

---

## EL DISCURSO INTERCULTURAL EN DOS TEXTOS EDUCATIVOS OFICIALES, MEXICANOS Y CONTEMPORÁNEOS

---

MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL

### RESUMEN:

Con la intención de acercarse a la variedad de materiales educativos oficiales que han ido creciendo exponencialmente, se propone analizar el discurso intercultural presente en dos de ellos elegidos estratégicamente. El primero se trata de un cuaderno de trabajo editado por la Dirección General de Educación Indígena (en adelante, DGEI). Es el primer material educativo intercultural en México, dirigido a estudiantes de nivel primaria, editado por una instancia gubernamental. El segundo texto, titulado “Viva México”, es editado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, CGEIB), instancia creada a partir de la apuesta oficial por el modelo de EIB, en el año 2000. Dicho texto tiene la particularidad de llegar a todas las escuelas primarias, pues pertenece a la Colección de Libros del Rincón que, a través de las Bibliotecas de Aula, es difundido a nivel nacional.

**PALABRAS CLAVE:** educación intercultural, libros de texto, análisis del discurso, educación oficial.

### INTRODUCCIÓN

En las 110 unidades comunicativas analizadas como muestra del texto producido por la DGEI, se encontró una marcada concepción de superioridad del enunciador con respecto a interlocutor. Imágenes de poder como el ordenar, probar, informar o responder a nombre del destinatario, que aparecen en el 83% del texto analizado, crea la impresión constante de ocupar una posición superior a este último y es desde esta posición superior que el enunciador dictamínale hacer y saber del destinatario.

---

En el 75% del texto, el enunciador, además, aparece como alguien distinto o ajeno al destinatario, lo que hace que esta posición de poder provenga de una diferencia latente entre el destinatario y el enunciador. La relación que establece, por tanto, el enunciador con el destinatario es de desigualdad. Por otra parte, el 25% restante del texto, el enunciador se asume parte de la misma pluralidad del destinatario, pero sólo para definirla y determinarla desde dentro.

El enunciador se sabe poseedor de un saber material que constantemente enuncia suponiendo el desconocimiento total que tiene sobre él el destinatario. Ese saber se presenta como una realidad tangible y evidente que sólo requiere su denuncia para constatar su validez. La interculturalidad, por tanto, dentro de la imaginaria del enunciador, es tan evidente que el sólo hecho de ser consciente de ello basta para constatarla. Por ello, también, pocas veces ofrece definiciones contundentes de los términos que utiliza. Sólo se basa, pues, en descripciones.

Ante esta objetivación de los referentes que el enunciador encuentra de la interculturalidad, la relación inevitable entre él y el destinatario es el de la denuncia de la realidad que le es ajena a este último. El enunciador posee el poder que da el saber algo tan evidente. Su papel es aleccionar al destinatario para que se de cuenta de dicha realidad tangible. El método que escoge el enunciador para cumplir este papel es el de la repetición. Sólo memorizando las fórmulas, los términos y las descripciones concretas de la realidad que devela el enunciador, el destinatario podrá cumplir el plan que el enunciador le depara.

El destinatario, por ende, aparece como un sujeto en posición desventajosa frente al enunciador. Al ignorar algo que se presenta como un deber, se ve en desventaja frente al enunciador, que sí lo sabe. El enunciador, entonces, aparece con una función disciplinaria frente al destinatario. Él le indica cómo debe actuar en todos los sentidos posibles. El destinatario es el que no sabe, el que no conoce. El saber se le presenta como la llave de acceso a la igualdad. Sólo en la alineación con dicho saber podrá incorporarse a ese mundo y realidad que el enunciador representa.

---

La forma de alinearse, es disciplinándose en muchos sentidos: conociendo, siendo, haciendo, opinando, diciendo, actuando. El destinatario tiene que reinventarse a sí mismo para poder ver la realidad que el enunciador le presenta. De otro modo queda ajena a ella. Es decir, siendo como es ya de por sí no puede participar en la Interculturalidad. Tiene que disciplinarse.

La relación entre enunciador y destinatario queda pues esclarecida de tal manera que lo que los une es el sentido del deber de la parte enunciativa con respecto al destinatario: el enunciador tiene el poder de saber y conocer la realidad, una que es evidente e inapelable. Eso lo posiciona en un lugar privilegiado: el de poseedor de la verdad. El destinatario, al desconocer o dar por hecho que desconoce e ignora toda esa realidad, lo pone en desventaja, en una posición desfavorecida. El enunciador, por tanto, se cree con el deber de hacerle ver dicha posición desigual, disciplinarlo y absorberlo en la realidad misma. El enunciador quiere salvar al destinatario, rescatarlo. Es podría ser la reconstrucción de la relación entre enunciador y destinatario.

En este escenario textual, la Interculturalidad aparece como el elemento clave que permitiría a uno de ellos, el destinatario, ser igual al otro, el enunciador, si y sólo si se deja atravesar por ella. Este elemento clave es el que extiende el enunciador al destinatario. Al ser poseído por el enunciador, lo distingue del destinatario. La interculturalidad es, pues, la razón de la diferencia y el remedio para que deje de existir.

La interculturalidad queda cifrada como una serie de acciones que determinan a los sujetos. Los atraviesa en todas sus dimensiones: en lo mental, en lo físico, en lo emocional y en su comportamiento manifiesto. El sujeto, ante este elemento, debe rendirse y dejarse moldear por él. Sólo él le permitirá ver la verdad, esa que está en la realidad que expone el enunciador; esa que los hará iguales y lo rescatará de su situación desventajosa.

Por otra parte, es necesario hacer notar que esa verdad refiere, principalmente, a cuestiones “cívicas”, entendidas éstas bajo términos propios de la nacionalidad y la legalidad. La concepción de la Interculturalidad como

---

elemento clave para la igualdad implica saberse, reconocerse y sentirse mexicano, es decir, parte de un Estado-Nación determinado. Resulta indudable la imagen del Estado como el principio único de definición y determinación de los sujetos. El Estado, figura política constitutiva de la Nación, es, pues, la verdad evidente que el enunciador desea exhibir. Es él el que lo hará igual al destinatario si éste decide disciplinarse.

La única mención a lo indígena refiere al “pasado glorioso”, y las tradiciones y prácticas sociales que pueden caracterizar una cultura queden englobadas en “las tradiciones y costumbres nacionales”. Además, lo indígena queda mencionado en esta categoría también globalizante de lo “indígena”, como si su unicidad, lengua y cultura no lo pudieran distinguir de otros.

En fin, el discurso asumido por el enunciador es este de las acciones que determinan al sujeto y le permite participar de la realidad contundente del Estado Nación, realidad estética y simbólica que rebasa toda discrepancia perceptible por lo visual. La propuesta educativa, por tanto, consiste en disciplinar al sujeto destinatario para que asuma, literalmente, esta imagen, a través de la repetición, la lecto-escritura y la asunción. En esto consiste la Educación Intercultural desde el análisis hecho de este texto de la DGEI.

### **EL DISCURSO INTERCULTURAL EN EL TEXTO DE LA CGEIB**

El enunciador, en este texto, se fragmenta en voces, optando, con ello, la diversificación de sus posturas y su fragmentación en personajes que cumplen distintos papeles, como estrategia para presentarse a sí y a su postura ante el objeto de su decir (la interculturalidad). Su decir, entonces, quedó determinado no por el decir de los personajes, sino por el desenlace de la historia en sí y por lo que, a lo largo de ella, se avaló y promovió. La postura del enunciador, pues, está determinada por la estructura narrativa que presenta.

La utilización de la narración como medio educativo promueve, precisamente, la naturalización de su estructura, es decir, la naturalización de una realidad donde los papeles se cumplen, independientemente de quién sea o cómo se

llamen los personajes. Así pues, si siguiéramos una lectura Greimasiana (en Pérez Martínez, 2005), la estructura narrativa aquí propuesta y naturalizada sería la siguiente:

Sujeto	Soledad niña indígena que va a estudiar a una escuela de mestizos
Objeto	Ser tratada como igual a los otros y poder gritar, junto con ellos, "¡Viva México!" en el zócalo capitalino.
Destinador	Los padres La maestra Ser mexicana
Destinatario	México, pues su esfuerzo por ser aceptada busca, al fin, integrarla al país
Ayudante	Luz, voz indígena que se revela, a nombre de todos los indígenas, y exige igualdad para ellos
Oponente	Los compañeros quienes la discriminan, se burlan y la tratan mal

Se naturaliza, entonces, la discriminación en el escenario escolar, el saber como poder, la obligatoriedad de lo escolar, lo tortuoso de la experiencia escolar, la segregación de los indígenas en el espacio escolar, la necesaria denuncia que ellos deben hacer para su reconocimiento y su integración a lo nacional como recompensa.

Todo esto aparece como trasfondo de la historia, como mero escenario que se da por sentado en las acciones de los personajes. Pero precisamente por suponerlo obvio, se convierte en el posicionamiento natural del enunciador. Es esta la propuesta que él hace, pues es esa la realidad que enuncia. Los personajes se convierten, entonces, en pretexto de su decir. El enunciador posee la verdad sobre una realidad obvia.

La imagen del destinatario no resulta tan distinta en comparación con el texto de la DGEI. Pese a que el enunciador se fragmenta en diferentes voces y utiliza la estrategia narrativa para su fin educativo, sigue suponiendo que el destinatario, en el 93.6% del texto, ignora la mayoría de las cosas.

---

El hecho de que el destinatario sea, en la mayor parte del texto, un sujeto ajeno a la historia y que desconoce todo, le da un sentido instructivo a la historia. Es el enunciador el que posee el saber; el saber sobre una realidad que le es evidente e, incluso, obvia, pero que el destinatario no reconoce. Al evidenciar la realidad, el enunciador se convierte en instructor: es así la realidad y en ella te tienes que comportar así, tal como lo hicieron estos personajes. El enunciador, por tanto, supone que con sólo ejemplificar su postura a través de la voz de distintos personajes, el destinatario la aprenderá, sin ponerla, en ningún momento, en cuestionamiento.

Esa realidad que supone el enunciador aparece como objetiva, inmutable, pesada y verdadera. Está ahí, pese al enunciador y al destinatario, sólo que el enunciador la conoce y el destinatario no. De nuevo, pues, el destinatario está en desventaja con respecto al enunciador. El enunciador asume la responsabilidad de develarla y lo hace a través de una estrategia narrativa: los personajes muestra cómo es esa realidad. Pero no sólo eso: los personajes también muestran qué hay que hacer ante esa realidad. La instrucción, entonces, rebasa lo que hay que ver, para dictar, incluso, lo que hay que hacer. Es ese el sentido instructivo del texto, marcado por una relación asimétrica entre enunciador y destinatario, quien lleva todo por ganar, puesto que no sabe nada.

Este sentido instructivo sí se diferencia del disciplinario que tiene el texto de la DGEI. La divergencia radica precisamente en la naturalidad del deber ser que propone el enunciador de la CGEIB: por ser *naturalmente* discriminado, el indígena, *naturalmente*, debe denunciar dicha injusticia para participar de lo nacional; de no hacerlo, *naturalmente*, será segregado. La realidad, en este texto de la CGEIB, se teje con la lógica de lo natural. Para la DGEI no: la realidad es como es y debe aprenderse tal cual. ¿Por qué? Porque sí. La ausencia de razón en el texto de la DGEI empuja a la alineación forzosa a una disciplina. La presencia de razón, una falazmente construida a modo de naturalización, en el texto de la CGEIB, obliga la instrucción: hay que comprender lo que pasa, para

---

saber qué es lo que se tiene que hacer. Ninguno de los dos textos contempla la posibilidad de que el destinatario posea una realidad distinta o una verdad distinta acerca de ella. Ambos, pues, intentan dominar al destinatario a través de su transformación.

En este texto, la relación entre enunciador y destinatario es, pues, complementaria. El enunciador, de nuevo posee un saber que lo distingue y lo hace posicionarse por encima del destinatario, quien ignora por completo aquello que lo empoderaría. Ese saber que marca la diferencia, en este texto, se traduce en un código conductual moralizado, es decir, en un código de conductas reconocidas como buenas y deseables y otras como malas y reprobables. Ese código es en lo que se traduce la interculturalidad.

Las conductas buenas y deseables contenidas en el código que separa al enunciador y al destinatario, se encuentran vinculadas a lo escolar (asistir a la escuela, escribir, responder, cortar y pegar, tener cuaderno, tomar la clase sobre la Independencia, etcétera), las vinculadas a la mexicanidad (sentirla, asociarla con los personajes de la tele, los héroes de la historia, la comida, el fútbol, la patria, lo indígena, cantar el himno, desear un buen país, hablar una lengua indígena, poseer tierras, etcétera), las vinculadas a lo indígena (valorar lo rural, la denuncia, la unidad) y las vinculadas a la ley (ir a la escuela, aprender, convivir).

Las conductas malas y reprobables contenidas en el código y penalizadas con la burla y la discriminación, están vinculadas a ciertas ideas erróneas de lo mexicano (creer que la mexicanidad tiene que ver con la televisión o la comida), a ciertas acciones incorrectas (no ser realistas, ser diferente a los demás), a apoyar ciertas ideas (la monarquía y el tributo, lo ciudadano sobre lo rural, lo mestizo sobre lo indígena, a otros países sobre el nuestro y al racismo), a desconocer ciertas cosas (qué es la ley y qué se hace en una escuela), a permanecer en una postura desventajosa (ser foráneo, hablar lengua indígena, tener un nombre indígena, entender poco la lectura) y a polemizar ciertos temas (la vinculación de lo mexicano con la historia o lo indígena, a oponer lo

---

mexicano con la ciudadanía del mundo o preferir la ciudadanía del mundo que a la mexicanidad).

Así, ante esta realidad, el código propuesto será lo que nos salve de la discriminación, la exclusión, el escarnio y el maltrato para conducirnos a la igualdad, la interculturalidad, lo mexicano y lo unido. El código, pues, es la razón de la diferencia y la llave del empoderamiento. La interculturalidad, pues, se convierte en un código moral necesario para salvar la desigualdad existente entre mestizos e indígenas, código que se activa en cuanto el indígena exige su derecho. Una vez hecho eso, se le valora, se le reconoce y se le integra a lo nacional.

### **CONCLUSIONES**

En ambos textos es posible encontrar elementos de un discurso construido en común sobre lo intercultural. Se puede distinguir, pues, ciertas temáticas transversales. Por ejemplo, acerca de la Mexicanidad y la Diversidad, se coincide en la existencia de una fuerza que convoca a todos los actores pese a la divergencia de éstos. La DGEI asume que dicha fuerza es el Estado. La CGEIB supone que es la opinión de la mayoría. Dichas fuerzas parecieran, en todo caso, suficientes para hacernos convivir a todos. La imposición, en todo caso, siempre viene de afuera.

La Educación Intercultural como tarea, en los dos textos, consiste en “hacer saber”, es decir, dar cuenta o informar al otro de una realidad ineludible. Parten, pues de que el destinatario ignora cosas sobre la realidad. Es decir, que el destinatario, así en su situación natural de desconocimiento, no puede interactuar con lo que le rodea. Él debe saber, debe transformarse, debe modificarse o moverse, porque de otra manera quedaría fuera. Y la única manera de salvarlo es a través de la lectura.

El poder de la lecto-escritura aparece como requisito tecnológico a dominar. Por necesitar su uso para acceder al saber, su importancia se traslapa: se necesita leer para saber; se necesita leer para conocer. No hay otro uso de la lecto-



---

escritura. No se requiere para expresarse, sino sólo para enterarse. Por ello, los textos no abren espacios de expresión. No son textos interactivos, ni interpelativos. El texto de la DGEI, por ejemplo, ofrece un espacio de respuestas para el destinatario, pero espera sólo cierto tipo de respuestas (las correctas) y no otras. El de la CGEIB hace preguntas de reflexión (que el sujeto debe pensar, no expresar), sin embargo, con la lectura misma, sugieren los términos de dicha reflexión o el tipo de respuesta esperada. Es decir, no hay cabida, en estos textos, para respuestas espontáneas. La lecto-escritura se limita al uso de informar y desde ahí, disciplina.

Acerca de la identidad hay dos supuestos. Uno indica que la identidad la otorga lo simbólico y el otro la “otredad”, es decir, la oposición con un distinto. En uno de los textos la “otredad” queda definida a partir de la oposición entre indígena y mestizo o indígena y no-indígena. Lo propio siempre es mejor que lo ajeno, se esté en un lado u otro de la oposición. Los símbolos del otro supuesto se delimitan a los pocos circunscritos a la mexicanidad: el himno, la bandera, los actos cívicos, las fiestas patrias, los documentos oficiales. Ninguno de estos símbolos hace referencia a construcciones populares, sino a moldes institucionales.

Por último, acerca de lo indígena se coincide en los dos textos en referirlo como un grupo genérico, es decir, sin diversidad notoria al interior. Todos los indígenas del país son iguales. Todos opinan lo mismo. Todos hacen lo mismo. En los dos textos también se habla acerca de su integración a una idea de mexicanidad (aunque se plantee de distintas formas dicha integración). Los dos coinciden en que el indígena debe hacer algo para integrarse (aprender, conocer, luchar, defender, exigir, denunciar). Es decir, en su condición natural no es posible. Debe hacer algo y siempre algo propositivo o activo. El indígena se naturaliza como luchador ante una corriente.

Un texto no es mejor que otro, ni un texto es más intercultural que otro. Son, al fin, maneras distintas de entender la diversidad y de pretender hacer algo con ella. Estas propuestas hacen énfasis en sólo un pequeño aspecto de lo

---

complicado del panorama educativo, político y cultural del país. Son propuestas, pues, que resuelven distintas cosas con distintas estrategias. Especificar qué cosas, qué estrategias y con qué fines le haría mucho bien a la investigación educativa intercultural, pues evidenciaríamos de qué esfuerzo estamos hablando con cada proyecto en concreto. Esa sería la conclusión del presente trabajo. Promover porque cada proyecto educativo intercultural se cuestione seriamente su concepto de interculturalidad, sus medios, sus objetivos, sus fines, sus modos, valores, imágenes y demás, porque eso determinará lo que nuestros estudiantes aprendan de este país, su diversidad y sus respuestas para un futuro mejor. Determinará el tipo de diálogo que ellos reconstruirán en un futuro.

#### **REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

Pérez Martínez, H. (2000). *En pos del signo. Introducción a la semiótica*. El Colegio de Michoacán, Zamora.