referida por lo general a meros avances tecnológicos

De tal forma se evidencia la ineludible necesidad de plantear la particularidad frente a conceptos del tipo de “mundial”, “universal”. El tiempo, la manera de concebirlo, es un concepto nodal. La modernidad instauró una concepción lineal del tiempo (pasado-presente-futuro), en la cual el futuro es sinónimo de cambio y éste a su vez de progreso. Ello ocasionó que el mundo se dividiera únicamente en dos: lo moderno y lo antiguo; este último es el epíteto endilgado a todas aquellas sociedades que no comparten las ideas e instituciones modernas. Al dividirse al mundo en desarrollado y subdesarrollado se logró lo imposible: unir en un concepto una multiplicidad de realidades, integrar en una misma definición a multitud de culturas. Luego entonces, es necesario identificar este ardid hegemóni-

⁵⁶ Cfr. Rodríguez Ledesma, Xavier, “De cómo se retraso el reloj latinoamericano”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año XLI, Núm. 165, julio-septiembre 1996, UNAM, México, pp. 69-82.

co cultural y explicitar una vez más que no existe una sola y única civilización desde la cual se pueda evaluar, calificar, criticar el nivel de progreso alcanzado por otras o, peor aún, cómo esa otra se delinea y se ve únicamente desde esta voz (el progreso) que se ha instituido como la hegemónica. De hecho, en ninguna cultura el desarrollo es lineal, lo cual significa en otras palabras que la historia ignora la línea recta.

La temporalidad universal que postula la modernidad hace que esta noción sea única y exclusivamente característica de Occidente. La instauración del futuro como el tiempo al que debemos inexorablemente llegar y hacia el cual están encaminados todos y cada uno de los esfuerzos humanos, ha hecho que cuando este futuro ha sido cuestionado o se han cerrado las puertas para acceder a él, toda la cultura moderna entra en crisis, su objetivo deja de existir y la civilización se debate en lo que se puede denominar una crisis de identidad, en donde todas sus creencias acerca de la evolución y el progreso son negadas y cuestionadas, ya que el principio que funda a nuestro tiempo no es una verdad eterna, sino la verdad del cambio.

Latinoamérica, y con ella México, se apropió de la filosofía política francesa, inglesa y estadounidense, de las ideas de la modernidad. La filosofía política de la modernidad fue adoptada pero no adaptada a nuestros países, por lo que nuestra historia es una historia excéntrica. La modernidad específicamente para nuestros países no debe referirse a patrones cuantitativos de desarrollo, sino que debe encaminarse hacia la capacidad de crítica y autocrítica de la sociedad en búsqueda de una forma moderna acorde con nuestras historias y formas de ser. De cara a este panorama es necesario reconocer nuestra pluralidad de culturas y civilizaciones y la pluralidad de tiempos históricos que ello significa, para afrontar la concepción lineal y unívoca del tiempo característica de la modernidad.⁵⁷

El reconocimiento del tiempo central como única medida legítima del tiempo político y artístico es un efecto de la dominación ejercida por los poderosos; pero una dominación reconocida y aceptada, totalmente desconocida por los habitantes de

⁵⁷ Paz, Octavio, *Hombres en su siglo*, Seix barral, México, 1990, (1ª ed. 1984), p. 43.

los centros que no saben que imponen, también y sobre todo, la producción incluso del tiempo y la unidad de medida histórica.⁵⁸

Volvamos la vista hacia nuestra otredad, nuestra historia no empezó hace quinientos años y aún está lejos de terminar. Siguiendo esta línea, por ejemplo, la conquista se piensa como un cambio de civilización, debido a ello es por lo que desde entonces México vio al mundo prehispánico como el *otro* mundo, el *otro* lado. Debemos reflexionar sobre este aspecto. La historia de México no podemos pensarla de manera simple y llanamente lineal. Es cierto, en ella existe continuidad pero es un craso error considerarla exclusivamente de manera lineal unidireccional, más bien debiéramos pensarla como una serie de yuxtaposiciones de sociedades distintas. Lo intercultural para el análisis histórico de nuestro país radica justo en este punto. Al asumir e imponer nociones generales (“universal”, “nacional”) se elimina la particularidad en aras de englobar dentro de los límites marcados por las temáticas significativas para la construcción de dichas historias.

Historizar a la historia significa reconocer –y sobre todo asumir– que ella es una de las herramientas fundamentales en la constitución de las hegemonías políticas. Esta toma de posición sobre el discurso histórico cuestiona de fondo la imagen que la historia durante siglos ha buscado crear de sí misma. Al inquirir sobre la posibilidad de que ella sea usada como uno de los elementos culturales y políticos conformadores de una concepción específica del mundo, la de aquellos que han accedido al poder, se muestra en toda su complejidad el sentido de una de las frases hechas alrededor del tema, aquella de que la historia la escriben los vencedores.⁵⁹

⁵⁸ Casanova, P., *op.cit.*, p. 130.

⁵⁹ “Si llevamos esto un poco más allá, podremos decir, asimismo, que cada cultura pública pone las bases para establecer qué yoes conceptuales o recordados son posibles. No cabe duda de que la historia es uno de los componentes centrales de la cultura pública, de la manera de poner en el lenguaje quiénes somos el nosotros en el que cada uno puede concebirse a sí mismo.” Rosa Rivero, Alberto, “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en: Carretero M. y Voss J. M. (Comps.), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 62.

Uno de las características básicas para que la hegemonía sea eficiente es que ella sea invisible. Una manipulación que se muestre claramente a sí misma como tal será ineficaz. La creación de valores, ideologías, concepciones del mundo deben aparecer como naturales, espontáneas, no premeditadas y ahistóricas. En esa lógica, los valores de verdad se adjudican de acuerdo con ciertas consideraciones que se erigen como las definidoras de lo real y objetivo. Si bien la verdad es una cuestión de poder, es necesario que esto pase desapercibido y, por tanto, se construyen mecanismos y discursos que sirvan para validar esas verdades imbuyéndoles jerarquía de realidad y objetividad. La añeja y desesperada búsqueda de reconocimiento de su atributo científico para todas las disciplinas que analizan los fenómenos sociales, puede ser ubicada en este anhelo por conseguir la validación (autorización hegemónica) para crear verdades.⁶⁰

Obnubilada por esos anhelos, la historia renuncia a verse a sí misma como disciplina y a la ciencia como discurso hegemónico, ambos históricos. De tal manera surge un fenómeno que oculta una inquietante paradoja. Frente a la evidencia del uso y manipulación de la historia para la consolidación de ciertas formas de dominación, esto es, de su evidente utilización con fines hegemónicos que no tiene absolutamente nada que ver con los propios criterios de verdad que la historia pretende alcanzar, ella guarda un significativo silencio. Pareciera un siamés que con uno de sus cuerpos busca alcanzar acriticamente el reconocimiento sobre sus posibilidades de verdad (la santidad científica), mientras que con el otro se dedica a manipular, tergiversar, falsear y construir un pasado a modo del poder. El primero, a pesar de conocer perfectamente las actividades del segundo, elude confrontarlo y prefiere mirar hacia otro lado. Las múltiples maneras en que las historias particulares y generales son ma-

⁶⁰ “Cuando digo, por ejemplo, que la historia es el mito del Occidente moderno, se entiende que un hecho ‘histórico’ es considerado en Occidente como un hecho real –lo que no es en absoluto obvio en otras culturas. Pero quien viva dentro del mito de la historia no puede comprender que se pueda negar realidad auténtica a un hecho histórico. El diálogo llevará posteriormente a discutir si existen distintos grados de realidad, o qué significa ser real.

La interculturalidad es el terreno en el que los mitos se encuentran y se entrecruzan. Existen mitos transculturales en tiempos concretos y espacios limitados. Pero los mitos también tienen sus límites y sus fronteras interculturales.” Panikkar, Raimon, *Paz e... op. cit.*, p. 85.

nipuladas de acuerdo con las necesidades políticas de las hegemonías en turno son obviadas, desdeñadas, despreciadas y ocultadas.

Al eludir observar su reflejo la historia pierde la posibilidad de ejercer ante sí misma lo que estipula para los demás. El ejemplo de la consolidación de nuestra imagen planetaria tomando como base el planisferio diseñado por Mercator es tan sólo una muestra diáfana e irrecusable de estos manejos que tienen su base en el doble rasero crítico que la historia se arroga.

En este punto es necesario señalar que si bien algunos estudios ubican la explicación a esta dualidad crítica en el hecho de que la historia, al integrarse a la escuela como objeto de enseñanza, se convirtió en un elemento diseñado y utilizado para la construcción y consolidación de ciertos tipos de identidades referidas a lo nacional, tal explicación, si bien es cierta, es parcial y pretende eximir a la propia historia de su especificidad histórica como discurso político hegemónico. Al responsabilizar a lo escolar de la conversión de la disciplina en un instrumento hegemónico, se elude la responsabilidad intrínseca a la historia de ser ella en sí misma un discurso de dominación, más allá de su aplicación como instrumento de creación identitaria a través de la escuela.

El desprecio sobre otras formas de concebir al mundo y, por tanto, de vincularse con él en lo que desde la modernidad occidental llamamos epistemología, significa una forma específica de racismo, en la medida en que desde un valor universal (la ciencia y sus encarnaciones positivistas en lo que concierne a las humanidades), discriminamos (calificamos de inferior) cualquier otro tipo de conocimiento, de vínculo con la naturaleza y, en suma, de concepción del mundo.

Los conceptos nodales dentro de la manera tradicional y vigente de entender la historia y la manera de abordarla metodológicamente son expresiones claras de esa universalización de lo particular. Nociones como universal, occidental, moderno, nación, patria, tiempo, ley, causalidad, verdad, orden y, por supuesto, historia, junto a muchísimos más, son propuestos para leerse de manera unilineal. Al haberse impuesto desde una situación de poder el discurso triunfador culturalmente es asumido acríticamente: lo individual se convierte en universal y la historia concebida como ciencia renuncia a sus propios postulados básicos, entre los cuales

el primero es la ubicación histórica (cronológica, geográfica, cultural, política, etc.) de todo, empezando en primerísimo lugar por ella misma.⁶¹

El ejemplo de los programas de historia establecidos hace un par de años por la Reforma de la Educación Secundaria en México es ilustrativo, vale la pena asomarse a ellos para hacer un simple ejercicio de confrontación entre algunos de sus objetivos explícitos (los referidos a la creación de conciencia sobre la diversidad y la preparación para la convivencia intercultural) y los temas de estudio propuestos. Lejos estoy de pretender elaborar en las siguientes páginas una evaluación integral de los mismos tomando como lente analítico a la interculturalidad. Nada de eso. Es necesario tener presente que metodológicamente realizar su análisis crítico desde la perspectiva del interés por construir un currículo para el estudio de la historia a partir de una perspectiva intercultural sería un esfuerzo vano, pues implicaría evaluar un objeto construido desde preguntas particulares y objetivos específicos, con andamiajes conceptuales (herramientas) pensados para una forma de concebir a la historia y su enseñanza radicalmente diferente. Los programas de historia de la RES, a pesar de su declaración oficial de pretender construir una historia para la interculturalidad y para el respeto por la diversidad, son documentos ajenos y distintos a la búsqueda real de la integración y aprovechamiento de la interculturalidad y la diversidad para comprender la historia.

Existe un riesgo metodológico que es necesario evitar para no caer en las trampas básicas y elementales de todo análisis de índole social. Me refiero al constituido por tratar de analizar un objeto específico fuera de su contexto (objetivos, preguntas iniciales de construcción, principios metodológicos, protección de partidas presupuestales, etc.), ya que de cometer este error caeríamos inevitablemente en la descalificación sumaria o en la incomprensión total del objeto que se pretende criticar. La propuesta de la RES debe verse en sí misma, lo cual quiere decir que su

⁶¹ Dice De Certeau: "Por ejemplo, el *nosotros* del autor nos remite a una convención (dirían en semiótica que remite a un 'verosímil enunciativo'). En el texto, es la escenificación de un contrato social 'entre nosotros'. Es un sujeto plural que 'sostiene' al discurso. Un 'nosotros' se apropia el lenguaje por el hecho de presentarse como el locutor. De este modo se revelan la prioridad del discurso histórico sobre cada historiografía particular..." De Certeau, M., *La escritura... op. cit.*, p. 75.

análisis crítico habrá de hacerse desde los planteamientos epistemológicos, pedagógicos, culturales, etc., desde los cuales fue construida para así avanzar en una valoración justa, esto es, acorde con las reglas del juego elegidas para su construcción. Recordemos que “El currículum escolar es siempre un instrumento de carácter político que dictamina cuál es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las nuevas generaciones.”⁶²

Existe otro peligro adicional al plantear una evaluación crítica desde una perspectiva completamente diferente e incluso antagónica en términos culturales, epistemológicos, históricos, pedagógicos, etc., en este caso la interculturalidad. Si se elude el hecho de que la propuesta no está planteada realmente para trabajarse en aras desde esta perspectiva, será difícil resistir la tentación de querer corregirla, maquillarla, pulirla, enriquecerla, etc., con lo que le hace falta (lo intercultural). Por lo general, esos intentos terminan realizando la propuesta de añadir a los programas tópicos específicos de alguna cultura minoritaria a fin de que ésta los matice, impregne y/o contagie, lográndose así solamente un empalme arbitrario y estéril de perspectivas, la incomprensión de ambas y, lo que es peor, la creación de inmunidad sobre la posibilidad de integración real, efectiva y eficiente de formas distintas al discurso elegido y construido, abriéndose así el paso a la elaboración de un producto confuso, contradictorio e incapaz de lograr ninguno de los propósitos que se pretenden alcanzar.

De tal forma, parafraseando al reconocido refrán, no es posible hacer el análisis de un olmo teniendo como bases referenciales a un peral. En el presente trabajo sólo me remito a contrastar algunos de sus objetivos explícitos de cara a la historia expresada en los programas de estudio.

Aunque difícil, es necesario evitar la provocación de afirmaciones como la siguiente:

La educación intercultural está incluida dentro de la curricula de la educación básica e incluso se inició en los planteles del nivel secundaria de acuerdo a la puesta en vigor de la Reforma

⁶² Recordemos que “El currículum escolar es siempre un instrumento de carácter político que dictamina cuál es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las nuevas generaciones”, Besalú Costa, Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, España, 2002, p. 78.

Integral de la Educación Secundaria (RIES), con lo que se permite el acercamiento de los estudiantes con 62 culturas indígenas.⁶³

Sólo la racionalidad burocrática (compromisos, obligaciones, correlaciones, protección de partidas presupuestales, etcétera) ayuda a entender las razones por las cuales especialistas comprometidos con la construcción de currículos para la diversidad hayan podido sostener este tipo de afirmaciones falaces. Baste decir que la muestra seleccionada parece confirmar la sentencia de que la necesaria independencia crítica de un intelectual es abandonada cuando éste se acerca, compromete y/o colabora con el poder, convirtiéndose entonces en un simple ideólogo.

Es necesario asumir la propia historicidad de las propuestas para la enseñanza de la historia lo cual implica, entre otras cosas, identificar cuáles son sus objetivos, de dónde provienen, cómo han sido construidos los temas y las estrategias, cuáles son los contextos políticos, culturales, filosóficos, coyunturales, etcétera, en los que han sido elaborados. Por ello es metodológicamente erróneo emprender la crítica de la RES asumiendo que de verdad una de las motivaciones básicas que guiaron su construcción fue la de construir una propuesta intercultural para el estudio y comprensión de la historia.⁶⁴ Más bien es necesario considerar a la definición de esos objetivos dentro de las lógicas institucionales comunes al accionar del sistema educativo nacional, pues así y sólo así seremos capaces de ubicar en sus justos términos la razón de la referencia a tales conceptos, esto es, la ineludible necesidad de cumplir con los postulados institucionales que hacen del discurso de la diversidad y la interculturalidad uno de los lineamientos curriculares hoy en día política y filosóficamente correctos. La RES no escapó a la costumbre. La exigencia de las modas es demasiado fuerte. El *Plan de estudios 2006* señala que una de sus características es, ni más ni menos la:

⁶³ "México: Incluida la educación intercultural en los niveles educativos como en la secundaria". 9 de enero de 2006. http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=611

⁶⁴ "Al ser conscientes de sus características y de la diversidad de formas de ser y vivir, se espera valoren la importancia de cuidar y acrecentar el patrimonio natural, cultural e histórico nacional", *Propuesta de renovación curricular para la asignatura de historia (versión para discusión)*, p. 6.

Interculturalidad

Cada asignatura de la nueva propuesta curricular para secundaria incorpora temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

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

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

Con ello se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo. Además, es conveniente aclarar que los ejemplos que se citan no limitan el tratamiento de temas sobre la diversidad de México, sino que ofrecen pautas para incluirlos en el aula de la escuela secundaria e **invitan al ejercicio de la interculturalidad.**⁶⁵

El sentido de toda la argumentación queda sintetizado justamente en las últimas palabras. Para la RES, la interculturalidad no es una característica histórica de nuestra sociedad, es decir, algo que ya se ha vivido bajo relaciones políticas e históricas específicas, sino que constituye un objeto que se hará consciente y se empezará a vivir a partir de que los programas de estudio lo evidencien y lo enseñen, por ello es que al final se “invitará al ejercicio de la interculturalidad.” Bajo esta perspectiva, es obvio, los programas de estudio particulares no podrán ir más allá. La interculturalidad para la RES es algo que se “invitará a ejercer”, no una relación de convivencia ya dada que habría de contemplarse bajo una nueva y

⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, 2ª ed., SEP, México, 2007, p. 19. (Negritas mías.)

distinta perspectiva de relación entre las culturas, lo cual significa –entre una infinidad de cosas– la reformulación total y radical de lo escolar. El contacto entre las culturas ya existe bajo relaciones de dominio, de poder, específicas, históricamente construidas y consolidadas, de lo que se trata entonces es de cambiarle el signo a esa convivencia. Dicha perspectiva de la RES también está planteada en uno de los objetivos específicos del programa de estudio de historia que pretende “fortalecer la convivencia democrática y cultural”.⁶⁶ Desde la perspectiva que hemos asumido en este trabajo no se trata de fortalecer el mismo tipo de convivencias que hasta ahora ha definido la relación entre las culturas, más bien es necesario trabajar para modificarlas construyendo una nueva y distinta manera de vivir la interculturalidad.

Los programas de historia de la RES son absolutamente consecuentes con el perfil de las características señaladas por el plan de estudios general. Si bien es cierto que se decidió nombrar de manera genérica a los dos cursos de historia (Historia I e Historia II), el sentido profundo de las concepciones imperantes encontró la manera de emerger. Dentro de los propósitos de la asignatura de historia se mencionan, cual debe:

[...] que, al concluir la educación secundaria, los alumnos:

Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.

Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.

Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.

Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.

Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y **valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.**

Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.⁶⁷

⁶⁶ Secretaría de Educación Pública, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*, Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México, 2006, p. 10.

⁶⁷ SEP, *Educación Básica. Secundaria ... op. cit.*, p. 37. (Negritas mías.)

La exposición de buenos anhelos sucumbe frente a la realidad. La perspectiva desde la que parte la RES es deudora de los principales dogmas definidores de nuestra concepción de la historia y su enseñanza. La hegemonía permea las certidumbres haciendo invisible las contradicciones con la que los discursos tropiezan cuando se visten a la fuerza con ropajes ajenos a su esencia. Frente a la intención de que los adolescentes valoren la importancia de una (¿cuál?) convivencia intercultural, se erige infranqueable la certidumbre de que la historia eurocéntrica reproducida en los programas es la historia de todos. El término “universal” denota una precisa concepción del mundo, de su historia, de los valores imperantes, la aceptación de una sola voz, de un solo interés, de una sola concepción de lo que es importante y lo que no lo es para la comprensión de nuestro presente. Hegemonía mata buen rollo.

En los fundamentos del programa de Historia I aparece el mismo descuido que desmiente el ánimo intercultural con el que se intentó cubrir a la RES. Ahí sin tapujo alguno se afirma que:

Para contribuir al logro del perfil de egreso de la educación básica, en la enseñanza de la Historia:

Se establecen dos cursos, uno de historia universal y otro de historia de México, en los que también se abordan las relaciones necesarias entre el país y el mundo.

Se concibe el espacio histórico como la cambiante relación que existe entre los seres humanos, en sus formas de organización y con la naturaleza.

Se incluyen contenidos referentes a conceptos, procedimientos y actitudes que **promueven la comprensión de la historia, y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores relativos a la conciencia histórica reflejada en el patrimonio cultural y la convivencia intercultural.**

Se organizan los contenidos en bloques temáticos y en **orden cronológico para favorecer el trabajo sistemático con conceptos y nociones propios de la disciplina.**

Historia “universal” y de México, “relaciones necesarias” entre nuestro país y “el mundo”, “orden cronológico que favorece el trabajo”. Conceptos específicos que devienen generales: lo eurocéntrico convertido en universal, una concepción del tiempo (lineal: pasado-presente-futuro) constituida como única, hegemónica y excluyente.

La noción de “universal” imbuida a la historia es a todas luces falaz y arbitraria en el sentido específico del significado de la palabra universal. Así de manera estereotipada lo universal se refiere en el mejor de los casos, en cuanto a contenidos de los programas de estudio respectivos a una historia mundial. Sin embargo, debiera serse conciente de que estos conceptos son herencia de una noción específica (particular e histórica) cultural de lo que es el mundo y sus diferentes niveles de importancia dentro de él. En efecto, la historia universal, mundial, no puede ser por definición elemental un objeto de estudio, ya que sería imposible abordar un tema de tal índole en su absoluta complejidad, pues es un sin sentido pretender identificar, conocer, estudiar, etc., todas y cada una de las historias que hacen al universo o al mundo. El concepto universal en sí mismo contiene la imposibilidad de su estudio: lo universal por definición es infinito. Luego entonces, tales intentos omniabarcadores son humanamente imposibles de emprender, por lo que habría que endosar tal responsabilidad a algún sistema religioso, pues son éstos los que pretenden construir nociones infinitas que permitan explicar el devenir de toda, absolutamente toda, la humanidad. El sentido de universal es consecuente consigo mismo y plantea como objeto de estudio temporal todo lo que ha sido el hombre desde que se le puede considerar como tal (e incluso antes) hasta la más reciente actualidad. Así se llega a la tradicional propuesta de revisar y aprender lo sucedido durante miles de años en un sólo ciclo lectivo. La RES, aunque matizó y redujo la periodización a estudiar, continuó expresando este anhelo omniabarcador.

La historia universal o mundial es definida desde un lugar específico. Las nociones que la cimentan, los ejes de referencia cronológicos, geográficos y culturales que la construyen se refieren a la historia construida desde la mirada europea exclusivamente. Desde ahí se marca la línea que nos servirá de guía. Las historias de otras regiones serán vistas de manera accesoria a ese gran eje que es la historia europea y su herencia (imperial) en el resto del mundo. Obvio es que serán sólo algunos temas, además de los que sustentan esa historia los que se sugieran abordar de manera tangencial siempre en aras de construir la coartada necesaria para poder vestir con el calificativo de mundial o peor aún, universal a una historia particular. El resto, la mayoría de las historias queda fuera de tales

afanes universalistas; el argumento más común que soporta esta discriminación es que esas historias particulares no son significativas para la explicación de la conformación contemporánea del mundo (universo). Evidentemente lo “significativo” también es definido desde una posición particular de ver la historia:

Lo universal es en cierto modo, una de las invenciones más diabólicas del centro: en nombre de una negación de la estructura conflictiva y jerárquica del mundo, so pretexto de la igualdad de todos en literatura, quienes ostentan el monopolio de lo universal exhortan a la humanidad entera a acatar su ley. Lo universal es lo que declaran que es un acervo incontrovertible y accesible a todos, con la condición de que los que así lo decretan se vean reflejados en él.⁶⁸

Desde las nociones que se han construido para explicar a una historia específica, se trata de ver y entender a todo el conjunto mundial. Los lentes construidos por esa historia se erigen en los miradores desde los cuales se lee la historia de todos. Ejemplos sobran, ya nos hemos referido a algunos de ellos más arriba.

Si la simple existencia de la diversidad social es de hecho negada en los programas de historia, la posibilidad de valorar, usar y enriquecernos a partir del conocimiento de otras formas de concebir a la realidad y, particularmente, las historias de origen de esos grupos es inconcebible. Aferrados a la univocidad moderna (hegemónica, científica, occidental, nacional, etc.) tales explicaciones históricas no pasan, en el mejor de los casos, de ser catalogadas como mitos o creencias. La realidad, la verdad o la objetividad hay que buscarla en otra parte; las explicaciones venidas desde esos grupos minoritarios o culturas no hegemónicas son desdeñadas (eufemismo utilizado para evitar decir “discriminadas”).

⁶⁸ Casanova, P., *op. cit.*, p. 205. Al respecto dice Panikkar: “No hay universales culturales, esto es, contenidos concretos de significación válidos para toda cultura, para la humanidad de todos los tiempos: La llamada naturaleza humana es una abstracción. Y toda abstracción es una operación de la mente que subtrae (abstrae) de una realidad mayor (tal como aquella mente lo ve) un algo (menos universal) que considera lo importante. No puede haber universales culturales porque es la misma cultura la que hace posibles (y plausibles) sus propios universales”, Panikkar, Raimon, “Filosofía y cultura, una relación problemática”, Discurso inaugural del V Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, Sevilla, España, mayo 2003. Cursivas en el original, p. 25.

En resumen la historia desde la interculturalidad no puede plantearse bajo el concepto “universal”. Esta concepción tan sólo refleja la imposición de por lo menos:

- a) Una forma específica de concebir a la historia. Esto es en términos epistemológicos la consolidación de una concepción particular del mundo, del universo, de la realidad, del tiempo, del hombre, etc., y, por lo tanto, de la posibilidad de conocerlo, aprehenderlo y “transmitir” ese conocimiento.
- b) La instauración de la historia de una civilización como la historia central, la única, frente a la cual el resto de historias que completarían al anhelado universo temático se tendrían que definir y rastrear, en función de los tiempos (periodicidad) que esa historia particular marca como cruciales desde aquella concepción de historia señalada en el inciso *a*. En ella la otredad irrumpe, en el mejor de los casos, tan sólo como comparsa legitimador en la representación de *la* historia, lo cual de hecho niega a la otredad en sí misma, pues la integra al discurso unívoco.
- c) La historia de esa civilización es escrita por los sectores que poseen el poder para hacerlo. Dentro de esa única historia sólo se presenta la visión de los grupos dominantes, dejándose de lado la lectura que los grupos “minoritarios”, “alternos” (grupos étnicos, mujeres, proletariado, homosexuales, ancianos, etc.), o cualquier otro calificativo que se les asigne, pudieran tener sobre esa historia particular.
- d) Los puntos precedentes implican el obstáculo básico que impediría de manera rotunda poder avanzar hacia una comprensión de la realidad desde diversas ópticas sociales. Esto no en un intento absurdo de enciclopedismo, sino en el sentido estricto de que el enriquecimiento producido por el conocimiento sobre la manera en que desde diversas formas culturales explica la realidad, y en este caso la historia, valoriza inconmensurablemente el conocimiento en primerísimo lugar de aquellos individuos subsumidos dentro de la concepción hegemónica que no reconoce la diversidad ni, por tanto, el conflicto originado por ésta.

El curso de Historia II, cuyo programa específico aún está por ser publicado,* ya que se impartirá por primera vez a partir del año escolar que iniciará en agosto de 2008, es el que tiene como objeto de estudio la historia de México.

El abordaje crítico de lo “nacional” es uno de los que mayormente ocasiona indignación y rasgaduras de vestiduras por parte de quienes consideran a la “nación”, a la “patria”, como la identidad que debiera definirnos a todos los integrantes de una sociedad contemporánea por el sólo hecho de compartir ciertos rasgos históricamente definidos (territorio, bandera, lengua, himno, leyes, etcétera).

Las fronteras nacionales constituyen otro ejemplo más de la deshistorización de fenómenos históricos, de la ausencia de crítica y memoria sobre las condiciones específicas en que ciertos fenómenos sociales han surgido. En nuestro país, los niños mexicanos aprenden que en el norte la frontera es el Río Bravo y en el sur el Suchiate; dentro de esos parámetros geográficos se ubica la posibilidad de ser mexicano, bajo esa aura se elimina la diversidad de los grupos étnicos cuyos asentamientos no reconocen tales líneas divisorias.

La historicidad del Estado nación se diluye detrás de una pretendida figura universal: la nación, la patria. La artificialidad de las fronteras políticas se erige de manera universal por encima de las historicidades específicas de los grupos humanos. La pretensión señalada en los programas educativos de educación básica y media de rescatar esas historias específicas no pasa de ser un enunciado demagógico que intenta cubrir el expediente de hacerse eco de las corrientes de moda sobre la interculturalidad y el multiculturalismo. Por encima de esas supuestas inclinaciones modernas y políticamente correctas, los atavismos político-culturales que norman a la historia contemporánea dejan sentir su peso y eliminan cualquier posibilidad de que de verdad las otras voces, las otras maneras de pensar a la historia puedan expresarse. Como veremos más adelante, los programas de historia continúan fortaleciendo una sola visión del mundo, imbuyendo ciertas y específicas nociones

* Al concluir la edición de la presente obra, el programa de Historia II fue publicado (noviembre de 2008).

sobre patria, universalidad y tiempo. Cualquiera que confronte los objetivos expresados en la presentación de dichos programas académicos contra los contenidos específicos que deben ser estudiados y aprendidos por los niños y jóvenes mexicanos, se percatará inmediatamente de la aguda esquizofrenia conceptual que los caracteriza.

La revisión histórica del dominio de la historia y la geografía, y de su integración al currículum escolar tiene que ver con la necesidad de crear una identidad artificial, en el sentido de que, perdonando el mal juego de palabras resultante, la *nación* es una *noción* arbitraria (esto es históricamente creada) frente a la cual todos sus habitantes debemos postrarnos acríticamente de rodillas.⁶⁹

La respuesta inmediata a la pregunta sobre para qué enseñar la historia, se refiere por lo general a la necesidad fundamental de consolidar y fortalecer la identidad nacional ¿Y qué con eso? ¿Por qué renunciar al ejercicio básico de todo trabajo intelectual (la crítica) y en particular de la historia (la historización) frente a un concepto eminentemente histórico, esto es, construido en un momento histórico determinado por razones políticas, económicas, culturales y sociales?⁷⁰

⁶⁹ “Como es sabido, son muy raros, si acaso existen, los ejemplos en que las fronteras de una nación coinciden exactamente con los linderos étnicos. La definición de los espacios nacionales suele implicar un cierto grado de violencia cultural, y de violación de las delimitaciones étnicas. La razón de Estado suele imponerse sobre la razón étnica, aunque al pasar el tiempo la etnicidad puede vengarse de la política y provocar dificultades. Aún Estados nacionales aparentemente bien definidos como Francia muestran las cicatrices de antiguas heridas étnicas: los Pirineos, como se sabe, son una frontera política que dividió a los antiguos conglomerados culturales que formaban los catalanes y los vascos. Y estos últimos siguen proporcionando un cierto caldo de cultivo para conflictos violentos a ambos lados de la frontera franco-española.” Bartra, Roger, “Las nuevas banderas”, *Reforma*, El Ángel, 02 noviembre 2003, México. Véanse también: a) Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE (Col. Popular 498), México, 2005. b) Hobswam, Eric, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Crítica, Barcelona, 1991.

⁷⁰ “Contra la visión única del pasado que buscan imponer quienes detentan el poder, en las naciones complejas conviven y luchan entre sí diferentes concepciones del pasado, provenientes de los grupos y clases que participan en la construcción de la nación. La costumbre de leer la historia de un país a través de lo que hoy llamamos historia nacional, nos ha hecho olvidar que detrás de la historia escrita por los vencedores permanecen latentes las versiones de los grupos marginados y oprimidos, e incluso la versión del pasado de los derrotados. Una respuesta adecuada sobre el sentido y los propósitos de la narración histórica debería incluir las interpretaciones del pasado hechas por los sectores marginados, para así hablar, si no de una inalcanzable historia total, al menos de una plural, más representativa de la diversidad social que constituye a las naciones”, Florescano, E., *Para qué estudiar y enseñar la historia*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 2000, p. 36.

No peco de candor al plantear la necesidad de matizar la importancia (historizar) del concepto de nación para la construcción de una historia desde el multiculturalismo. Estoy cierto de que, por ejemplo, en 1992 en México se generó una fortísima discusión cuando se realizaron cambios en los contenidos en los libros de historia de texto gratuitos para la primaria. El *affaire* se profundizó cuando se intentó corregir el error político y se abrió a concurso público la elaboración de unos nuevos libros de texto. Éste dio como resultado libros que simplemente proponían formas diferentes y alternativas para acercarse al tratamiento de los temas históricos ya avalados en el nuevo currículum, lo cual, a ojos de la burocracia educativa del momento, fue un obstáculo infranqueable para que ésta cumpliera con su compromiso de publicarlos y usarlos en todas las escuelas primarias del país. Si todo eso sucedió frente a tales propuestas, podemos imaginar la dificultad de simplemente concebir una historia que no partiera de los ejes tradicionales que conforman el currículum de historia nacional. Sin embargo, es nuestra obligación intelectual marcar cuáles son los caminos para la construcción de una historia efectivamente para la interculturalidad

La nación, el nacionalismo y su historia son intocables. ¿De verdad lo son?⁷¹ Desde la perspectiva intercultural debieran tan sólo manejarse como una forma más junto a otras para acercarse a la historia que se pretende construir.

Mientras que el objetivo explícito, pero sobre todo implícito, del área sea el fortalecimiento de las identidades nacionales y culturales, en un sentido claramente homogeneizador y esencialista, mal podremos trabajar en una perspectiva intercultural. En el caso español, por ejemplo, es posible escuchar determinados discursos, inflamados de interculturalismo, de tolerancia, de solidaridad, mientras se mantie-

⁷¹ “La otra casa que se le cayó a la historia es más reciente y parecía fuerte como una catedral, era la propia idea de nación. Y aquí la cosa es realmente de locos: por un lado no contamos con otro tipo de historias que las historias nacionales más o menos nacionalistas; por otro, somos los historiadores los que hemos estado mostrando nuestra propia complicidad en la fabricación del artificio “nación” y nuestro (*sic*) ambición de superar esta conchabanza; [...] aun moramos ahí, pero ya no se vive tan bien en esa casa, ahí todo “nosotros” es impugnable, toda identidad nos parece un truco, y sin embargo ahí estamos echándole leña al fuego de algún nosotros, de alguna identidad.” Tenorio, Trillo Mauricio, “Historia y... ¡patria!”, *Nexos*, Núm. 285, México, septiembre 2001, p. 44.

nen actitudes históricas y desconocimientos clamorosos en relación a las culturas existentes dentro de los estrictos límites del Estado.⁷²

En rigor, los problemas que de manera generalizada presentan los planes y programas de estudio propuestos para la educación básica y secundaria están circunscritos dentro del tema general de la otredad, de su ausencia o su presencia. Sin embargo, en aras de mayor claridad metodológica ya he ubicado y analizado algunas de las características en los puntos anteriores, por lo cual ahora me remitiré a tratar el tema general sobre la ausencia de la noción de diversidad y el valor social, cultural y pedagógico que ésta tiene para el enriquecimiento de nuestra vida presente y, por supuesto, para el estudio de la historia y su consecuente enseñanza.

La univocidad en la concepción del mundo hace que la historia centre su atención en ciertos objetos de estudio y análisis, el resto por lo general no existen y cuando llegan a aparecer lo hacen de manera desenfocada, pues la atención siempre se mantendrá sobre el objeto central, el definido por la modernidad occidental. De tal forma es evidente en los programas de estudio la ausencia de otras historias que no tengan que ver con la de la civilización “occidental”. No se revisan otras formas de concebir al mundo, de explicar la historia de la civilización en general o de las propias sociedades particulares que, evidentemente, no aparecen en esa historia “universal”. Cuando se refiere alguna otra cultura o ciudad no europea se hace de manera accesoria y siempre en función de verlas desde la historia central, la europea, pensando en cómo aquellas dejaron sentir su influencia para el devenir de la historia occidental, o como la modernidad las ha moldeado.

Para esta noción, por ejemplo, África es inexistente. La historia de ese continente y de sus múltiples expresiones sociales no interesa para la historia y el tiempo occidental, a menos de que se les refiera como proveedora de esclavos u objeto de colonización para los imperios europeos. Esa historia sólo cuenta en la medida en que se le refiere desde y para la historia central, universal, europea. Lo mismo sucede con América Latina de donde se obtenían materias primas y metales preciosos. El “lejano” Oriente es

⁷² Besalú, Costa Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, España, 2002, *op. cit.*, p. 92.

trascendente por los viajes de Marco Polo. Ahí están, ¿qué más quieren? Ello es lo que se necesita para explicar y comprender la evolución de la humanidad hacia estamentos superiores de desarrollo y progreso, ¿o no?

La otredad para la historia oficial de México tampoco existe. En ella la aparición de grupos étnicos (indios) se refiere exclusivamente al pasado más alejado. Se habla de la necesidad de valorar la herencia (costumbres y ritos, nada más) que nos han heredado, lo cual implica la idea de que ellos han dejado de existir. Para el análisis de la historia contemporánea nacional se parte de esa inexistencia de la diversidad étnica, pues el estudio de los grupos sociales refiere exclusivamente a los campesinos, los obreros, los grupos empresariales y clase media. Los indios, la multiculturalidad heredada de las culturas “prehispánicas” [el uso de dicho concepto define, como ya vimos, una noción específica de los grandes cortes (importantes, trascendentales) definidores de “la” historia nacional] no tiene cabida en la noción de historia nacional hegemónica. Los programas de historia de México en general son deudores de la “ambivalencia nacional con respecto a la tradición indígena, hecha de idolatría por el indio muerto y agresividad culposa hacia el indio vivo.”⁷³ La exclusión social de los indios tiene su representación en la historia oficial. Se postula la diversidad en los objetivos, se niega en los contenidos. El fenómeno de inclusión / exclusión de las denominadas minorías puede ser ejemplificado por estos mismos programas de historia.

Los grupos étnicos no son los únicos excluidos de esas historias oficiales. Tampoco aparecen como figuras fundamentales para el devenir de la historia las mujeres, los niños, los desposeídos, en una palabra, los desposeídos de poder, los perdedores en la lucha por la hegemonía. La historia de la vida cotidiana como una forma metodológica en donde esas historias confluyen y pueden ser aquilatadas, es relegada frente a la historia de las grandes transformaciones económicas, políticas y tecnológicas.

Pese a todo esto la SEP echó mano de sus amplios recursos propagandísticos para impulsar la idea de que los programas de la RES poseían un carácter profundamente intercultural. Vemos pues que el conocido poema de Bertold Brecht sigue tan vigente como cuando fue escrito.

⁷³ Krauze, Enrique, “El mito y la realidad”, *Letras Libres*, Núm. 57, septiembre 2003, México, p. 54.

Preguntas de un obrero que lee

¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?

En los libros se mencionan los nombres de los reyes.

¿Acaso los reyes acarrearón las piedras?

Y Babilonia, tantas veces destruida,

¿Quién la construyó otras tantas?

¿En qué casas de Lima, la resplandeciente de oro, vivían los albañiles?

¿A dónde fueron sus constructores la noche que terminaron la Muralla China?

Roma la magna está llena de arcos de triunfo.

¿Quién los construyó?

¿A quienes vencieron los Césares?

Bizancio, tan loada,

¿Acaso sólo tenía palacios para sus habitantes?

Hasta en la legendaria Atlántica, la noche que fue devorada

por el mar,

los que se ahogaban clamaban llamando a sus esclavos.

El joven Alejandro conquistó la India.

¿Él sólo?

César venció a los galos;

¿no lo acompañaba siquiera un cocinero?

Felipe de España lloró cuando se hundió su flota,

¿Nadie más lloraría?

Federico Segundo venció en la Guerra de Siete Años,

¿Quién más venció?

Cada página una victoria

¿Quién guisó el banquete del triunfo?

Cada década un gran personaje.

¿Quién pagaba los gastos?

A tantas historias, tantas preguntas.

CAPÍTULO 5

LA PROPUESTA: RECONOCER, RECUPERAR Y APROVECHAR LA DIVERSIDAD

La pluralidad de protagonistas ha mostrado además, que la trama de la historia también es plural: no es la línea única sino muchas y no todas ellas rectas. Pluralidad de personajes y pluralidad de tiempos en marcha hacia muchos dones, no todos situados en un futuro que se desvanece apenas lo tocamos.

Octavio Paz⁷⁴

La posibilidad de la comprensión de lo propio requiere necesariamente su confrontación con otros presentes a fin de reconocer la relatividad de todo proceso de constitución identitaria, para lo cual es necesario descentrarse de una visión que parte de la existencia de una sola historia verdadera.

De tal forma es necesario asumir que la indagación sobre el pasado puede ser interesante siempre y cuando ello resulte significativo para comprender la realidad presente y cotidiana. En ese sentido, se debe enfatizar que el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje significativos para la historia, requiere el planteamiento de interrogantes a partir de las cuales el análisis y conocimiento de un hecho o un proceso histórico cobre sentido como intento de explicación a aquellas preguntas iniciales.

⁷⁴ Paz, Octavio, *Conjunciones y disyunciones*, 2ª ed., Joaquín Mortíz, México, 1987, p. 134.

Vistas desde la interculturalidad, asumiendo la existencia de diversas culturas, estas interrogantes pueden resultar verdaderamente sugerentes para promover la curiosidad y el espíritu de indagación de los niños y los jóvenes en relación con el lugar y la responsabilidad del pasado en la configuración de sus diferencias y semejanzas con los otros. (¿Por qué hablamos distintas lenguas?, ¿por qué tenemos distintos ritos?, ¿por qué comemos distinta comida?, ¿por qué nuestro color de piel es diferente?)

Conocer y comprender un proceso social significa que los alumnos modifiquen y amplíen sus ideas sobre qué es un proceso social de cambio, descubriendo las relaciones y las articulaciones entre los hechos para que sean capaces de identificar y construir nuevas relaciones, confrontando sus propias ideas con la información que obtengan.

Los cuestionamientos pueden ampliarse para el análisis de los hechos significativos dentro de la historia en general y de nuestro país en particular, a fin de que sean comprendidos como procesos sociales vivos y actuantes. Por ejemplo, el análisis de la Revolución Industrial puede ser más significativo si partimos de algunas preguntas: ¿cómo sería mi vida actualmente si esa revolución no se hubiera dado?, ¿cómo es que un hecho generado hace cientos de años en una región alejadísima de mi comunidad llegó hasta aquí?, ¿por qué se dio ese fenómeno?, ¿cómo se trabajaba antes?, ¿todos fueron (somos) felices después de él, por qué no?

Interrogar al pasado desde nuestro presente para la mejor comprensión de nuestro aquí y ahora permite desarrollar habilidades cognitivas que permitan el análisis, la inferencia, la interpretación, la crítica y el juicio a través del manejo y tratamiento de distintas fuentes de información que no necesariamente son de manera exclusiva aquellas concebidas para el quehacer histórico. Con ello se avanza en el desarrollo de actitudes de respeto a las diferencias tanto en el plano intelectual como en el social. Con lo anterior, además de proponer el aprendizaje de determinados conceptos históricos, se promueve el uso de distintas fuentes de información, así como se incentiva, enseña y promueve el desarrollo de una capacidad para leer críticamente la información.

La necesaria identificación de los diversos niveles de análisis de los hechos históricos no quiere decir que se plantee la autonomización de tales hechos, pues ello significaría la fragmentación de la posibilidad

de una visión totalizadora del mismo. De tal forma se supone la necesidad de abordarlos de manera integral, identificando dentro de esa unidad por lo menos las siguientes perspectivas, las cuales se exponen sin ningún tipo de intención de magnificar la importancia de unas sobre otras: lo social, lo económico, lo político, lo cultural.

Del aquí y ahora, del entorno más inmediato hacia lo más general tanto en tiempo como espacio. A partir del presente, de mi barrio, de mi comunidad, ir reconstruyendo los entornos históricos (cronológicos y culturales) que han dejado sentir su peso en la realidad presente. De hecho, si lo pensamos con calma y sin aferrarnos reverencialmente a la norma tradicional, podemos llegar a la conclusión de que lo aburrido de la historia tiene que ver fundamentalmente con la incapacidad que hemos tenido de zurcir, imbricar, sus contenidos con la vida diaria y cotidiana de los estudiantes.

Si el anterior representa un problema pedagógico profundo en la manera de abordar la historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje, se complica aún más al integrar un elemento central extracurricular. Debido a razones históricas que pueden ser englobadas bajo el concepto de hegemonía política y cultural, hoy en día los jóvenes (y aquí estoy consciente que asumo una generalidad arbitraria, pues obviamente la edad por sí misma no es garante de alguna identidad cultural) han abandonado (si es que alguna vez lo tuvieron) el interés por conocer lo que sucede en su país, en su ciudad, en su entorno más inmediato, en virtud de que se les ha hecho que perfilen su atención hacia ciertos tipos de información fundamentalmente de índole banal, frívola, consumista, hedonista y chabacana.⁷⁵ Así sería un absurdo pretender crearles un interés artificial por cuestiones alejadísimas temporal y espacialmente de su cotidianidad. De ahí que justamente sea necesario empezar a generar la inquietud por conocer su presente para de ahí, al estilo de la piedra arrojada en un estanque de agua, las ondas expansivas inquisitoriales (las preguntas por las razones de las cosas y la búsqueda/construcción de las respuestas) vayan agrandándose a medida que se alejan de ese centro. En historia ese crecimiento se refiere tanto a la capacidad de identificar,

⁷⁵ Cfr. Finkielkraut, *op. cit.*, 1995.

discernir y explicar los vínculos que un hecho tiene así como, obviamente, a la cantidad de información que se puede acumular y conectar entre sí. Esto y no otra cosa es el *modus operandi* de la historia desde y para la diversidad intercultural: la posibilidad y capacidad de ubicar un fenómeno sociohistórico particular como una pieza de una historia más amplia que lo definió y a la cual él también define.⁷⁶

Con todo lo hasta aquí expuesto, una conclusión se va decantando de manera natural: la historia para la interculturalidad habrá de abandonar la moderna división metodológica de pensar e intentar aprehender al mundo en función de estamentos de conocimientos separados en disciplinas autónomas. Es urgente recuperar la noción de totalidad y con ella en la mano avanzar en la demolición de uno de tantos muros que aún quedan en pie. Un currículum afín a esta noción constituirá una propuesta nueva y completamente revolucionaria en el mejor sentido de la palabra, pues habrá de encarnar la interdisciplinarietà, cuestión nada fácil de asumir estando acostumbrados al estudio y abordaje de la realidad a través de su división epistemológica que, por lo general, elimina la posibilidad de pensar de manera integral las diversas facetas en las que de manera arbitraria divide metodológicamente el objeto de estudio.

Para visualizar las amplias posibilidades que la construcción de un abordaje interdisciplinario de los hechos históricos brinda, vale la pena traer como ejemplo un tema que con su sola mención provoca en muchos un ataque agudo de erisipela ideológica: Día de muertos *versus* Halloween.

Anualmente somos testigos de una polémica que al igual que los cometas no falla a su cita cíclica. Los últimos días de octubre los ánimos nacionalistas se exacerban a más no poder pues, se afirma, una de las tradiciones culturales más representativas de nuestra idiosincrasia (cualquier cosa que esto quiera decir) paulatinamente ha ido perdiendo su lugar frente a la consolidación de una práctica cultural venida desde

⁷⁶ Con esa guía metodológica podremos recuperar el sentido de la acertada afirmación de Florescano de que: "Enseñar el desarrollo histórico de los pueblos equivale a ser conscientes, en primer lugar, de nuestra temporalidad, a situarnos en nuestra propia circunstancia histórica. La primera lección del conocimiento histórico es hacernos conscientes de nuestra historicidad.", Florescano E., *op. cit.*, p.124.

Estados Unidos. La disyuntiva de elegir entre el Día de muertos o el Halloween hace que los discursos de raigambre más nacionalista se pongan a la orden del día. Por lo general, después de lamentarse a voz en cuello sobre la invasión absoluta de los valores del imperio sobre nuestra vida cultural, se arriba a la manida conclusión de que hay que luchar por el mantenimiento impoluto de nuestras tradiciones. En este punto la querrela ideológica entra en estado de hibernación a la espera de reanimarse una vez más, siempre bajo las mismas condiciones y con los mismos argumentos, 12 meses después.

Frente a la atractiva tentación de subirnos a la palestra a repartir mandobles políticamente correctos, acción que satisfará a nuestra conciencia patriótica, pues estaremos defendiendo un punto por demás significativo de la identidad nacional, es necesario poseer la ecuanimidad suficiente para reflexionar acerca de la riqueza potencial que este tipo de fenómenos poseen, la cual es posible explotar si somos capaces de convertirlos en temas educativos desde la perspectiva aquí señalada, es decir, la necesidad ineludible del trabajo interdisciplinario. Con ello abordaríamos el análisis de este fenómeno concreto desde una perspectiva histórica provocadora que necesariamente llevará a un análisis valorativo de ambas expresiones culturales y, por ende, más fructífero. Además, el ejemplo también es útil pues encarna la invaluable estrategia de acercarnos a los fenómenos sociales del pasado partiendo de nuestro presente más inmediato.

Veamos rápidamente algunas preguntas y las posibles referencias disciplinarias (incluso algunas no contempladas en los currículos de educación básica) a las que nos llevaría la construcción de las respuestas:

Preguntas	Disciplinas
Dé donde vienen ambas tradiciones. Por qué se celebran cosas sombrías justo en esas fechas.	Historia nacional y mundial
En dónde se festejan cada una de ellas.	Geografía nacional y mundial
En qué regiones del país se celebra el día de muertos.	Geografía Historia

Por qué el Halloween avanza en las grandes ciudades	Geografía Historia Civismo
Por qué el dulce aparece en ambas tradiciones	Geografía Biología
Por qué en el Halloween se habla de brujas.	Historias locales (Estados Unidos, Europa, México)
Qué es una "calaverita" y por qué se escriben en esas fechas.	Historia Lengua y literatura
Qué son las tradiciones identitarias.	Historia Civismo
Por qué ésta es la temporada de representaciones del Don Juan Tenorio.	Historia Lengua y literatura.
Por qué en ambas está presente la calabaza.	Geografía Biología Historia
Por qué el uso del compasúchil para el adorno de las tumbas.	Historia Geografía Biología
Cuáles son sus respectivas concepciones sobre la muerte.	Historia Filosofía
Cuáles y por qué son los símbolos presentes en el adorno de las tumbas.	Historia Biología Matemáticas Filosofía
Por qué en México se fustiga al Halloween pero se acepta el árbol de navidad y al mismo Santa Claus.	Historia Civismo Geografía

La anterior es una tabla que obviamente lejos está de ser completa o plantearse como definitiva. Cada uno de nosotros puede imaginar más preguntas y relaciones disciplinarias que generarían el interés de los estudiantes y el conocimiento de diversos temas. Justo de eso se trata. Del presente hacia atrás, del aquí y ahora de un fenómeno concreto hacia diversos rubros del saber, semejando los círculos concéntricos producidos por la caída de una gota en una superficie líquida. Del reconocimiento de mi realidad hacia la valoración de otras con las cuales nos enriquece-

mos y, a su vez, ellas se enriquecen con lo nuestro. Un mismo fenómeno puede verse desde la infinidad de aristas que posee, las cuales están en relación indisoluble entre sí.

La propuesta que estamos imaginando de ninguna manera es utópica, sobre todo si reconocemos que ya existen fructíferos y contagiosos ejemplos al respecto.⁷⁷ Sin embargo, su posibilidad no significa que el reto deje de ser grande y la tarea de enfrentarlo tan ardua como necesaria, ya que como acertadamente ha escrito Carlos Fuentes:

La escuela y el magisterio, el hogar y la escuela, son los espacios donde se inicia el combate contra el odio a la gente de raza o de cultura diferentes a las nuestras. El encuentro con lo que no somos nosotros acaba por fortalecer nuestra identidad. [...] Recibimos y damos. No excluimos nada, ni lo nuestro ni lo ajeno. Sólo desterramos el prejuicio, la persecución, la muerte de lo distinto.⁷⁸

¿Cuál entonces debiera ser el tipo de historia para un currículum de educación intercultural?

Empecemos por identificar algunos intentos de solución que debemos evitar. Los riesgos pueden ser clasificados de la siguiente forma:

a) *Cosmetología* (Síndrome Michael Jackson). Se refiere a la pretensión de maquillar, parchar, marcar, empalmar, impregnar o cualquier otro sinónimo que remita a la posibilidad de imbricar dos concepciones del mundo completa y absolutamente distintas. Ambos constituyen lentes diferentes para ver al mundo y cualquiera sabe qué pasa cuando por juego usamos unos anteojos graduados que no necesitamos: la visión se tergiversa, todo se desdibuja. Los lentes que están hechos para ayudar, en ese caso sólo distorsionan más la realidad.

Recuérdese la cara actual del cantante estadounidense para que queden claros los resultados grotescos a los que podemos llegar en ese afán

⁷⁷ Particularmente interesante, sugerente y esclarecedora es la propuesta de modificación radical del currículum de educación básica expresada en: Rodríguez, Mc Keon, Lucía, *et al.*, *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, Conafe / UNICEF, México, 1999.

⁷⁸ Fuentes, Carlos, *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, pp. 93-94.

de superponer perspectivas diferentes. De la misma manera en que sería un gravísimo error metodológico hacer el análisis de una programa educativo desde una perspectiva diferente a la cual fue creado, tampoco es posible sumar o integrar en uno solo dos currículos que son expresiones de perspectivas basadas en posiciones políticas y teóricas opuestas e, incluso, excluyentes.

b) Paralelismo (Síndrome Distribuidor vial). No se deben crear currículos paralelos. La historia para la diversidad debe ser sujeto de enseñanza en todo el sistema escolar. El tema de la diversidad no es exclusivo para los “otros”, para los que no son como nosotros (cualquier cosa que eso quiera decir). La diversidad es tema de todos. De hecho el currículum intercultural es más necesario para los estudiantes no pertenecientes a esos grupos étnicos periféricos o alternos.⁷⁹ La diversidad posibilita el enriquecimiento del conocimiento. En efecto, los viajes ilustran, o mejor aún como afirmó Unamuno: “El nacionalismo (en el tono del presente trabajo yo agregaría también al universalismo) es una enfermedad que se cura viajando”; pero el viajar no necesariamente tiene que ver con el traslado físico a otros lugares sino que, desde la perspectiva aquí tratada, se refiere a permitirnos conocer y enriquecernos por esa otredad.

En pocas palabras, el problema no se resuelve poniéndole un segundo piso (el intercultural) al currículum tradicional para que por ambos de manera simultánea corra el proceso de enseñanza aprendizaje. Si construimos esa nueva magna obra por encima de la ya esclerótica y afectada de trombosis, a lo sumo conseguiremos crear ya no sólo uno sino dos grandes embotellamientos en los que nos quedaremos atrapados sin llegar jamás a nuestro destino.

c) Más, más, más (Síndrome Matemático). Aunque el siguiente punto puede extrapolarse del reconocimiento y aceptación de los dos anteriores, dada su importancia es necesario explicitarlo: no se trata de añadir más temas al currículum ya establecido. Eso sería tan absurdo como imposible.

⁷⁹ Cfr. Besalú, X., *op. cit.*

Imposible ya que físicamente se reforzaría la aberración de tratar de estudiar, enseñar y aprender todo, absolutamente todo, el recorrido cronológico de una historia que ahora incluirá los temas de los *otros* en las pocas horas que se dedicarán a estos temas en un año escolar. Véase como ejemplo el programa de Historia I de la RES, en el cual el número de contenidos específicos de cada uno de los bloques rebasa el número de horas propuestas para el abordaje de las unidades.

Absurdo porque, insisto, ambas concepciones finalmente son excluyentes. De ahí que los mecanismos pedagógicos adecuados para trabajar una historia desde la interculturalidad sean completamente distintos a los utilizados en las historias tradicionales.

Si a ambos puntos agregamos las reticencias por parte de los docentes en el sentido de que, por lo general, las innovaciones curriculares y/o pedagógicas tan sólo les representan un incremento en su carga de trabajo que de ninguna manera se ve reflejado en su magro salario, se vislumbrará diáfamanamente lo erróneo a nivel epistemológico, pedagógico, social, etc., del planteamiento de simplemente sumar contenidos a los ya existentes en el currículum actual.

*d) Autonomía disciplinaria o muerte (Síndrome Coyolxauhqui).*⁸⁰ Se debe rebasar la concepción de la realidad como la simple suma de esamentos epistemológicamente independientes que permiten que su estudio sea abordado de manera específica y particular (desmembrándola) por las distintas ciencias y/o disciplinas que conforma *la ciencia* en general. Eso es falso. La realidad no está dividida de esa manera. Nosotros hemos imaginado y creado una forma para tratar de entenderla dividiéndola.

⁸⁰ Coatlicue (la madre tierra), al barrer su templo en lo alto del cerro de Coatepec, quedó preñada por unas plumas de colibrí que llegaron del cielo, las cuales guardó en su pecho. Ese hecho puso a Coatlicue en riesgo de muerte, cuando sus hijas, Coyolxauhqui (deidad lunar) junto con las 400 Centzon Huitznahuac (las estrellas), al considerar el embarazo de su madre como una afrenta, acordaron matarla. Huitzilopochtli, desde el vientre de Coatlicue, defendió su vida y la de su madre, y mediante una serpiente de fuego llamada Xiuhcōatl decapitó a la Coyolxauhqui para después arrojarla del cerro de Coatepec. Al caer fue desmembrándose, lo que da sentido al mito de que cada mes, durante el amanecer, la Luna es derrotada por el Sol.

Recordar a los clásicos es un ejercicio sano por más que las actuales modas políticas pretendan descalificar a algunos de ellos. El viejo Marx explicó como ningún otro cuál es el sentido de la división metodológica necesaria para analizar un objeto de estudio. En pleno siglo XIX él tendió el camino para las actuales concepciones holísticas al especificar que el desmenuzamiento analítico del objeto hasta sus múltiples determinaciones tan sólo era la primera parte del trabajo intelectual, pues éste debía completarse con la reconstrucción de ese mismo objeto a fin de poder comprenderlo en su cabalidad. De tal forma, el análisis hiperespecializado al que nos llevó la moderna división disciplinaria tendría que tender a la recuperación de la visión global del objeto.

Las divisiones específicas por disciplinas científicas (áreas de conocimiento) son tan sólo herramientas metodológicas construidas por nosotros –es decir por la ciencia positivista– para tratar de “aprehenderla.” La realidad es una y única, todo, absolutamente todo, se nos presenta de golpe porque así es la realidad. El espíritu crítico usa a la metodología como serpiente de fuego para arrojar a esa unidad por la ladera del análisis a fin de que con su desmembramiento pueda ser estudiada en sus variadas particularidades. Ella, sin embargo, no debe quedarse en tan lamentable situación sino que, al igual que la luna lo hace mes a mes, es menester reconstruirla paulatinamente hasta que alcance otra vez toda su magnífica complejidad unitaria.

Las reflexiones contemporáneas sobre la necesidad de adoptar visiones integrales van encaminadas a la recuperación de la realidad como un todo indivisible en sí mismo. Incluso al interior de la historia las discusiones sobre la narrativa y sus bondades tienen que ver con esa problemática, es decir, sobre la forma de presentar (investigar, organizar, escribir y leer) los resultados sobre una realidad única en el tiempo.⁸¹

⁸¹ La referencia clásica sobre el tema del método como herramienta metodológica para acercarse a una realidad que en sí misma no está dividida es: Marx, Karl, *Introducción general a la crítica de la economía política / 1857*, 15ª ed., Siglo XXI, México, 1984. Sin embargo, frente a las posibles descalificaciones ideológicas sobre su autor o simplemente por su supuesta *demodé* señalo que también pueden revisarse: a) Capra, Fritjof, *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Troquel, Argentina 1992, y b) White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

Lo anterior es fundamental para poder imaginar formas en donde el estudio de la historia pueda integrarse de manera simultánea al estudio de otras disciplinas. Un mismo fenómeno, un mismo tema, un mismo ejercicio didáctico puede servir para trabajar desde diversas perspectivas. La geografía, la lengua, la historia, las matemáticas, las disciplinas artísticas pueden pensarse de la misma forma que la realidad. Es decir todas ellas imbricadas para lograr un conocimiento sobre la complejidad y riqueza de la realidad y su diversidad construyendo de hecho la articulación de saberes, conocimientos y valores de las diversas y distintas culturas conformadoras de la sociedad.⁸²

e) “Mexicanos al grito de guerra...” (Síndrome Juan Escutia). Constituye una desmesura envolverse en la bandera del nacionalismo o en la del progreso para amenazar con arrojarnos (esperando que pronto llegue alguien a detenernos) por el balcón de la Razón (con mayúscula) infamada. El mundo es intercultural, nuestro país es intercultural, debemos asumirlo y aprender a vivir en él bajo relaciones distintas. Se dice fácil, pero culturalmente no hay nada más complicado, pues significa un proceso de desestructuración profunda de nuestras certidumbres, de considerar que nuestros asideros identitarios tradicionales (históricamente hegemónicos) deben ser criticados (superados, modificados). Entre ellos el nacionalismo es sin duda el más acendrado, la propia historia nos lo ha demostrado.

Entonces, ¿por dónde empezar? La pregunta se refiere a los procesos mediante los cuales se puede arribar a la concepción y posterior aceptación de nuevas (otras) perspectivas de la historia y su enseñanza, su puesta en diálogo bidireccional (pleonismo necesario), lo cual necesariamente significa el redimensionar todo el proceso educativo, incluido obviamente el currículum en su totalidad y dentro de él, en primerísimo lugar, el de historia. Intentos fructíferos en este sentido ya existen desde hace años tanto a nivel internacional como nacional.

Bajo esta lógica, el objetivo de la historia apunta a posibilitarle al estudiante la ocasión de comprender mejor su mundo, permitiéndole

⁸² Cfr. Gallardo, Ana Laura, (coord.), *Orientaciones para la construcción curricular desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe*, SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, agosto de 2003 (Documento de trabajo), p. 5.

reconocer que existen otras formas de vivir, trabajar, relacionarse con la naturaleza, que no por ser diferentes son menos valiosas que la suya y que, incluso, al interrelacionarse con ellas su proceso de crecimiento intelectual (educativo, académico, crítico, social, etc.) se incrementará exponencialmente. Esto es, en otras palabras, salir al paso del crudo pero acertado diagnóstico hecho por Victoria Lerner en el sentido de que:

Al igual que en la primaria, el plan de estudios de la educación secundaria continúa basado en una pedagogía abstracta, de información, irrelevante para la vida real de los estudiantes; se transmiten contenidos desvinculados del entorno social específico en donde se realiza la práctica educativa y, por esta vía, se garantiza el divorcio entre el conocimiento escolar y las demandas efectivas de la sociedad.⁸³

⁸³ Citada en Florescano E., *op cit.*, p. 135.

CONCLUSIONES.

MISMOS RETOS, DIFERENTES PREGUNTAS

Los severos eran una raza que ni siquiera los historiadores recordaban porque, cuando estaban a punto de establecer un gran imperio asiático, comenzaron, como si todo el pueblo fuera presa de una enfermedad contagiosa, a vestir las ropas de los sármatas, a llevar sus adornos y a recitar sus poesías y no sólo perdieron su memoria sino que también olvidaron el misterio que les hacía ser ellos mismos.

Pamuk, Orhan⁸⁴

La emergencia del discurso intercultural en la escuela constituye hoy día tal vez uno de los mayores retos que ha de enfrentar la escuela de cara a las nuevas condiciones que la globalización nos impone. En este contexto, adentrarse en la investigación en torno a las orientaciones y sentidos que dan sustento a las acciones para impulsar la educación intercultural en nuestros países, resulta enriquecedor para pensar desde nuevos lugares y perspectivas el diseño de las alternativas más pertinentes, a fin de dar respuesta al derecho a la educación en un marco de respeto e impulso al derecho a la diferencia.

Me interesa concluir este trabajo abordando la problematización construida hasta el momento en torno a algunos ejes de análisis ineludibles para el ejercicio investigativo de corte comparativo en el campo de la educación intercultural, desde las implicaciones respectivas en la

⁸⁴ Pamuk, Orhan, *El libro... op. cit.*, p. 544.

formación de docentes hasta la conceptualización de la historia como objeto de enseñanza.

1. Derecho a la educación, derecho a la diferencia

Uno de los temas fundamentales sobre el derecho a la educación en nuestras sociedades contemporáneas es el referido a cómo afrontar desde el sistema educativo los nuevos fenómenos sociales y políticos surgidos e identificados hace apenas unos cuantos lustros. La eclosión de un fenómeno social que siempre existió, pero que había sido solventado de manera funcional con el establecimiento de ciertos vínculos y relaciones de poder que, lejos de resolver el fondo del asunto, tan sólo construyó la falsa ilusión de haber logrado su extinción, hizo que nuestras certidumbres al respecto se desmoronaran obligándonos a pensar todo, incluyendo la educación, de nuevo. Me refiero al tema del “resurgimiento” de la existencia de diversas (múltiples) estructuras culturales dentro de una misma sociedad y la manera en que ellas habrán de coexistir y convivir bajo nuevas reglas de funcionamiento.

Si bien 1989 fue para Europa el principio del resurgimiento de los nacionalismos, también ese año puede ser marcado como el inicio del periodo que puso en el centro de la discusión el tema de cómo enfrentar y resolver las tensiones que las migraciones provenientes no sólo de la Europa oriental, cuyo muro aislador recién había sido derruido, sino de manera muy importante de África, Latinoamérica y los países árabes. Si a ello agregamos las tensiones específicas existentes al interior de cada uno de los países debido a la existencia de añejas propuestas nacionalistas y regionales, logramos comprender con mayor cabalidad las razones de la complejidad tan grande del asunto.⁸⁵

En América Latina, específicamente en México, el asunto de la convivencia entre diversas culturas y su problemática inherente en el ámbito de la educación, curiosamente también se puso en boga a partir de la década de los noventa del siglo pasado. La razón fue completamen-

⁸⁵ Un excelente ejemplo acerca de las tensiones existentes entre la construcción del sistema educativo español y su relación con las políticas educativas nacionalistas aparece en: Dávila, P., “Identidad nacional y educación en el país vasco”, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, 2004.

te distinta a la europea. El primero de enero de 1994, en la selva chiapaneca, uno de los rincones más olvidados por el progreso nacional, se dio el levantamiento armado encabezado por Ejército Zapatista de Liberación Nacional. De pronto, los indios, esos indios que siempre han estado ahí, esos mismos indios que son exaltados en las páginas de la historia patria, pero son defenestrados en la cotidianidad del presente, alzaron la voz para señalar y recordarnos su existencia exigiendo su lugar protagónico en la historia contemporánea. El hecho de que ese mismo día entrara en vigor un tratado de libre comercio entre México, Canadá y los Estados Unidos terminó de delinear una curiosa paradoja histórica: justo en el momento en que el país creía que por fin empezaría a vivir su futuro de progreso tanto tiempo anhelado, el pasado le explotó en plena cara haciéndose más presente que nunca. El ruido venido de Chiapas lo despertó de su sueño de modernidad y comprobó que, parafraseando el minicuento de Monterroso, los otros todavía estaban allí.

En efecto, si en América Latina los indios, las etnias, siempre han estado ahí, lo mismo sucedió con los nacionalismos y los procesos migratorios en Europa. Quizá tanto el carácter trágico/dramático que su resurgimiento significó, así como el aumento cuantitativo de dichos flujos de emigrantes ocasionado por las gravísimas crisis económicas y políticas en las sociedades de expulsión, provocó que la reflexión dirigiera al análisis de las nuevas condiciones en que la convivencia de diversas culturas habría de darse. Vemos pues que, lo mismo en América Latina que en Europa, no se trataba de empezar a preguntarnos a la manera del fallido título del libro de Touraine si sería posible que pudiéramos vivir juntos, sino más bien cómo se transformaría la manera de esa coexistencia bajo las nuevas condiciones imperantes.

La diferencia entre la manera de ver y concebir a la otredad en Europa y en los países latinoamericanos es crucial y de fondo, de ahí que resulte aún más interesante que desde ambos horizontes analíticos hoy la reflexión, sobre el interculturalismo adquiera tintes similares. En ambos espacios reflexivos, las preocupaciones se perfilan hacia la necesidad de crear las condiciones culturales, políticas y económicas que eliminen la exclusión. Se habla de la creación de ciudadanos responsables, tolerantes, reconocedores de la importancia y riqueza multidireccional que

implica la relación entre culturas distintas. De igual forma, en el sentido negativo encontramos coincidencias, pues en ambos abundan las propuestas integracionistas o abiertamente excluyentes de los diferentes.

2. El derecho a ser protagonista de la historia

El análisis sobre las tensiones entre el deber ser políticamente correcto (lo intercultural, multicultural, etc.) y lo que realmente existe, puede llevarse tanto a los planes y programas de estudio como a los contenidos de los diversos libros escolares. Con ello empezamos a comprender el porqué se dan situaciones de contradicción flagrante entre los objetivos interculturales que tímidamente se enuncian y las acciones reales que se emprenden en dicho sentido.

Marc Ferro en su ya clásico *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?*,⁸⁶ ha mostrado con claridad y amplitud la manera en que la historia es un objeto maleable a disposición de los grupos de poder. Su análisis de la manera en que les es enseñada la historia a los niños africanos, árabes, persas, europeos, rusos, armenios, chinos, japoneses, estadounidenses y australianos no deja lugar a duda de que, en efecto, la historia es escrita por los vencedores. La historia se tergiversa a modo para ser capaz de reflejar la imagen que las clases dominantes tienen de sí mismas. En México, Miguel León Portilla ha reconstruido la manera en que los grupos indios (desde entonces los *otros*) vivieron y explicaron la conquista española; el nombre de su libro es por demás atinado: *Visión de los vencidos*.⁸⁷ La posibilidad de escuchar, de leer a los otros rompe de facto la univocidad característica de la historia oficial. Los *otros* irrumpen en el discurso hegemónico del cual también han sido excluidos o, en el mejor de los casos, relegados a simples papeles de comparsas en la gran obra de la historia nacional/mundial en la que evidentemente no aparecen como protagonistas.

En ese mismo tenor, un texto reciente nos muestra los matices de fondo que el mismo hecho de la conquista presenta en los libros de texto de historia tanto en España como en México. El análisis es ilustrador y

⁸⁶ Ferro, *op. cit.*

⁸⁷ León Portilla, M., *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

puede concluirse que la diferencia de fondo se sintetiza en la pregunta que estuvo de moda hace poco más de una década, cuando se cumplieron los primeros quinientos años de la llegada de Cristóbal Colón a las costas del que a la postre sería llamado “nuevo continente”: ¿descubrimiento de América o encuentro de dos mundos? Según el punto de observación la narración, explicación y crítica varía y presenta diferencias de fondo. Se confirma una vez más que la historia es una disciplina hecha de material maleable.⁸⁸

El caso de los programas de historia en México es un ejemplo ilustrador tanto de la presencia de una sola voz en la construcción de la historia como de los ánimos oportunistas de los responsables del sistema educativo que, sin ningún ánimo real de innovación, deben hacer creer que se están asumiendo las nuevas corrientes analíticas en educación. El tema de lo intercultural no podría ser la excepción, ya que a partir de que se ha puesto de moda él no ha dejado de estar presente en la justificación y en los objetivos de los diversos programas educativos que se han diseñado para la educación básica. Sin embargo, una somera revisión de los contenidos temáticos de los diversos programas existentes, inmediatamente arroja que aquellas expresiones tan sólo son frases demagógicas que ansían cumplir con los cánones políticamente correctos, pues los contenidos siguen padeciendo de lo mismo de siempre:

- a) División entre historia nacional (patria) e historia universal o mundial en la que los otros (indios, mujeres, jóvenes, sectores trabajadores) brillan por su ausencia o cuando llegan a aparecer tan sólo lo hacen en calidad de accesorios, de comparsas, de la trama central e importante, esto es, una historia universal o mundial que tan solo es una visión eurocéntrica del desarrollo de la humanidad.
- b) Reproducción de una sola voz e implantación de un sólo tiempo lineal para la explicación de la historia,
- c) Énfasis casi unánime en la reconstrucción de eventos políticos/militares y, en segunda instancia, económicos.

⁸⁸ Carretero, M., Jacott L., y López-Manjón, A., “La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?”, en Carretero, M, y Voss, J., *op. cit.*, pp. 153-172.

De tal forma, bajo esos lineamientos generales la otra historia, la historia de los otros queda fuera de la historia institucionalizada. En efecto, para la modernidad, para la historia hegemónica, todo lo sólido se desvanece en el aire, empezando por la historia de los otros. Al respecto, un estudiante indígena, perteneciente a una de las etnias que habitan en una de las regiones más alejadas y abandonadas del estado de Oaxaca, México, escribió en su tesis de maestría:

La falta de mención o la ausencia de esta comunidad en un tipo de historia que dirige su interés hacia los grandes acontecimientos, puede ser porque en Nichrón (La Laguna Guadalupe) no se ha dado ninguna batalla significativa, ningún tratado de guerra o paz y ningún plan revolucionario que le haya dado motivo para tener una historia escrita. Nichrón tampoco ha producido algún personaje político, militar o eclesiástico de jerarquía, ni es un centro comercial o ceremonial, menos aún, un lugar turístico.

Es decir, cuenta con todos los elementos para haber sido olvidada por cierta forma de hacer historia.⁸⁹

A partir de todo lo anterior se va decantando otra propuesta más: bajo esta atmósfera de reconocimiento y aceptación de lo intercultural, el derecho a la educación también significa, entre otras cosas, incluir al otro desde su visión, cuestión que no es otra cosa que favorecer procesos formativos intencionales donde se propicie la crítica a la propia visión cultural sobre la historia que nos explica las diferencias. Las historias que hasta ahora no aparecen en el discurso hegemónico habrán de ser contadas y valoradas como formadoras de nuestro presente y definidoras de nuestro futuro. La historia de los grupos subalternos (grupos étnicos pero también jóvenes, mujeres, trabajadores, etc.), es parte axial de cualquier intento por pensar el derecho a la educación en las condiciones económicas políticas, sociales y culturales del nuevo milenio.

⁸⁹ Hernández, P., *Construcción de una historia local para la comunidad Triki Nichrón (La Laguna Guadalupe) y sus usos en la escuela desde una perspectiva intercultural*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2003, p. 57. (Negritas mías.)

3. Desempolvando la pregunta: ¿qué hacer?

Primero. El desafío de pensar la formación docente desde la interculturalidad.

De cara a estas nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, ¿cuáles son las formas en las que la educación debe coadyuvar a la construcción de una atmósfera real de convivencia que rebase por mucho el trillado concepto de tolerancia, bajo el cual, por lo general, se esconde un ánimo de una simple acción de soportar al otro, sin esperar de él más que, en el mejor de los casos, un nivel de aceptación similar al nuestro, pero sin concebir siquiera la posibilidad y necesidad mutua de enriquecimiento cultural? La pregunta, obviamente, hoy en día atañe tanto a las sociedades europeas y norteamericanas (estadounidense y canadiense) como a las latinoamericanas, lo cual explica la puesta en boga de la reflexión sobre la educación intercultural desde hace por lo menos una década.

Si bien nos queda claro que el ideal de una sociedad intercultural supone un desafío que contiene implicaciones políticas que van mucho más allá del accionar posible de la escuela. Ello no obsta para que la educación poniendo los pies bien firmes en la tierra, asuma su responsabilidad en la construcción de entornos educativos que contribuyan a significar culturalmente de otra manera la diferencia, y que generen condiciones para la construcción de competencias para una convivencia intercultural; sin ello, los esfuerzos de introducción de la visión intercultural dentro del discurso educativo no pasarán de ser simples intentos cosméticos destinados a quedarse a vegetar entre las cuatro paredes de la escuela, si no es que en los textos de política educativa. Para ello es necesario delimitar de otras maneras el contenido educativo y diseñar estrategias didácticas que propicien una formación de corte intercultural, pero ello no basta, resulta necesario a su vez atender una dimensión fundamental del quehacer formativo en la escuela: la formación de los maestros. Me explico, toda propuesta educativa intercultural debe hacer la crítica de la noción del maestro como un ser profesional existente por fuera de la sociedad, es decir, un sujeto ajeno a las condiciones hegemónicas culturales y que, por lo tanto, desde su posición de sacerdote laico es capaz de contagiar, transmitir y crear las nociones fundamentales

para una educación intercultural. Tal visión no por romántica deja de ser uno de los grandes mitos existentes en el espacio educativo. En este sentido, el ideal intercultural nos alerta acerca de la necesidad de visibilizar algo que tiende a obviarse dentro del discurso pedagógico: que los maestros son ciudadanos iguales al resto, sujetos que comparten las nociones hegemónicas culturales y políticas imperantes que de manera casi invisible reproducen en su accionar cotidiano en la escuela a través del currículo oculto, generándose, entonces, una tensión fortísima entre el deber ser del sujeto como maestro y su ser real como hombre/mujer integrante de una sociedad despolitizada, racista, consumista, frívola, etcétera.

Es desde dicho campo de tensiones que se reproducen al interior del espacio áulico –más allá del discurso intercultural mismo– las mismas relaciones de discriminación y exclusión que signan el desencuentro con el otro, haciendo casi inviable la introducción de la aspiración intercultural como eje estructurante de la intervención educativa, razón por la cual resulta fundamental impulsar acciones de formación docente que acompañen la ardua tarea de introducir la perspectiva intercultural en la escuela.

Por ello resulta importante la coincidencia existente en algunos de los esfuerzos que desde ambos lados del Atlántico se han hecho en el ámbito de la formación, relacionados con la necesidad de que los educadores comprendan la complejidad del problema que la interculturalidad representa en la reorganización del dispositivo formativo desde la alteridad y, en consecuencia, adquieran una formación que contribuya a problematizar sus valores y creencias en torno a la diferencia y a resignificar sus saberes sobre las culturas de origen, además de la adquisición de metodologías y estrategias novedosas que ponen en el centro la necesidad de construir entornos educativos favorables para el desarrollo de competencias ligadas al diálogo y la convivencia intercultural.

Es el caso de México –si bien existen varios esfuerzos para reconceptualizar la formación docente desde la interculturalidad– podemos destacar a la ya referida Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante impulsada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) hacia finales de la década de los noventa. En él la concientización y la preparación de los jóvenes capacitadores desde

una perspectiva que ponía el acento en la valorización de la diferencia y en la empatía, se propuso generar competencias en los jóvenes instructores para trabajar en campamentos agrícolas con niños y niñas trabajadores(as) provenientes de una multitud de grupos étnicos, edades, antecedentes curriculares, etc., desde una perspectiva intercultural.

Por su parte en España, es el caso del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes impulsado dentro del Plan Integral de Inmigración, del que participan varias consejerías del gobierno, que plantea igualmente la necesidad fundamental de capacitar y sensibilizar a los maestros que habrán de asumir el reto de llevar a cabo dicho programa de educación intercultural.⁹⁰

Asimismo, un primer análisis de la experiencia de las Aulas de Enlace, proyecto integrado dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida implementado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, arroja la necesidad de que los equipos docentes destinados a este programa de educación intercultural que tiene como objetivo atender alumnos que presentan dos características fundamentales: *a)* necesidad de aprender el castellano como lengua vehicular y *b)* gran desfase curricular como consecuencia de su no escolarización en el país de origen, estuvieran informados sobre la población inmigrante que atenderán y capacitados en la resolución de conflictos que pudieran surgir entre los alumnos durante el proceso.⁹¹

Vemos pues que el derecho a la educación desde una perspectiva intercultural hoy en día requiere necesariamente contar con maestros de nuevo tipo, no sólo conocedores de las condiciones e historias culturales de los alumnos, sino profundamente sensibles y convencidos de que la lucha contra la discriminación, la intolerancia y la exclusión significa su propia “apertura cultural” para permitir el libre flujo de influencias que enriquecerán a todos los involucrados, lo cual de hecho es mucho más necesaria para los hombres y mujeres de las sociedades receptoras.

⁹⁰ *a)* Rodríguez, Mc Keon, *op. cit.* *b)* Bedmar Moreno Matías, “La educación social contra la exclusión: la interculturalidad”, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. VIII, Núm. 16, diciembre, 2002, México, pp. 83-95.

⁹¹ Lamas, P. y Amor, M., Aulas de Enlace, *Congreso Internacional VIRTUAL La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*, España, CES Don Bosco, 2003.

Segundo. La interculturalidad no puede ser vista desvinculada de la temática de la formación de ciudadanía. Punto de partida del cual deriva la complejidad del desafío de incorporar la perspectiva intercultural en la formación.⁹²

La urgencia de la articulación radica en la necesidad de asumir que uno de los grandes retos de la democracia es precisamente la posibilidad de construir un nosotros que reconociendo la diferencia nos permita vislumbrar lo compartido. Así, la aspiración intercultural se sostiene no sólo en la recuperación de un pasado, sino en la necesidad de repensar la construcción de un futuro en donde sea posible el buen vivir para todos y no sólo para unos cuantos, condición ésta fundamental en la posibilidad de poder vivir con los otros y otras.

En este sentido, la profundidad y complejidad del planteamiento intercultural radica en que éste se articule al desafío de reconocimiento del otro como sujeto de derecho, como protagonista de la historia, con derecho a ser en el mundo. Dicha aspiración no es más que la búsqueda de la dignidad humana como posibilidad y derecho a ser para todos en el mundo, principio que garantiza la igualdad de derechos para imaginar un futuro, construir un pasado, participar en la sociedad y tomar decisiones, en el reconocimiento de la diferencia, es decir, asumiendo el derecho a ser distinto.

La visión intercultural, además de propiciar el reconocimiento de las claves de la propia cultura, ha de favorecer el desarrollo de procesos formativos que contribuyan a que los sujetos adquieran nuevas herramientas culturales para realizar una crítica de todas las socializaciones posibles, condición ineludible para relativizar la cultura propia al reconocer su propia historicidad y por lo tanto su arbitrariedad, además de propiciar el desarrollo de la capacidad de producirse a sí mismos y

⁹² Hasta ahora los proyectos relacionados con la formación para la interculturalidad y la formación para la ciudadanía parecieran que van por carriles separados que, desafortunadamente, tampoco coinciden en las metas perseguidas. Además, dichos caminos también se consideran excluyentes uno del otro, lo cual significa que la visión acerca de la interculturalidad se realiza recreando una mirada tanto sobre el otro, más cuanto en la forma de concebir a la diferencia que, construidas históricamente, devienen en propuestas que aún sin proponérselo profundizan la desigualdad, alejándonos de la posibilidad de construir una sociedad democrática en la que todos tengamos un lugar en igualdad de derechos y en la posibilidad de ser y compartir en nuestras diferencias.

para convivir con los otros y otras, a partir del reconocimiento de la diferencia como elemento estructurante de la vida social, comunitaria, escolar y familiar.

De nada vale centrar la energía pedagógica en la producción de un sí mismo prisionero en los muros de su mismidad, sobre todo cuando reconocemos que es la alteridad la que nos constituye y a la vez nos permite ser otro junto con las y los demás. ¿Qué queremos decir con esto? Uno se construye siempre con el otro, de manera intersubjetiva. En la imagen que construimos de nosotros mismos se encuentra siempre el otro, él está en los pliegues que se producen entre lo que he sido, soy y aún no soy, es la otredad que nos demanda, que nos contiene, que nos da terror, que nos abre perspectivas otrora no pensadas, que nos pone límites y que nos obliga moralmente. En este sentido, asumimos que la tarea de producción de sí mismo como sujeto ciudadano desde una óptica intercultural implica necesariamente la apertura a la diferencia, que –lejos de la simple tolerancia–, no es otra cosa que apertura hacia lo inédito y distinto que la otredad siempre nos representa y que se niega a ser digerida y/o integrada desde los marcos estrechos de nuestra mismidad.

En este contexto, la apertura a la diferencia resulta ser operación compleja que condensa al desafío intercultural, sobre todo cuando abrirnos al otro supone reconocer nuestra vulnerabilidad, asumir lo inacabado de nuestra realidad y aceptar la relatividad y el cambio como signos de nuestra época. Así, considero que únicamente a partir de la asunción de la vulnerabilidad que acompaña la emergencia e implosión de la diferencia, es posible ejercer la crítica de la propia cultura.

El planteamiento hasta ahora esbozado nos conduce hacia la necesidad de pensar la alteridad en la formación. Lo anterior supone romper con el sentido unilineal que caracteriza a la racionalidad educativa sustentada a partir de un concepto ordenador de progreso y de civilización, oponiéndole otra racionalidad de carácter descentrado sustentada en el reconocimiento de la existencia de una gran multiplicidad de maneras de percibir el tiempo y el espacio distintas a la propia.

Toda esa enorme complejidad filosófica, política y cultural alrededor de la constitución de la noción de interculturalidad, tiene su expresión dentro de la educación en el necesario trastocamiento de los sentidos básicos que

hasta ahora han guiado a la intervención escolar. Así las cosas, el interculturalismo en la educación demanda el desarrollo de competencias ligadas a dos procesos básicos relacionados entre sí.

El ejercicio de la crítica a la propia cultura a partir de la asunción de la relatividad y el cambio de toda formación social e histórica, pero además la aceptación y el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y la apertura al otro en un contexto de obligación moral.

Se trata de privilegiar procesos formativos que permitan visualizar la relatividad y el cambio como elementos inherentes a la vulnerabilidad de nuestras propias formas culturales, así como propiciar la desnaturalización de las diferencias a través del reconocimiento de que la supuesta superioridad de unas culturas sobre otras, no es más que una construcción cultural que busca naturalizar las diferencias sin cuestionar que la asimetría se ha producido a través de las interconexiones que las diversas culturas han mantenido de manera histórica.

El objetivo debiera ser estructurar estrategias de descentramiento que den cauce a la vulnerabilidad a fin de dar cabida a otras racionalidades, distintas a la propia, que permitan movimientos tendientes a la afirmación cultural, en los marcos siempre provisionales y cambiantes de las identidades. Sólo así, desde la vulnerabilidad, será posible hacernos cargo de las causas que producen la diferencia en tanto desigualdad, a la vez que asumir la obligación moral de hacer suya una responsabilidad frente al otro y con el otro, más allá de la dimensión “folklórica” de algunos planteamientos supuestamente interculturales.

Los trabajadores del sistema educativo cuentan con una gran posibilidad para avanzar en la resolución de este problema, una enorme herramienta: la educación, la escuela.

En la medida en que la labor educativa es una acción intencional que pretende modificar prácticas, es en ella donde podemos enganchar algunas de las cuestiones desarrolladas hasta aquí. La escuela se plantea como un espacio privilegiado donde la acción intercultural muestre la riqueza que el intercambio multidireccional entre todas esas culturas puede generar. No sólo se trata de que el maestro intente mostrar y construir las bondades, beneficios, o como le queramos llamar, de los valores culturales que él posee, sino que también es menester que sea

capaz de estar abierto a ser enriquecido por otras culturas, lo cual, como hemos visto, sólo es viable si se ha creado de manera auténtica la comprensión y aceptación de la otredad.

Hace ya varios años se firmó en un municipio chiapaneco un convenio para realizar un proyecto de educación autónoma que abarcaría los niveles de preescolar, primaria, secundaria abierta y primaria para adultos. Dentro de los compromisos firmados por los padres y las madres impulsores del proyecto destaco los siguientes que, debido a su importancia, reproduzco en extenso:

Educar de manera integrada a sus hijos e hijas, dando una disciplina respetuosa de los derechos del niño, en la que sin maltrato, niños y niñas aprendan a respetar a los otros, sin golpearlos ni humillarlos; aprendan a reconocer sus errores y a pedir disculpas, aprendan a respetar la naturaleza, prohibiendo el uso de tiradores para golpear o matar animales, tengan cuidado de los animales propios para que no dañen las propiedades o a otras personas, aprendan a cuidar la salud del ambiente, no tirando la basura en los ríos, ni en el campo, fuera de los basureros, aprendan palabras buenas, dulces y respetuosas de los otros, y no palabras que dañen la dignidad de los demás, para ello, los padres cuidarán de su lenguaje delante de los niños y niñas, aprendan a respetar las costumbres de los otros: su forma de vestir, de hablar, de pensar, de creencias y gustos; reconociendo el derecho a ser diferentes, [...] tengan una relación estrecha con su mamá y su papá, en donde tengan el derecho de ser escuchados y de comunicar sus necesidades, [...] aprendan a compartir sus experiencias y objetos, aprendan que los problemas se resuelven en el diálogo entre el promotor o los promotores, los padres y el niño, aprendan a participar y hacer propio el proyecto educativo para que un día, ellos y ellas también sean promotores de Educación Autónoma.⁹³

Hoy es necesario edificar desde las bases mismas, desde sus aspectos más elementales, un ejercicio, una práctica diaria intercultural, democrática. No faltará quien vea en esta reflexión algo así como una recuperación romántica y trasnochada de alguna utopía extinguida. Pero el que una comunidad de uno de los estados más olvidados por la modernidad (por lo menos hasta 1994), plantee como prioritaria la nece-

⁹³ Convenio educativo que se celebra entre las madres, los padres y el Comité de Educación Autónoma de la Comunidad de Monte Flor, Municipio Autónomo Tierra y Libertad, Chiapas, y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas A.C. (fotocopia), s/f, s/l.

sidad educativa de que sus hijos: “Aprendan palabras dulces, buenas y respetuosas de los otros, [...] aprendan a respetar las costumbres de los otros, [...] aprendan a participar...” es la forma idónea de asumir que inclusión, pluralidad, responsabilidad, etc., no son conceptos abstractos; que la otredad adquiere un sentido concreto, específico para la democracia; que puede existir otra hegemonía cuyos objetivos no sean la desmovilización consumista, la exclusión y eliminación del diferente o en dos sencillas palabras: despolitización e intolerancia. Es obligación de la educación hacerse presente en esa lucha sin importar el lugar geográfico en que se tenga que dar o las historias hegemónicas imperantes.

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE (Col. Popular 498), México, 2005.
- Aula intercultural http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=611
- Badinter, Elizabeth, *Las pasiones intelectuales. I. Deseos de gloria (1735-1751)*, FCE, México, 2007.
- Bartra, Roger, *El salvaje en el espejo*, Era, México, 1992.
- _____, “Las nuevas banderas”, *Reforma*, El Ángel, 2 de noviembre 2003, México.
- Bedmar Moreno, Matías, “La educación social contra la exclusión: la interculturalidad”, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. VIII, Núm. 16, diciembre, 2002, México.
- Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Siglo XXI, México, 1988.
- Bernal, Martín, *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*, Crítica, Barcelona, 1993.
- Besalú Costa, Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, España, 2002.
- Borges, Jorge Luis, *Obras completas en colaboración*, Emecé, España, 1997.
- Borras, Lizeth, “Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria”, *RIES*, Tesis de

- Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 1997.
- Capra, Fritjof, *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Troquel, Argentina, 1992.
- Carretero M., Jacott L., y López-Manjón, A., “La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?”, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.), *Aprender y pensar historia*, Amorrortu, Argentina, 2004.
- Casanova, Pascale, *La república mundial de las letras*, Anagrama (Col. *Argumentos 258*), Barcelona, 2001.
- Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado, reflexiones sobre el racismo*, Nordan-Comunidad y Altamira, Uruguay, 1993.
- Coetzee, J. M., *Esperando a los bárbaros*, 2ª ed., De Bolsillo (Contemporánea 342), España, 2004.
- Convenio educativo que se celebra entre las madres, los padres y el Comité de Educación Autónoma de la Comunidad de Monte Flor, Municipio Autónomo Tierra y Libertad, Chiapas, y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas A.C. (fotocopia), s/f, s/l.
- Burke, Peter, *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, Paidós (Col. *Paidós Orígenes 32*), España, 2002.
- Davila, B. P. y Costa R. A., “Identidad nacional y educación en el país vasco. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”, Valencia, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, 2004.
- De Certeau, Michel, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1993.
- _____, *Historia y psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, 1995.
- Del Val, José, *México. Identidad y nación*, Universidad Nacional Autónoma de México (Col. *La pluralidad cultural en México*, Núm. 6), México, 2006.

- De Mora, M., *Gatuperio. Omisiones, mitos y mentiras de la historia oficial*, Siglo XXI, México, 1993.
- Dubet, Francois, “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios Sociológicos*, VII, 21, 1989.
- Ferro, Marc, *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*, FCE (Col. Popular 421), México, 2000.
- Finkelkraut, Alain, *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 1995.
- Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 2000.
- Fuentes, Carlos, *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y sindicales de América, México, 1997.
- Gallardo, Ana Laura (coord.), “Orientaciones para la construcción curricular desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe”, SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, agosto de 2003. (Documento de trabajo)
- Gellner, Ernest, “El nacionalismo y las dos formas de la cohesión en las sociedades complejas”, en Delannoi, Gil y Taguieff, Pierre-Andre (comps.), *Teorías del nacionalismo*, Paidós, Barcelona, 1993.
- Gómez Torres, Julio César, “La crisis pedagógica de la historia”, *Educación 2001*, Núm. 94, marzo 2003, México, p. 14.
- González de Alba, Luis, *Las mentiras de mis maestros*, 5ª ed., Cal y Arena, México, 2005.
- Harley, J. B., *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre historia de la cartografía*, FCE, México, 2005.
- Hernández, Pablo, “Construcción de una historia local para la comunidad Triki Nichrón (La Laguna Guadalupe) y sus usos en la escuela desde una perspectiva intercultural”, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- Hobswam, Eric, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Crítica, Barcelona, 1991.
- _____, “La política de la identidad y la izquierda”, *Nexos*, Núm. 224, agosto, México, 1996.

- Ibargüengoitia, Jorge, *Instrucciones para vivir en México*, Joaquín Mortiz, México, 1998.
- Kaiser Ward, L., *A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection*, Friendship Press, Nueva York, 1993.
- Kapuscinski, Ryszard, *Encuentro con el otro*, Anagrama (Col. *Crónicas Núm. 80*), España, 2007.
- Krauze, Enrique, “El mito y la realidad”, *Letras Libres*, Núm. 57, septiembre, México, 2003.
- Lamas, P. y Amor, M., Aulas de Enlace, *Congreso Internacional Virtual. La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*, España, CES Don Bosco, 2003.
- Lechner, Norbert, “La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina”, *Sociológica*, año 7, Núm. 19, mayo-agosto, México, 1992.
- León Portilla, Miguel, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- Loewen, James W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, Touchstone, Estados Unidos, 2008 (1995).
- Marx, Karl, *Introducción general a la crítica de la economía política / 1857*, 15ª ed., Siglo XXI, México, 1984.
- Mattelart, Armand y Dorfman, Ariel, *Para leer al Pato Donald*, Siglo XXI, México, 1972.
- May, Nathaniel y Willis, Clint, *We Are the People: Voices from the Other Side of American History*, Da Capo Press, Estados Unidos, 2003.
- Meyers, William, *Los creadores de imagen*, Planeta, México, 1986.
- Pamuk, Orhan, *El libro negro*, Alfaguara, México, 2006.
- _____, *La maleta de mi padre*, Mondadori, Barcelona, 2007.
- Panikkar, Raimon, “Filosofía y cultura una relación problemática”, Discurso inaugural del V Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, Sevilla, España, mayo 2003.
- _____, *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, Herder, España, 2006.

- Paz, Octavio, *Hombres en su siglo*, Seix barral, México, 1990 (1ª ed., 1984).
- _____, *Conjunciones y disyunciones*, 2ª ed., Joaquín Mortíz, México, 1987.
- _____, *Vislumbres de la India*, Seix Barral, México, 1995.
- _____, “Piedra del sol”, *Obras Completas*, t. 11, 2ª ed., FCE, México, 1997.
- Ramonet, Ignacio, *La golosina visual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1983.
- Ranciere, Jaques, *Los nombres de la historia. Una poética del saber*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.
- Rodríguez Ledesma, Xavier, “De cómo se retraso el reloj latinoamericano”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLI, Núm. 165, julio-septiembre, UNAM, México, 1996.
- _____, *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*, Conaculta-Fonca / Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001.
- _____, *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas (1994-2001)*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2003.
- _____, “Cultura, trabajo intelectual y política. La manipulación posible”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. XLVII, Núm. 191, UNAM, México, 2004.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía, et al., *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, Conafe / NICEF, México, 1999.
- Rorty Richard, *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*, Paidós (Col. Paidós Básica Núm. 63), España, 1996,
- Rosa Rivero, Alberto, “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en Carretero, M., y Voss J. M. (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- Said, Edgar, *Orientalismo*, 3ª ed., Debolsillo, Barcelona, 2004.
- _____, *Cultura e imperialismo*, 4ª ed., Anagrama, (Col. Argumentos Núm. 187), España, 2004.
- Schiller, Herbert, *Manipuladores de cerebros*, 2ª ed., Gedisa Buenos Aires, 1972.

- Secretaría de Educación Pública, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México, 2006.
- _____, *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, 2ª ed., SEP, México, 2007.
- Sheridan, Guillermo, *Cartas de Copilco y otras postales*, Vuelta, México, 1994.
- Stonor, S. Frances, *La CIA y la guerra fría cultural*, Debate, España, 2001.
- Tenorio Trillo, Mauricio, “Historia y... ¡patria!”, *Nexos*, Núm. 285, México, septiembre 2001.
- Tenti, Fanfani Emilio, “Saberes sociales y saberes escolares”, *Cero en conducta*, año 14, Núm. 48, abril, México, 2000.
- Theo Goldberg, David, “Introduction: Multicultural Conditions”, en *Multiculturalism: A Critical Reader*, ed. David Theo Goldberg (Nueva York, Basil Blackwell, 1994).
- Touraine, Alain, *Crítica de la Modernidad*, FCE, México, 1994.
- _____, “Qué es una sociedad multicultural?”, *Claves de Razón Práctica*, Núm. 56, Madrid, octubre 1995.
- Villoro, Luis, *Los retos de la sociedad por venir*, FCE, México, 2007.
- Wade, Nicholas, *Before the dawn. Recovering the lost history of our ancestors*, Penguin United States, 2007.
- Walcott, Derek, “La musa de la historia”, *Fractal*, 14, México. <http://www.fractal.com.mx/F14walco.html>
- White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, FCE, México, 1992.
- _____, *El texto histórico como artefacto literario*, Paidós (*Pensamiento contemporáneo 71*), Barcelona, 2003.

Esta primera edición de *Una historia desde y para la interculturalidad*
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad
Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en de 2008
en los talleres gráficos de

El tiraje fue de ejemplares más sobrantes para reposición