

La identidad nacional no es ni esencial ni inmodificable. Cuando cambian las condiciones que sustentan a un Estado-nación dado, la identidad nacional cambia. Igualmente, cuando el Estado-nación no responde a las expectativas, aspiraciones y necesidades básicas y secundarias del ciudadano, la identidad cambia, disminuye, se transforma o emerge en nuevos tipos de identidades, lo que provoca una disolución de la integridad institucional y la pérdida de la cohesión social con respecto a la organización del Estado-nación. Esta relación entre demandas del Estado-nación hacia la ciudadanía y las expectativas, aspiraciones y necesidades de la ciudadanía que plantean al Estado-nación, puede ser definida como una ecuación de reciprocidad, cuyos máximos y mínimos deben respetarse so pena del rompimiento del contrato social que mantiene la permanencia del Estado-nación. La anomia creciente, las movilizaciones masivas contra las políticas del Estado, la inseguridad social y la violencia política, son los indicadores de una falla substancial de los términos en que se da la ecuación de la reciprocidad Estado-Nación-ciudadanía.

Esto nos lleva a reconocer que las identidades surgen o se moldean de fuentes igualmente complejas, a las que denominamos culturales, sociales, políticas o económicas; que son clave los procesos de socialización, entre ellos el más importante: la educación y sus cambiantes escenarios de instituciones primarias y secundarias, modelando actitudes, valores y representaciones sociales, que le dan características sui generis a las colectividades sociales organizadas. Por ello, el presente libro presenta un conjunto de aproximaciones teóricas y empíricas de distintas ramas del conocimiento social, como muestras de procesos originarios que influyen en la construcción de las identidades colectivas. Particularmente de la identidad nacional.



Identidad Nacional: sus fuentes plurales de construcción
Héctor M. Cappelto García / Michelle Recio Saucedo (Coordinadores)

P Y V

Sociología

ISBN: 978-607-402-370-1



La identidad Nacional
La identidad Nacional
La identidad Nacional

La identidad Nacional

Sus fuentes plurales de construcción

Héctor M. Cappelto García

Michelle Recio Saucedo

(Coordinadores)



LA IDENTIDAD NACIONAL:
SUS FUENTES PLURALES DE CONSTRUCCIÓN

La identidad nacional: sus fuentes plurales de construcción

Héctor M. Cappello García
Michelle Recio Saucedo
(Coordinadores)



Primera edición: abril de 2011

- © Héctor M. Cappello García, Michelle Recio Saucedo.
- © Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros 8 y 9 Col. Centro C.P. 87000
Cd. Victoria Tamaulipas México
- © Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Manuel María Contreras 73, Colonia San Rafael
México, D. F., 06470. Teléfono: 50 97 20 70
editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Plaza y Valdés Editores
Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 978-607-402-370-1

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Contenido

Introducción	9
Juego de espejos. Avatares de la identidad universitaria y la identidad nacional en México	39
<i>Raúl Béjar y Héctor Rosales</i>	
Socioepistemología de las matemáticas (construcción social del conocimiento matemático).	57
<i>Ricardo Cantoral y Rosa María Farfán</i>	
Comparaciones regionales de la identidad y el carácter cívico-político en México y Sevilla	87
<i>Héctor M. Cappello García</i>	
Latinoamérica: ¿por qué Occidente? Reflexiones en torno a una identidad cuestionada	113
<i>Antonio E. de Pedro Robles</i>	
Identidad y migración: la formación de nuevas identidades transculturales	137
<i>Francisco Díaz Bretones y José María González González</i>	

Políticas educativas y formación de identidades culturales en Tamaulipas, 1925-1928	165
<i>Óscar Misael Hernández</i>	
La educación a distancia y su influencia en la reconfiguración de la cultura y la identidad nacional	187
<i>Michelle Recio Saucedo y Sergio Correa Gutiérrez</i>	
La interacción y el discurso matemático en el aula	209
<i>Evelia Reséndiz Balderas</i>	
Acerca de los autores	241

Introducción

Abordar el análisis de la identidad nacional requiere de una compleja aproximación multidisciplinaria. La antropología cultural y social con las aportaciones de Ruth Benedic (1934), Margaret Mead (1934) Malinowski (1945) y Blancarte (1994); la Psiquiatría Social, con los estudios de Gorer (1949); las aportaciones de Freud (1921) en sus análisis de la cultura, así como de Fromm (1956) y Kardiner (1968) en sus análisis sobre la formación del carácter y de la personalidad; psicólogos sociales como McDougall (1927), McLellan (1961), Linton (1971), Díaz Guerrero (1992), Triandis (1977), Hofstede (2001), Cappello (1998); sociólogos como Giddens (1985), A. Smith (1991), Béjar (1979), Durkheim (1894), y politólogos como Baumeister (1986), Bruckmüller (1998), Den Boer (1995) y Eriksen (2001), todos han contribuido a hacer de la identidad nacional un tema extraordinariamente amplio, que rebasa todo intento de sintetizarle, sin cometer graves omisiones.

Tres términos empleados comúnmente en los análisis sociales contemporáneos: la individualidad, la identidad y la identidad nacional, surgieron, en cierta forma, por la influencia de la modernidad tardía, al impulso del romanticismo, y

por la aparición de las nuevas formas que asumieron las relaciones sociales en la división del trabajo. La época de la Ilustración había socavado los términos de adscripción social de grupos y personas, dando lugar, cada vez más, al rol desempeñado por las personas de manera individual. En la misma Baja Edad Media, la gente comenzó a aprender a pensar en términos individuales, representándose la vida humana como una totalidad individual. Esto dio por resultado que, cada vez más, el linaje, el género, el status social y otros atributos fueran perdiendo su sentido original y su normatividad en las relaciones sociales. Baumesteir (1986) nos dice que, en cierta medida, el “individuo” no existía para las culturas tradicionales y la individualidad no se valoraba.

En el siglo XIX, la importancia del “yo” como referencia individual alcanzó niveles altos previamente impensados. Su singularidad como atribución individual llevó a conformar una representación social que reflejó el interés por una identidad que pudiese permitir al individuo y al grupo inclusivo ser diferentes.

¿Quién soy yo? ¿Quiénes somos nosotros? Son preguntas clave para llegar a plantearse una definición de la identidad donde el “yo” es una representación de la persona y sobre la cual se plantea psicológica y socialmente. El corolario a este último aserto es que todas las identidades se construyen y son parte de un sistema de representaciones y relaciones sociales.

Melucci (1982) plantea que todas las identidades requieren del reconocimiento recíproco de los demás. Suponen la constancia y la permanencia de la unicidad del sujeto a través del tiempo. Agrega este autor: “Podríamos definir a la identidad como la capacidad de auto-reflexión para producir conciencia de la acción más allá de cualquier contenido específico” (Melucci, 1982: 88).

INTRODUCCIÓN

De igual manera, reconoce que: “la identidad deviene reflexividad formal, pura capacidad simbólica, el reconocimiento de la producción de un sentido de acción dentro de límites establecidos, en cualquier momento dado, por el entorno y estructura biológica” (Melucci, 1982:88).

Permanencia relativa, continuidad y diferenciación son —desde mi punto de vista— los principales atributos de la identidad como proceso de la auto-reflexión personal.

Podemos agregar que la identidad referida a los individuos se distingue por la conciencia de la diferenciación del “yo” en relación con los demás miembros de nuestra comunidad mediata e inmediata. Mientras que en la identidad nacional se entiende el reconocimiento de la semejanza de los atributos autopercebidos con los de los miembros de la comunidad nacional inferida, en la identidad individual existe la representación de un “yo” físico, psicológico, social, único y personal, no así en la identidad colectiva, donde la percepción de la comunidad nacional es una representación abstracta que se construye sobre una inferencia supuesta de la comunidad nacional en que los miembros comparten atributos comunes, pero donde sus ligas de relación (cohesión) son los espacios de significado (instituciones) que socializan, especializan y diferencian las relaciones sociales de los miembros de la comunidad nacional.

El término “identidad”, hoy tan en boga en las ciencias sociales, en realidad es de reciente adquisición en la temática y en la jerga de dichas ciencias. Este término surge de los trabajos de Erickson (1950, 1958 y 1959) sobre el desarrollo de los adolescentes, la observación de sus episodios de crisis y las etapas que les conducen hacia la madurez. Su idea era que la identidad era un proceso mediante el cual el adolescente ganaba autoconocimiento. Es un proceso subjetivo que forma

la conciencia del individuo como un sistema de autoevaluación de sus potencialidades, capacidades y debilidades, lo que le construye un sentido de unicidad personal y pertenencia a su sociedad, en la que está pero no se confunde.

La *Enciclopedia de las Ciencias Sociales* nos dice que la identidad es “un sentido de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal”; pero supone también una cualidad especial, cuya mejor descripción ha sido realizada por William James (1890). El carácter de un hombre –escribía este autor– es discernible en la “actitud mental o moral que, al descubrir ese carácter, le hace sentirse más profunda e intensamente vivo y activo” (James: 1890: 76). En esos momentos hay una voz interior que dice: “¡Este es mi yo real...!” –agrega Erickson (1959: 19).

Es interesante y notable cómo W. James liga el proceso de la identidad a la estructura de carácter y casi los hace sinónimos; postura por demás común en muchos investigadores de estos temas, particularmente de aquellos que estudian la personalidad. Aún Martindale (1969: 64), en sus estudios sobre carácter nacional y la estructura social, a pesar de su claridad para definir al carácter nacional al referirse a Estados Unidos, dice:

El valor de los Estados Unidos para el estudio del carácter nacional se encuentra en un plano distinto al de Alemania... los Estados Unidos fueron un Estado-Nación desde su nacimiento. No tuvieron que luchar por su identidad nacional contra formas antiguas persistentes.

Afirmábamos en este respecto, en una publicación sobre identidad y carácter nacional (Béjar y Cappello, 1986: 17), que:

INTRODUCCIÓN

La identidad como un fenómeno de auto-reflexión crea la conciencia del individuo como persona. Esto es, que el reconocimiento de su espacio personal, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera, de acuerdo a sus habilidades y defectos en el ambiente en que se ubica, le permite construir el concepto de su “mismidad”.

A este tipo de identidad lo podemos llamar *la identidad personal*; sin embargo, la ecuación que la persona tiene que despejar para llegar a este estado de reconocimiento particular, incluye un conjunto de relaciones en las cuales se consideran no sólo aspectos de sí mismo, sino también de otros. Asimismo, las consideraciones de pertenencia grupal originaria, son las que le permiten conformar el espacio social y subjetivo de su hábitat propio –que no quiere decir exclusivo. Éste se construye con la apropiación del conocimiento obtenido de sus experiencias en distintas instituciones dispuestas por la sociedad para su desarrollo y adaptación social. La identidad alcanza su nivel de madurez cuando el individuo expresa su voluntad para participar de forma consciente dentro de la amplia gama de papeles disponibles, dándoles el toque de su especial particularidad. Este nivel de identidad logrado es lo que hace que un mismo rol sea asumido de manera tan diversa por distintas personas; ello nos permite diferenciarlas y ser diferenciados por ellas.

La identidad se asume integrada no sólo como un nivel personal, sino también como entidad biológica, grupal, local, comunitaria, ciudadana, regional, nacional o internacional. Sin embargo, en la medida en que se asciende en la escala de complejidad social, la identidad se asume como un proceso de mayor nivel de abstracción intelectual, que permite suponer afinidades semejantes, historia común y destino general relativamente compartidos. A mayor nivel de comple-

jidad de las formas sociales con las que los individuos se identifican, se propicia una mayor variabilidad en las formas y medios para lograr la identificación. Parte de esa variabilidad es explicada no tan sólo por las “diferencias individuales”, sino, también, por efecto de las variables sociodemográficas. De cualquier manera, la identidad no es alcanzada como un proceso mecánico. Por el contrario, es un proceso dinámico donde la historia de la vida de las personas se influye con los acontecimientos sociales que son rebasados por las circunstancias meramente individuales.

En la elaboración teórica de la identidad confluyen dos corrientes del pensamiento social, interesadas en los procesos subjetivos de las personas. Por una parte, la antro-po-psicológica que proviene de Mead (1934) y de Erikson (1950). Por la otra, la neofenomenológica de Berger y Luckman (1966): “la sociología psicológica” –originada en el desarrollo de ciertos conceptos de la sociología clásica– y las aportaciones de Goffman (1956).

El concepto de identidad arriba a las ciencias sociales vía los trabajos de Erickson (1959), quien se planteó el tema como un problema del mundo moderno. A partir de entonces, psicólogos y sociólogos adoptaron con rapidez el término para utilizarlo como recurso conceptual que denotara “lo propio”.

La idea inicial fue buscar una explicación del problema de la “estructura y autodefinición humana”. Recordemos que en los años en que aparece esta preocupación, todavía se observaban los efectos de la Segunda Guerra Mundial, amén de la aparición de un liderazgo mundial bipolar que a todos amenazaba con convertir en realidad las profecías orwellianas, cuya expresión aterradora se personificaba en la política de la guerra fría, la cual hacía cera y pabilo de las disidencias políticas y de la privacidad de los ciudadanos. La teoría del

INTRODUCCIÓN

control social campeaba por sus fueros en la ciencia política y se iniciaba una penosa era de guerras limitadas (Corea y Vietnam). Asimismo, los albores de la lucha por los derechos humanos, se iniciaban en Estados Unidos que tanta influencia deberían de tener en todo el mundo, primordialmente en las nuevas naciones que se asomaban a un mundo de antaño repartido.

La tendencia de las ciencias sociales norteamericanas —particularmente del estructural-funcionalismo— al tomar como unidad de análisis al individuo, provocó inicialmente que la identidad fuese asociada a los procesos psicológicos que el individuo experimenta para lograr su ubicación en la realidad social y su diferenciación con los demás (Parson, 1951).

La primera y segunda guerras mundiales trajeron el problema de cómo una nación compuesta de inmigrantes pudiese ser convencida para pelear contra países de donde habían procedido sus padres y sus abuelos. Ser americano, como una singularidad opuesta a los alemanes, japoneses e italianos, tenía que establecerse, y el término de identidad venía a ser clave para realizarlo. De esta manera, la idea de identidad de Erikson —que utilizó para explicar cómo se integran las experiencias propias para consolidar un ego que permita al individuo pasar de manera adecuada las distintas etapas de su desarrollo corporal y social, con el ánimo de superar angustias—, se convirtió en un concepto que explicaba una afiliación afectiva, emocional y cognoscitiva a un grupo o patrón de vida o sociedad que hacía que el individuo se comprendiese como tal (Erikson, 1959).

Los interaccionistas simbólicos, como Foote (1981), explicaron la identidad como un proceso cuyos productos son autoconcepciones en continua evolución. Esta aproximación señala que la interacción social es la matriz del desarro-

llo humano. Strauss (1959) hace de la identidad un término técnico para la psicología. La considera necesariamente conectada con apreciaciones terminales hechas por uno mismo y por otros. Goffman (1959), aunque no habla de la identidad propiamente dicha, la considera como la *mismidad* en tanto producto de la persona actuante en situaciones sociales. Goffman (1959), concluye que el “yo” sentido es un producto de la escena interaccional y no su causa.

Independientemente del origen de la identidad individual, podemos señalarla como una “identidad personal”, que tiene significado en tanto que permite a la persona poseer una integridad en sus múltiples relaciones con los distintos niveles y planos en que se manifiesta su sociedad. La manera como el individuo se unifica con las tendencias expresadas por los distintos grupos con quienes convive, y se integra en la realidad colectiva de su sociedad, es a través de un proceso, desde su mismo nacimiento, de inserción paulatina, a las instituciones que constituyen el meollo de integración de la organización social como un todo.

La polémica sociedad-individuo implica preguntarse sobre cómo particularizar las unidades frente a la totalidad social. Es decir, busca explicarse qué son los individuos y qué es lo social. En realidad, esta es una pregunta falsa, individuo y sociedad son indefinibles uno sin el otro. De esta dualidad toman la psicología y la sociología sus objetos de estudio iniciales. Trasladándolo al problema de la identidad, debemos considerar si el individuo puede tener una identidad propia fuera de la sociedad, o si la sociedad pudiera concebirse fuera de la subjetividad de los individuos. En su ya célebre polémica Durkheim (1898) y Tarde (1890), tocaron este problema; este último planteaba que sin el individuo la sociedad no existe, Durkheim (1894 y 1898), afirmando que los fenómenos de

INTRODUCCIÓN

la vida colectiva no se reducen a meros fenómenos subjetivos; que los estados mentales, como formas de conciencia, aunque sólo existen como estados de conciencia en los individuos, resultan realmente de la vida en grupo y se pueden explicar sólo por la naturaleza peculiar del grupo. En su “Naturaleza del Método Sociológico, Durkheim (1894: 23) afirma que “la sociedad no es sólo una suma de individuos, sino que el sistema construido por su asociación representa una realidad específica”.

Esta polémica fue continuada por Ward (1897), quien explicó la vida social como una proyección de tendencias e impulsos individuales; MacDougall (1927) como conductista, y rechazando a la introspección como método válido de investigación, enfatizó el individualismo como base de estudio de la sociedad; LeBon (1896), apoyado en las tesis darwinianas, se fundamentó en los instintos biológicos del hombre para explicar la realidad social en la vida del pueblo y la psicología de las masas.

Ferdinand Tönnies (1887) distingue entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*); los individuos se encuentran aislados en la “sociedad”, la cual se fundamenta en la “racionalidad”, en tanto que en la comunidad sus miembros se encuentran superados por una realidad de índole colectiva.

Max Scheller (1954) apoya esta concepción al señalar que la verdadera personalidad no es el individuo aislado, sino un “yo” comunitario. De acuerdo a este autor, el hombre se abre al otro y se socializa por medio de la “empatía”; según Scheller, no es la imitación, como señala Tarde, ni el contagio afectivo que propone LeBon, sino un proceso psicológico que nos revela la realidad de los demás con idéntico valor que la nuestra.

Para la fenomenología, la relación individuo-sociedad se inicia por la construcción de la propia identidad. Es decir, por la relación “yo-otro”, dicho de otra manera, si bien es cierta la existencia de una realidad biológica del individuo, su conciencia como tal se da en su relación con su sociedad. Sin embargo, independientemente del origen de la identidad individual, podemos señalarla como una identidad personal, que tiene significado en tanto que permite a la persona poseer una integridad en sus múltiples relaciones con los distintos niveles y planos en que se manifiesta la sociedad. Dicho de otra manera, independientemente de que los procesos de socialización modelen la identidad de la persona, ésta al final termina construyendo su propia identidad, la cual se expresa como la personalidad única y distinta de la personalidad de las demás personas. Por ello, la personalidad nos permite diferenciarnos de los demás.

Tener un “yo” único y distinto al de las demás personas es un rasgo de la identidad personal que la vuelve una antípoda de la identidad colectiva, particularmente de la identidad nacional. Esta última se constituye por la representación subjetiva de un conjunto de rasgos que nos semeja a los demás y que nos hace por ello generar un sentimiento de pertenencia al grupo (nacional) basado en las experiencias comunes con las instituciones que conforman al Estado-nación.

Debemos decir, sin embargo, que ambas entidades, la identidad personal y la identidad nacional, comparten la característica de ser procesos intersubjetivos, que nos llevan a la construcción de una peculiaridad tanto en lo personal como en lo colectivo. En el primero de los casos, adquiriendo una conciencia de nuestra unicidad como sujetos sociales; y en el segundo, el reconocimiento de que formamos parte de la sociedad por nuestro sentido de semejanza y empatía con lo que experimentamos dentro del grupo.

INTRODUCCIÓN

¿Es posible que todos los miembros de un colectivo nacional compartan las mismas características? Lo más probable es que no sea así, pero sí es posible que exista un conjunto de rasgos socioculturales e históricos que sean comúnmente compartidos, con diferente intensidad, con cierta variabilidad interindividual, por una cierta proporción de los constitutivos del grupo. ¿Serán estos miembros menos pertenecientes a la misma colectividad que los otros? La respuesta depende del valor que se les atribuya a los estereotipos nacionales. Los estereotipos, se supone, que parten de ciertos atributos generalizados como genéricos a un grupo, sean estos ciertos o falsos. ¿Existe una relación entre estos atributos y las cualidades que definen a ciertos nacionales y su identidad nacional concomitante? Cualquier respuesta es controversial. Los componentes que integran a la identidad nacional están relacionados con las dimensiones que de cierta manera definen a la nación (Guibernau, 1996: 58): la psicológica, la cultural, la territorial, la histórica y la política.

La dimensión psicológica de la identidad nacional se refiere a la conciencia que surge de la representación social sentida por la cercanía de convivir con los aspectos que unen a los miembros de una nación. Esta vivencia puede permanecer latente por un cierto tiempo y de pronto emerger de manera intensa ante situaciones extraordinarias que conmueven al colectivo nacional. Aunque estos componentes sean subjetivos, lo importante es que las personas que los comparten los viven como reales y motivantes.

De acuerdo a Connor (1998), el tener una identidad nacional compartida produce un vínculo emocional entre los conacionales. Esto pertenece al terreno de lo subconsciente y de lo “no racional” –aunque no irracional. Este mismo autor sostiene que la nación es “el grupo de mayor tamaño que pue-

de exigir la lealtad de una persona basándose en los vínculos de parentesco asumidos”. Esta familiaridad asumida puede no coincidir y, de hecho, no coinciden en la mayor parte de las veces con la historia real, pues la mayor parte de las naciones originalmente están constituidas por colectivos con distintos orígenes étnicos. Por ejemplo, no podemos asumir que la nación mexicana este constituida por los mismos antecedentes étnicos. Por el contrario es una nación pluricultural y con memorias colectivas originarias distintas.

La dimensión psicológica de la identidad, dados sus componentes ideoafectivos y emocionales, ha sido tradicionalmente manejada por líderes, agitadores políticos y organizaciones religiosas e ideológicas para movilizar la población y buscar conseguir ciertos fines específicos y tangibles, funcionales para su causa. “La fuerza de las emociones supera a la razón, porque es a través de las vivenciaciones sentimentales con la nación que las personas trascienden sus vidas finitas y, al menos para algunas, sus vidas vacías” (Guibert, 2009: 28).

A pesar de la enorme fuerza que las pulsiones afectivas y emocionales tienen en la conformación de la identidad nacional, no es menos cierto que también los procesos intelectuales superiores participan en esta conformación. La nación y su contraparte, el Estado, son muy difíciles de percibirse si no se desarrolla una cierta conciencia para construir una representación social de los mismos. Lo cual es más cierto en relación a la adhesión a las instituciones que los constituyen. A mayor conciencia de la identidad nacional, mayor involucración de procesos de abstracción intelectual del ciudadano.

La cultura es otra dimensión de gran valor en la composición de la identidad nacional, ya que al ser compartida por los colectivos humanos, permite con mayor facilidad generar una identidad común y con gran poder de adhesión y cohesión

INTRODUCCIÓN

con el Estado-nación. Los valores, las actitudes, las tradiciones, las costumbres, los idiomas y los hábitos sociales inducen a comportamientos solidarios con la comunidad nacional y dan una mayor viabilidad a la cohesión social, puesto que propician la creación no sólo de comportamientos de reciprocidad sino también de normas consensuadas y de obligación generalizada.

Otro aspecto primordial que influye de una manera decisiva en la adopción de una identidad nacional –como proceso cultural– es la lengua parlante, debido a la capacidad que posee para crear puentes de comunicación, tanto cara a cara, como por medio de la utilización de códigos mediáticos de diversas características. Esta comunicación, altamente flexible y dinámica, permite reforzar los procesos de identificaciones comunales, puesto que reproduce modelos más o menos estandarizados de identificaciones colectivas.

Adicionalmente, otros aspectos de la influencia de la cultura en la conformación de la identidad nacional son la representación social de la antigüedad, el origen y el problema de masas y elites. En el primero de los casos se establece la polémica con respecto a la manera que reconocen a la antigüedad entre posturas perennialistas y modernistas. Los primeros buscan remontarse, en el caso extremo, a orígenes de tiempos inmemoriales, producto de un proceso histórico y social que no es sino el equivalente moderno de la identidad étnica premoderna (Smith, 2000); mientras que los segundos plantean que la cultura nacional es un proceso reciente, comúnmente asociado a la aparición de la sociedad industrial, al advenimiento del capitalismo de imprenta (mass media) y a la expansión de las lenguas vernáculas (Anderson, 1983). Se considera que la mayoría de las tradiciones a las que se piensa como el origen histórico de la nación son producto de una

invención construida (Hobsbawm y Ranger, 1983). Una tercera posición es la de A. D. Smith (1986) –etnosimbolista–, quien reconoce la modernidad de las naciones y del nacionalismo al mismo tiempo que sostiene los orígenes étnicos de las naciones. La antigüedad es comúnmente empleada para legitimar a la nación y a su cultura.

El origen de la cultura nacional también ha planteado una controversia sustancial: ¿surge de forma natural o se construye? La aproximación primordialista sostiene que los “hechos culturales dados”, tales como los vínculos de sangre, la lengua, las costumbres, la raza y la religión constituyen la esencia cultural de las naciones. Clifford Gertz (2005: 22): nos indica que:

La fuerza general de esos lazos primordiales y sus tipos más importantes varían según las personas, según las sociedades y según las épocas. Pero característicamente para toda persona en toda sociedad y en casi todas las épocas algunas ligas y adhesiones parecen deberse más a un sentido de afinidad general –algunos dirían espiritual– que a la interacción social.

Podemos señalar que el primordialismo olvida que la lengua, la costumbre, la religión e incluso la raza pueden transformarse por influencia de factores externos e internos a las culturas, por ejemplo, por la influencia de la inmigración y/o la emigración.

A diferencia de los primordialistas, los instrumentalistas consideran que las culturas son extraordinariamente maleables y manipulables por las elites, ya que estas buscan su manipulación para lograr la legitimidad de sus propios fines, en tanto que permitirá ser un elemento cohesionador de la sociedad (Cohen, 1969). Eriksen (2001) critica que en la actualidad se adopte una moda que considera de buen gusto el criticar todo

INTRODUCCIÓN

lo que aportan las teorías esencialistas y la deconstrucción de las nociones instrumentalistas de la autenticidad y de la tradición, y en demostrar no sólo que la variación interna en un grupo es mucho mayor de lo que se podría esperar, sino también que las ideologías tradicionalistas son resultantes de la modernización.

El posmodernismo y el deconstruccionismo nos señala que el instrumentalismo percibe a la etnicidad y al nacionalismo como “construcciones o reificaciones políticas de una versión específica autorizada de la cultura, ralentizando o inmovilizando lo que realmente fluye, plantando fronteras artificiales donde no existían, reconfigurando el pasado para ajustarlos a un interés *ad hoc* del sistema del poder (Gellner, 1988: 56).

La historia es otro de los componentes que activamente interviene en la conformación de una identidad nacional, ya que es un inventario que construye una memoria colectiva de los sucesos más importantes, de las vicisitudes positivas o negativas sobre las cuales los miembros de una comunidad explicitan emocional e intelectualmente los hitos sobre los cuales se comprende su pertenencia a una comunidad nacional. Además, les proveen no sólo de una representación de su pasado común, sino también delimitan su probable destino como nación.

También los hechos históricos permiten la concelebración de aquellos éxitos que les proporcionan orgullo y autoestima a los miembros de la nación, y a la vez les permiten construir una representación que les diferencia de otras comunidades nacionales. Tan importante es la historia para las comunidades nacionales, que han mostrado su disposición a desarrollar el cultivo de disciplinas cognoscitivas como la arqueología, la antropología, la sociología y la historia misma, para darle

racionalidad y legitimar su sentido de pertenencia y participación nacionales.

Otro componente por demás importante lo constituye el territorio, ya que éste no sólo representa el espacio objetivo en donde satisfacen sus necesidades primordiales como entidades biológicas las personas, sino también representa el espacio donde se establecen la superficie y temporalidad de sus relaciones societarias. Por otra parte, el paisaje, la forma representativa que construyen las personas para recordar sus experiencias de nacimiento y desarrollo socioculturales primarios, contribuye a formar memorias afectivas y emocionales que permiten atribuir valores y estimaciones al lugar donde se da asiento a la comunidad nacional a la que ideofectivamente se pertenece.

El territorio tiene tal importancia que simboliza el punto de discusión más importante para defender su integridad y soberanía, frente a la amenaza, real o supuesta, de otras comunidades nacionales. Sin territorio, a las comunidades nacionales les es muy difícil mantener su identidad originaria. Aún comunidades tales como la judía han mantenido su cohesión identitaria con la promesa de volver a la tierra prometida, lo cual ha servido de fundamento histórico para la construcción del Israel actual.

Entre los especialistas de las ciencias sociales, particularmente sociólogos y politicólogos, la identidad nacional es una característica que comparten los ciudadanos de un Estado-nación. Aunque es muy difícil separar lo nacional de lo estadual, creemos que no deben ser confundidos.

Al Estado debemos considerarlo como un paradigma organizacional que se ha dado en las sociedades modernas, y que ha servido para aglutinar comunidades nacionales dentro de una configuración racional de principios y leyes que aseguran

INTRODUCCIÓN

su permanencia, su organización y su viabilidad como entidades independientes. Debemos reconocer que existen comunidades nacionales sin Estado, pero también debemos reconocer que dichas comunidades tienen como principio-meta la apropiación de un territorio para la formación de un Estado-nación futuro.

A los individuos les es muy difícil la percepción de las comunidades nacionales, particularmente las constituidas como Estado-nación, pues es una tarea ardua tener de ellas una representación directa, como la que pudieran tener de su familia, su equipo deportivo o de su comunidad escolar. El Estado-nación es una entidad sociopolítica altamente compleja. Por ello, los miembros de esta comunidad política, los ciudadanos, la construyen como una representación social formada de experiencias directas e indirectas, pero mediadas por sistemas ideosimbólicos que dan lugar a apreciaciones gestálticas de la totalidad política, como una inferencia racional pero a la vez matizada por valores, actitudes, emociones y afectos, que hacen que dicha representación social, presente simpatías y diferencias entre los componentes ciudadanos pero que genera un sentido de pertenencia hacia lo que es relativamente común y semejante, no igual ni absolutamente compartido.

El sentido de pertenencia se desarrolla por los procesos de socialización a la que es sometido el ciudadano a lo largo de su vida por las instituciones del Estado-nación. Por ello, una definición política de la identidad nacional puede ser la del “sentido de pertenencia hacia las instituciones que conforman el Estado-nación”. Dichas instituciones son orientaciones de significación como planos donde se especializan las relaciones sociales; por ello los ciudadanos, con una alta probabilidad, se conducen apropiadamente ante las instituciones, sin

confundir qué es lo que deben hacer frente a ellas, qué es lo que les demandan y qué es lo que pueden obtener por ello.

Esta consistencia entre las relaciones Estado-nación ciudadano, no es una característica permanente. Estas relaciones cambian en virtud de muchas circunstancias y por ello la identidad nacional no es ni esencial ni inmodificable. La identidad nacional cambia de acuerdo a las vicisitudes que experimenta el Estado-nación. Cuando cambian las condiciones que sustentan a un Estado-nación dado, la identidad nacional cambia. Asimismo, cuando el Estado-nación no responde a las expectativas, aspiraciones y necesidades básicas y secundarias del ciudadano, la identidad cambia, disminuye, se transforma o emerge en nuevos tipos de identidades, lo que provoca una disolución de la integridad institucional y la pérdida de la cohesión social con respecto a la organización del Estado-nación. Esta relación entre demandas del Estado-nación hacia la ciudadanía y las expectativas, aspiraciones y necesidades de la ciudadanía que plantean al Estado-nación, la podemos definir como una ecuación de reciprocidad, cuyos máximos y mínimos deben respetarse so pena del rompimiento del contrato social que mantiene la permanencia del Estado-nación. La anomia creciente, las movilizaciones masivas contra las políticas del Estado, la inseguridad social y la violencia política, son los indicadores de una falla substancial de los términos en que se da la ecuación de la reciprocidad Estado-nación-ciudadanía (Béjar y Cappello, 1990; 1993a; 1993b; Cappello, 1993a; 1993b; 1995; 1996; 1998 y 2005).

En la presente introducción, hemos tratado de describir la complejidad con que se expresan los procesos y expresiones tanto de la identidad individual o personal, y la identidad nacional. Esto nos lleva a reconocer que las identidades surgen o se moldean de fuentes igualmente complejas, a las

INTRODUCCIÓN

que denominamos culturales, sociales, políticas o económicas; que son clave los procesos de socialización, entre ellos el más importante: la educación y sus cambiantes escenarios de instituciones primarias y secundarias modelando actitudes, valores y representaciones sociales, que le dan características sui géneris a las colectividades sociales organizadas. Por ello, el presente libro, subproducto de otro inicialmente publicado: *La identidad y el carácter nacionales en las sociedades complejas. El caso de Iberoamérica*, se referirá a un conjunto de aproximaciones teóricas y empíricas de distintas ramas del conocimiento social, como muestras de procesos originarios que influyen en la construcción de las identidades colectivas. En particular la identidad nacional.

La educación superior, particularmente la universitaria, ha conformado desde su creación, y por su estructura sistémica, una fuente primigenia de identidad colectiva. ¿Por qué la identidad como fenómeno colectivo es consubstancial a la Universidad Nacional Autónoma de México? Existen variadas respuestas a esta pregunta. Consideremos que ya en los albores de la época colonial, aparece como una de las importaciones europeas más importantes de esta época. Lo que contribuyó a la conformación de una identidad que por su finalidad asignada, representaba el embrión de lo que posteriormente sería la identidad nacional mexicana. Cumple con su fundación un cierto espacio de autonomía, donde surgen las primeras ideas de libertad bajo el amparo que se concedía a los intelectuales de las vicisitudes del poder virreinal. No es extraño así, que el principal prócer de la independencia fuese un prominente miembro de la Universidad Nicolaíta de Michoacán. La Universidad, desde su fundación, mantuvo entre sus miembros una visión política alterna a las finalidades de la razón del poder político de España. Durante no

pocas épocas de la historia de México, cuando el país parecía sucumbir ante la división de grupos con posturas políticas irreconciliables, la Universidad de México entretejía en sus aulas y en la mente de sus más connotados intelectuales, el horizonte de un país que se pensaba viable y capaz de resarcirse de las pérdidas y naufragios políticos a los que lo habían orillado las insensateces de un poder público que no se veía organizarse en instituciones sólidas. Es, a no dudarlo, la universidad, una de las fuentes más importantes del desarrollo de la identidad nacional.

Raúl Béjar y Héctor Rosales nos presentan en su muy interesante artículo, como en una metáfora caleidoscópica, todo ese germen de ideas con que la Universidad ha contribuido a formar la representación social de lo que hoy intuimos como la identidad nacional. Es importante pensar con detenimiento en la función importante que aún hoy cumple pues en ninguna otra institución actual de México no se observa lo que la Universidad plantea en la actualidad con sus profesores, intelectuales, alumnos y autoridades: una visión alternativa del lo que deben hacer los políticos en el poder para sacar a este país del bache de incertidumbre, violencia y descomposición social y económica en que se encuentra sumergido y que amenaza su viabilidad presente y futura. Como plantean los autores, indicar algunos nodos potencialmente conflictivos en los juegos de la identidad y en las políticas institucionales que pueden diseñarse para prevenirlos y solucionarlos.

Ricardo Cantoral y Rosa Ma. Farfán nos refieren hacia un aspecto poco considerado sensatamente en las políticas educativas: la textura social y cultural del quehacer matemático, en su doble aspecto de nivel de producción y difusión institucional. Relacionan las nociones de identidad nacional y cultural y aprendizaje de las matemáticas empleando para ello

INTRODUCCIÓN

un punto de vista teórico que proviene del socio-epistemología. Nos descubre con diversos ejemplos cómo se entreteje, aún en el intercambio pedagógico de la matemática avanzada, una red de naturaleza social para la formación de consensos e identidad en el campo de las matemáticas.

Héctor Cappello nos ofrece un estudio empírico sobre la identidad nacional y el carácter cívico político comparando distintas regiones de México y de Sevilla, España. Se reporta el estado en que se encuentran los sentidos de pertenencia y de participación institucionales (culturales, sociales, económicas y políticas), cuya importancia radica en que dichos sentidos son como el cemento que cohesiona a los ciudadanos con su Estado-nación. Observa que por influencia del proceso de globalización hay una disminución notoria de estos sentidos (pertenencia y participación) de distinto nivel en las distintas regiones de México. Sin embargo, sin que esto quiera decir que es un hecho reconfortante, en Sevilla, región de España que ha sufrido un proceso avanzado de globalización desde su integración activa a la Unión Europea (UE), estos sentidos son menores y reflejan, por otra parte, un mayor nivel de sentido de participación que de pertenencia que las regiones mexicanas. Estos datos tienen diversas interpretaciones, pero una de las más notorias es la consideración de que el modelo de globalización tiende a pulverizar tanto las identidades nacionales, como el carácter cívico-político de la organización Estado-nación. Seguramente, esta disminución de los apegos psicosociales a las instituciones nacionales sea una de las posibles explicaciones al crecimiento de la anomia e inestabilidad que se observa en el mundo contemporáneo, en la modernidad líquida de la que tanto nos habla Bauman.

Francisco Díaz Bretones y José María González, en su bien estructurado artículo, nos ofrecen una explicación del

surgimiento de nuevas identidades, al hombro de culturas-origen y culturas-destino, como algo espontáneo que se da con la movilidad migratoria que se manifiesta agudamente en las sociedades contemporáneas y por ello multiculturales, sino es que multinacionales. Este escenario de cambio continuo parece reciclar a las identidades y generar nuevas opciones identitarias, que crean problemas de socialización e integración, no sólo para los migrantes sino también para los nativos, dado que ambos, por su proceso de interacción obligada, acusan el impacto del cambio y experienciación agónica de creencias, valores y actitudes que modelan nuevas identidades, nuevos perfiles socioculturales y nuevas estratificaciones en el seno de los colectivos nacionales. Nos indican los autores que este proceso no está exento de conflictos y contrasentidos. Sin embargo, dado que las identidades, por su origen típicamente social, al cambio producirán una nueva configuración en todos los Estados-nación actualmente establecidos. Agregaría que también se da la posibilidad de la emergencia de nuevas naciones, cuando los colectivos no son capaces de asimilar y remodelarse con la adición de nuevas creencias, actitudes y valores que provienen de la migración.

Oscar Misael Hernández presenta un trabajo donde explora el impacto que tuvieron las políticas educativas de Emilio Portes Gil, gobernador del estado de Tamaulipas entre 1925 y 1928, y reconstruye una historia, con espíritu etnográfico, al intentar comprender los significados culturales de tales políticas.

Un aspecto de suma importancia es la óptica que expresa como opción a la centralista, que ha dominado desde el nacimiento de México, en todas sus épocas históricas. El autor plantea que las políticas educativas de Emilio Portes Gil, junto con el impulso a la idea de 'civilización' por medio de la

INTRODUCCIÓN

escolarización, sentó las bases de formación de identidades culturales que acentuaron un sentido de pertenencia regional, al mismo tiempo que diferenciaciones de clase y de género. Menciona cómo el arreglo de un himno para el estado de Tamaulipas buscó forjar una identidad regional, así como la organización de mujeres y la deconstrucción de identidades femeninas, la inculcación del respeto como parte de la educación rural y los programas de una dirección de cultura estética. Esta aportación al presente libro, es un claro ejemplo de cómo el discurso político del Estado-nación manifiesta la preocupación de crear la representación identidad colectiva a través de la educación, como una estrategia para lograr la cohesión política y social de la ciudadanía.

La contribución de Antonio de Pedro Robles trae a colación una vieja pero actual inquietud sobre la identidad de América: ¿hasta qué punto puede ser considerada como parte de la occidentalidad? Sin lugar a dudas, el término occidentalidad es cuestionable para definir un ámbito exclusivo de identidad cultural y geográfica; sin embargo, se reconoce que el territorio, tanto por el paisaje como por su organización para el sostenimiento de un colectivo, genera un ámbito propio para la creación de identidades colectivas. El problema es de límites. Siempre se ha considerado una cierta centralidad geográfica y cultural para determinar una cierta identidad. El caso es que la occidentalidad no se ajusta realmente a esta delimitación territorial, sino más bien es una toma de principio realmente ideológico que crea una familia nuclear y extensa de acuerdo al momento histórico de que se trate —Grecia y Roma en un primer momento, dominios germánicos y latinos en otro y, finalmente, Europa Occidental, Europa del Este, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia. América, como las Indias Occidentales, nace como un área difícil de ubicar

tanto cultural como territorialmente. Es ejemplificativo de este problema la manera de dibujar el mapamundi, donde se exagera el tamaño de Europa frente al mapa de Sudamérica y África; es decir, América es producto de la expansión de los imperios españoles, británicos y franceses. De Pedro Robles nos indica que el descubrimiento de América fue producto de una exploración de una nueva vía hacia Oriente, por eso no es extraño que haya sido denominada las Indias Occidentales. De este modo –continúa el autor– el Nuevo Mundo dejaba marcado su destino cultural al convertirse en una realidad cuando menos difícil de descifrar.

Michelle Recio Saucedo y Sergio Correa Gutiérrez nos presentan una colaboración sobre el impacto de las nuevas tecnologías (Internet) aplicadas a la educación en la reconfiguración de la cultura y la identidad nacional. La presente época contemporánea se ha connotado por su veloz desarrollo de la ciencia y de la tecnología, lo que ha modificado las funciones de transmisión y configuración de los procesos culturales; entre ellos principalmente la educación y la comunicación personal y colectiva. La *media*, como se le denomina al uso de instrumentos tecnológicos para el intercambio de información en nuestra sociedad de masas actual, ha cambiado tanto el perfil del educador como la forma de transmitir los saberes. Aunado a ello, este cambio configura un nuevo tipo de educando, básicamente individualizado por el sistema de educación empleado y, sin interacción cara a cara con grupos de clase, ni integrado a la generación a la que pertenece como educando. Singularmente, su actividad educacional se refiere al desarrollo de habilidades específicas tecnológicas, para mejor aprovecharlas en la construcción de su conocimiento y habilidades requeridas.

INTRODUCCIÓN

Esta actividad descentrada del grupo tradicional del salón de clase nos mueve a pensar que se está creando un nuevo tipo de identidad colectivizada, que trasciende al grupo primario del salón de clase y de la generación escolar. ¿Qué pasa en estas condiciones con su inclusión en una identidad educativa colectiva pero tan individualizada?, ¿cómo se dará su identificación con instituciones de trabajo, de organizaciones sociales y cívicas? En suma, ¿qué habrá de pasar con su identidad nacional y qué proceso de reconfiguración se habrá de dar en ella? Éstas son algunas de las cuestiones que se abordan en esta contribución.

Hemos incluido la colaboración de Evelia Reséndiz Balderas para ejemplificar cómo la interacción social permite el uso de un lenguaje socialmente mediado para transmitir eventos de una alta abstracción, como es el aprendizaje matemático. Así como ocurre con la construcción de una identidad nacional –un evento sumamente abstracto– hasta el punto de ser considerada como propia de procesos racionales, que se construye diariamente, como diría Renan (1882), de igual manera, en la construcción social del conocimiento matemático se dan dos términos a significarse partiendo del estudio de la variación, y estos son función y derivada, cuyas relaciones se compartimentalizan en el discurso como partes con límites establecidos –homologaciones, identidades específicas y traslaciones a nuevos componentes. Tal como en la construcción de la identidad nacional se dan sentidos de pertenencia y de participación asociados a una totalidad, de la que se derivan nuevas singularidades, dependiendo del juego de distintos factores y productos de los mismos.

HÉCTOR M. CAPELLO GARCÍA

Referencias

- Anderson, b. (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- Baumeister, R. (1986b), *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*, Oxford, Oxford University.
- Béjar, Raúl, (1979), *Aspectos psicosociales del mexicano*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ y Héctor Manuel Cappello (1986), *Sobre la identidad y el carácter nacionales*, México, CRIM-UNAM.
- _____ (1990), *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*, México, CRIM-UNAM.
- _____ (1993a), *Identidad y carácter nacionales en las ciudades de la región central de México*, México, CRIM-UNAM.
- _____ (1993b), *Identidad y carácter nacionales en las ciudades del sureste mexicano*, México, CRIM-UNAM.
- Benedic, R. (1934), "Reedition: 1974, *Patterns of Culture*, USA: Boston Houghton Mifflin Co.", in P. Berger and T. Luckman (1966), *The Social Construction of Reality*, Garden City, New York, Doubleday.
- Blancarte (1994), *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bruckmüller, E. (1998), "The Development of Austrian National Identity", in Richard Luther Kurt and Peter Pulzer (eds.), *Austria 1945.1995: Fifty Years of the Second Republic*, Aldershot, Ashgate, pp. 67-68.
- Cappello, Héctor Manuel (2005), "Instituciones económicas y su apelación identitaria en las sociedades complejas –comparaciones empíricas entre Sevilla y cuatro ciudades

INTRODUCCIÓN

- mexicanas”, *Sociotam*, vol. XV, núm. 2, Ciudad Victoria, UAT, UNAM, Gobierno del Estado, pp. 67-83.
- _____ (1998), “Identidad y carácter cívico-político en dos regiones de México-comparaciones entre ciudades del norte y centro sur”, *Sociotam*, vol. VIII, núm. 1, Ciudad Victoria, UAT, UNAM, Gobierno del Estado, pp. 51-74.
- _____ (1996), “Conciencia nacional a lo largo de la frontera norte”, *Sociotam*, vol. VI, núm. 1, Ciudad. Victoria, UAT, UNAM, Gobierno del Estado, pp. 9-28.
- _____ (1995), “Processes of Change in the Civic-Political Identity and Character of two Cities from the Northeast of Mexico-Revisiting the Theory”, *Sociotam*, vol. V, núm. 1, Ciudad Victoria, UAT, UNAM, Gobierno del Estado, pp. 9-55.
- _____ (1993a), “Variaciones de la identidad nacional. Un estudio empírico de la identidad y el carácter en seis regiones de la nación mexicana”, en G. Bonfil (ed.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, Conaculta, pp. 179-213.
- _____ (1993b), “Identidad y carácter nacionales. Estudio comparativo entre regiones del occidente y el Bajío”, *Sociotam*, vol. III, 19, núm. 2, Ciudad Victoria, UAT, UNAM, Gobierno del Estado, pp. 7-37.
- _____ (1983), *Crisis nacional, carácter enacional e identidad transicional en comunidades fronterizas*, III Encuentro Nacional de Psicología Social, Las Palmas, Gran Canaria, España.
- _____ y M. Marín (2002), “Identidad, carácter cívico político y emoción en dos países-España y México”, *Sociotam*, vol. XII, núm. 1, Ciudad Victoria, UAT, UNAM, Gobierno del Estado, pp. 169-207.
- Cohen, A. (1969), *Customs and Politics in Urban Africa. A Study of Hausa Migrants in a Yoromba Town*, London, Routledge & Kegan Paul.

- Connor, W. (1998), *Etnonacionalismo*, Madrid, Trama.
- Den Boer, P. (1995), "Europe to 1914: The Making of an Idea", en K. Wilson y J. Van der Dussen (eds.), *The History of the Idea of Europe*, London, Routledge.
- Díaz Guerrero, R. (1992), "La psicología de la personalidad en el siglo XXI", *Revista interamericana de psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 37-52.
- Eriksen, T. H. (2001), "Ethnic Identity, National Identity and Intergroup Conflict" in Richard D. Ashmore, Lee Jussim and David Wilder (eds.), *Social Identity, Intergroup Conflict and Conflict Reduction*, Oxford, Oxford University, pp. 42-68.
- Durkheim, E. (1898), "Représentations Individuelles et Représentations Collectives", *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 6, Paris, pp. 273-302.
- (1894), *Les Règles de la Méthode Sociologique* Alcan, Paris.
- Erikson, E. (1950), *Childhood and Society*, New York, Norton.
- (1958), *Young Man Luther*, New York, Norton.
- (1959), "Identity and the Life Cycle", *Psychology Issues*, vol. I num. 1.
- Foot, E. (1951), "Identification as the Basis for a Theory of Motivation", *American Sociological Review*, febrero 16, pp. 14-21.
- Freud, S. (2006), *El malestar de la cultura*, Madrid, Alianza.
- Fromm, E. (1956), *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gellner, E. (1988), *Naciones y nacionalismos*, Madrid, Alianza.
- Gertz, C. (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

INTRODUCCIÓN

- Giddens, A. (1985), *The Nation-State and Violence*, Cambridge Polity.
- Goffman, E. (1956), "The Presentation of Self in Every Day Life", *Science Research Centre Monograph*, num. 2, Edimbu, University of Edimburg.
- Gorer, G. (1949), *A People of Great Russia*, United States, Psychological Studies.
- Guibernau, M. (2009), *La identidad de las naciones*, Barcelona, Ariel.
- (1996), *Los nacionalismos*, Barcelona, Ariel.
- Hobsbawm, E. y T. Ranger (eds.) (1983), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*, Newbury Park, Sage.
- Kardiner, A. (1968), *El individuo y su sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lebon, G. (1896), *The Crowd: A Study of the Popular Mind*, London, Ernest Benn.
- Linton, R. (1971), *Bases culturales de la personalidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Malinowsky, B. (1945), *The Dynamics of Cultural Change*, United States, University of North Carolina.
- McDougall, W. (1927), *The Group Mind: A Sketch of the Principles of Collective Psychology with some Attempt to Apply Then to the Interpretation of National Life and Character*, Cambridge, Cambridge University.
- Maclellan, D. (1961), *The Achieving Society*, New Jersey, Toronto, London, New York, Van Nostrand Princeton.
- Martindale, D. (1969), *Comunidad, carácter y civilización*, Buenos Aires, Paidós.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago.

- Melucci, A. (1982). *L' invenzione del presente: Movimenti, identità, bisogni individuali*, Bologna, Il Mulino.
- Parsons, T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Free Press.
- Renan, E. (1882), *Qu'est-ce qu'une nation?*, Paris, Calman Levy.
- Scheler, M. (1954), *The Nature of Sympathy*, London, Routledge and Regan Paul.
- Smith, A. (2000), *Nacionalismo y modernidad*, Madrid, Itsmo.
- _____ (1991), *National Identity*, London, Penguin.
- _____ (1986), *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, Blackwell.
- Strauss, A. (1959), *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, Glencoe, Free Press of Glencoe.
- Tarde, G. (1890), *The Law of Initiation*, (Orig., Frances, 1890), New York, Holt.
- Triandis, H. C. (1977), "Cross-cultural Social and Personality Psychology", *Bulletin*, vol. 3, num. 2, pp. 143-158.
- Töennies, F. (1887), *Fundamental Concepts of Sociology*, Charles P. Loomis, New York, American Book.
- Ward, L. F. (1897), *The Psychic Factors of Civilization*, Boston, Ginn.
- William, J. (1890), *Principles of Psychology*, New York, Holt.

Juego de espejos. Avatares de la identidad universitaria y la identidad nacional en México

*Raúl Béjar
y Héctor Rosales*

Presentación

Este ensayo se enmarca en un esfuerzo colectivo y multinacional que busca describir algunas de las fuentes plurales que intervienen en la construcción de las identidades nacionales. En nuestro caso, nos hemos planteado varias preguntas para orientar y acotar nuestra reflexión: ¿Qué es la identidad universitaria? ¿Qué es la identidad nacional? Para el caso de México, ¿cuál ha sido la contribución de la Universidad Nacional Autónoma de México a la identidad nacional? ¿Cómo se reformulan las relaciones entre universidad y Estado-nación en las condiciones que impone la globalización neoliberal?

Para contestar estas preguntas hemos elegido presentar un breve panorama de los conceptos de identidad que se han utilizado en las ciencias sociales y nos hemos apoyado

en las investigaciones previas que hemos realizado sobre la identidad nacional mexicana. En una primera etapa, se utilizó un enfoque psicosociológico y más recientemente desde el horizonte que ofrece el pensamiento crítico latinoamericano, y las ciencias de la complejidad y del caos. Finalizamos con un ejercicio comparativo, señalando las semejanzas y las diferencias entre la identidad universitaria y la identidad nacional. Con esto esperamos indicar algunos nodos potencialmente conflictivos en los juegos de identidad y en las políticas institucionales que pueden diseñarse para prevenirlos y solucionarlos.

Juego de espejos, aclaración de una metáfora

Al decir “juego de espejos” nos referimos a las ideas que nos provoca imaginar dos espejos uno enfrente del otro. En este caso, se trata, por un lado, de la institución educativa, científica y cultural más importante del país y, por el otro, de la identidad nacional y todo lo que ella conlleva de construcción imaginaria, dispositivo ideológico y síntesis de la pluralidad de culturas realmente existentes en un país megadiverso. El espejo que representa a la universidad puede formar parte, de manera íntegra del otro espejo, porque en su totalidad queda comprendido en el patrimonio cultural nacional. Al mismo tiempo, posee cualidades especiales que le permiten desprenderse de la totalidad para reflejar, de manera creativa la fenomenología social, política, geográfica, ambiental, biológica, antropológica, cultural y artística de la nación, para no mencionar todos los universos de conocimiento que se estudian en un centro de educación superior.

A diferencia del espejo de Blanca Nieves, el espejo universitario no es complaciente porque tiene como misión conocer críticamente la realidad, y enfrentarse, incluso a las discusiones filosóficas sobre lo que sea la realidad, o la verdad, o el inconsciente, o las pasiones, sin más límite que las fronteras mismas del conocimiento científico. En muchas ocasiones, de la universidad se desprenden discursos críticos que inciden en la opinión pública, o bien se formulan propuestas de cambio y transformación social que pueden formar parte de los debates políticos entre diferentes actores. En el campo de la medicina y de la tecnología, de la universidad se esperan contribuciones sustantivas para mejorar la calidad de vida. Todos estos aspectos le dan al espejo universitario un valor intrínseco. En el caso de los estudios sobre identidad nacional, la universidad ha hecho contribuciones importantes que se mencionarán más adelante.

Enfoque general

La literatura acerca de los fenómenos identitarios en el mundo es muy abundante, de allí la necesidad y conveniencia de señalar los principales autores y concepciones sobre la identidad, sobre todo aquellos que nos permiten analizar de manera más adecuada lo que sucede en la universidad y en la nación. Entendemos, con Gilberto Giménez, que los procesos identitarios forman parte de la problemática cultural y que es necesario avanzar en la comprensión colectiva de la importancia que tienen los procesos simbólicos y los entramados de significación, tanto para los proyectos de vida individual como para los proyectos colectivos (Giménez, 2000).

Aproximaciones al concepto de identidad

La identidad personal, como un fenómeno de autorreflexión, crea la conciencia del individuo como persona. En la medida en que se asciende en la escala de complejidad social, la identidad se asume como un proceso de mayor nivel de abstracción que permite suponer afinidades, historia común y destino general relativamente compartidos. La identidad es un proceso dinámico donde la historia de la vida de las personas se ve influida notablemente por los acontecimientos sociales.

En la sociología, hasta los años cincuenta del siglo xx, con autores como Talcott Parsons, la identidad se asoció a los procesos psicológicos que el individuo experimenta para lograr su ubicación en la realidad social y su diferenciación con los demás. En los años setenta y ochenta, Tajfel y Turner hicieron contribuciones teóricas importantes al concepto de identidad social. La identidad social es un mecanismo mediante el cual la sociedad forma la psicología de sus miembros para alcanzar las metas y personalizar los conflictos. La identidad social es un resultado de la vida intersubjetiva en diferentes grupos, especialmente la familia y cumple una función muy importante para la coordinación de conductas en pro de lograr objetivos comunes. Las identidades se originan en significados institucionalizados, construidos socialmente y objetivados. Las identidades operan como compromisos y son negociadas y manifestadas por personas que las experimentan como realidades tanto subjetivas como objetivas. En las sociedades complejas (modernas) las personas buscan controlar su vida organizando el repertorio de identidades que ofrece este medio, cada vez más racional y abstracto. Ante la necesidad cotidiana de asumir identidades múltiples, la continuidad de saber quién es “uno mismo” debe estar asegurada de situación

a situación, como una especie de plano transinstitucional que garantice el orden, la responsabilidad y la reproducción de las condiciones de una sociabilidad sana.

En la configuración de las identidades intervienen condiciones objetivas, como el territorio, las variables demográficas, la lengua, las instituciones religiosas, educativas y políticas, además de factores subjetivos, valores, costumbres, historia, orígenes y pertenencia étnica, proyectos de futuro, entre otros, siendo los valores el elemento sobresaliente de la subjetividad; es decir, son los valores identitarios los que marcan el devenir de la experiencia y de la acción humanas.

La identidad universitaria

Contexto

Las universidades de todo el mundo se encuentran sometidas a una dinámica de cambio provocada por las transformaciones estructurales y tecnológicas de las sociedades complejas. Cada una de ellas debe resolver, de acuerdo a su historia y características particulares, el tema de la integración y adaptación de sus actividades a un contexto de internacionalización y a la comercialización de sus servicios en la sociedad del conocimiento. Los factores del entorno se traducen en nuevos órdenes de organización interna que actualizan la pregunta por la identidad universitaria. ¿Cómo se le define? ¿Cómo cambia? ¿Cómo se expresa?

La situación actual de la Universidad Nacional Autónoma de México permite afirmar que es una institución que goza de reconocimiento internacional, por sus actividades y por el papel que cumple en los ámbitos de la investigación, la

docencia y la extensión de la cultura. Precisamente, en 2010 celebra cien años de haber sido reabierta, para lo cual se han preparado amplios eventos artísticos y académicos con los cuales se profundizará sin duda sobre el sentido que tiene hoy la UNAM y la serie de significados que elaboran sobre ella sus integrantes, desde funcionarios, a investigadores, profesores, técnicos, trabajadores y estudiantes, así como el conjunto de egresados. No hay duda de que ser universitario en México y en particular haber estudiado o trabajado en la UNAM o ser parte activa de su comunidad ampliada (que incluye a amigos y egresados) es motivo de satisfacción y orgullo. Esta es una coyuntura favorable para reforzar una identificación con ella. En lo que corresponde a la investigación multidisciplinaria sobre la identidad universitaria, es importante anotar algunas aproximaciones de orden teórico.

Una definición de trabajo puede afirmar que la identidad universitaria es el resultado de un complejo proceso social que obliga a conocer y compartir los valores, las tradiciones, la historia, los símbolos, las prácticas cotidianas, las metas, las aspiraciones y los compromisos sociales que configuran la esencia y el quehacer de la universidad. Como se dijo arriba de las identidades sociales, la identidad universitaria incluye dimensiones organizacionales, históricas, simbólicas y valorativas. Lo que nos corresponde indagar es la configuración que presentan estos aspectos a nivel de los individuos y a escala institucional. Por ejemplo, podemos afirmar que la identidad universitaria es, en primer lugar, una identidad institucional. Reflexionar acerca de la identidad universitaria implica hablar de la institución, porque éste es el espacio donde la identidad cobra forma, se reconstruye y adquiere explicación.

La identidad universitaria se encuentra inscrita en la forma en que la institución se define a sí misma y actúa en un

contexto determinado; se encuentra también en sus marcos valorativos, en sus repertorios culturales y en sus formas de organización, además de sus antecedentes históricos, los rituales cotidianos, el calendario y sus efemérides, sus instalaciones y símbolos, además de su desempeño (o *performance*) en diferentes situaciones y contextos sociales.

Desde una perspectiva organizacional, la identidad universitaria se experimenta en términos del marco externo de participación y opinión que se tiene sobre la institución, en cuanto a su denominación y reputación, su tipo de adscripción, pública o privada, el tipo de títulos que otorga, las ramas del saber que ofrece, la manera en que se relaciona con la sociedad y el poder público, el tipo de convenios que tiene con otras instituciones y el tipo de programas que establece, dirigidos hacia la internacionalización de sus actividades. En este sentido, la identidad universitaria tiene la propiedad de constituirse en el vínculo o canal de expresión externo de aquello que define a la universidad ante los otros; aunque también se ve representada en el marco interno de aquello que compete a la manera como se organiza para realizar sus funciones sustantivas.

El marco externo es el que permite definir los rasgos o características de la universidad, del pasado y las actuales, sobre todo en el momento en que las acciones de la institución se orientan más allá del campus. Esto es posible observarlo en el reconocimiento social que se da a la universidad por su relación con el saber del que es portadora y por su relación con el poder público, del cual depende, a su vez, el reconocimiento a su autonomía y el financiamiento de sus actividades. Es decir, la identidad universitaria descansa en que se reconozca a la universidad como un centro institucional de saber legítimo y como partícipe de una dinámica de cambio, inscrita en una política de Estado.

El marco interno, por su parte, es el que permite observar cómo la universidad planea su trabajo para hacerse competente de manera organizada y cumplir sus funciones bajo una dinámica de cambio, en la que está involucrada directamente la acción colectiva de sus actores, grupos de la administración central y los departamentales, personal docente y administradores, funcionarios y estudiantes.

El puente que se teje entre ambos marcos, el externo y el interno, constituye un nexo entre variables simbólicas, organizacionales y políticas que, en conjunto, puede presentarse como un indicador de cambio identitario en la universidad. El enfoque anterior se complementa con los elementos teóricos que proporciona una perspectiva comunitaria de la identidad. De acuerdo con ella, la identidad individual se origina en significados institucionalizados o estructurales. De esta manera, individuo e institución transitan por un mismo proceso identitario; esto muestra que toda universidad se presenta como un ente con repertorios identitarios propios que inciden en los sujetos que participan en su vida interna, al tiempo que recupera aquello que los individuos le aportan desde su propia experiencia identitaria.

La identidad institucional se expresa en las actividades cotidianas de la comunidad universitaria. El término comunidad hace referencia al conjunto de actores que participan y dirigen sus acciones en pos del interés común de la universidad. Estos actores cuentan con imaginarios que son recreados a través de los saberes, las prácticas, los contenidos, los sentidos, los discursos, los diálogos o los intereses presentes en la vida de la institución. Aquello que caracteriza a la identidad institucional es, precisamente, su capacidad para integrar en un mismo espacio y proyecto, a aquellos actores cuyos intereses tienen similitud entre ellos y con la universidad, presen-

tándose el espacio institucional como el espacio natural de apropiación, recreación y proyección de la identidad universitaria. Es decir, las acciones identitarias se proyectan como hechos: lo que hacen los actores universitarios, estudiantes, maestros, investigadores, empleados, trabajadores y funcionarios es un reflejo de aquello que institucionalmente ejecuta, proyecta y representa la universidad.

El curso que puede cobrar la identidad universitaria compete también a una decisión, a un acuerdo entre actores. Los rasgos o características de identidad que una universidad decide asumir y fortalecer son aquellos que se empatan, primero con un sentido de lo histórico, el pasado y la concepción de futuro, después, con un proyecto institucional y, finalmente, con un proyecto nacional o regional.

La identidad institucional universitaria impone pautas de acción valorativas, profesionales, científicas y culturales a quienes participan de su dinámica organizativa, y a quienes tienen vínculos y referentes directos con ella: academias, empresas o el propio Estado, lo que significa que su funcionamiento impacta, en un marco más general, a toda la sociedad y al proyecto de nación que se tenga. Esto se logra de acuerdo al grado de apropiación y reconocimiento que tenga el proyecto educativo que proponga la universidad al país, a las regiones o a las localidades en que se desenvuelve.

El aporte que hace la UNAM a la identidad nacional comprende: la formación de cuadros dirigentes, científicos, profesionistas y artistas, cuya obra enriquece el patrimonio cultural nacional; la actividad cultural universitaria como una cultura viva que enriquece los valores y el sentido estético de los profesores, estudiantes y de la comunidad en general; las investigaciones que las escuelas, facultades, centros e institutos han realizado acerca de la identidad nacional o bien de algunos aspectos particulares de ella.

Estas afirmaciones adquieren su sentido si se concibe a la identidad nacional como una dimensión psicosocial que establece relaciones de reciprocidad entre las instituciones de un Estado nacional maduro con una ciudadanía informada y crítica. Esta situación, tipológicamente ideal, tuvo sus mejores momentos en los años cincuenta y sesenta del siglo xx. Sin embargo, el quiebre social, político, ideológico y cultural que significó el año de 1968 con la represión estudiantil, abrió procesos de distanciamiento entre el Estado y lo que podrían llamarse las reivindicaciones democráticas de la sociedad mexicana. El periodo de 1970 a 1982, en los sexenios de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo, se caracteriza por la crisis acentuada de un régimen autoritario y hegemónico. Con Miguel de la Madrid, en 1982 se inicia un largo periodo histórico que aún no termina y que algunos analistas han llegado a caracterizar como un golpe de Estado incruento por parte de las generaciones de políticos formados en la escuela neoliberal.

La crisis social generalizada que se observa actualmente en México, la violencia, la ausencia de una política económica propia, el monopolio de la partidocracia sobre la política y el vacío de contenido cuando se habla retóricamente de un “proyecto nacional” son solamente algunos rasgos de lo que se vive día a día en una sociedad cada vez más acostumbrada a los escándalos cotidianos. En lo cultural y en lo identitario la cultura mexicana es cada vez más plural y sus referentes son débiles ó “líquidos” en la terminología de Zigmunt Bauman.

Identidad nacional

Este deslizamiento de una identidad nacional en proceso de maduración y una identidad nacional en declive también se ha

expresado teóricamente en el programa de investigación que iniciamos en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, desde 1985. Desde el principio declaramos que nuestro interés por la identidad nacional mexicana es teórico y político, porque en la identidad nacional se juega la orientación de los procesos sociales fundamentales. Al elegir este tema de investigación lo hacemos porque creemos en la posibilidad de construir opciones para que la vida de los mexicanos transcurra en mejores condiciones materiales y donde existan mayores oportunidades de realización personal y comunitaria. Después de tres décadas, las transformaciones históricas, mundiales han reactualizado el tema de las identidades nacionales como uno de los ámbitos de investigación más complejos e importantes de nuestra época.

Nos parece necesario insistir y volver a preguntar en diferentes coyunturas cuáles son las opciones que tiene México para pensarse como una nación viable. De allí que pensemos que uno de los retos colectivos, especialmente para los científicos sociales, es caracterizar nuestro momento histórico, categoría clave que sintetiza la complejidad del mundo contemporáneo. No hay duda de que vivimos una época de transformaciones sociales radicales que demandan esfuerzos de comprensión renovados. El punto de partida es reconocer que los cambios en curso forman parte de una reconfiguración de las condiciones de la producción capitalista a escala mundial. Para el caso específico de las culturas y de las identidades importa observar de qué manera su sentido cambia y qué otros nodos de articulación simbólica toman su lugar.

En términos analíticos conviene distinguir entre identidad social e identidad nacional. La primera es una característica psicológica del individuo que le permite diferenciarse de los demás individuos. La segunda, por su parte, es una atribución

sociopsicológica que permite a los ciudadanos reconocerse como una entidad colectiva llamada nación. El Estado-nación constituye el marco donde se reconoce a la identidad nacional. Es un hecho que la repartición del mundo para su control y usufructo es una característica de la Modernidad, cuyo desarrollo describe nuestra contemporaneidad. El Estado-nación es el paradigma de la organización política de los países actuales. Dos de los conceptos que se le asocian resultan fundamentales para el debate sobre su situación presente y futura. Nos referimos al concepto de soberanía, la cual supone una autoridad única tanto para producir leyes como para hacerlas cumplir en un territorio específico y cuidadosamente delimitado. La ciudadanía, por su parte, es el motivo, el fin, el afán y la meta de las acciones del Estado.

El concepto de identidad nacional cambia y evoluciona al estar íntimamente vinculado al Estado-nación, entidad histórica y por tanto inestable y dinámica. Una perspectiva sociopsicológica entiende a la identidad nacional como la forma en que los integrantes de una nación sienten como propios el conjunto de instituciones que dan valor y significado a los componentes de su cultura, de su sociedad y de su historia. Las formas de representar la identidad nacional tienen una validez temporal y de ninguna manera definitiva. La identidad nacional, en cuanto resultado complejo de la interacción social, es un factor importante de cohesión social entre los distintos grupos de ciudadanos depositarios de la legitimidad fundamental de las instituciones del Estado-nación. En su fase madura, la identidad se expresa como conciencia nacional. Cuando emergen nuevas naciones hay un magma ideológico del cual se desprenden múltiples iniciativas de decantación simbólica. La conciencia nacional, para consolidarse, requiere una temporalidad de varias décadas, es un producto histó-

rico que se forma lentamente con la participación activa de lo que Gramsci llamó “intelectuales orgánicos” y con la construcción de un sentido común que acepta una realidad social, en este caso, la existencia de una nacionalidad diferenciada, no sólo en lo jurídico, sino también en lo cultural.

La ciudadanía es una categoría clave para comprender la dinámica de las identidades nacionales. Como la unidad más pequeña del funcionamiento del sistema social (Estado-nación), actúa como mediadora entre una estructura política y una estructura sociopsicológica. El Estado funciona como depositario de la violencia legítima y del poder que impone obligaciones en un marco constitucional. La ciudadanía responde planteando demandas y ejerciendo derechos. De esta interacción surgen varios productos sociopsicológicos. Uno de ellos es la conciencia nacional, la cual tiene como rasgo distintivo la responsabilidad, uno de los valores cívicos más importantes.

Un ciclo de reflexiones colectivas sobre identidad nacional

En 1997, a partir de los cambios percibidos en el entorno mundial y también por la profundización de la crisis institucional generalizada en la sociedad mexicana sentimos la necesidad de preguntarnos por el sentido mismo que tenía para nosotros la investigación sobre la identidad nacional. El ejercicio que hicimos nos pareció muy útil porque nos dimos la oportunidad de escuchar a un número selecto de colegas que estudiaban a la identidad nacional mexicana desde diferentes ópticas. La serie de coloquios que realizamos derivaron en varios libros colectivos que ampliaron nuestra comprensión

de los procesos de diferente ritmo y temporalidad que confluyen en lo nacional.

Un punto de partida clave lo asentó al filósofo mexicano Abelardo Villegas al declarar: "...hemos perdido el control de nuestro proyecto histórico como nación" (Villegas, 1993). Para responder a ese señalamiento tan breve como certero, nos propusimos repensar la identidad nacional mexicana en términos multidimensionales y multidisciplinarios. Adoptando un pensamiento de procesos, postulamos que no es algo que ya esté dado como realidad cristalizada y acabada, sino que, en cuanto realidad compleja, sólo es pensable como "dándose" en un proceso de construcción y reconstrucción permanente. La identidad nacional mexicana integra espacialidades y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación, negociación, consenso, fragmentación y recomposición.

La identidad nacional hoy puede concebirse como un campo sujeto a tensiones conflictivas ocasionadas por la multiplicidad de procesos que la afectan, entre éstos, la confrontación entre lo global y la singularidad históricamente forjada de una sociedad. En el plano teórico, la identidad nacional forma parte de un entramado conceptual que incluye al Estado, la nación, la diversidad cultural y los nacionalismos en el contexto de un mundo complejo inter y transnacionalizado.

Identidad universitaria e identidad nacional, ejercicio comparativo

Las ideas expuestas nos permiten ahora, para finalizar estas reflexiones, intentar un ejercicio comparativo entre dos fenómenos identitarios que se encuentran interrelacionados pero que son diferentes entre sí.

La identidad universitaria y la identidad nacional son creadas y recreadas mediante rituales, discursos y símbolos con diferente eficacia. La primera tiene como principal referente a la universidad que es una institución de educación superior que goza de autonomía, con su propia legislación y reglamentos. Su finalidad principal es la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Sus principales sujetos son los integrantes de la comunidad universitaria y, con otro estatus, los ex universitarios. La identidad nacional tiene como principal referente al Estado-nación y está determinada por las vicisitudes que sufra este organismo complejo, principio estructurante de la realidad social. Sus principales sujetos son los ciudadanos y su finalidad es contribuir a cohesionar y unir, así sea imaginariamente a todos los mexicanos.

Desde un punto biográfico, los niños nacidos en México o de padres mexicanos en el extranjero adquieren la nacionalidad mexicana desde el inicio de sus vidas. En el registro civil adquieren una pertenencia demográfica al Estado-nación. En los avatares de su vida, cada mexicano puede reafirmar, cuestionar, o en casos extremos abandonar o renunciar a su nacionalidad; no obstante, en términos antropológicos, su identidad cultural les seguirá perteneciendo. Es importante distinguir, en este caso, lo que podría ser la mexicanidad como identidad cultural, y lo que es la identidad nacional como principio jurídico y político. La identidad universitaria, por su parte, se adquiere en la etapa juvenil cuando los estudiantes pueden ingresar al nivel bachillerato y se reafirma al cursar una carrera profesional. En cada corte espacio-temporal, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, puede hacerse un diagnóstico tomando como dispositivo de indagación a la identidad. En este caso, conviene recordar, como lo propone Gilberto Giménez, que la identidad corresponde a lo que pue-

de denominarse como la dimensión subjetiva o internalizada de la cultura, misma que se complementa con otras dos, la dimensión objetivada, que se compone de los elementos culturales materiales, organizativos e históricos de la institución y la dimensión performática, que tiene que ver con la manera efectiva mediante la cual se escenifican las principales acciones del trabajo cotidiano, desde los procedimientos en los laboratorios hasta las discusiones en seminarios, el dictado de clases y los actos administrativos o los rituales de paso.

Nuevos horizontes para la acción y el pensamiento

El ejercicio que hemos realizado nos parece suficiente para percibir que entre la identidad universitaria y la identidad nacional se presenta una relación de ambivalencia. La universidad, como institución, depende del subsidio del gobierno federal, lo cual la hace vulnerable y obliga a que sus autoridades se vean obligadas a cabildear cada año por un mejor presupuesto. Al mismo tiempo nadie puede negar el valor cultural y científico de la UNAM, la cual requeriría de un entorno político muy diferente que el actual donde volviera a tener sentido lo nacional vinculado a un proyecto de país. Esta situación se vuelve más compleja cuando percibimos que nuestro momento histórico nos demanda desarrollar el sentido de pertenencia no nada más a una cultura, sino al planeta Tierra, para lo cual debemos apropiarnos de una conciencia antropológica, ecológica, cívica, terrenal y espiritual. Los avatares futuros entre la universidad y la nación abrirán otro episodio en esta saga histórica.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2005), *Identidad*, Buenos Aires, Losada.
- Béjar Navarro, Raúl y Héctor Manuel Cappello García (1990), *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*, México, UNAM-CRIM.
- _____ y Héctor Rosales (coords.) (1999), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, México, Siglo XXI.
- _____ (coords.) (2002), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, México, UNAM-CRIM,.
- _____ (coords.) (2005), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, México, UNAM-CRIM.
- Giménez, Gilberto (2000), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en José Manuel Valenzuela Arce (coord.), *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*, México, El Colegio de la Frontera-Plaza y Valdés, pp. 45-78.
- Parsons, Talcott (1951), *The Social System*, Glencoe, Free Press.
- Tajfel, H. and J.C. Turner (1979), “An Integrative Theory of Intergroups Conflict”, in W.G. Austin and S. Worchell (eds.), *The Social Psychology of Intergroups Relations*, Wadsworth, Belmont.
- Villaseñor, G. (coord.) (1997), *La identidad en la educación superior en México*, México, UNAM-CESU.
- Villegas, Abelardo (1993), *El pensamiento mexicano en el siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica.

Socioepistemología de las matemáticas (construcción social del conocimiento matemático)¹

*Ricardo Cantoral
y Rosa María Farfán*

Resumen

Este capítulo trata de la textura social y cultural del quehacer matemático, tanto al nivel de su producción como al de su difusión institucional. Noción como identidad nacional, cultural, institución y aprendizaje en matemáticas son abordadas desde un punto de vista teórico que proviene de la *Socioepistemología*. Este novedoso enfoque teórico ha sido desarrollado para el campo de las matemáticas en lo que llamaremos la *Escuela*, de Cinvestav Zacatenco. En el *Seminario de los Jueves*, vehículo académico de la *Escuela*, se han discutido y desarrollado durante varias décadas diversos ejemplos sobre la forma en que se entretreje, aun

¹ La expresión *construcción social del conocimiento*, la entendemos como equivalente a Socioepistemología.

en el escenario de la matemática avanzada, una red de naturaleza social para la formación de consensos e identidad en el campo de las matemáticas.

Introducción

La ciencia y su educación no están desligadas de las prácticas sociales al seno de las que se desarrollan. Sin embargo, las matemáticas por ejemplo, como es bien sabido, se han desarrollado bajo la premisa de que ellas tratan con objetos abstractos, anteriores por tanto a la praxis social y en consecuencia externas al individuo. Esta visión platonista del conocimiento impregna por igual al quehacer didáctico de nuestros días; un profesor comunica “verdades preexistentes” a sus alumnos mediante un discurso; la forma entonces, asume esta visión, hará develar más temprano que tarde el significado de los objetos abstractos entre los alumnos.

Este capítulo del libro, sobre una visión plural de la identidad, sostiene la tesis de que el conocimiento matemático, aun aquel que consideramos avanzado, tiene un origen y una función social asociados a un conjunto de prácticas humanas socialmente establecidas. Prácticas que dan identidad nacional, regional y cultural en un sentido amplio. Esta afirmación no habrá de entenderse con la interpretación de que todo conocimiento matemático obedece a una necesidad de naturaleza práctica, puesto que los historiadores de la ciencia han documentado suficientemente que algunas nociones matemáticas no provienen de sucesivas abstracciones y generalizaciones de la *empiria*. Más bien, nuestra tesis tiene una orientación sociológica, puesto que establece una filiación entre la naturaleza del conocimiento que los seres humanos producen con las acti-

vidades mediante las cuales y en razón de las cuales dichos conocimientos son producidos. En este sentido, sostendremos en este artículo la existencia de una dialéctica entre el uso y el símbolo o, dicho de otro modo, entre la actividad y el objeto.

Las investigaciones que hemos desarrollado a fin de “hacer ver” la postura descrita, han seguido una aproximación sistémica que permite tratar en forma articulada con los cuatro componentes fundamentales de la construcción social del conocimiento, a saber: su naturaleza epistemológica, su dimensión sociocultural, los planos de lo cognitivo y los modos de transmisión vía la enseñanza. Esta aproximación múltiple ha sido denominada como *el acercamiento socioepistemológico*² (Cantoral, 1999; Cantoral y Farfán, 1998; Farfán y Ferrari, 2008).

² La socioepistemología (del latín *socialis* y el griego *επιστήμη*, *episteme*, “conocimiento” o “saber”, y *λόγος*, *logos*, “razonamiento” o “discurso”), también conocida como epistemología de las prácticas o filosofía de las experiencias, es una rama de la epistemología que estudia la construcción social del conocimiento. Mientras en la epistemología clásica el conocimiento se estudiaba, por lo general, independientemente de las circunstancias sociales de su producción, en la socioepistemología se aborda la consideración de los mecanismos de institucionalización que lo afectan, vía la organización social de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Está, por tanto, relacionada íntimamente con la sociología de la educación y de la ciencia. Como todo campo, el enfoque tiene un método, en este caso es de naturaleza sistémica, pues permite tratar los fenómenos de producción y de difusión del conocimiento desde una perspectiva múltiple, al estudiar la interacción entre epistemología, dimensión sociocultural, procesos cognitivos asociados y mecanismos de institucionalización vía la enseñanza. Plantea el estudio del conocimiento, social, histórica y culturalmente situado. La socioepistemología aborda, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Sobre qué fundamentos se asienta la construcción social del conocimiento?

En este capítulo entenderemos con la expresión *construcción social del conocimiento matemático avanzado* al conjunto de las interacciones, explícitas o implícitas, que se establezcan entre los siguientes tres aspectos:

- Los procesos avanzados del pensamiento.
- La epistemología de la matemática avanzada.
- Las prácticas humanas altamente especializadas.

En los apartados siguientes presentamos, una interpretación sintética de las posibles interacciones entre los tres aspectos citados con anterioridad. A cada una de ellas les llamaremos: *Memoria voluntaria y construcción social*, *Matematización y construcción social* y *Sociocultura y matemáticas*.

Consideremos por ejemplo, como punto de partida, al polo de los procesos avanzados del pensamiento y veamos de qué manera éste se articula con los otros dos polos señalados: con la epistemología de la matemática avanzada y con las prácticas humanas altamente especializadas. Como se señala Alanís (2000: 17-24), es habitual que se ubique entre tales procesos avanzados del pensamiento tanto a la abstracción reflexiva, la generalización, el razonamiento bajo hipótesis, como a la

-
- ¿Qué motiva el acto social de conocer? ¿Cuáles son sus propósitos?
 - ¿Qué procesos sociales se llevan a cabo para conocer algo? ¿Cómo se relacionan entre sí?
 - ¿Cuál es la relación entre las impresiones sensoriales, el razonamiento y las prácticas sociales?
 - ¿Cómo se forman las ideas a partir de prácticas sociales?
 - ¿Cuál es la relación entre conocimiento y experiencia?
 - ¿Qué es lo cognoscible? ¿De qué maneras?
 - ¿Cómo es la relación entre quienes conocen y lo que conocen?
 - ¿De qué manera la naturaleza de las prácticas sociales afectan al acto de conocimiento?

memoria voluntaria; procesos considerados mentales y, en ese sentido, internos al individuo. Sin embargo, a diferencia de lo que suele creerse, sostendremos –en este artículo– que ellos tienen una fuerte base social vinculada con las circunstancias que favorecen la construcción del conocimiento. Como ejemplo de lo anterior, consideremos a las diversas prácticas humanas relativas a la formación de consensos y a la búsqueda de legitimidad del discurso mediante mecanismos de persuasión (Martínez y Sierra, 2005; Cordero, 2003).

Memoria voluntaria y construcción social

A continuación mostramos un ejemplo de memoria voluntaria con el propósito de evidencia que aun los actos más cotidianos, aquellos que habitualmente consideramos de naturaleza estrictamente individual, como la memoria, tienen por el contrario una clara dimensión social. Volveremos sobre el significado de este episodio en la parte final del artículo para adecuarlo al caso particular de la constitución de las matemáticas escolares.

Una madre está por salir de casa acompañada de su hija de seis años. La madre, quien llevará a su hija en el automóvil rumbo a la escuela descubre que no tiene las llaves. La hija, quien tenía en su poder las llaves del carro justo antes de salir, no las encuentra en el sitio en que creía haberlas dejado.

Madre / ¿Dónde dejaste las llaves del auto?

Hija / Las dejé en la mesa del comedor.

Madre / No las vi ahora que estuve ahí.

Hija / Ah no, están en la cocina.

Madre / ¡Pero si tú no estabas en la cocina!

Hija / Es cierto,...

Madre / ¿No estarán en tu recámara? De ahí vienes ahora, ¿no?

Hija / Sí, es cierto. Recuerdo que..., están en mi cama.

La niña corre entonces hacia su recámara y regresa con las llaves.

Este episodio, como muchos otros de la vida cotidiana, muestra la manera en que aun los actos más simples, como la memoria, dependen de las interacciones sociales entre los seres humanos. Este diálogo nos permite formular algunas preguntas: ¿quién recordó? ¿la madre, la hija o la situación? Regresaremos a este ejemplo en la sección que tratemos de la experiencia educativa sobre las derivadas sucesivas en la enseñanza del cálculo, a fin de mostrar el carácter social del conocimiento matemático.

Matematización y construcción social

Pensemos al respecto de la matemática y de su construcción social, en el caso de la introducción del concepto de *límite* al análisis matemático clásico como una muestra ilustrativa a propósito de lo que acontece hacia finales del siglo XIX. Recordemos cómo fue que, con su introducción, se logró institucionalizar el tratamiento de los procesos infinitos en el cálculo infinitesimal. El aspecto que tomó la formulación de la definición del concepto de límite de una sucesión numérica infinita, a través del empleo de cuantificadores lógicos con apoyo en la estructura de los números reales, muestra cómo el proceso de construcción tiene una textura social. No sólo por los varios siglos en que esto se lleva a efecto ni por las diversas generaciones que intervienen, sino además a causa del intenso proceso de negociación y lucha entre diversas escue-

las del pensamiento. Unos reivindicando a los infinitésimos y otros, en cambio, buscando desterrarlos. La definición que en la actualidad domina en los libros de texto es la siguiente:

Definición. Diremos que el límite de p_n cuando n tiende a infinito es p si

$$\forall \varepsilon > 0, \exists n_0 > 0 \text{ tal que } \forall n > n_0 \Rightarrow |p_n - p| < \varepsilon$$

Notación. En tal caso, se escribe $\lim_{n \rightarrow \infty} p_n = p$ o bien $p_n \xrightarrow{n \rightarrow \infty} p$

Este enunciado formal si bien permite justificar que el límite de una sucesión es un número dado p , sin tener la necesidad de proseguir, infinitamente, calculando los valores que toma la sucesión p_n en la medida en que n avanza progresivamente sobre los naturales, no permite descubrir en cambio cuál es el valor de p .

Para justificar o demostrar que p es efectivamente el límite de la sucesión, tienen que usarse inferencias lógicas y procedimientos que se llevan a cabo en un número finito de pasos; ya que dado un valor de ε positivo, se determina en consecuencia una n_0 a partir de la cual los siguientes valores de n satisfacen las condiciones de la definición. No habrá necesidad, en consecuencia, de evaluar, uno a uno, los valores que toma la sucesión para saber que efectivamente p es el límite de la sucesión p_n .

Un asunto que no resuelve la definición anterior es el de averiguar cuál es el valor adecuado de p de manera que sea efectivamente el límite de la sucesión en cuestión. Por lo cual, encontrar el valor de p habrá de hacerse por inspección, conjetura, deducción o descubrimiento, la heurística del problema

no cabe naturalmente en la definición y queda en este sentido sujeta al libre juego de procesos humanos de justificación, refutación o formación de conjeturas, como bien lo ha puesto de evidencia la epistemología clásica.

Aunque este tratamiento particular de los procesos infinitos tiene orígenes que se remontan a la antigüedad clásica con la matemática helénica, la formulación de la definición del concepto de límite que presentamos anteriormente transformó la concepción que sobre los procesos infinitos se tenía en las matemáticas de la época. Sin duda marcó al pensamiento de entonces en un sentido amplio, pues permitió, por una parte, que una gran variedad de viejas temáticas como el cálculo de longitudes de curvas, la determinación de rectas tangentes a curvas dadas o la cuadratura³ y cubatura⁴ de ciertos objetos geométricos fueran tratadas bajo un mismo enfoque sistémico; ello ocurría también por parte de las ciencias físicas al producir otra profunda transformación en la visión teórica del momento, al someter a examen ciertos fenómenos naturales, como la caída de los graves, el movimiento planetario o la propagación del calor en cuerpos sólidos, bajo una manera unificada y totalmente nueva de explicación científica (Montiel, 2005 y Farfán, 2003).

De modo que la introducción del concepto de límite en las matemáticas decimonónicas, motivó una serie de profun-

³ Con el término *cuadratura* se ha caracterizado al proceso matemático de “cuadrar”; es decir, de encontrar un cuadrado con igual área que la figura geométrica a cuadrar. Así, la expresión clásica *cuadratura del círculo* significa construir un cuadrado con la misma área que el círculo dado. En la antigüedad clásica se asumía que tal construcción sólo podría hacerse mediante el empleo de la regla y el compás (compás euclidiano).

⁴ La *cubatura* es el proceso análogo en tres dimensiones de la *cuadratura*. Se trata entonces de construir un cubo con el mismo volumen que el de la figura en cuestión.

dos cambios en la epistemología de las matemáticas y en la filosofía de las ciencias desde entonces; propició el desarrollo de una parte considerable del saber escolar y universitario en la misma medida en que introdujo nuevas asignaturas, y aproximaciones novedosas a las viejas asignaturas, tanto al nivel de los textos escolares como en el ámbito de la práctica educativa cotidiana. Estos cambios en el terreno social de la educación, motivaron la elaboración de nuevas propuestas educativas orientadas a públicos cada vez más diversos. Es este mecanismo de difusión institucional del conocimiento del que se ocupa el enfoque socioepistemológico y en consecuencia determina factores de la identidad cultural, ya sea gremial, regional o temporal.

Adicional a lo anterior, cabe decir que la modificación estructural de la matemática del cambio que produjo la incorporación del concepto de límite, en el sentido de Karl Weierstrass, permitió la evolución de prácticas humanas especializadas, como la comunicación metafórica, al utilizarla cada vez con mayor fuerza en la modelación o matematización de la ciencia, sin desatender a los nuevos estándares de rigor. Estos procesos de modelación precisaron, a su vez, de la construcción de diferentes principios de conservación que fueron extraídos de un conjunto de múltiples prácticas humanas.

En síntesis, en virtud de que las matemáticas se han constituido socialmente, en ámbitos no escolares, su introducción al sistema de enseñanza les obliga a tomar una serie de modificaciones que afectan su estructura y funcionamiento, pues habrán de buscarse aproximaciones educativas que permitan la adaptación de tales saberes especializados a las prácticas culturales que tienen lugar al seno de la escuela y la universidad.

En otro orden de ideas, si ahora tomamos al polo de las actividades humanas de socialización como punto de parti-

da, podremos reconocer el efecto que éstas tienen en el propio desarrollo de la matemática. Ello en la medida que, por ejemplo, todo conocimiento erudito debe reestructurarse en una versión del conocimiento que pueda considerarse pública y en consecuencia, que abandone la esfera privada de las circunstancias de su invención. Este proceso de socialización del conocimiento obedece a prácticas que algunos investigadores han estudiado en detalle desde diferentes perspectivas teóricas (Bernstein, 1981; Cantoral, 1990; Chevallard, 1985 y Pulido, 1998). En nuestra opinión, estas prácticas humanas producen un saber altamente especializado como aquel que concierne a la matemática avanzada y exigen, a la vez, de procesos del pensamiento superiores.

En este sentido, las articulaciones entre los procesos avanzados del pensamiento, la epistemología de la matemática avanzada y las prácticas humanas altamente especializadas, nos permitirán sostener esta hipótesis y orientar estudios sobre la construcción social del conocimiento matemático avanzado según se ha referido en la socioepistemología de la Matemática.

Sociocultura y matemáticas

Para mostrar un par de ejemplos que ilustran el sentido social del conocimiento matemático avanzado y en consecuencia de su entramado cultural e identitario, hemos elegido el caso de la aparición o formación del cero en el México prehispánico y del origen del binomio de Newton durante el siglo xvii en Europa.

Es un hecho conocido que no todas las culturas desarrollaron la noción del cero. Particularmente, el cero fue inventado

en aquellos escenarios socioculturales en los que el imaginario colectivo y el tratamiento que éste hacía de las representaciones de ausencia —como la muerte por ejemplo—, el vacío —como complementariedad del espacio infinito—, o la transición de estado contiguos y continuos, permitió la elaboración teórica del cero como una representación dinámica particular.

Las culturas precolombinas aportaron una enorme cantidad de conocimientos al mundo moderno; en la actualidad son conocidas sus aportaciones a la herbolaria, filosofía, agronomía, astronomía o matemáticas. Podemos reconocer una fuerte similitud entre su cosmovisión y la noción del cero. En caso de las culturas mesoamericanas, la ausencia de dicotomías del tipo “bueno-malo” favoreció considerablemente la constitución de la noción de cero. En una sociedad organizada sobre fundamentos politeístas, la diversidad fue muy bien valorada; así, la existencia de diversos dioses y de diversas representaciones de un mismo dios, permitió que fuerzas de la naturaleza fueran tratadas como voluntades de sus deidades.

Según se reporta en el museo de sitio del Templo Mayor en la ciudad de México, Tláloc, el nombre náhuatl del dios de la lluvia o el “señor del agua y la fertilidad”, representa el elemento principal de la actividad agrícola, base de la economía mexicana. La presencia de esta deidad refleja el culto tan importante que se tenía en el México prehispánico al agua y a la agricultura. Sin embargo, no representa sólo la vida, es un dios que también castiga al hombre con heladas, granizo, aguas malas, etc., tiene el poder de destruir, por lo tanto es una deidad de vida y de muerte a la vez. Una épica náhuatl nos dice al respecto:

El dios Tláloc residía en un gran palacio con cuatro aposentos y en medio de la casa había un patio con cuatro recipientes lle-

nos de agua. El primero... fecundiza la tierra para que dé buenos frutos. El segundo... hace nublarse las mieses y hacer perderse los frutos. El tercero... hace helar y secar las plantas. El cuarto... produce sequía y esterilidad. Tiene el dios a su servicio muchos ministros, pequeños de cuerpo... son azules... blancos, amarillos o rojos. Ellos con grandes ollas y con palos en las manos van a regar sobre la tierra cuando el supremo dios de la lluvia ordena. Y cuando truena, es que resquebrajan su cántaro, y si algún rayo cae es que un fragmento de la vasija rota viene sobre la tierra (Épica náhuatl), Museo del Templo Mayor. Ciudad de México.

Figura 1. Tláloc. *Dios de la lluvia*



Estos enviados del dios Tláloc tenían muy diversas representaciones. Una muy conocida es la de Chac Moll, o el mensajero de los dioses, que puede encontrarse en diversas culturas mesoamericanas, la mexica o la maya, por ejemplo. A diferencia de la forma en que se atribuye en las religiones occidentales la bondad a un Dios y la maldad a su antítesis, los dioses prehispánicos son simultáneamente buenos y malos. El dios de la lluvia, por ejemplo, es el encargado de producir sequía en un territorio a la par que prodiga abundancia de agua en otro como narra la épica náhuatl. Permi-

te la siembra adecuada y el usufructo de la tierra a la vez que inunda amplios territorios. Esta suerte de juego de contingencias sólo se explica mediante las nociones de conservación y transición. De ahí que aquellos que pudieron idear representaciones de lo divino acudiendo a nociones como la transición, sean quienes pudieron considerar la existencia del cero para representar, a la vez, la ausencia y la transición.

El cero real que manejamos hoy día dispone, como sabemos, de esta doble naturaleza. En este sentido, es la noción de transición entre lo uno y lo otro lo que resulta importante en esta visión social del mundo.

Figura 2. Chac Moll. *El mensajero de los dioses*



Tratemos ahora un ejemplo un poco más reciente. Discutamos el caso de la formación del binomio de Newton y analicemos el sentido en que la noción de predicción se ubica en la visión sociocultural de la época (se pueden obtener más detalles en Cantoral, 1995; Cantoral y Farfán, 1998).

El binomio de Newton se escribe por vez primera como $(P + PQ)^{m/n}$ y no, como es usual en textos contemporáneos, mediante la expresión $(a + b)^n$. Sostenemos que ello obede-

ce a una concepción alternativa que se apoya en una epistemología que difiere de la que hoy enseñamos en clase, que atiende a un programa en el dominio de la ciencia con el que se busca predecir el comportamiento de los fenómenos de cambio. Un programa de matematización de los fenómenos modelables mediante la metáfora del flujo de agua aplicada por igual a la evolución de otras magnitudes (Cantoral y Farfán, 1998: 361).

En una carta dirigida a Henry Oldenburg (entonces secretario de la Royal Society) en 1676, Isaac Newton presenta su ya célebre teorema del binomio para potencias fraccionarias, lo que representa una generalización de algunos trabajos anteriores sobre series y anticipa la idea de la predicción. Según Newton, tratando con el problema de la cuadratura de la hipérbola y haciendo uso de una ingeniosa interpretación del triángulo de Pascal, él observó que los arreglos {1}, {1, 1}, {1, 2, 1}, {1, 3, 3, 1}, etc., que componen el triángulo y que suelen verse como resultado de un cierto ordenamiento numérico, pueden ser interpretados más bien como una colección de sucesivas potencias del número 11, esto es: $1=11^0$, $11=11^1$, $121=11^2$, $1331=11^3$, etcétera.

$$\begin{array}{cccc} & & 1 & \\ & & 1 & 1 \\ & 1 & 2 & 1 \\ 1 & 3 & 3 & 1 \end{array}$$

Para Newton, este teorema planteaba en su forma más general, que para el racional m/n se cumple la igualdad siguiente:

$$(P + PQ)^{\frac{m}{n}} = P^{\frac{m}{n}} + \frac{m}{n} AQ + \frac{m-n}{2n} BQ + \frac{m-2n}{3n} CQ + \text{etcétera}$$

donde

$$A = P^n, B = \frac{m}{n}AQ, C = \frac{m-n}{2n}BQ, \text{ etc.}$$

La primera cuestión que queremos tratar se refiere al significado de la expresión $P + PQ$. La época en la que el teorema del binomio es publicado se caracteriza por la pretensión de los científicos por modelar, matemática y lógicamente, la evolución de las cosas que fluyen. Digamos que se interesan por *predecir*. Imaginemos que P representa alguna magnitud física, por ejemplo la temperatura o la posición. De modo que al ser la magnitud Q menor que la unidad, es decir $0 < Q < 1$, tendremos también que $0 < PQ < P$, y en consecuencia la magnitud $P + PQ$ representa el estado próximo de P , su valor un instante después; mientras que el término PQ representa a un pedazo pequeño de P . Es así que la expresión $P + PQ$ representa el estado futuro en la evolución de P . Finalmente, como la expresión $y = x^{m/n}$ representa una función lo más general posible en el sentido de la época, la expresión que nos ocupa $(P + PQ)^{m/n}$ muestra el estado futuro que habrá de tener la expresión $P^{m/n}$ un instante después. De este modo, el trabajo consistirá en buscar el valor que habrá de tomar la expresión $(P + PQ)^{m/n}$ sólo en términos de los valores de inicio. Esta expresión para el binomio representa el intento por predecir el estado futuro usando sólo los datos que la situación nos plantea de inicio. Esta visión fue desarrollada ampliamente durante el siglo XVIII y se consolidó como un paradigma socialmente aceptado. La ciencia buscó entonces *predecir la evolución* de los fenómenos de flujo apoyándose en la metáfora del flujo de agua, aquél que no cesa ni invierte su destino.

Sostenemos que esa noción de predicción se construye socialmente a partir de las vivencias cotidianas de los individuos. Pues en ciertas situaciones necesitamos conocer el valor

que tomará una magnitud con el paso del tiempo. Se requiere determinar entonces el valor que tomará la variable dependiente antes de que el independiente pase del estado uno al estado dos. Pero a causa de nuestra imposibilidad de adelantar el tiempo a voluntad debemos predecir. En tal caso, no disponemos de razones para creer que el verdadero valor buscado esté distante de las expectativas que nos generan los valores en un inicio, de la forma en que ellos cambian y cambian sus cambios, y así sucesivamente.

El objeto matemático, el binomio de Newton, se presenta entonces como una entidad que emerge de manera progresiva del sistema de prácticas socialmente compartidas ligadas a la resolución de una clase de situaciones que requieren de la predicción, de donde transita hasta llegar a tomar la forma abstracta del concepto de función analítica. Ambos ejemplos, el de la formación del cero entre los antiguos mexicanos y la presentación del binomio por Newton, dan cuenta de cómo ambos procesos de construcción del conocimiento matemático avanzado tienen un profundo carácter social.

Consenso y matemáticas

En el terreno de las ciencias sociales han sido documentadas ampliamente las formas en que se establecen y legitiman los procesos de dominación y sometimiento entre los actores de un grupo social. Tanto los estudios sobre racismo o las cuestiones de género se han constituido, hoy por hoy, como asuntos de mayor interés. Lo mismo podría decirse sobre el estudio de las relaciones de dominación y dependencia entre las colonias y sus metrópolis.

Consideremos como ejemplo los siguientes párrafos que fueron tomados de diferentes enciclopedias y que nos sirven

para describir lo que en ellas se entiende por Latinoamérica. La pregunta que hicimos fue: ¿qué es Latinoamérica? Las respuestas que obtuvimos fueron diversas y muy ilustrativas:

- Una porción del continente americano que queda por debajo de Estados Unidos.
- Una parte de América que fue conquistada por españoles y portugueses.
- Una extensa región del continente americano que estando por debajo de Estados Unidos, fue conquistado por españoles y portugueses.

Es claro que en estas descripciones se alude a una relación, a todas luces asimétrica, que deja a una región definida en relación con otra región. La autonomía y la enorme riqueza cultural o étnica queda por completo borrada de las definiciones anteriores. No se habla en ellas, por ejemplo, de la multiplicidad de culturas que la habitan, con sus idiomas y ricas tradiciones, o las características geográficas que la ubican como fuente productora de petróleo, cobre o zinc. Sólo se alude a su condición de colonia o a su ubicación relativa respecto de la potencia económica más fuerte del mundo.

Este tipo de mensajes tienen la intención, consciente o inconsciente, de establecer un cierto consenso en la manera de mirar las relaciones sociales entre países, culturas o simplemente entre regiones del mundo. ¿Qué imagen se formará en la mente de un escolar cuando lea estos mensajes? ¿Cómo las asimilará un profesor cuando en sus clases busque dar una cierta racionalidad a esas descripciones?

Con los textos anteriores, se busca introducir un mensaje que favorece una relación de dominación. Estos mecanismos se utilizan para establecer consensos entre los grupos

humanos y favorecer imágenes colectivas que puedan ser compartidas por los individuos. En esta medida, se articulan sofisticados mecanismos de consenso que permiten guiar la actividad de los grupos sociales ante cierto tipo de situaciones y ello hace previsible su desempeño en condiciones similares.

A pesar de ser menos visibles los efectos que pueden tener los mecanismos de consenso en el caso de los contenidos escolares, ellos también existen. A diferencia de lo que presentamos para el caso de las ciencias sociales, sus efectos pueden verse reducidos exclusivamente a las acciones de enseñanza o a los procesos de aprendizaje.

Analicemos para ese efecto, dos casos particulares; uno relativo a la introducción de la integral en la educación media y el otro a la significación de la derivada sucesiva entre los estudiantes universitarios.

La integral de f desde a hasta b puede entenderse de diferentes maneras según se trate de un programa teórico o de otro. Consideremos, a manera de ejemplo, tres de las versiones más conocidas de la integral. La primera, la más usada en la enseñanza contemporánea, se conoce como la integral de Cauchy-Riemann. Otra, la integral de Newton-Leibniz, es la más empleada al momento de resolver integrales por métodos elementales y, finalmente, la menos conocida en la literatura escolar, la integral de Wallis. Fue tratada como parte de un programa tendiente a dar un tratamiento aritmético del infinito (Edwards, 1979: 171).

Ahora bien, para quienes estamos interesados en la enseñanza no podemos reducir un concepto a su definición, sino que habremos de preguntarnos: ¿cuál tratamiento de la integral conviene más a fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos? y ¿cómo articularla en propuestas didácticas?

Como sabemos, para la integral hemos conservado hasta nuestros días el símbolo \int que proviene de la s alargada según fuera introducido por Leibniz en el siglo XVII. Las tres presentaciones de la integral no sólo difieren por cuanto toca a la época en la que fueron desarrolladas, sino también respecto de las explicaciones de las que echan mano a fin de lograr comunicarse satisfactoriamente en los salones de clase y a fin de establecer el consenso necesario entre los agentes del funcionamiento escolar.

$$\int_a^b f(x)dx = \begin{cases} \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{i=0}^n f(x_i)\Delta x_i & \text{donde } |P_n| \rightarrow 0 \\ F(b) - F(a) & \text{donde } F'(x) \equiv f(x) \\ \frac{1}{N+1} \sum_{i=0}^N f\left(a + i \frac{b-a}{N}\right) & \text{donde } N \text{ es infinito} \end{cases}$$

La formulación de la integral siguiendo la definición de Cauchy-Riemann se apoya en la idea de límite. Se toma una partición P_n del intervalo $[a, b]$, donde el incremento será denotado por Δx_i , se explica enseguida que el área de un rectángulo es $f(x_i)\Delta x_i$, se argumenta que la suma de todos ellos aproxima el área bajo la función y se toma el límite cuando n , el número de intervalos del tipo $[x_i, x_{i+1}]$, tiende a infinito y la longitud del más grande de cada uno de los intervalos de la partición tienda a cero; en tal caso se dice que la integral es el límite de la sumatoria siguiente:

$$\int_a^b f(x) = \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{i=0}^n f(x_i)\Delta x_i$$

La presentación de la integral según el modelo Newton-Leibniz sigue una explicación dinámica basada en la variación de las variables x , y , y z . La variable z representa al área

bajo la curva $y = f(x)$, y se obtiene con el desplazamiento de la variable y , que a su vez representa a la ordenada de una curva con abscisa x . La expresión $F(b) - F(a)$ mide entonces el cambio acumulado en F desde a hasta b . Una lectura posible de la integral de Newton-Leibniz puede tenerse con la expresión siguiente:

$$\int_a^b f(x)dx = \int_a^b F'(x)dx = \int_a^b dF(x) = F(b) - F(a)$$

El tratamiento que hace Wallis de la integral se apoya en la idea de altura promedio. Por ejemplo, el valor del área de una región del tipo $y = x^p$, con p natural, en el intervalo $[0, 1]$ puede verse como el promedio de sumar todas las ordenadas entre el número de ellas. De este modo, para la familia de funciones $f(x) = x^p$, con $p = 1, 2, 3$, se tiene:

$$\sum_{i=0}^n f(x_i) \quad \frac{1}{n+1} = \int_0^1 f(x)dx + e(n), \quad \text{donde } \lim_{n \rightarrow \infty} e(n) = 0$$

$f(x) = x$	$f(x) = x^2$	$f(x) = x^3$
$\frac{0+1}{1+1} = \frac{1}{2}$	$\frac{0^2+1^2}{1^2+1^2} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \times 1}$	$\frac{0^3+1^3}{1^3+1^3} = \frac{1}{4} + \frac{1}{4 \times 1}$
$\frac{0+1+2}{2+2+2} = \frac{1}{2}$	$\frac{0^2+1^2+2^2}{2^2+2^2+2^2} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \times 2}$	$\frac{0^3+1^3+2^3}{2^3+2^3+2^3} = \frac{1}{4} + \frac{1}{4 \times 2}$
$\frac{0+1+2+3}{3+3+3+3} = \frac{1}{2}$	$\frac{0^2+1^2+2^2+3^2}{3^2+3^2+3^2+3^2} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \times 3}$	$\frac{0^3+1^3+2^3+3^3}{3^3+3^3+3^3+3^3} = \frac{1}{4} + \frac{1}{4 \times 3}$

Así, la integral definida de f , desde a hasta b se interpreta como un “promedio aritmético” en el que N es infinito, como el siguiente:

$$\int_a^b f(x)dx = \frac{1}{N+1} \sum_{i=0}^N f\left(a + i \frac{b-a}{N}\right)$$

Cada una de las tres presentaciones se ve acompañada de explicaciones diferentes. La de Cauchy-Riemann alude a la aproximación, la de Wallis a la noción de promedio y la de Newton-Leibniz a la de acumulación. De alguna manera cada una de ellas será explicada en el salón de clase mediante algunos ejemplos sencillos y con auxilio de dibujos. Esta forma de presentación en clase permite llevar adelante el contrato didáctico pues garantiza la función del profesor explicando y del alumno siguiendo tales explicaciones.

No tenemos al momento evidencia empírica suficiente que muestre que alguna de las distintas presentaciones de la integral esté mejor adaptada para efectos de aprendizaje; de hecho, ese es todavía un problema abierto. Sin embargo, hemos aceptado por una especie de consenso escolar que la presentación de Cauchy-Riemann y la explicación mediante rectángulos inscritos y circunscritos como medio de aproximación del área bajo la curva es la que todos los profesores debemos usar en nuestras clases. En nuestra opinión, ello obedece a las mismas mecánicas de formación del consenso como aquella descrita en el caso de la interpretación de Latinoamérica.

Este hecho nos ha llevado a estudiar cómo es que los textos escolares son, en cierto sentido, medios adecuados para establecer consensos y mecanismos de reproducción social. En este sentido, la elección de la presentación está ausente de las opciones del profesor y de sus alumnos, pues ellos no disponen propiamente de información alternativa que les permita diseñar su clase con base en otras presentaciones de los

conceptos. Específicamente, en los textos más avanzados, se justifica la presentación de la integral mediante la formulación de Cauchy-Riemann aludiendo razones de tipo ideológico que no analizamos en este escrito (véase Grattan-Guinness, 1984 y Cordero, 2003).

Consenso y didáctica

Aquí mostraremos cómo las respuestas que los alumnos dan a una serie de preguntas sobre las derivadas sucesivas provienen básicamente de las explicaciones que los maestros usan apoyándose en sus textos, más que en las propias estrategias de resolución de problemas. En este sentido, del mismo modo que en el episodio de las llaves, podremos preguntarnos, ¿quién contestó, el alumno, el maestro, el texto o la situación?

Para lograrlo, diseñamos un conjunto de cuatro tareas relacionadas entre sí. Les propusimos a los alumnos una colección de gráficas idénticas con textos distintos. Les pedimos que utilizaran una gráfica para cada inciso de modo que habrían de marcar sobre la gráfica sólo la porción en la que consideran que se responde a cada una de las siguientes cuestiones:

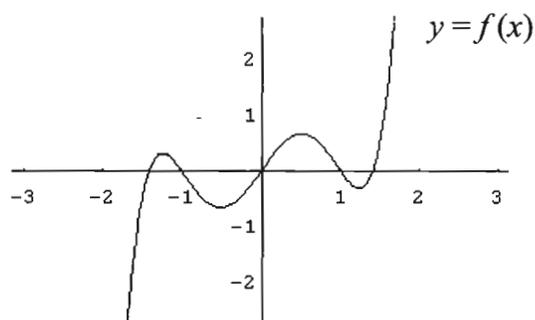
- ¿Dónde es positiva $f(x)$?
- ¿Dónde es positiva $f'(x)$?
- ¿Dónde es positiva $f''(x)$?
- ¿Dónde es positiva $f'''(x)$?

Con la ayuda de estas preguntas exploramos las estrategias variacionales que movilizan y las formas en que construían

argumentaciones para fundamentar su elección tanto al nivel individual como frente a sus compañeros de clase. Claramente, como puede preverse, la última pregunta presenta mayores dificultades, puesto que en ella se exige del uso de estrategias variacionales como único medio para la correcta solución del problema.

Primera consigna

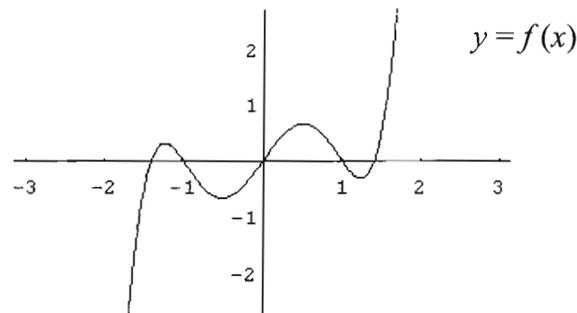
Marca sobre la gráfica de la función que aparece enseguida la porción que consideres que cumple con la condición $f(x) > 0$



Ante esta tarea los estudiantes recuerdan, basados en su enseñanza, que la ubicación en los cuadrantes determina el signo de la imagen de la función; de modo que las ordenadas positivas estarán en los dos primeros cuadrantes (I y II), mientras que las negativas en los restantes (III y IV). De ahí que contesten adecuadamente a esta cuestión.

Segunda consigna

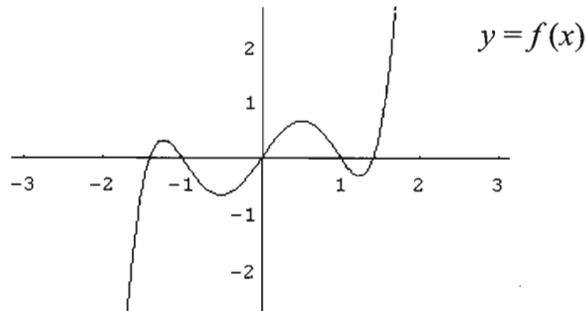
Marca sobre la gráfica de la función que aparece enseguida la porción que consideres que cumple con la condición $f'(x) > 0$.



Los estudiantes, en esta oportunidad, confunden con frecuencia el signo de la derivada con el de la función; en otro caso, recuerdan que el signo de las pendientes de las rectas tangentes a la curva, determinan el signo de la derivada, de modo que tendrán para pendientes positivas correspondientes derivadas positivas. Este cambio de registro, la pregunta planteada en el contexto simbólico con apoyo visual y la respuesta construida en el contexto visual, resulta mucho más complicado para los estudiantes y ello se manifiesta en dos sentidos; por un lado la proporción de respuestas acertadas es baja y por otro las explicaciones que utilizan son escasas y escuetas.

Tercera consigna

Marca sobre la gráfica de la función que aparece enseguida la porción que consideres que cumple con la condición $f''(x) > 0$

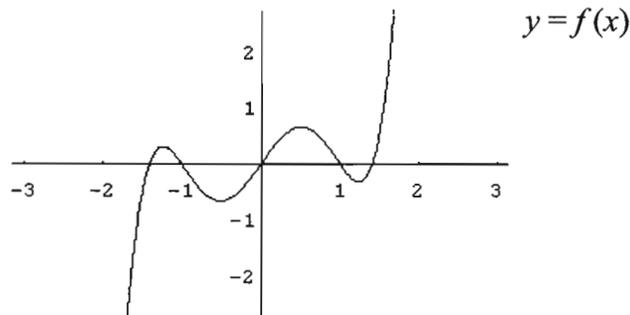


La situación en esta ocasión resultó más compleja, pues exige de niveles progresivos de abstracción. El recurso dominante para responder fue la memoria colectiva, puesto que ellos recuerdan que la segunda derivada positiva corresponde con la concavidad hacia arriba, en tanto que la concavidad hacia abajo los hace con la segunda derivada negativa. Aun en caso de no disponer de explicación alguna para confirmar su razonamiento, contestan a la pregunta. A juzgar por el análisis que hemos hecho de sus respuestas no se desprende la existencia de algún otro argumento que permita enfrentar la situación planteada. De hecho, es usual entre los alumnos disponer de un método mnemotécnico para establecer estas correspondencias, “es cóncava hacia arriba entonces retienen más agua, si lo es hacia abajo retendrá menos agua, de hecho tirará el agua”. Este símil con una cubeta llena de agua puede aparecer como una estrategia para refrescar la memoria. Naturalmente, ello no parece implicar estrategias propiamente variacionales.

La última de las cuestiones ponía en evidencia este hallazgo, pues se trata de una situación en la cual no es posible recordar algún conocimiento previo, pues el tema no ha sido tratado en su enseñanza convencional.

Cuarta consigna

Marca sobre la gráfica de la función que aparece enseguida la porción que consideres que cumple con la condición $f'''(x) > 0$



Esta pregunta suele plantear un reto especial, tanto a los estudiantes como a los profesores, pues aunque entienden el enunciado del problema, no pueden construir una respuesta que les parezca convincente. Esta dificultad se agudiza si en la pregunta elevamos el orden de la derivada involucrada, puesto que se carece de elementos cognitivos y didácticos que les permitan construir una respuesta adecuada. Consideramos que es hasta este momento cuando ellos se encuentran en situación de aprendizaje, ya que la serie de tareas anteriores les permitieron, aunque fuese sólo con recursos mnemotécnicos, como parte de una memoria colectiva construida entre los estudiantes y su profesor en el curso de una interacción social, dar una respuesta a las preguntas planteadas. Empero, la cuarta cuestión plantea una problemática no prevista por ellos, el éxito en la pregunta radica en poder descifrar los códigos variacionales y articularlos en signos variacionales, pues la respuesta habrá de ser construida. En este momento,

los estudiantes y los profesores suelen entrar en una situación de aprendizaje muy rica. Sólo quien haya dominado algunas de las estrategias del pensamiento y el lenguaje variacional podrá abordarla en forma eficaz.

Consideraciones finales

Este trabajo señala un camino teórico para abordar cuestiones de transculturación del conocimiento. Si bien el saber matemático es universal, su enseñanza es local, pues se encuentra en el cruce de la cultura, el desarrollo y la identidad. Es necesario un complejo proceso de reelaboración teórica para que el conocimiento sea construido y reconstruido por los actores educativos. Una especie de saber folklórico es necesario para que el individuo aprenda y desarrolle sus capacidades y esto sólo es posible si la investigación pone a su servicio sus hallazgos. En este sentido, este capítulo ha querido dar cuenta de los resultados de investigación que permiten apuntalar la tesis de que el conocimiento, aun el más avanzado, tiene una profunda dimensión social que se materializa en dos mecanismos: la construcción social y la difusión institucional. Los ejemplificamos con los episodios tratados, la significación del cero, la predicción y el binomio de Newton y las variaciones sucesivas.

Referencias

Alanís, J.; R. Cantoral; F. Cordero; R. M. Farfán; A. Garza y R. Rodríguez (2000), *Desarrollo del pensamiento matemático*, México, Trillas.

- Bernstein, B. (1981), "Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model", *Language in Society*, num. 10, pp. 327-363.
- Cantoral, R. (1999), "Approccio socioepistemologico alla ricerca in Matematica Educativa: un programma emergente", *La matematica e la sua didattica* 3, pp. 258-270.
- _____ (1995), "Acerca de las contribuciones actuales de una didáctica de antaño: el caso de la serie de Taylor", *Mathesis* 11(1) pp. 55-101.
- _____ (1990), *Categorías relativas a la apropiación de una base de significaciones propia del pensamiento físico para conceptos y procesos matemáticos de la teoría elemental de las funciones analíticas*, Disertación doctoral, México, Cinvestav.
- _____ y R. M. Farfán (1998), "Pensamiento y lenguaje variacional en la introducción al análisis", *Epsilon* 42, pp. 353-369.
- Cordero, F. (2003), *Reconstrucción de significados del cálculo integral: La noción de acumulación como una argumentación*, México, Grupo Editorial Iberoamérica.
- Farfán, R. M. (2003), "Uma pesquisa em Educação Matemática. Da propagação do calor à noção de convergencia", *Revista Educação Matemática Pesquisa* 5(2), pp. 39-58.
- _____ y M. Ferrari (2008), "Un estudio socioepistemológico de lo logarítmico: La construcción de una red de modelos", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 11(3), pp. 309-354.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, Paris, La Pensée Sauvage Editions.
- Edwards, Ch. (1979), *The Historical Development of Calculus*, United States, Springer.

- Grattan-Guinness, I. (1984), *Del cálculo a la teoría de conjuntos, 1630-1910*, Madrid, Alianza.
- Martínez Sierra, G. (2005), “Los procesos de convención matemática como generadores de conocimiento”, *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa* 8(2), pp. 195-218.
- Montiel, G. (2005), “Estudio socioepistemológico de la función trigonométrica”, tesis doctoral México, CICATA-IPN.
- Pulido, R. (1998), “Un estudio teórico de la articulación del saber matemático en el discurso escolar”, tesis doctoral, México, Cinvestav.

Comparaciones regionales de la identidad y el carácter cívico-político en México y Sevilla

Héctor M. Cappello García

Resumen

En el presente trabajo reportamos una investigación sobre identidad y carácter cívico-político, donde comparamos distintas regiones de México y de Sevilla, España. Se seleccionaron muestras representativas de todas las regiones estudiadas, a las cuales se les aplicó una escala evaluativa estandarizada, la cual explora la percepción sobre 20 instituciones que representan al Estado-nación. En dicha comparación se observó la influencia del distinto grado de integración al proceso de globalización en el descenso de apego a la identidad nacional y carácter cívico político de las regiones. Sevilla es la que presenta menores índices en la representación social de su identidad nacional y carácter cívico-político con respecto a todas las regiones mexicanas estudiadas.

El mundo actual vive, con la globalización, un proceso al parecer muy contradictorio. Por una parte, las soberanías de los estados nacionales se ven disminuidas en la casi totalidad de sus funciones, hasta el punto de plantear su desaparición y, por la otra parte, al calor de este proceso emergen acciones reivindicativas de autonomía e independencia por grupos étnicos o naciones minoritarias, que aspiran a la fundación de nuevos Estados-nación (Rosa y otros, 2000).

El Estado-nación, al menos los macroestados nacionales, parece estar a la baja y con ello las estructuras sociosubjetivas que han establecido para conjuntar a las poblaciones en torno a las instituciones que los constituyen.

La aparición del Estado moderno trajo como consecuencia el establecimiento de una nueva relación del hombre con la sociedad política. El Estado pasó a ser, en un proceso penoso de cambios constantes, la representación del poder ciudadano, al constituirse en sus formas democráticas y constitucionales. Las instituciones se transformaron en espacios donde la especialización de las relaciones sociales precisaba la geometría sobre la cual se delineó la acción del ciudadano entre la libertad y el compromiso, planteando la racionalidad política como el sustento en donde descansan las representaciones de la ciudadanía.

El poder formal para establecer la cohesión entre Estado y ciudadanía se dividió en instancias equiparables que equilibraban sus atribuciones, lo que permitía el comportamiento libre de los ciudadanos pero a la vez comprometidos solidariamente con los principios democráticos en que se sustentó esta nueva forma de Estado (Kedoury, 1966).

La aparición del Estado nacional trajo como una consecuencia conciente o intuitivamente buscada, y parte del mito de su aparición, a la identidad nacional. Es decir, la identidad nacional surgió como producto de las reglas sociopolíticas que

el poder impuso para su propia conservación y desarrollo, las cuales definirían quién, cómo y hasta dónde se establecían los límites de cada grupo e individuo para su “pertenencia” y su “participación” en el ámbito institucional del Estado nacional.

Parte importante de esta liga intersubjetiva de ciudadanos e instituciones, fue la atribución de una particular historia, de una simbología peculiar y de la asunción de características propias que igualaban a los miembros del Estado-nación diferenciándolos de otras formaciones políticas semejantes. Así, la identidad nacional cementaba las relaciones sociales de los ciudadanos en torno a las instituciones del Estado produciendo por una parte una solidaridad entre los miembros constitutivos de este tipo de sociedad y el fundamento de una cohesión con base en una historia “común” tanto de vicisitudes compartidas como de expectativas de un mismo futuro colectivo (Kelman, 1983).

Se señala que ninguna formación política ha sido más pródiga en la creación de identidades colectivas que el Estado-nación (Piqueras, 1996). Su origen se rastrea en las comunidades políticas inglesas del siglo XII (Hastings, 1997).

El ámbito de la soberanía constituye el rasgo predominante del estado nacional contemporáneo. Hoy, por influencia de una acentuación del poder ciudadano –la sociedad civil– se plantea la aparición de nuevos poderes que perfeccionan la democracia y limitan el ámbito del Estado.

Relaciones de la identidad nacional y los procesos de la memoria colectiva

Historia, identidad y memoria han permanecido como foco de interés en la opinión pública por bastante tiempo. Particularmente en el campo de las ciencias sociales, aunque no se

reduce al interés académico, sino que saltan con frecuencia a los medios masivos de la información. Juristas, políticos, educadores y científicos sociales expresan interés al respecto, en tanto que esta cuestión, por su complejidad, sólo puede ser abordada de una manera multidisciplinaria.

La relación entre la memoria, el yo personal y la constitución de una identidad personal y social implica la hipótesis de: una construcción teórica donde el sujeto psicológico y social se articula entre la ciencia cognitiva y el estudio de las ciencias de la cultura y la interpretación a través de una estructura de niveles de análisis que toma en cuenta las transformaciones que el tiempo produce (Rosa y otros, 2000).

Un aspecto importante en este proceso del desarrollo de las representaciones sociales es cómo la conjunción de la simbología nacionalista con el carácter emocional da lugar a procesos extremadamente persistentes, los cuales se constituyen en barreras para el cambio social, ralentizando los procesos psicológicos, culturales y políticos.

Bakhurst (1995) sostiene que la memoria experiencial resulta crucial para relacionar el recuerdo individual, el recuerdo colectivo y la constitución de la identidad personal. Estos recuerdos experienciales –a veces aislados y fragmentarios– pueden ligarse con la memoria narrativa, que permite darles forma y significado, haciendo posibles los actos voluntarios de recuerdo. La experiencia incluye en una unidad indisoluble el mundo y las razones de su explicación.

Desde un punto de vista sociológico la memoria colectiva se concibe como el conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros. No se trata solamente de las huellas que el pasado ha dejado en nuestro presente, sino de lo que se ha

COMPARACIONES REGIONALES DE LA IDENTIDAD

producido precisamente para ser transmitido a las generaciones sucesivas (Jedlosky, 1989).

Por último, señalemos con Rosa Rivero, Bellelli y Bakhurst (2000): “Las identidades colectivas y entre ellas la identidad nacional se constituyen por la reconstrucción de la memoria colectiva, pero también por la invención que se produce por la selectividad con que se dota a esta reconstrucción de la memoria colectiva”.

La identidad nacional es una compleja estructura colectiva que no siempre se ha conceptualizado como inherente a la formación de los estados nacionales. La antropología cultural la derivó del estudio de las formaciones étnicas (Benedict, 1934); la psicología la consideró como el producto de procesos modales de los rasgos más peculiares de la personalidad de los individuos pertenecientes a distintas sociedades (Linton, 1945); la psicología social consideró que era producto de la introyección de normas culturales y sociales de grupos o países que compartían características comunes (Triandis y otros, 1988); la sociología planteó orientaciones de comportamiento cognitivo o social conformados por las tradiciones y hábitos socio-culturales de su organización societaria (Hofstede, 1980). Aunque relativamente ciertas e interesantes estas aproximaciones, en realidad, en la práctica representaron –datos obtenidos de muestras poco representativas– conjuntos de rasgos que correspondían a grupos, estratos y comunidades que difícilmente podrían considerarse como representativos de un colectivo nacional.

El Estado-nación es el paradigma por medio del cual se organiza la sociedad contemporánea. La identidad nacional frente a los distintos procesos históricos que el Estado enfrenta sufre iguales vicisitudes. La intensificación de los procesos

de influencia internacional entre distintas regiones del mundo y entre países asociados a procesos de intercambio económico crecientes, tiene efectos que trascienden esta dimensión específica. Esta influencia se extiende hacia los ámbitos de la organización social, la política y la cultura, por lo que la concepción del fenómeno de la globalización debe redefinirse en términos multidimensionales.

Para países que se constituyeron a partir de definiciones políticas nacionalistas, que emergieron dentro de un orden político y económico mundial ya establecido —que los subordinaba— y que por considerandos prácticos se autodefinieron, sin serlo, como uniculturales, la globalización representa a la par que posibilidades, profundos retos para su viabilidad como naciones independientes y soberanas.

Seguramente que la identidad nacional, como fenómeno intersubjetivo que las naciones crean para sentirse pertenecientes a las instituciones nacionales, se ve afectada con la introducción de nuevos modos de vida favorecidos por el crecimiento vertiginoso de la comunicación masiva mundial, los intercambios demográficos en ascenso y la aplicación de modelos de educación internacional.

Al igual que la identidad nacional, el carácter cívico-político de los ciudadanos —carácter nacional en estricto sentido—, se ve impactado por la nueva globalización; esto claramente se observa ante la creciente intervención de entidades internacionales, multinacionales y transnacionales que definen el comportamiento que deben asumir las naciones y los ciudadanos ante aspectos tales como el financiamiento, los planes económicos nacionales, el mercado, la industria, el medio ambiente, la seguridad interna y la estructura política deseable.

El caso de México es un ejemplo claro de los aspectos arriba enunciados. Nación cuya mejor definición en cuanto

a identidad y carácter cívico-político nace con el advenimiento de un régimen surgido de una revolución nacionalista en 1910 y reafirmada con la formalización de la constitución de 1917. Curiosamente, este modelo de organización política que aparece en un inicio bajo el lema de Sufragio Efectivo, No Reelección como una respuesta a una larga y férrea dictadura cívico-militar, deriva hacia un movimiento reivindicatorio de las clases oprimidas que da lugar a un régimen revolucionario, centralista, autoritario y de partido único, cuyos aciertos iniciales, la ideología nacionalista y la búsqueda de un desarrollo nacional, permiten una larga y pacífica etapa de construcción institucional, la creación de una sociedad industrial, la ampliación de una clase media y la institucionalización de la seguridad social. Su mejor época se da entre 1950 y 1964, donde se observa un notable desarrollo socioeconómico sostenido.

Los defectos de la ausencia de una real democracia; el verticalismo autoritario; el paternalismo populista, su rigidez institucional, y el abandono paulatino a las tesis revolucionarias iniciales en favor de las emergentes clases medias y las nuevas y viejas oligarquías, llevan a este peculiar régimen político, desde 1966, hacia un ciclo de interminables crisis. El problema se incrementó, a su vez, por la apertura casi indiscriminada a una galopante globalización económica.

En resumen, observamos que México en la actualidad se encuentra, desesperadamente, en busca de una nueva identidad y carácter cívico-político que le dé viabilidad como un país moderno y desarrollado.

La identidad nacional y el carácter cívico-político desempeñan un importante papel en la cohesión de los ciudadanos con sus instituciones nacionales, al funcionar, como señala Smith (1996:13) “como una apelación principal a la legitima-

ción del orden social y a la solidaridad” –colectiva, agregamos nosotros.

Piqueras Infante (1964) ha realizado estudios sobre la complejidad de la identidad colectiva en una región española, planteando que toda identidad es fruto de los procesos complejos de la socialización. En ella los estereotipos cumplen un papel importante, pero también diferenciaciones subregionales que impiden una normalización de la identidad valenciana. Torregrosa (1983) se refiere a la necesidad de tomar en cuenta las dimensiones sociales en el estudio de las identidades. Indica que “todos los procesos de la identidad personal son constitutivamente sociales” y por ende –agregamos– son preeminentes para el análisis de las identidades colectivas. Sobre la importancia del carácter nacional y los estados-nación en la solución de problemas internacionales, Kelman (1968; 1977a; 1977b; 1978; 1983) ha hecho extensas aportaciones teóricas y empíricas. Indica que cuando no se toman en cuenta poblaciones con identidades nacionales constituidas históricamente en la organización de un Estado-nación, puede llevar a severas inestabilidades políticas y violencia colectiva. Smith (1991) señala que la proliferación de conflictos y nacionalismos étnicos requieren con urgencia un estudio en profundidad de las bases de la identidad nacional. En esto enfatiza la importancia de tomar en cuenta el contexto de los estados-nación. Estudios sobre la comparación de dimensiones axiológicas como parte de las psicologías nacionales en España, Portugal y Latinoamérica, han sido efectuados por Calvo B. (1997) y Mato (1995, 1996); estos autores han editado libros colectivos donde tratan las relaciones entre la identidad y los procesos de globalización mundiales y afirman que no son esferas o dimensiones autónomas de la actividad humana, que en su representación cognitiva, implicamos nosotros,

son también producto de una construcción intersubjetiva de la realidad de nuestro tiempo y de la deconstrucción histórica que se hace de las experiencias cotidianas en la vida colectiva. Mendes y Soares (1997) han llamado la atención sobre las relaciones entre la identidad, los pluralismos culturales y los procesos de la globalización, que lleva a pensar sobre la limitada latitud explicativa que tienen las hipótesis racionalistas sobre una base mutua de comprensión en la construcción de la estabilidad global. La proliferación de conflictos basados en diferencias de creencias religiosas, atributos culturales, prejuicios sociales y/o étnicos, etc. pueden “sucintamente ser descritos como productos de una globalización económica sin una necesaria adecuación política” (Soares y Mendes, 1997: 11). El problema de las identidades emergentes frente a la intensidad de los cambios sociales ocurridos en los últimos veinte años en México ha sido tratado por Bonfil (1993), quien manifiesta la aparición de nuevas identidades frente a la falla de un sistema sociopolítico incapaz de hacerse eco de las demandas y necesidades de muchas poblaciones nativas, difícilmente identificadas con los valores discutibles de una occidentalidad burdamente interpretada (Bonfil, 1987). Berger y Luckman (1966: 42), hacen mención de que una de las características de lo que acontece en nuestro tiempo es el cuestionamiento incesante de nuestras identidades colectivas que envejecen de prisa, en parte porque las condiciones son diferentes en las sociedades modernas a las existentes en las premodernas.

Estudios sobre el diagnóstico de la identidad y el carácter cívico-político en México han sido llevados a cabo por Béjar y Cappello (1983, 1990; 1992a y 1992b), y Cappello (1983; 1991; 1993a, 1993b, 1994; 1995; 1996a y 1996b). A partir de la elaboración de un modelo de tipo empírico que conci-

be a la identidad y al carácter nacionales como la manera en que los ciudadanos construyen la representación sociopolítica de su Estado-nación, Cappello (1983) y Béjar y Cappello (1985), consideran que dicha representación (refiriéndose a la teoría de representación social de Moscovici, 1981), integra ambas categorías de variables definidas como el sentido de pertenencia y el sentido de participación hacia las instituciones formales e informales del Estado-nación. Las instituciones son así concebidas como redes integradoras que definen los espacios donde los ciudadanos especializan sus relaciones sociales. Las instituciones son clasificadas dentro de dos orientaciones –planos de sentido–, una denominada *expresiva*, y la otra, *directiva*.

Las instituciones de orientación *expresiva* concitan procesos de socialización que enfatizan el intercambio de relaciones donde la afectividad, la emoción, la solidaridad, la cooperación y la comunicación de sentimientos estéticos y rituales son la base de la cohesión intergrupal. Por otra parte las instituciones “directivas” orientan las relaciones interciudadanas hacia el cumplimiento de normas explícitas e implícitas, a la consecución de metas, al logro de acciones eficaces y a la aceptación de las bases del sistema en que se organiza la sociedad como Estado-nación. Una característica puntual de este último tipo de instituciones es que establecen requisitos *sine qua non* a los ciudadanos para ser aceptado por ellas.

Por los resultados de estos estudios se infiere la dificultad de generalizar un sólo tipo de identidad y carácter nacionales para todas las poblaciones de México. Por el contrario, los datos empíricos muestran una diversidad muy amplia sobre los rasgos psicosociales que los ciudadanos muestran con respecto a sus nichos identitarios complejos y/o colectivos. De

esta manera, se hace clara la idea de que los procesos de formación de la identidad nacional y del carácter cívico-político requieren, por parte de los ciudadanos, de una dosis de abstracción más que notable para poder cohesionarse ante los símbolos, usos, costumbres, normas y formas de organización que asume el Estado-nación, de manera que le permita formar un fuerte núcleo de adhesión ideoafectiva. Por supuesto que esta condición asume muy diversos grados de apego de ciudadano a ciudadano, dependiendo de las propias contingencias y vicisitudes que le toque vivir en los distintos momentos y etapas de su realidad cotidiana.

El objetivo del presente estudio ha sido, en particular, hacer una comparación evaluativa de la identidad y el carácter cívico-político de las distintas regiones de México: Frontera Norte, Norte, Centro-Norte, Pacífico, Occidente, Bajío, Centro-Sur, Golfo de México, Sur y Sureste. Se han agregado los datos de Sevilla, para hacer una comparación que implique la influencia de la globalización.

De esta manera aventuramos la hipótesis, primero, de que tanto las poblaciones de las ciudades del norte como las del centro sur, a diferencia del resto de México, seguramente muestran un sentido de participación y de pertenencia menor hacia las instituciones culturales y sociales, esencia de lo expresivo y por ello solidario, que hacia las económicas y políticas, esencia de la representación de una autoridad injusta, desigual y autoritaria, que ha traicionado lo que debiese haber sido su vocación democrática. En segundo lugar, que en regiones más integradas a un proceso de mayor intensidad de globalización, sus indicadores mostrarán menores niveles de sentidos pertenencia y de participación, pues el modelo del Estado en aquellas ha sufrido una reducción significativa en sus atribuciones institucionales.

Metodología

Sujetos, instrumentos y procedimientos de investigación

Se seleccionaron muestras al azar de ciudadanos jefes de familia –hombres y mujeres por partes iguales– de las ciudades más importantes de la Frontera, Norte, Centro Norte, Pacífico, Golfo, Occidente, Bajío, Centro Sur, Sur y Sureste y Sevilla: con un error esperado de $\pm 5\%$ y un α de 0.05, totalizando una muestra de 14 409 casos estudiados. A estas muestras se les ha aplicado un cuestionario que contiene un conjunto de escalas que exploran el sentido de pertenencia y el sentido de participación hacia las siguientes instituciones expresivas: artesanías, héroes, bailes regionales, música y canciones, lugares públicos, religión, barrio (o colonia), familia, moneda y asociaciones; y hacia las siguientes directivas: trabajo, escuela, industria, iglesia, banca, sindicato, partidos políticos, justicia, comercio y administración pública. Estas escalas fueron obtenidas por medio del procedimiento de intervalos subjetivos aparentemente iguales de Thurstone (1929) y estudiada su confiabilidad por medio de la prueba de *Particiones Iguales* (Buros, 1965). Fue validada utilizando el análisis factorial para el estudio de su contenido, que nos permitió diferenciar los ítems hacia cada dimensión institucional (sentido de pertenencia-sentido de participación institucional y, el *Cluster Analysis* que nos permitió agrupar a las escalas en función de las orientaciones institucionales instituciones “directivas-expresivas”.

De las respuestas obtenidas en los cuestionarios por parte de los ciudadanos encuestados, se tuvieron datos de tipo escalar, que nos permiten analizar estadísticamente las características que las muestras manifiestan en las variables estudiadas. Este tipo de escalas permiten derivar los puntajes que cada

ítem tiene asignado como componente de las distintas escalas que exploran el sentido de pertenencia o el sentido de participación hacia las instituciones expresivas o directivas. También los puntajes obtenidos sobre las instituciones agrupadas como sociales, culturales, económicas y políticas. Particularmente, todos los puntajes nos permiten hacer comparaciones estadísticas entre regiones, ciudades, instituciones, dimensiones y orientaciones institucionales.

Para el análisis de los datos hemos agrupado los resultados en tres tablas que nos permiten comparar las medias, desviaciones y grado de diferencia estadística de las regiones con relación al sentido de pertenencia, sentido de participación, grado de orientación expresiva, grado de orientación directiva, y su respuesta ante los tipos de instituciones culturales, sociales, económicas y políticas. Con esto podemos tener un panorama claro de los perfiles de la identidad nacional y carácter cívico-político de las regiones estudiadas (tablas 1, 2 y 3). Aparte, hemos aplicado un análisis de varianza para observar si existen diferencias estadísticas significativas entre las regiones, comparando las respuestas sobre sentido de pertenencia, sentido de participación, orientación proclive a las instituciones expresivas, orientación proclive a las instituciones directivas y dimensiones de apropiación con relación a las instituciones culturales, sociales, económicas y políticas (tablas 4 y 5).

Análisis y discusión de resultados

Hemos asumido que el sentido de pertenencia representa la dimensión de la identidad. Cuando esta dimensión se refiere a la apropiación de los espacios que proporcionan las instituciones del Estado-nación, consideramos que representa un indicador fiable de la identidad nacional, pues el Estado-nación está

constituido por un conjunto específicamente organizado de instituciones, que le permiten asegurar la viabilidad tanto del propio Estado-nación como del ciudadano. Es muy probable que este sentido de pertenencia del ciudadano hacia las instituciones no sea homogéneo. Sino que algunas instituciones concitan mejor ese sentido de pertenencia que otros, al igual que el sentido de participación. Este último es un indicador del carácter cívico-político de los ciudadanos. Un alto sentido de participación hacia las instituciones refleja una madurez cívico-política que permite la cohesión social de los ciudadanos hacia su Estado-nación. De igual manera, un alto sentido de pertenencia indica una identidad colectiva (nacional en nuestro caso) madura, la cual propicia una fuerte solidaridad y cooperación entre los ciudadanos, y con las instituciones, consolidando las estructuras del Estado-nación y su legitimidad. La identidad nacional bien establecida procura la solidaridad entre ciudadanos y legitima a las instituciones del Estado-nación.

Al observar los datos obtenidos en forma global sobre las respuestas que los ciudadanos dieron a las dimensiones de sentido de pertenencia, sentido de participación, orientación directiva y orientación expresiva al igual que con respecto a las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas, vemos que el sentido de pertenencia es mayor que el de participación. Lo mismo acontece con la orientación expresiva, que es mayor que la directiva (tablas 1, 2 y 3). Las diferencias entre estas variables son estadísticamente significativas; estas diferencias nos permiten inferir que, en todo el país, las relaciones que los ciudadanos establecen con las instituciones del Estado son más pasivas que activas, ya que sus índices de participación son muy bajos. El hecho de que la pertenencia sea mucho mayor que el sentido de participación dibuja un cierto estado de alienación cívico política, ya asienten que pertenecen pero con una pobre participación. Otro hecho es que tanto los índi-

COMPARACIONES REGIONALES DE LA IDENTIDAD

ces de participación como de pertenencia institucionales son muy bajos; esto se constata cuando comparamos las medias de las variables con el máximo puntaje posible –las medias están a 55 puntos más abajo que el puntaje máximo posible para el sentido de pertenencia, a 47 puntos en el caso del sentido de participación, a 56 puntos con respecto a la orientación directiva, y a 51 puntos en el caso de la orientación expresiva– todavía en las respuestas hacia las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas las diferencias median cerca de los 75 puntos. En términos diagnósticos diríamos que la identidad nacional y el carácter cívico-político o no se han desarrollado plenamente, o acusan una baja muy pronunciada en virtud de las contingencias críticas que le han tocado vivir al mexicano durante los últimos 30 años.

Tabla 1. Medias de puntajes de las regiones en sentidos de pertenencia y participación

	<i>Pertenencia</i>	<i>Participación</i>
Sevilla	134.263 002	140.917 297
Frontera Norte	211.339 996	200.260 544
Norte	164.644 806	159.746 887
Centro Norte	209.846 634	199.928 879
Pacífico	231.648 026	215.423 492
Centro Sur	162.146 866	157.144 318
Golfo	203.357 224	193.222 058
Occidente	200.348 511	191.296 036
Bajío	191.409 241	184.094 116
Sur	160.349 167	159.636 124
Sureste	197.003 571	190.837 204
Huasteca	168.301 056	160.897 522

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Medias de puntajes de las regiones en las orientaciones directivas y expresivas

	<i>Directivas</i>	<i>Expresivas</i>
Sevilla	126.045 113	149.408 524
Frontera Norte	201.395 676	210.204 865
Norte	151.473 434	172.918 243
Centro Norte	199.542 358	210.233 154
Pacífico	219.626 358	227.445 016
Centro Sur	148.552 002	170.738 968
Golfo	193.451 675	203.128 128
Occidente	190.803 955	200.840 591
Bajío	182.294 113	193.209 244
Sur	147.952 515	172.032 776
Sureste	190.464 218	197.376 572
Huasteca	156.117 031	173.081 268

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Medias de puntajes de las regiones en relación al apego hacia tipos de instituciones

	<i>Sociales</i>	<i>Culturales</i>	<i>Económicas</i>	<i>Políticas</i>
Sevilla	850.576 477	740.526 352	710.726 852	449.974 937
Frontera Norte	110.400 543	10.608 757	103.212 433	919.000 015
Norte	913.505 783	879.953 842	806.951 523	643.505 783
Centro Norte	110.491 035	104.404 449	102.533 707	923.463 211
Pacífico	121.502 038	110.187 256	113.234 505	102.147 377
Centro Sur	905.819 168	866.948 242	801.876 068	618.268 242
Golfo	107.821 093	992.551 575	101.486 427	880.162 888

Continúa...

COMPARACIONES REGIONALES DE LA IDENTIDAD

...continuación

Occidente	105.683 167	100.140 594	98.852 478	869.683 151
Bajío	100.824 371	980.243 683	945.831 909	820.714 264
Sur	895.371 246	893.190 613	77.993 309	631.357 841
Sureste	104.013 042	986.198 578	970.053 635	882.021 484
Huasteca	92.525 795	871.950 531	813.462 906	681.314 468

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Efecto de la región sobre los sentidos de pertenencia y participación institucionales

<i>Wilks' Lambda</i>	<i>Rao's R</i>	<i>df 1</i>	<i>df 2</i>	<i>p-level</i>
068.664 134	16.006 546	44	2.671	00.000

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la tabla 4, que es un análisis de varianza que compara los puntajes obtenidos en todas las variables en función de la región, nos indica que hay diferencias estadísticas regionales con respecto a la magnitud con que se expresan la identidad nacional y el carácter cívico-político en México, en función de los sentidos de pertenencia y participación. Esto significa que no existe un solo patrón nacional con relación a estas estructuras psicosociales y psicopolíticas. Por el contrario, cada región cuenta con una forma diferente de vivirlas y sentirlas (tabla 5).

Tabla 5. Efecto de la región sobre el nivel de apego a las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas

<i>Wilks' Lambda</i>	<i>Rao's R</i>	<i>df 1</i>	<i>df 2</i>	<i>p-level</i>
065.849 066	141.728 027	55	16.984	0.0000

Fuente: elaboración propia.

Un dato interesante aparece en la comparación regional sobre la identidad y carácter cívico-político. La Frontera Norte es donde las respuestas hacia todas las variables, indicadores de estas estructuras intersubjetivas nacionales son mayores, en comparación a las demás regiones, con excepción de la región del Pacífico. Una y otra regiones comparten, uno, porque es frontera y el otro porque es un recurso turístico para extranjeros muy desarrollado, la experiencia de confrontar sus modos de vida de una manera muy asimétrica en términos de nivel económico y poder político con los ciudadanos estadounidenses. Quizás eso haga que los mexicanos de esas regiones tiendan a una mayor valoración de las instituciones culturales y sociales mexicanas como una forma de autocompensación.

Las regiones del Norte, Centro Sur y Sur son las que muestran puntajes más bajos en la totalidad de los indicadores de la identidad nacional y carácter cívico-político.

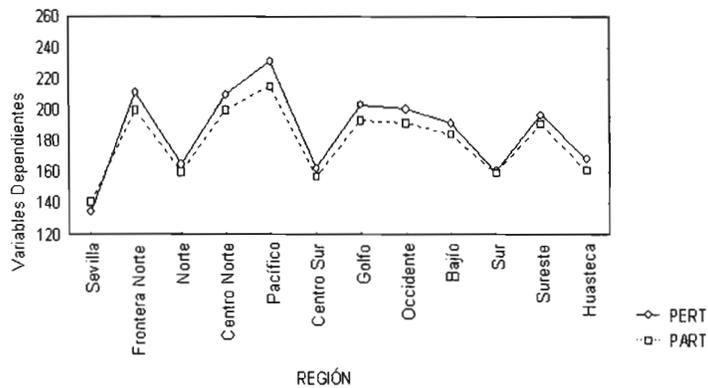
En las gráfica 1 podemos observar con mayor claridad cómo el sentido de pertenencia es mayor al sentido de participación en todas las regiones salvo en la sevillana.

En las gráficas 2 y 3 observamos también cómo la orientación directiva es menor que la expresiva, y cómo las instituciones políticas son las que menos concitan los procesos de cohesión social y solidaridad. Son las instituciones sociales y culturales, en ese orden, las que mayores índices de respuesta obtienen de parte de los ciudadanos. Quizás esto compruebe la hipótesis de que en este nuevo orden internacional los órdenes socioculturales apuntan de manera esquizofrénica en direcciones opuestas a los económico-políticos (Bell, 1977). Por otra parte, también es probable que nuestra rápida inclusión a los procesos de globalización económica, con sus consecuencias de desempleo, pobreza y tensiones sociales, estén rompiendo con las redes de relación sociopolíticas que no hace mucho producían movilizaciones masivas de apoyo a los

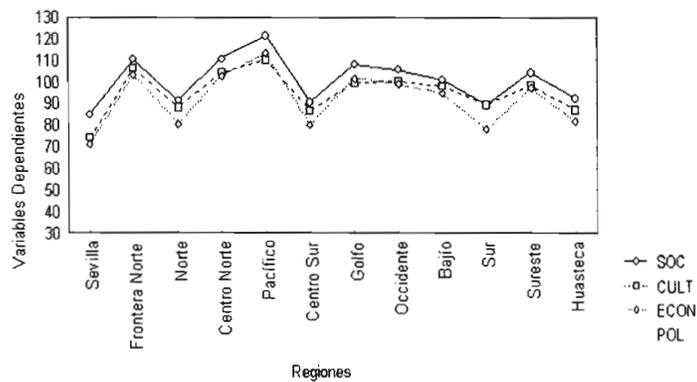
COMPARACIONES REGIONALES DE LA IDENTIDAD

gobiernos en turno. El cambio político y la creciente factibilidad de las alternancias políticas de cuadros y partidos poco empáticos también han contribuido a que los ciudadanos rompan sus ligas con los estamentos políticos tradicionales por un lado, y a intentar sus movilizaciones vía las organizaciones informales de la sociedad civil.

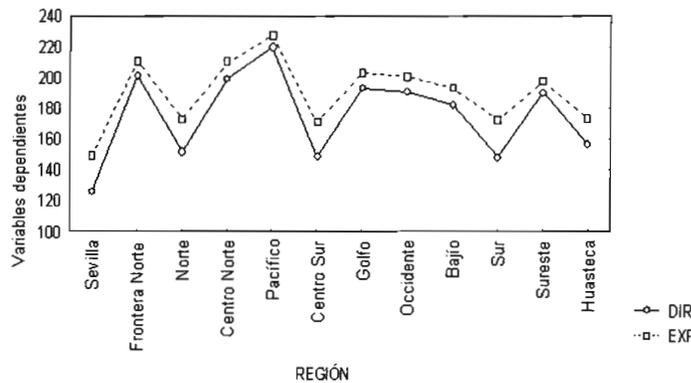
Gráfica 1. Comparación de medias, pertenencia y participación por región
Rao R (22.35660)=274.51; p<0.000



Gráfica 2. Medias de identidad nacional por región.
Rao R (44.2671)=160.13; p<0.000



**Gráfica 3. Medias regionales:
apego a instituciones directivas y expresivas
(Rao R (22.35660)=289.87; p<0.000**



Pareciera que la identidad y el carácter cívico-político del mexicano es refractario a establecer relaciones de compromiso con las instituciones directivas, en tanto que la dimensión sobre la cual se despliegan estas instituciones son la autoridad, el poder y la sanción como fundamento de su existencia (gráfica 3).

Con relación a las semejanzas y diferencias de las regiones con respecto a sus formas de expresión de su identidad colectiva, y a sus reacciones económico-políticas; si observamos la gráfica 2, se distinguen con claridad tres grupos regionales, el primero formado por las regiones de la Frontera Norte, Centro Norte y Pacífico, el segundo integrado por las regiones del Bajío y el Sureste, y el tercero por las regiones del Norte, Centro Sur, Golfo y el Sur. Obsérvese cómo la región de Sevilla obtiene los más bajos puntajes en todos los indicadores (tabla 3). Los puntajes más bajos en sentidos de

pertenencia y participación se dan en Norte, Centro Sur, Sur y Huasteca.

El que los indicadores que los ciudadanos mexicanos presentan en cuanto a las variables de su identidad nacional y carácter cívico-político estén muy deprimidos, hace que se pregunte uno, ¿se debe esto a que los procesos de organización del país aún están en estadio de crecimiento y búsqueda de consolidación? O por el contrario, ¿la globalización los ha influido por otros estilos de vida que llegan vía los medios masivos de la comunicación y la presión de las fuerzas económicas internacionales hacia la homogeneización social, cultural, económica y política? En un estudio reciente, al comparar con periodos de cinco años de distancia durante los últimos 15 años a la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, encontramos que, en efecto, los índices de la identidad nacional disminuyeron notoriamente y, todavía más, el carácter cívico-político acusaba una mayor declinación.

¿Qué nos depara, como nación, estos procesos declinantes de nuestra identidad nacional y nuestro carácter cívico-político? El caso de Sevilla que hemos introducido aquí, nos muestra que su mayor grado de integración a los procesos globalizadores (en comparación con las regiones mexicanas) ha provocado una disminución en sus índices de identidad nacional y carácter cívico-político. Este nuevo mundo globalizado, que ha construido la sociedad del riesgo como lo único más probable, le apuesta a la desintegración de los macroestados nacionales. En esta situación, ¿podremos darle viabilidad a nuestra nación y con ello fortalecer nuestra identidad colectiva? O por el contrario, ¿estamos condenados a vivir la experiencia de un mayor desplome institucional como preludeo al advenimiento de una desintegración de nuestra soberanía y con ello el recambio de nuestra identidad nacional?

Referencias

- Bakhurst, D. (1995), "On the Social Constitution of Mind: Bruner, Ilyenkov and the Defense of Cultural Psychology", *Mind, Culture, and Activity*, 2 (3), pp. 158-171.
- Benedict, R. (1934), *Patterns of Culture*, Boston, Houghton, Mifflin.
- Béjar, Raúl y Héctor Manuel Cappello (1990), *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- _____ (1992a), *Identidad y carácter nacionales en el centro norte de México*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- _____ (1992b), *Identidad y carácter nacionales en México. Estudio comparativo del sureste con otras regiones de México*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- _____ (1985), *Sobre la identidad y el carácter nacionales. (Un programa de investigación a mediano plazo)*, México Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bell, D. (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza.
- Berger, P. and T. Luckman (1966), *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday, Garden City.
- Bonfil, G. (1993), *Nuevas identidades culturales en México*, Biblioteca, Pensar la Cultura, México, Conaculta.
- _____ (1987), *México profundo. Una civilización negada*, México, SEP-CIESAS.
- Calvo, B. T. (1977), *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos-problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*, España, Ediciones Libertarias, Consejería de Educación y Juventud, Junta de Extremadura, UNESCO.
- Cappello, Héctor Manuel (1983), *Crisis nacional, carácter nacional e identidad transicional en comunidades fronte-*

rizas, III Encuentro Nacional de Psicología Social, España, Gran Canaria, Las Palmas.

- _____ (1990), "Sobre la identidad y el carácter nacionales", *Sociotam*, vol. I, núm. I, México, Cd. Victoria, Tamps.
- _____ (1993a), "Variaciones de la identidad nacional. Un estudio empírico de la identidad mexicana y el carácter en seis regiones de la nación mexicana", en G. Bonfil, *Nuevas identidades culturales en México*, Pensar la Cultura, México, Conaculta, pp. 9-37.
- _____ (1993b), "Identidad y carácter nacionales. Estudio comparativo entre regiones del occidente y del Bajío", vol. II, núm. 2, México, *Sociotam*, Cd. Victoria, Tamps., pp. 7-39.
- _____ (1994), "Similarities and Differences Between Hispanics and Mexicans about their National Identity and National Character", *Sociotam*, vol. IV, num. 2, México, Cd. Victoria, Tamps, pp. 43-63.
- _____ (1995), "Processes of Change in the Civic Political Identity and Character of two Cities from the North-East of Mexico. Revisiting the Theory", *Sociotam*, vol. V, num. 1, México, Cd. Victoria, Tamps. pp. 9-40.
- _____ (1996a), "Los procesos de globalización, la cultura política e identidad y carácter nacionales en México", en D. Mato *et al.*, *América Latina en tiempos de globalización-procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*, UCV-UNESCO, Caracas, pp. 9-40.
- _____ (1996b), "Economic Globalisation Effects on the Identity and Character of Complex Societies. A Comparison Between Northern and Southeastern Populations of Mexico about their National Identity and National Character", en C. Mendes and L. E. Soares, *Cultural Pluralism, Identity, and Globalisation*, Brasil, ISSC-UNESCO.

- Hastings, A. (1997), *The Construction of Nationhood*, Cambridge, Cambridge University.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's Consequences: Internacional Differences in Work Related Values*, Beverly Hills, Sage.
- Jedlowbsky, P. (1989), *Memoria, esperienza e modernità*, Milan, Angeli, p. 15
- Kedoury, E. (1966), *Nationalism*, Londres, Hutchinson, p. 9.
- Kelman, C. H. (1983), "Nacionalismo e Identidad Nacional, un análisis psicosocial", en J. Torregrosa y B. Sarabia (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Barcelona, Hispano Europea, pp. 241-268.
- Kelman, H. C. (1968), "Education for the Concept of Global Society", in *Social Education*, 32, pp. 661-666.
- _____ (1977a), "The Place of Jewish Identity in the Development of Personal Identity", *Issues in Jewish Education and Jewish Identity*, New York, American Jewish Committee, pp. 1-127.
- _____ (1977b), "The Conditions, Criteria and Dialectics of Human Dignity", *International Studies Quarterly*, 21, pp. 529-552.
- _____ (1978), "Israely and Palestinians, Psychological Prerequisites for Mutual Acceptance", *International Security*, 3, pp. 162-186.
- Linton, R. (1945), *The Cultural Background of Personality*, Appleton-New York, Century-Crofts.
- Mato, D. (1995), *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*, Venezuela, Nueva Sociedad, UCV-UNESCO.
- Mato, D., M. Montero y E. Amodio (1996), *América Latina en tiempos de globalización, Procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*, Caracas, UCV-ALAS, UNESCO.

- Mendes, C. y L. E. Soares (1997), *Cultural Pluralism, Identity and Globalisation*, Brasil, ISSC-UNESCO.
- Moscovici, S. (1981), "On Social Representations", in J. P. Forgas (ed.), *Social Cognition, Perspectives in Everyday Understanding*, Londres, Academic.
- Rosa, R. Alberto; G. Bellelli y D. Bakhurst (2000), *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, p. 19.
- Smith, D. A. (1997), *La identidad nacional* (trad. *Nacional Identity*, 1st. ed., Penguin Books, Ltd., 1991), 1a. ed. española, España, Trama Editorial.
- Triandis, H. C., M. Asai Bontempo and N. Lucca (1988), "Individualism and Collectivism, Crosscultural Perspectives of Self-Ingroup Relationships", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 323-338.
- Torregrosa, J. R. (1983), "Sobre la identidad personal como identidad social", en J. R. Torregrosa y B. Sarabia (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Barcelona, Hispano Europea.

Latinoamérica: ¿por qué Occidente? Reflexiones en torno a una identidad cuestionada¹

Antonio E. de Pedro Robles

América se encuentra geográficamente situada al occidente del continente que a sí mismo se ha nombrado como la “cuna de la occidentalidad”, es decir: Europa. No obstante, esta occidentalidad geográfica del continente americano no ha servido para que una extensa y mayoritaria parte de su territorio, identificado como Latinoamérica, Hispanoamérica o Iberoamérica, haya sido históricamente cuestionado como parte integrante de *Occidente*. En este sentido, lo geográfico occidental no es sinónimo de *mayor occidentalidad*, al contrario, esa occidentalidad geográfica extrema de Latinoamérica respecto a Europa fue muchas veces confundida como un “cercano oriente”.

¹ Este texto es el resultado de la conferencia magistral dictada en el Congreso Internacional de Historia “Mentalidades, Representaciones e Imaginarios”, celebrado en la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, del 16 al 19 de abril de 2009.

Tengamos presente cómo su “descubrimiento” fue precisamente producto de esa “ida hacia oriente”, de esa búsqueda de una ruta más corta y segura a las “Indias”, que por azares del destino terminó por convertirse en un viaje hacia las “Indias Occidentales”; como si con ello los españoles primero y otros europeos después, quisiesen con él dejar patente el hecho desconcertante que supuso su aparición. De este modo, la que luego sería América y/o Nuevo Mundo, dejaba marcado su destino cultural al convertirse en una *realidad* cuando menos difícil de descifrar.

Pero no es menos cierto que con el paso del tiempo, uno de los países que surgirán en este Nuevo Mundo (Estados Unidos) terminase por convertirse en el símbolo por excelencia de lo que identificamos como *Cultura Occidental*. Y que este simbolismo indiscutido lo ha convertido, a su vez, en el referente del enfrentamiento frente al otro gran polo cultural: el Oriental.

El presente texto aborda, a modo de una reflexión pública, ciertas cuestiones que por largo tiempo han llamado la atención de este autor; en particular, la occidentalidad de este subcontinente denominado Latinoamérica.

Partimos en nuestra reflexión de que la occidentalidad de Latinoamérica, lejos de ser una cuestión zanjada, aún esta muy presente en el escenario actual. No sólo porque la situación mundial, una vez desaparecida la Guerra Fría (una guerra entre *bloques* que tenía ya tintes de guerra entre occidente y oriente), no sólo no resolvió los problemas de identidad que la región arrastraba desde siglos, sino que dio paso a un abierto enfrentamiento que historiadores, como Huntington, han denominado como una guerra entre civilizaciones (Huntington, 2004).

En este reacomodo geoestratégico que ha supuesto la desaparición del bloque soviético y de sus aliados de Europa del

LATINOAMÉRICA: ¿POR QUÉ OCCIDENTE?

Este, Occidente –por lo menos Estados Unidos y sus aliados europeos– han reorganizado asimismo el escenario de la supuesta occidentalidad. Y es con base en esta reorganización, que historiadores defensores de un modelo de occidentalismo cerrado y fundamentalista que pretende mantener vivas las señas de una identidad eurocéntrica y etnocéntrica –como en el caso del historiador norteamericano Huntington–, que la región Latinoamérica pasa a ser considerada como una región “dividida” entre los valores de ese occidentalismo y un “problemático” modelo no occidental. En este sentido, y por la dimensión que adquiere este debate en curso, creo que reflexionar de nuevo sobre la occidentalidad latinoamericana es también reflexionar sobre el mismo concepto de Occidente; ya que el debate nos atañe directamente y posee una características que hasta cierto punto enmarcan la dinámica actual de varios de los procesos sociales, políticos y culturales que se están desarrollando en la región, como por ejemplo: la revolución bolivariana en Venezuela; el caso del ascenso del indigenismo en Bolivia y en el Ecuador; los movimientos reivindicativos indigenistas de México y otros países del área con una fuerte presencia de esas culturas; e incluso, los propios cambios que se están dando en la administración estadounidense tras el ascenso del primer presidente negro de su historia. Ello sin olvidar que conflictos de larga data como el de la guerrilla colombiana o el mismo movimiento de la revolución zapatista, están también enmarcados en este nuevo proceso de reordenamiento y de confrontación que entre el mundo oriental y occidental se ha producido a escala mundial.

Ahora bien, es también cierto que tratar de reflexionar respecto al carácter occidental de la cultura latinoamericana es un ejercicio complicado; porque la propia temática implicaría –hasta cierto punto– un detallado y exhaustivo recorrido

por determinados *hites* históricos que han recorrido y recorren la realidad actual latinoamericana. Todo este rico y complejo proceso histórico ha estado plagado de obstáculos, caminos sin retorno, callejones sin salida o “trampas mortales”. Y tratar de abordar una cuestión tan compleja como ésta, no sólo se tornaría peligroso en el sentido de tener que abrir la Caja de Pandora de la historia americana, teniendo que lidiar con los fantasmas y demonios que en ella existen, sino que sería peligroso —y aquí lo subrayo— en el sentido que el filósofo Walter Benjamín estableció en una de sus 19 tesis sobre la historia y el oficio del historiador: que podemos llegar a convencernos de que no hemos sido capaces de redimir nuestra memoria histórica, y ésta pesa aún sobre las voces inacalladas del pasado.

Lo que propongo en este breve espacio del que dispongo, es una reflexión que nos permita iniciar un proceso de debate de argumentos en pro y en contra de la occidentalidad latinoamericana. Para empezar, cuestiono la idea de que Latinoamérica, como parte de un mundo occidental, ha sido vista como una región que ha importado, asumido e instrumentalizado esta condición; es decir, propongo la superación de dicha idea partiendo de que aun cuando América Latina es una región que ha recibido el influjo cultural de Occidente, éste no ha sido a modo de un “sujeto pasivo” que se limita a padecer un cierto tipo de occidentalización. Por el contrario, ha contribuido a su interpretación: si el occidentalismo que ha marcado el desarrollo cultural de América Latina en gran parte de su desarrollo histórico ha sido de corte eurocentrista y etnocentrista, la repuesta occidental de esta región ha puesto, en primer lugar, en conflicto dichas características al afrontarlas y contrastarlas con respuestas producto de realidades culturales que inicialmente se podían ver y sentir antagónicas. Tal y como nosotros entendemos el problema, es que

LATINOAMÉRICA: ¿POR QUÉ OCCIDENTE?

el occidentalismo eurocentrista –del que Estados Unidos se siente heredero pleno y adelantado– es un occidentalismo ya inexistente. Constituye un marco teórico cuando menos cuestionado, si no superado, y ello aunque todavía ideológicamente esté presente en sectores prominentes y con gran poder de penetración y actuación. Factores como la interculturalidad, la pluralidad social y racial de las mismas sociedades identificadas con estas posiciones, el fenómeno de la inmigración y del pluralismo cultural, han propiciado una revisión de esos mismos conceptos en el seno de sus sociedades. Y lo llevan haciendo ya desde décadas, aunque sea en los últimos tiempos que los semáforos rojos de los sectores más inmovilistas se han encendido avisando del peligro inminente que para ellos este fenómeno supone.

Creemos que una concepción nueva de Occidente se está abriendo paso aceleradamente. Y que en ésta, Latinoamérica tiene y ha tenido mucho que decir; pero como toda tradición nueva que busca su reafirmación social y cultural, requiere de un proceso de teorización y de caracterización intenso, un proceso de estudio y reflexión teórica de amplio alcance, emprendido por diversas comunidades científicas que propicien el debate y nos alejen, de una vez por todas, de las premisas caducas del occidentalismo eurocentrista.

Marcello Carmagnani, en su libro, *El otro Occidente*, afirma:

como latinoamericanos y no latinoamericanos fueron creando gradualmente la convergencia de las áreas americanas y europeas en torno a determinadas formas de comportamiento y de organización social, normas jurídicas, formas políticas y mecanismos económicos y sociales comunes hasta llegar a la occidentalización (Carmagnani, 2004: 12).

Para este historiador italiano, Occidente se constituyó como tal desde una doble vertiente: la europea por un lado y la americana por otro. Es cierto que Europa, en su despliegue colonial en América, instauró a sangre y fuego un proceso de dominio, expoliación y trasvase de modos y maneras de ver el mundo; pero no es menos cierto que las sociedades surgidas producto de la Conquista y luego de la colonización, mayoritariamente de españoles y portugueses, no fueron *sociedades reflejo* de las europeas, sino *sociedades alternas* a las europeas. Es decir, sociedades que no actuaron de manera pasiva frente a sus referentes, frente al modelo eurocentrista y sus imaginarios; sociedades que para algunos se han caracterizado por su hibridación, su complejidad y multiculturalismo; sociedades que ofrecieron ingeniosos aportes a conceptos y modelos que eran inicialmente importados, pero que su inserción en el contexto americano ya suponía una lectura, un reacomodo. Por ello –y Marcello Carmagnani ofrece múltiples y atinados comentarios al respecto–, la occidentalización de lo que hoy conocemos como Occidente no constituyó un viaje en una única dirección; ni tampoco la consecuencia extrema del colonialismo europeo en América Latina:

La occidentalización de las áreas latinoamericanas se configura entonces como el producto de la participación de todos los actores que generan fuerzas dinámicas, ya sea de aquellos que desde Europa se proyectan hacia el contexto americano, ya sea de los que se vuelcan a la escena internacional desde el subcontinente (Carmagnani, 2004: 11)

Y añade, con respecto al fenómeno de *interactividad*:

La interactividad que caracteriza la occidentalización del subcontinente genera un proceso dúctil y de hecho las diversas

LATINOAMÉRICA: ¿POR QUÉ OCCIDENTE?

secuencias temporales asumidas por los componentes latinoamericanos e internacionales activan o desconectan los vectores que, según el momento histórico, suman o restan potencia a la dimensión nacional o internacional, orientando así las decisiones colectivas hacia la colaboración o el aislamiento. Ello significa que la occidentalización no tiene nada de teológico, que no se trata de un fenómeno único e idéntico en el tiempo, ni es independiente de la voluntad de los protagonistas y de las dinámicas nacionales e internacionales. Se trata, desde luego, de un proceso dotado de una historicidad muy fuerte (Carmagnani, 2004: 11).

Esta “historicidad muy fuerte”, destacada por Carmagnani, anima el espíritu de nuestra propuesta; porque, la occidentalidad latinoamericana es un proceso multiforme y multilíneal que ha tenido, como en otras situaciones de la historia, un protagonista hasta ahora plenamente reconocido (Europa), y que ha construido una visión unilateral y unidireccional del proceso en función de sus intereses hegemónicos mundiales. Mientras sus receptores (los americanos) han aparecido negados en su voz y en sus derechos de autoría.

El filósofo mexicano Abelardo Villegas señala que una de las características de la conciencia occidentalista latinoamericana ha sido su deseo de ser *otro*. Y que ese *otro*, no es más que el occidental. Entendiendo por occidental primeramente a Europa, aunque serían Francia, Inglaterra, Italia quienes mejor habrían desarrollado este concepto (Villegas, 1999: 61).

Concluido el siglo XIX se incorporaría a esta occidentalidad Estados Unidos, convirtiéndose en su máximo defensor y exponente. De esta manera, la *otredad* deseada latinoamericana ampliaría sus horizontes: ya no sólo era ser occidental a la manera europea, sino también a la manera norteamericana; y mientras, durante décadas, España y Portugal quedarían fuera

de ese deseo. No tanto por haber sido los imperios colonizadores, sino –como afirma Villegas– “porque no eran modernos” (Villegas, 1999: 61). También señala que el pensamiento americano se debatió en el siglo XIX y en las primeras décadas del XX, entre los postulados antiespañoles y antiportugueses del argentino Ezequiel Martínez Estrada, para quien ambos países de la Península Ibérica eran tan “calcáreos y antiguos” como las tierras americanas, y las ideas de otro argentino, Juan Bautista Alberdi, notable promotor de la inmigración europea como modelo de “limpieza” y “saneamiento social” de las sociedades vernáculas americanas (Villegas, 1999: 61). Entre ambas posturas, se establecieron un sin fin de matices que durante el siglo XX supusieron distintas reacciones, incluyendo la propia reacción crítica que exaltaba un indigenismo de corte intelectual, ensalzado –entre otros– por el cubano Roberto Fernández Retamar con su obra *Calibán*, tragedia al modo shakesperiano de una encendida imaginación, en la que la figura del mago Próspero se convierte en todo un símbolo de conciencia propia, y que va a influir en figuras posteriores como en el caso del uruguayo José Enrique Rodó y su obra *Ariel* (Villegas, 1999: 61-62).

Al entrar Estados Unidos en el referente de la otredad occidental, la reacción de autores como Rodó o el propio Zea y también Vasconcelos, plantearon la necesidad de ofrecer una alternativa. Zea proponía una apropiación de los “rasgos de la modernidad europea norteamericana pero para ponerlos al servicio de un proyecto propio” (Villegas, 1999: 62). Mientras que para Rodó, América Latina debía apropiarse “del espíritu humanista del mago Próspero” (Villegas, 1999: 62).

En esa misma línea, se hallarían, según Villegas, el pensamiento de José Vasconcelos (*La Raza Cósmica*), quien imagina para Latinoamérica un rumbo no utilitarista, ni dis-

criminator, características fundamentales del occidentalismo imperante. Una región dedicada a la exaltación del humanismo estético (Villegas, 1999: 62-63). Más tarde, vendrían Octavio Paz, Edmundo O’Gorman, Alfonso Reyes. A los que yo añadiría a Juan Velasco Alvarado, Mariátegui, Hostos, Vallenilla Lanz. Todas ellas figuras que han tratado de dibujar y explicar el mapa genético de ese occidentalismo latinoamericano, pero siempre bajo las coordenadas de enfrentar valores propios de un modelo cerrado de Occidente. Es decir, sin superar, en todo caso, la visión eurocentrista del modelo y tratando el caso latinoamericano como una “visión particular” del mismo, en muchos casos considerada imperfecta.

En las primeras décadas del siglo XIX, en pleno proceso de emancipación americana, el criollismo reivindicativo contemplaba, en casi todo el subcontinente, la cuestión indígena y de las llamadas castas como problemas para el triunfo del proyecto de construcción de los estados independientes. Simón Bolívar se refiere a esta cuestión de la siguiente manera en el histórico y fundamental Congreso de Angostura:

Tengamos presentes –afirma el Libertador– que nuestro pueblo no es el europeo, ni el americano del Norte, que más bien es un compuesto de África y de América, que una emanación de Europa; pues hasta la España misma deja de ser europea por su sangre africana, por sus instituciones y por su carácter. Es imposible asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos. La mayor parte del indígena se ha aniquilado, el europeo se ha mezclado con el americano y con el africano, y éste se ha mezclado con el indio y con el europeo. Nacidos todos del seno de una misma madre, nuestros padres, diferentes en origen y en sangre, son extranjeros, y todos difieren visiblemente en la epidermis; esta semejanza trae un reato de la mayor trascendencia (Bolívar, 1819: s/p).

Esta situación requería, según Bolívar, de “un pulso infinitamente firme, un tacto infinitamente delicado” para manejar sociedades tan heterogéneas, “cuyo complicado artificio se disloca, se divide, se disuelve con la más ligera alteración” (Bolívar, 1819: s/p). El indígena primero, luego los mestizos, más tarde los negros, y por último las *castas*, los *mezclados*, los *pardos*, eran la raíz del problema de la occidentalización americana.

En distintos momentos históricos del siglo XIX y del siglo XX, estos componentes sociales han sido atacados, siendo convertidos en una rémora histórica para la plenitud del modelo de progreso eurocentrista; o bien han sido alabados y exaltados, convirtiéndose en punto de originalidad de una identidad cultural y social que nos separa de Occidente. A fin de cuentas, durante estos siglos la cuestión occidental se ha cifrado en un asunto racial-cultural. Como bien indica el pensador venezolano Briceño Guerrero, Europa se reprodujo en Latinoamérica, en lo que él llama su *condición primera*, en un “complejo sistema de castas, con predominio, eso sí, de los blancos criollos, europeos primeros reforzados en su condición de tales por la circunstancia americana” (Briceño, 1994: 52). Y tras conquistar la independencia, la heterogeneidad americana era tal, que ésta fue vista como un obstáculo a superar, más que como un logro:

En cuanto a las culturas autóctonas tan reacias a la Europa segunda y aún a la primera, se convino en que era necesario exterminarlas mediante la eliminación física por genocidio o mediante la eliminación racial por mestizaje o mediante eliminación cultural por educación. Sólo se discrepa con respecto a los medios (Briceño, 1994: 52).

Precisamente la educación fue el medio que en los primeros momentos del llamado *discurso emancipatorio* pretendía

una amplia fase de incorporación de estos sectores raciales, excluidos los negros, quienes se incorporan más tarde a este proceso. Visto así, la “educación popular” se convirtió en un elemento garante de la dignidad y la moral cívica-social, destinada a cumplir una labor de corrección y reajuste de lo que “la naturaleza” y la Colonia habían desconocido. Y todo ello dentro un proceso que no sólo tenía como finalidad ofrecer “las luces” —a la manera que el ideario ilustrado europeo del siglo XVIII había propuesto— a unas sociedades caracterizadas por su heterogeneidad social y racial. En ese caso, la educación debía ser la garante de la nacionalidad, el instrumento por el que la “yuxtaposición de elementos heterogéneos y carentes de toda cohesión se transformarían en sociedades amalgamadas y autorreconocidas como peruanos, chilenos o bolivianos (Quijada, 2003: 307).

En otros contextos, como el mexicano, el fenómeno de la educación, durante y después del proceso de independencia, se vio inundado por propuestas similares a las del resto del continente. Herederos de las corrientes ilustradas como Fray Servando Teresa de Mier, Carlos María Bustamante, José María Luis Mora, Lorenzo Zavala o Lucas Alamán, compartieron esa fe ilustrada en la educación, “a pesar de sus diferencias políticas e ideológicas, así como de sus diversas posiciones acerca de la historia” (Pérez y Amaro, 2003: 51).

No obstante, la educación en sus distintos estamentos no recibió el mismo trato. Los republicanos se centraron en México en el desarrollo de la enseñanza primaria, mientras que la educación superior, en estas primeras décadas de vida republicana, no recibió mucha atención y sus cambios fueron socialmente menos significativos, siguiendo muy aferrada a ciertos principios inmovilistas a pesar de los pasos reformadores dados en los últimos momentos de la Colonia (Peset, 1987).

Por otro lado, el carácter civilizatorio y de control social que la educación había tenido en el pasado colonial, seguía muy vigente, aunque ahora amparada bajo un nuevo conjunto de disposiciones, instituciones y leyes completamente distintas que hablaban de la igualdad ante la ley y de los derechos de los ciudadanos, independientemente de su condición racial y social. Leyes e instituciones orientadas al “bien común”: “si el despotismo había generado siervos, la libertad generaría ciudadanos libres, iguales en derechos, artífices del progreso de la comunidad” (Quijada, 2003: 307).

La legitimidad social de este nuevo ideario político se convirtió en el principal problema a solventar por los “padres de la patria” en estas primeras décadas de la vida independiente. De lo que se trataba, era de legitimar socialmente el nuevo marco político que se había instaurado. Y digo, legitimar socialmente, porque políticamente el orden anterior había quedado “superado”; había sido derrotado en la confrontación armada, sus leyes abolidas y sus instancias de poder suprimidas. Pero, socialmente y culturalmente, la Colonia, con sus imaginarios y referentes sociales, aún se mantenía sólidamente anclada en la vida pública y doméstica de las ciudades y pueblos de las nuevas naciones americanas.

El ideario educativo que se instauró no sólo contemplaba a la educación como un elemento para la formación del conocimiento, sino como un factor de *instrucción*. Es decir, una idea de la educación con un enorme poder transformador, capaz de definir el futuro de las naciones independientes y de sus representantes políticos; así lo entendió Bolívar y la mayoría de los republicanos americanos. Entre otras razones porque las contradicciones en las que incurrieron las constituciones federales o estatales, abogando por unos ciudadanos ilustrados a los que se les pedía para el ejercicio de sus derechos

LATINOAMÉRICA: ¿POR QUÉ OCCIDENTE?

de ciudadanía “saber leer y escribir”, suponían una auténtica barrera para que la soñada legitimidad social republicana por fin fuese un hecho. En este nuevo ideario social, basado en la inclusión y no en la exclusión, la sociedad debía transitar hacia un nuevo imaginario confiando a la escritura, a las leyes escritas, las nuevas condiciones y beneficios de la ciudadanía. Estamos pues ante una “cultura de lo escrito” –pero de lo escrito en función de una herencia castellana que discriminó y reprimió cualquier intento por el avance y asentamiento educativo de otras lenguas indígenas– que se abría camino en el seno de una cultura tradicional que, por el contrario, estaba basada en la imaginería o el conocimiento oral. Esta “cultura de lo escrito” constituyó el marco por excelencia de lo que algunos historiadores han definido como el nacimiento de la “Nación Cívica”; un modelo de sociedad que tan sólo quedaría dividido entre pobres y ricos: con el impulso de la figura de un ciudadano propietario, la condición racial debería desaparecer o aminorarse gracias a la labor educadora del Estado. El fin último era la desaparición de la condición de “bárbaro” como factor que impedía el progreso y la prosperidad de las naciones. Atrayendo al “bárbaro” a los valores de una nueva sociedad impulsada bajo el “modelo utilitarista del individuo industrial e ilustrado que persigue sus propios intereses y cuya máxima fidelidad, como ciudadano virtuoso, sería el Estado civil” (Hale, 1977: 177).

Del discurso emancipatorio, aglutinador, incorporizador, propio de la primera mitad del siglo XIX, se pasó al discurso excluyente, producto de la desilusión sobre la capacidad integradora y civilizatoria de la educación. Los “indios bárbaros”, los negros y mulatos “levantiscos y alteradores del orden”; en fin, todos aquellos incapaces de incorporarse al proyecto nacional diseñado por las elites criollas, serían

excluidos de los beneficios de la modernidad occidental. De esta manera, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, en diversas partes del continente, en especial en aquellos países con una clara presencia indígena, se establecieron políticas discriminatorias: como ocurrió en la Argentina de Domingo Faustino Sarmiento y en el México del liberal Mora. En este caso, la exclusión se establecía por “fusión”, pero también se establecían perspectivas más drásticas, siendo el modelo norteamericano de “civilización” vinculado al de “exterminio” el que encontró un amplio eco en la sociedad mexicana de entonces. La “nación civilizada”, que ahora se instauraba como el máximo horizonte, debía construirse en función de aquellos ciudadanos dispuestos a formar parte de ella, capaces de compartir sus ideales siendo temerosos de sus leyes, veneradores de sus símbolos, y haciendo “uso adecuado” de sus derechos y beneficios. Los demás, los que persistían o resistían, situándose al “margen de la moral y las leyes”, y eran imposibles de “ciudadanizar”,² serían excluidos, ocultados, y, en el peor de los remedios propuestos, exterminados.

El siglo XX llegó a América Latina y con él la Revolución Mexicana; la revolución que tenía una cuenta pendiente con la historia y en la que el indígena, el mestizo, el campesino viviente y no ya el “indio arqueológico” petrificado en las piedras monumentales, se convirtieron en el centro de la reivindicación social y cultural. La justa social fomentada por los Zapata y los Villa se cumplieron a medias, y la revolución se fue diluyendo en sus propias contradicciones, en sus personalismos, en sus faltas de un gran proyecto transformador.

Pero con todo, el escenario que se abrió ya no fue el mismo del siglo anterior. América latina cambió y todo un siglo

² Término empleado por José María Luis Mora. Véase de este autor sus *Obras Completas*, México, SEP, 1987, 4 vols.

de convulsiones, reivindicaciones y luchas sociales se inauguró. El marxismo y su impronta en el seno de las sociedades latinoamericanas marcó las señas de identidad de la mayor parte del siglo xx. Tras su impulso y su implantación como discurso transformador, las reivindicaciones indígenas pasaron a convertirse en parte de su corpus reivindicativo, pero dentro de un marco mayor de referencias: la clase obrero-campesina. Pareciese entonces, más que nunca, que el asunto de la occidentalidad de América quedaba “superado” en consonancia con el propio proyecto totalizador del marxismo. Ya no era relevante ser el *otro indígena*, lo significativo era ser el *otro proletario*, como miembro de la gran patria obrera mundial. El muralismo mexicano de Rivera, Orozco y Siqueiros, dieron buena cuenta de esta nueva realidad discursiva. El indio, el mestizo, el mulato se vistieron con el overol del obrero urbano y luchaban a brazo partido con las masas de proletarios de Europa y Estados Unidos. La revolución marxista era el único camino viable para que las reivindicaciones históricas de los indígenas encontrasen la redención histórica patrocinada por Walter Benjamin.

El triunfo de la Revolución Cubana a finales de la década de los cincuenta, se convirtió en el referente y la esperanza por excelencia de las masas oprimidas y de las mayorías étnicas americanas. Aunque es cierto que el discurso revolucionario cubano nunca planteó la cuestión indígena como un factor particular, sino que lo engrosó dentro de los referentes occidentales de la doctrina comunista de la lucha de clases.

Luego ya sabemos lo que pasó: la caída del muro de Berlín; el fin de la Guerra Fría; la disolución de la Unión Soviética; la ruptura intelectual con los grandes relatos, entre ellos los del Estado-nación y el de la revolución proletaria; el despliegue mundial del neoliberalismo como modelo garante de la glo-

balización tecnológica; y los grandes procesos migratorios de los llamados países del tercer mundo hacia los llamados países ricos. Todo ello supuso una ruptura con los paradigmas tradicionales de la reivindicación revolucionaria marxista.

Los comienzos del siglo XXI han traído de nuevo las voces del pasado y han puesto la cuestión de la identidad occidental latinoamericana sobre la mesa. La revolución zapatista, los movimientos indigenistas centroamericanos liderados por Rigoberta Menchú, o los procesos más recientes de Bolivia o Ecuador, son ejemplos de que la cuestión indígena, lejos de haberse diluido en un modelo occidentalista tradicional y eurocentrista, sigue estando viva.

La cuestión sobre “¿quiénes somos?” constituye uno de los aspectos más relevantes del discurso de la diferencia que en los últimos tiempos han desarrollado los grupos de reivindicación indígena. Néstor García Canclini señala, que pese a existir un intento por hallar un término unificador entre sus comunidades nacionales y continentales, eso no ha sido del todo posible. Ni el color de la piel, ni el lenguaje, ni el territorio, ni la religión sirven para “identificarse en conjunto” (García, 2005: 46). Tan sólo: “Somos el trigo, el maíz, el cerro”, definición que según García Canclini, parecía aglutinar ese sentido de la diferencia.

La cuestión no fue mejor cuando se intentó formular “una matriz civilizatoria” que abarcase a todo el continente para intentar incluir a indios y mestizos. En ese caso se prefirió “definir la condición común desde la perspectiva generada por la descolonización y los procesos actuales de lucha social y cultural” (García, 2005: 46-47); lo que terminó por preguntarse: “¿qué es más decisivo: la desigualdad social o las diferencias culturales? ¿Definirse por los referentes a los cuales se oponen o por los “ámbitos de comunión”? ¿Naciones o

pueblos: delimitación jurídica o movimientos étnico-sociales?” (García, 2005: 47).

La respuesta no parece tan evidente ni es siquiera la misma: “en Bolivia, donde la indignidad es casi sinónimo de nación, incluso en medios urbanos, que en México, sociedad con denso mestizaje” (García, 2005: 47).

El resultado al que llega el sociólogo argentino, es que hay dos problemáticas que se intercalan pero que a su vez se diferencian en relación con estos asuntos en el seno de los grupos indígenas reivindicativos: la problemática de la desigualdad socioeconómica, por un lado; y, por otro, la problemática de la diferencia cultural. La segunda, parece haber alcanzado en el seno del movimiento indígena actual latinoamericano una gran aceptación, poniendo el acento en las diferencias culturales e incluso genéticas. Incurriendo con ello en una *absolutización* que se presenta, a su vez, en dos movimientos:

Por una parte, se distinguen como exclusivos de los pueblos indígenas sus lenguas y ciertos “valores”: la reciprocidad de las relaciones comunitarias, el trabajo no remunerado, sistemas normativos propios, relaciones sociales gobernadas por regímenes de autoridad, costumbres alimentarias originadas por el arraigo en el territorio tradicionalmente ocupado por cada grupo (García, 2005: 47).

Y por otro lado, y al mismo tiempo, García Canclini señala: “[...] se define a esos rasgos como inalterables y se actúa para darles continuidad. Pero la indignación con que defienden esos rasgos revela que están enfrentando cambios no favorables para esa definición de la diferencia” (García, 2005: 47).

En definitiva, lo que está ocurriendo es: o bien se asume el cambio; o bien se resiste al cambio. El primero supone admi-

tir y explicarse un proceso de asimilación de una *historia* de interacción con otros grupos sociales. De asumir la historia colonial, la descolonización, la modernización y la transformación del escenario social, político y cultural de Latinoamérica, tanto nacional como continentalmente.

El segundo, el de rechazar todo lo anterior, en aras de una adopción voluntaria que *petrifica* los rasgos diferenciales. García Canclini recalca que para algunos investigadores y políticos, la oposición tajante a lo occidental y con ello a lo moderno, ya que ambos aspectos son conectados, deja al descubierto la dificultad que los propios movimientos indígenas tienen de actuar de esta última manera. Y que sus prácticas, insertadas ya dentro de una occidentalidad que rechazan, revelan cuantas veces “las diferencias culturales, en vez de sostenerse como absolutas, se insertan en sistemas nacionales y transnacionales de intercambios para corregir la desigualdad social” (García, 2005: 49).

García Canclini, por el contrario, prefiere centrarse en la demanda étnico-política de los pueblos indígenas que desean “ser reconocidos en sus diferencias y vivir en condiciones menos desiguales”. Y considerar la interculturalidad como un patrimonio (García, 2005: 49). Muchos de los rasgos señalados por este autor como rasgos que unen a los indígenas y que no son ya los tradicionales, como el territorio o ciertos ritos, relatos, danzas, etc., sino las redes de comunicación como el internet; o el español, aunque machacado con expresiones de sus lenguas; o la religión católica, evangélica, y tantas otras que son razonadas por el investigador argentino, son rasgos que unen y comparten con los *otros* no indígenas que conforman sus nacionalidades.

La inserción en el contexto de la modernización, de la occidentalización, implica a los indígenas, como a los no indí-

genas. A los marginados, como a los que se marginan. A los que sufren la desigualdad, como a los que no la padecen. La occidentalización no ha sido un proceso cerrado, que tan sólo se ha padecido. Como toda cosmovisión permite interpretaciones y reinterpretaciones en medio de una lógica discontinua, no lineal ni absolutista. Si nos centramos en el ámbito de las ideas, de la construcción de la idea mundo occidental, es decir, en aquellos preceptos que tradicionalmente se manejan como prioritarios y fundamentales para Occidente: la ciencia, la política, la religión, el arte, la cultura; todo el corpus de ideas con el que se identifican los *ciudadanos de urbes* como París, Londres, Berlín, Madrid, Roma, pero también Nueva York, San Francisco o Chicago; y aún también, México, Caracas, Buenos Aires, Bogotá, Río de Janeiro, La Paz; veremos que muchos de sus referentes han sido propiciados, ensayados, mejorados y modificados desde lo que autores como Huntington califican como “periferias occidentales”. Pensemos por un momento, en que la propia noción de Estado-nación, de tanta importancia para la cosmovisión occidental, alcanzó en la constitución de las naciones independientes americanas un debate de enorme significación, aunque lleno de contradicciones. Un ejemplo lo tenemos en la misma Constitución de Bolivia diseñada por el Libertador. Constitución que hacía nacer un país nuevo, conformado básicamente por una población indígena, analfabeta y sin carta de ciudadanía. La Constitución boliviana es un ejemplo de una grandeza de ideales, pero impregnada por el miedo terrible a que lo distinto, lo diferente, tomase el poder y con ello el pulso de su historia. Constituye una muestra más de cómo el occidentalismo criollo no pudo superar la conceptualización eurocentrista; aunque dejando al descubierto sus propias contradicciones, permitieron que surgieran lecturas alternativas a sus propias

respuestas. Caso ejemplar lo tenemos en el proyecto educativo de Simón Rodríguez, en el que los postulados ilustrados europeos no sufrieron una adaptación y enriquecimiento, sino una auténtica reformulación en aras de su implementación en unas sociedades distintas. Así, el proyecto de Rodríguez responde a una idea de occidente abierta, no eurocéntrica; teñida de los colores de la diversidad.

Marcelo Carmagnani reconoció que no se puede seguir hablando de América Latina como un territorio del tercer mundo:

Esto de designar a América Latina como del tercer mundo trae ciertas consecuencias. Una cosa es que las naciones latinoamericanas sean subdesarrolladas y otra muy distinta que sean del tercer mundo. El estado actual de los países de la región nos habla sólo de un retraso económico y no puede decirse que tengan el mismo retraso, respecto a Europa y Estados Unidos, en cuestión cultural (Carmagnani, 2004).

Este mismo autor afirma con respecto a los aportes de América a la occidentalización, y en concreto a la religión:

La teología de la liberación es un producto típicamente latinoamericano; claro, con elementos europeos y estadounidenses. Pero es una creación cultural latinoamericana que integra elementos de otras latitudes en una realidad completamente nueva. Lo religioso también hay que verlo como una de las formas de interrelación. Por eso insisto en el libro en que si estudiamos las interconexiones comprenderemos mejor tanto la capacidad activa de los actores latinoamericanos como de los no latinoamericanos en occidente. Siendo el mundo americano muy abierto a la inmigración no sólo europea, sino también africana y asiática, las interconexiones aumentan y se transforman (Carmagnani, 2004).

LATINOAMÉRICA: ¿POR QUÉ OCCIDENTE?

En esa misma línea de ideas, pero concentrándose en los aspectos culturales, estéticos y artísticos, el cubano Gerardo Mosquera destaca la necesidad de la incorporación de América a la globalización occidental, puesto que América tiene la necesidad de reconocerse en un occidentalismo más allá de la noción eurocentrista del mismo; más allá incluso —señala Mosquera—, de una *ideología del mestizaje* (término acuñado por Bonfil Batalla) como solución armónica y equitativa de nuestra diversidad socioétnica, fórmula que: “ha contribuido no poco a alejarnos de los problemas de nuestra propia otredad” (Mosquera, 1995: 437). Porque, siguiendo: al investigador cubano, el desafío de la interculturalidad, “no se tensa sólo sur-norte, como respuesta a una relación de poder centro-periferia, sino también de sur-sur, como deformación postcolonial” (Mosquera, 1995: 437).

En efecto, el poscolonialismo cultural todavía mantiene fuertes anclajes en nuestras sociedades. Debemos dejar de ver el occidentalismo como un “referente exótico”, algo fuera del *nosotros*; incluido en ese *nosotros* la diferencia indígena. Como señala García Canclini, hay contribuciones de su sabiduría, de sus costumbres y de las historias indígenas que “pueden enriquecer y servir de referencias alternativas a maneras destructivas de ser occidentales y modernos” (García Canclini, 2005: 56).

Quisiera terminar preguntándome: ¿es posible reescribir una historia de occidente de la que América latina forme parte como factor de resistencia al eurocentrismo e impulsora de la ampliación y renovación del propio concepto?

Yo no sólo creo que es posible, sino que creo que es necesario. Una obligación y un compromiso histórico con nuestro propio presente; porque el pasado es ahora, diría Benjamin. Esa necesidad que tenemos de explicarnos sin complejos y

críticamente que la occidentalidad forma parte de nuestro propio marco vital de entender la vida. Que en la occidentalidad no eurocéntrica, no poscolonial, no neocolonial, las voces de los más débiles, de los olvidados y de los diferentes se hacen presentes. Porque si no lo hacemos, corremos el riesgo de que historiadores como Huntington sigan definiendo a América Latina de la siguiente manera:

Latinoamérica ha seguido una vía de desarrollo bastante diferente de Europa y Norteamérica. Aunque es un vástago de la civilización europea, también incorpora, en grados diversos, elementos de las civilizaciones americanas indígenas, ausentes de Norteamérica y Europa. Ha tenido una cultura corporativista y autoritaria que Europa tuvo en mucha menor medida y Norteamérica no tuvo en absoluto. Tanto Europa como Norteamérica sintieron los efectos de la Reforma y han combinado la cultura católica y la protestante. Históricamente, Latinoamérica ha sido sólo católica, aunque esto puede estar cambiando. La civilización latinoamericana incorpora las culturas indígenas, que no existían en Europa, que fueron eficazmente aniquiladas en Norteamérica, y cuya importancia oscila entre dos extremos: México, América Central, Perú y Bolivia, por una parte, y Argentina y Chile, por otra parte. La evolución política y el desarrollo económico latinoamericanos se han apartado claramente de los modelos predominantes en los países del Atlántico norte. Subjetivamente, los mismos latinoamericanos están divididos a la hora de identificarse a sí mismos. Unos dicen: “Sí, somos parte de Occidente”. Otros afirman: “No, tenemos nuestra cultura propia y única”; y un vasto material bibliográfico producido por latinoamericanos y norteamericanos expone detalladamente sus diferencias culturales. Latinoamérica se podría considerar, o una subcivilización dentro de la civilización occidental, o una civilización aparte, íntimamente emparentada con Occidente y dividida en cuanto a su pertenencia a él. Para un análisis centrado

LATINOAMÉRICA: ¿POR QUÉ OCCIDENTE?

en las consecuencias políticas internacionales de las civilizaciones, incluidas las relaciones entre Latinoamérica, por una parte, y Norteamérica y Europa, por otra, la segunda opción es la más adecuada y útil (Huntington, 1996: 51-52).

Entrar a discutir y valorar las afirmaciones del insigne y ya desaparecido profesor de la Universidad de Harvard, me llevaría mucho más tiempo. Pero la respuesta rápida, indignada y necesitada que se me ocurre, de seguro ya ha pasado por la mente de muchos de ustedes.

Referencias

- Briceño Guerrero, J. M. (1994), *El laberinto de los tres minotauros*, Caracas, Monte Ávila.
- Carmagnani, M. (2004), *El otro occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*, México, El Colegio de México-FCE.
- García Canclini, N. (2005), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- Hale, Ch. A. (1977), *El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821-1853*, México, Siglo XXI.
- Huntington, S. P. (2004), *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, México, Paidós.
- Pérez Toledo, S. (2003), "La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX", en S. Pérez Toledo y R. Amaro Peñaflares, *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX*, Zacatecas, UAZ-AUM.
- Peset, M. (1987), "La Ilustración y la Universidad de México", en AAVV. *La Real Expedición Botánica a Nueva España 1787-1803*, Madrid, CSIC, pp.131-146.

- Quijada, M. (2003), “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, en A. Anino y F. Guerra, *Inventando la nación. Iberoamerica siglo XI*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 287-315.
- Villegas, A. (1999), “Europa en la conciencia Latinoamericana”, en P. Galeana, (coord.), *Latinoamérica en la conciencia europea. Europa en la conciencia latinoamericana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 60-64.

Identidad y migración: la formación de nuevas identidades transculturales

*Francisco Díaz Bretones¹
y José María González González*

Introducción

*I carry my roots with me all the time,
rolled up I use them as my pillow*

FRANCISCO X. ALARCÓN

En las actuales sociedades multiculturales integradas por personas que provienen de diferentes países y contextos culturales como consecuencia de procesos de globalización, así como de movimientos migratorios generalizados, están apareciendo junto con los procesos de identidad

¹ Los autores agradecen al Dr. Jorge Durand (Universidad de Guadalajara) los valiosos comentarios y aportaciones al texto inicial.

nacional, otros nuevos transnacionales en los cuales se integran aspectos tanto de la sociedad de destino como de origen.

Este hecho es evidente en el caso de los inmigrantes –personas que emigraron ya en edad adulta a otros contextos o sociedades distintas a las que crecieron–; o dicho de otro modo, personas que fueron educadas y socializadas en un contexto cultural concreto y que ya en la edad adulta emigraron a otras culturas (en muchos casos bastante diferenciadas de la suya de origen). Así, si durante todo el siglo XIX y gran parte del XX estas personas asumían e introyectaban los valores culturales e identitarios de las sociedades de destino haciéndolos suyos, desde la segunda mitad del siglo XX este patrón ha cambiado, de manera que se generan nuevas identidades contextuales, integrando elementos nuevos que comparten con las ya tradicionales en un mismo espacio y tiempo.

Pensemos que la identidad no es un constructo estático sino que tiene una naturaleza dinámica y constantemente negociada con el resto de los miembros de la comunidad. La Psicología Social ya incidió en el hecho de que todos los procesos de identidad personal son constitutivamente sociales por lo que debe tenerse en cuenta esta dimensión en el estudio de la identidad (Torregrosa, 1983). En este sentido, debemos considerar la teoría de la identidad social de Tajfel (1978), la cual postulaba que nuestras creencias e identidad están determinadas por el contexto social en el que se inserta la persona.

Tajfel y colaboradores señalaban asimismo que la mera categorización de un grupo en dos subgrupos distintos producía una acentuación en las diferencias de los estereotipos en ambos subgrupos, enfatizando la cohesión del endogrupo así como la diferencia con el exogrupo. El individuo de esta manera tiene conciencia de la pertenencia a un grupo determinado así como el carácter positivo o negativo de dicha per-

tenencia en comparación con otros grupos (Tajfel, Flament, Billing y Bundy, 1971). Obviamente, este proceso afectará además a la autoestima de la persona a través de un proceso de comparación social, de manera que si tal comparación es negativa se producirá una *identidad social inadecuada* (Tajfel y Turner, 1979).

¿Pero cómo se produce ese proceso de identidad transnacional? ¿Qué consecuencias ha tenido en los integrantes de esos grupos sociales?

Veamos en los siguientes apartados las relaciones entre identidad y migración. Para ello, empezaremos analizando de manera breve el fenómeno migratorio, especialmente de personas procedentes de países latinoamericanos, en dos contextos muy diferentes: Estados Unidos y España. Posteriormente analizaremos los procesos de aculturación y construcción de nuevas identidades transnacionales, para finalmente poner el foco de atención en aquellas identidades creadas institucionalmente (lo *hispano* en Estados Unidos) analizando las consecuencias psicosociales que dichas prácticas gubernativas conllevan.

El fenómeno migratorio

Los movimientos migratorios siempre han existido aunque ha sido fundamentalmente en la segunda mitad del siglo xx, y especialmente a partir de la década de los setenta, cuando éstos se han generalizado y su número ha ido en un imparable aumento.

Han sido varios los motivos que han provocado dicha explosión migratoria; entre ellos podemos citar: el incremento de las diferencias de perspectiva de desarrollo económico

entre países, la presión demográfica y los desequilibrios en la demanda del mercado laboral, la mejora de los medios de transporte o la globalización de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información.

Sin embargo, las diversas naciones no han sido nunca países netamente exportadores o importadores de capital humano, sino que todos en algún momento histórico han tenido procesos de emigración, inmigración o ambos a la vez. Los ejemplos de España e Italia (en Europa) o los de Argentina, México y Brasil (en América) nos sitúan en este complejo y dinámico fenómeno de las migraciones. De hecho, actualmente no podemos hablar de países puramente emigrantes o inmigrantes ya que todos comparten, en mayor o menor medida, ambas situaciones.

En el caso de la población latinoamericana, dos han sido los destinos hacia donde se han dirigido los flujos migratorios contemporáneos: Estados Unidos y España. En el primero existen 45.3 millones de inmigrantes y sus descendientes de América Latina (sin contar a los puertorriqueños), según datos del 2007 del Pew Hispanic Center (2009), los cuales son conocidos como hispanos. Éstos representan 15% de toda la población norteamericana, agrupándose en los estados de California y Texas (en el caso de los mexicanos y centroamericanos), y Nueva York y Florida (en el caso de los sudamericanos) principalmente. Del total de hispanos, 60.2% nacieron en Estados Unidos y 39.8% han nacido fuera, siendo en este último grupo los nacidos en México el principal grupo (con 30%) seguido a bastante distancia de cubanos, dominicanos y salvadoreños.

Esta presencia masiva de mexicanos ha hecho que todas las políticas estadounidenses de control de la inmigración se hayan dirigido sobre todo a controlar un solo país: México. Como

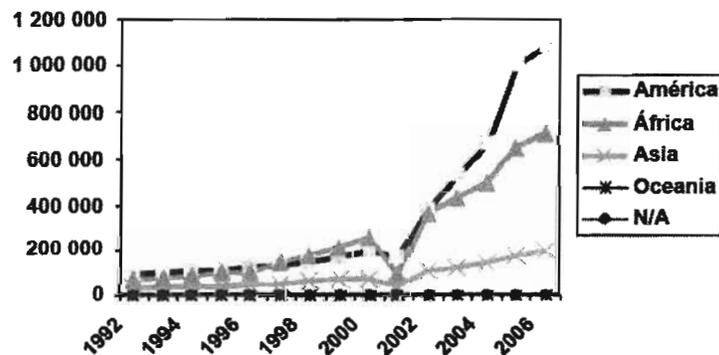
señala Alejandro Portes: “si borramos a México del mapa desaparecerían todas las dificultades de la sociedad norteamericana atribuidas a la inmigración ilegal” (Portes, 2006: 61).

En cualquier caso, los orígenes del asentamiento de mexicanos en Estados Unidos provienen ya del siglo XIX, tanto por la anexión y compra de territorio mexicano –dándose la paradoja de que no traspasaron la frontera sino que la frontera los traspasó a ellos– como por la demanda creciente de mano de obra poco cualificada para el trabajo en ranchos y la nueva red de líneas férreas que estaba construyéndose en Estados Unidos. Esta demanda de mano de obra poco cualificada convirtió a México en el principal país “proveedor” a través de sus 2000 millas de frontera (Massey, Alarcón, Durand y González, 1987). Sin embargo, los primeros flujos migratorios fueron bastante temporales y de carácter reversible, de manera que estos trabajadores mexicanos, ahorrados unos recursos, o ante la ausencia de trabajo, regresaban a sus localidades de origen gracias a la porosidad de la frontera. De esta manera, durante el siglo XIX y principios del XX, los flujos migratorios fueron circulares (de ida y vuelta).

Sin embargo, las posteriores restricciones fronterizas, así como la posibilidad de no volver, fomentaron el asentamiento permanente de mexicanos en Estados Unidos y sus familias con grandes desventajas sociales con respecto a la autóctona. De todas formas, el panorama de la inmigración hispana en Estados Unidos ha cambiado. Así, si hace 30 años este grupo estaba integrado por mexicanos, puertorriqueños y cubanos, en la actualidad dominicanos, centroamericanos y sudamericanos han doblado o triplicado su número en las últimas dos décadas, consecuencia de dos procesos simultáneos: una inmigración que no cesa y una tasa de fertilidad superior a la de otros grupos (Durand, Telles y Flashman, 2006).

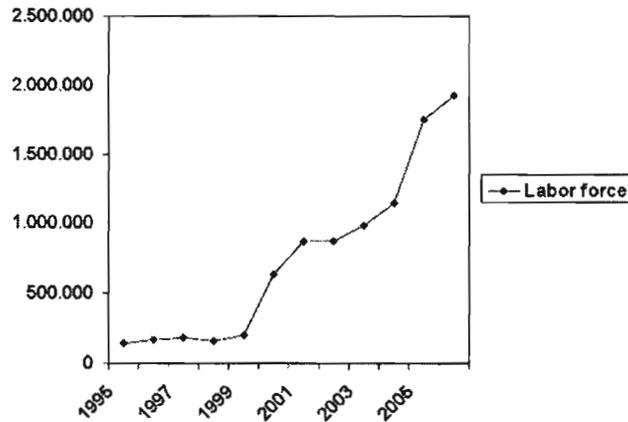
En el caso de España, el fenómeno de la inmigración ha sido más reciente. Históricamente, España ha sido un país emigrante; desde el siglo XIX ha tenido diferentes etapas migratorias hacia otros países europeos y latinoamericanos. Hoy en día, dicha tendencia se ha invertido de manera que España es uno de los principales países europeos receptores con una de las tasas más rápidas de crecimiento de población extranjera (de un millón en el año 2000 a 4 millones en el 2007). En la actualidad, más de 11% de los 44 millones de habitantes son extranjeros. Por origen, las principales áreas geográficas de la población inmigrante son América Latina (especialmente Ecuador y Perú) y el Magreb (especialmente Marruecos) debido a las facilidades lingüísticas y geográficas, respectivamente, concentrándose especialmente en Madrid y Cataluña, que aglutinan casi la mitad de la inmigración en España.

Figura 1. Residentes extranjeros en España



Fuente: elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de Inmigración 1997-2006.

Figura 2: Población laboral extranjera en España



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de Inmigración 1997-2006.

Sin embargo, ¿cuáles son las características definatorias de una persona inmigrante? En el concepto de inmigración deben darse dos características básicas (a diferencia de otras situaciones de expatriación): un cierto grado de voluntariedad en dicha conducta y una duración indeterminada de la residencia de la persona en la nueva sociedad de acogida. Esto lo diferencia de otras situaciones, tales como la de refugiado (no hay voluntariedad en la elección) o la de residente extranjero (la estancia es sólo por un tiempo corto y limitado).

Y ¿cuáles son los motivos por los que una persona emigra? Este ha sido uno de los temas prioritarios en las Ciencias Sociales. Uno de los primeros argumentos que ha cobrado mayor protagonismo (todavía en vigor) ha sido el de las motivaciones de tipo económico. En torno a esta idea se ha formado la *teoría neoclásica de las migraciones*, según la cual las personas emigran al sentirse maltratados por su situación

económica así como por la falta de perspectivas futuras en su sociedad de origen.

Sin embargo, esta teoría cuenta con algunas deficiencias. Una de las primeras se halla en la dificultad para explicar la elección de los países y regiones, atendiendo exclusivamente a diferencias económicas. Incluso, si se añadían otras variables tales como coste del viaje, diferencia de salarios, probabilidad de conseguir empleo, etc., estas no explicaban suficientemente los flujos migratorios hacia países concretos.

Otra de las teorías explicativas ha sido la *teoría estructural de las migraciones*, según la cual las economías de países en vías de desarrollo se han visto perturbadas por las de otros países más desarrollados colonizadores, produciéndose un efecto de atracción y flujos migratorios hacia estos últimos. En cualquier caso estas teorías no explicarían el flujo migratorio de asiáticos hacia América Latina y el Caribe o las migraciones de árabes a Argentina a finales del siglo XIX.

Por todo ello debemos considerar que la decisión de emigrar (como todas las decisiones humanas) no puede ser tomada exclusivamente desde una óptica racional (costo-beneficio), o por la comparación sobre las diferencias reales (económicas, sociales y culturales) entre el país de origen y el de destino, sino que deberemos incorporar una óptica más subjetiva en la que medie, de manera muy influyente, el imaginario colectivo.

En esta línea, Massey y colaboradores (1998) argumentan cómo en la decisión de emigrar toda la familia es quien interviene y quien elige al miembro del grupo que debe emigrar. Obviamente, en esta decisión interviene también la persona como “futuro inmigrante”, aunque las estrategias sociales de influencias serán muy sutiles. La familia además, seleccionará el destino del emigrante entre las distintas redes familiares

que tenga en el exterior. Este contacto será quien proporcione información inicial sobre la realidad de “allí”. Aparicio y Tornos (2005) en un estudio sobre estas redes familiares observaron como la gran mayoría de los inmigrantes encuestados contaban con redes de apoyo familiar antes de salir de su país, aunque en esto encontraron diferencias por nacionalidades. Estas redes han sido las que han ejercido una influencia sobre la decisión de emigrar, lo que Massey y colaboradores (1998) han denominado “tracción familiar”.

En resumen, la decisión de emigrar es un proceso colectivo en el que intervienen diversos miembros de la familia extensa y con una base subjetiva basada en redes de opiniones e intereses (Portes, 1995).

Los procesos de aculturación e identidad

¿Qué sucede con estas personas que se desarrollan en un contexto cultural concreto pero tienen que vivir en un contexto cultural distinto? Los cambios que se desarrollan en estas personas es lo que se conoce como *aculturación*. Este concepto, que proviene del campo de la Antropología Social y fue descrito inicialmente por Redfield, Linton, y Herskovits (1936), en la actualidad es utilizado en todas las Ciencias Sociales.

Desde el punto de vista de la Psicología Social, Berry (1997) señala cuatro tipos de estrategias de aculturación en función tanto de la importancia para el exogrupo de mantener su identidad y características culturales como de la importancia del endogrupo por establecer relaciones con el grupo minoritario. La adopción de una u otra estrategia dependerá tanto de factores sociales (sociedad de origen, sociedad de acogida, grupo de aculturación) como factores individuales

(biográficos, estatus, distancia cultural, personalidad). Estas cuatro estrategias resultantes en función de la combinación de ambos factores serían las de integración, asimilación, separación y marginalización (tabla 1).

Tabla 1. Estrategias de aculturación

		Importancia conservar identidad y carac. culturales	
		SÍ	NO
Importancia establecer relaciones exogrupo	SÍ	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEPARACIÓN	MARGINALIZACIÓN

Sin embargo el concepto de aculturación ha ido deviniendo con el tiempo como un sinónimo de asimilación, es decir, donde la persona inmigrante abandona su identidad originaria adoptando el nuevo rol social. Varios ejemplos etnocéntricos de asimilación los podemos observar en el caso de los descendientes de poblaciones libanesas y sirias (en Argentina y México), japonesas (en Brasil y Perú) o chinas (especialmente en Cuba) llegadas a América entre la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX.

En el caso de los libaneses y sirios, su pertenencia a una región geográfica concreta (Medio Oriente), así como su afinidad cultural geográfica e histórica hicieron que dicho grupo fuera estereotipado socialmente en las nuevas sociedades de acogida con la etiqueta de “turcos”, dado su pasaporte turco del Imperio Otomano, atribuyéndoseles un marcado carácter negativo. Dicho componente negativo llevó a los miembros

de este grupo a limitar sus contactos con otros miembros de su propia comunidad, a poner nombres cristianos a sus descendientes, a permitir la conversión de sus hijos al catolicismo inscribiéndolos en colegios confesionales y a utilizar el castellano como lengua vehicular en sus relaciones sociales dentro y fuera del hogar, propiciando o fomentando los matrimonios mixtos con población “autóctona”. Todo este proceso de integración se realizó a costa de sacrificar la propia identidad étnica asumiendo como propia los patrones del grupo social dominante (Akmir, 2009) de manera que en la actualidad no podemos apreciar ni un ápice de presencia árabe ni en las costumbres, ni en los hábitos de sus descendientes latinoamericanos. Es decir, el proceso de aculturación fue total, borrando toda huella cultural e identitaria familiar y reemplazándola por la identidad social dominante en la sociedad de acogida.

En todos estos casos, la persona inmigrada y sus descendientes deben convivir con la pérdida de parte de su identidad original y con la interiorización de una nueva, creando una distancia cultural entre padres e hijos. El otro caso extremo tendríamos la migración asiática en América: sus descendientes siguen siendo percibidos como una unidad racial, social y cultural (Morimoto, 1989), favorecido en muchos casos por sus rasgos físicos diferenciales con respecto al resto de la población. Así, en el caso de los migrantes chinos en Cuba, éstos adoptaron una forma extrema de aislamiento con respecto a la sociedad de acogida, aislamiento cultural y espacial a través de nichos residenciales (barrio chino en La Habana) y económicos (lavandería y comercio de verdura y fruta) y manteniendo una actividad cultural independiente – por ejemplo, en La Habana mantenían dos periódicos, dos cines y un club de música china (Moreno, 1989). Existen otros ejemplos de barrios chinos en países como Perú y Panamá.

De todas formas, frente a este proceso de asimilación están apareciendo hoy en día, en las sociedades de acogida, los procesos de multiculturalismo, en donde los migrantes y sus descendientes crean nuevas identidades con aspectos tanto de la sociedad de destino como de la de origen; pero no de manera disonante, sino como una unidad propia (“ni de aquí, ni de allá”). Esta nueva identidad, sin embargo, no es homogénea en todas las personas, teniendo un fuerte componente situacional; así, en algunos casos el proceso de identidad empieza ya en el viaje. Ahí, la persona comienza ya a recibir la nueva asignación identitaria (“inmigrante”, “irregular”) que hasta ese momento no había tenido o percibido. Pero es especialmente a la llegada al nuevo país de destino cuando empieza a gestarse ese choque identitario (“lo que era y lo que soy”) que se irá agudizando en los primeros meses hasta que finalmente lo interiorice. La nueva identidad se va afianzando conforme la persona va ganando asimismo autonomía y estabilidad en la nueva sociedad y en donde ya no son tan próximos o importantes los referentes familiares.

Vemos por tanto que este proceso de reconstrucción identitaria consta de varias etapas (Soriano-Miras, 2008). En primer lugar, mediante el malestar que le genera la vida en su país de origen –aunque, como hemos visto anteriormente, en el proceso migratorio desempeña un papel relevante la familia y las redes sociales. La llegada al país de destino será la siguiente etapa, en donde la persona emigrante vivencia la asignación hacia un grupo étnico del que no se siente perteneciente así como un gran sentimiento de incertidumbre hacia una nueva realidad que no conoce. En cualquier caso, la persona experimenta, a pesar de ese rechazo inicial hacia la nueva etiqueta social, todo un proceso de integración social con su nuevo grupo de referencia (los iguales, aquellos inmigran-

tes en la sociedad de destino) que le proporcionan apoyo en el trabajo, la vivienda, la educación y la salud que facilita su adaptación y minimiza dicha incertidumbre. Todos estos procesos conllevan a un continuo reajuste de su identidad personal y social.

Como es obvio, esta nueva identidad no sólo se construye con los procesos individuales, sino que en ella intervienen también la interacción social con otros miembros del exogrupo, tal como señaló Mead (1972) a través de la corriente del interaccionismo simbólico, estando acompañado en muchos casos por sentimientos de xenofobia y racismo hacia los nuevos habitantes del territorio.

En este sentido, la cultura, así como los valores culturales asociados a ella, construyen y reconstruyen la identidad de las personas. Así, por ejemplo, Labrador (2001) encontró que en el caso de los inmigrantes peruanos en España, éstos habían asumido un cambio en la jerarquía de valores, de manera que si en su sociedad de origen estaba muy valorado el estatus social, en la nueva sociedad será sobre todo la posición económica. Esta valoración social del componente económico ya había sido puesto de manifiesto por Priore (1979) quien señaló que si bien el salario tiene dos componentes (económico y de estatus), en el caso de los inmigrantes este sentido secundario se perdía al no tener puntos de referencia en la nueva sociedad de acogida, prevaleciendo por tanto sólo el económico.

Todo esto conlleva a un cambio en la escala de valores, donde el trabajo escala posiciones sobre otros aspectos más lúdicos o incluso personales y familiares. Este deseo de trabajar y ganar dinero hace que la elección de oficios no sea muy estricta, encargándose de tareas u oficios no relacionados con sus estudios o experiencias anteriores ni con su estatus social. Tal como describía un inmigrante: "Sí, el choque fue enorme

porque de tener yo empleados, pasé a ser empleado, de tener a varias personas al servicio en mi casa, a ser yo la persona de servicio”.²

Además, ante la imposición de esta nueva identidad, la persona empieza a desarrollar una serie de procesos adaptativos, especialmente externos y físicos, que conllevan desde la ocultación de marcas de identidad, hasta la modificación de su vestuario, peinado o aspecto físico. Esto sería lo que Triandis (1994) ha llamado multiculturalismo o identidad sustractiva, es decir, aquella que se forma por la pérdida o sustracción de elementos culturales de origen con el fin de adoptar otros nuevos, aunque manteniendo algunos de ellos.

Sin embargo, esta ruptura no siempre es vivida como un proceso traumático, sino que en algunas ocasiones es sentida como un proceso de “liberación” de normas sociales rígidas, de manera que esta asunción de la nueva identidad se ve con frecuencia verbalizada en la crítica hacia otras personas de la misma nacionalidad, destacando en este sentido su nueva identidad adoptada (positiva) frente a rasgos o atributos negativos de la identidad nacional de otros compatriotas, lo que produce una escisión entre la identidad personal y social, remarcando los elementos de la nueva identidad que lo demarcan del grupo (Morales y Páez, 1996). Este hecho señala lo complicado del proceso, de manera que para poder participar en la cultura de destino se hace necesario el negar, desaprobar o rechazar a los propios.

En otros casos, la estrategia pasa por el rechazo de la identidad negativa, haciendo más extremos los valores identitarios de la cultura de origen. Éstos suelen manifestarse en muchos

² Extracto de entrevista a inmigrante peruano en Madrid (citado en Labrador, 2001: 178).

casos a través de comportamientos de confrontación con los valores de la sociedad de destino.

En cualquier caso, creemos que la adquisición de la nueva identidad refleja un proceso de asimilación segmentada (Portes y Zhou, 1993), especialmente en el caso de la segunda generación, donde este proceso de asimilación no es algo lineal (de menos a más) ni monolítico, sino segmentado, es decir, donde la persona conserva algunos aspectos de su identidad de origen familiar e incorpora otros nuevos, obteniendo resultados diferentes en cada caso en función de diversas variables, tales como el nivel de escolaridad, las aptitudes de los inmigrantes, el tipo de recepción o la proximidad de grupos de connacionales.

Las personas inmigradas no sólo se sienten diferentes de las sociedades de acogida, sino también de sus sociedades de origen, creando y generando, por tanto, un nuevo tipo de identidad personal y colectiva (la de inmigrante). Los estudios llevados a cabo tanto con migrantes mexicanos en Estados Unidos (Vila, 1999) como marroquíes en España (Soriano-Miras, 2008), demuestran este tipo de desarrollo identitario. Pensemos que la identidad no es un proceso estático y que ésta se va desarrollando y cambiando a lo largo de la vida de la persona en función de su situación personal, laboral, familiar y social; además, este proceso de re-construcción de la nueva identidad viene originado no sólo por los procesos de exclusión o estigmatización de la sociedad de destino, sino también por el rechazo de los miembros de la sociedad de origen, para los que la adopción de nuevos comportamientos y valores sociales son interpretados como un rechazo y traición hacia su propio grupo (Vila, 1999). En cualquier caso, la persona emigrada, reconstruye su identidad manteniendo su pertenencia al contexto de origen aunque reajustándolo y reinterpretándolo.

Es evidente que otro de los factores que ha posibilitado la permanencia de esa identidad multicultural ha sido el permanente vínculo del inmigrante con su país de origen y sus gentes. El envío de remesas y útiles, así como la mejora de las comunicaciones y los medios de comunicación, ha conllevado que la pérdida de la identidad de origen se alargue en el tiempo o, en muchos casos, no se pierda, aunque este transnacionalismo activo desaparece con la segunda generación (Portes y Rumbaut, 2001).

Creando una nueva identidad institucional: los hispanos en Estados Unidos

Como es conocido, en Estados Unidos el término con el que se categoriza a los inmigrantes procedentes de América Latina y a sus descendientes es el de *hispano* o *latino*. Esta etiqueta aparece en todos los documentos administrativos oficiales, es utilizada por los medios de comunicación, e incluso es utilizada en investigaciones académicas para referirse a un grupo social concreto.

El uso del término es netamente estadounidense y en un inicio con propósitos estadísticos y demográficos aunque con intereses comerciales y de mercadeo importantes; si bien ya existían algunas etiquetas sociales previas (chicanos, en el caso de los inmigrantes mexicanos), el concepto del origen hispano apareció en el Censo de 1970, aunque sólo en 5% de los hogares, extendiéndose a todos los hogares en el Censo de 1980 y sucesivos. A ello debemos señalar los esfuerzos del senador Joseph Montoya (durante la Administración Nixon) el cual deseaba una etiqueta social que permitiera cuantificar las personas hispanohablantes para el Censo de 1980. El tér-

mino *latino* (como sinónimo de hispano) fue introducido por primera vez en el Censo de 2000. Pero, ¿cómo se define el término? El Censo de Vivienda y Población de 1990 lo describe como:

Auto clasificación de personas cuyos antepasados eran de España, de países hispanohablantes de Centroamérica o Sudamérica, los caribeños, o aquellos que se identifican a ellos mismos como españoles o hispanos, etc. El origen puede ser entendido como antepasado, nacionalidad o país de nacimiento de los padres de la persona o de sus ancestros antes de su llegada a los Estados Unidos.

Es decir, atendiendo a esta definición, hispanos serían los americanos cuyos antepasados eran inmigrantes de países hispanohablantes (hablen actualmente o no español y sean de la primera o cuarta generación). La clasificación excluye de la misma a los ciudadanos de otros países latinoamericanos no hispanohablantes (tales como brasileños o antillanos) a pesar de las similitudes culturales, físicas y geográficas existentes. Sin embargo, tal clasificación es incompleta y confusa, no abordando la realidad que supuestamente pretende medir. Algunos ejemplos de esta falta de concreción pueden observarse en las siguientes preguntas: ¿sería hispano un peruano cuyos antepasados son asiáticos? ¿Y un cubano con antepasado africano? ¿Y un mexicano de origen libanés? ¿Y un ecuatoriano de origen mestizo?

Nagel (1986) ya señalaba que el Estado siempre produce etnicidades por el simple hecho de catalogar y tratar a las personas como si pertenecieran a la misma minoría étnica. Existe un sinnúmero de situaciones administrativas en las que la persona debe etiquetarse bajo el concepto *hispano*, eludiendo otras diferenciaciones nacionales o culturales. Sin embargo, atri-

buirlo todo a la categorización institucional sería demasiado simplista (aunque no deberíamos despreciar su valor causal).

Todo ello conlleva además cierta pérdida social de la identidad nacional (peruano, argentino o colombiano) por la de otras supracategorías sociales (inmigrante, hispano, latino, sudamericano) no exentas de valoraciones sociales negativas o por la asimilación dentro del grupo étnico más numeroso (lo hispano es sinónimo de mexicanos en el caso de Estados Unidos, o lo árabe sinónimo de marroquí en el caso de España), en lo que se conoce como el estereotipo étnico (Brigham, 1971) o la generalización hecha acerca de un grupo étnico referente a la atribución de un rasgo, en donde el consenso social acerca de los rasgos atribuidos a ese grupo es fundamental.

Esta estigmatización del concepto hispano, concepto asociado a grupo social de bajo estatus socioeconómico y discriminación racial, ha hecho que acelere el proceso de americanización entre otros grupos como, por ejemplo, los inmigrantes brasileños y sus descendientes, de manera que éstos suelen definirse como “blancos” o “latinoamericanos” pero no hispanos (Marrow, 2003). Así los brasileños se convierten en americanos como resistencia a la etiqueta “hispano”.

Como vemos, finalmente, en la esencia del concepto hispano está la utilización del español como idioma (frente a otras consideraciones tales como el origen, los ancestros o las prácticas culturales). De hecho, en el Censo de 1940, se identificaba como un subgrupo a aquellas personas que señalaban el español como su lengua materna, mientras que en los Censos de 1950 y 1960 se recogía y publicaban datos de personas con apellido español. Esta “obsesión” por el idioma español, como característica étnica explicaría la exclusión de otros ciu-

dadanos del continente americano en tal definición, de manera que, como señala Fishman (1977), el idioma se convierte en el criterio más fuerte para asignar una persona a un grupo étnico determinado. Sin embargo, como señala Douglas Massey (1993), el concepto es erróneo ya que no hay población hispana en el sentido equivalente a la negra, al no compartir sus integrantes ni una memoria histórica ni conformar una comunidad única ni coherente. Esta falta de unidad debido a sus diferentes orígenes culturales podría explicar los escasos logros de los hispanos en las esferas políticas, económicas y culturales (Díaz, 2006).

Además, existe una mexicanización del concepto hispano. El dominio de los inmigrantes mexicanos así como su influencia en los medios de comunicación, han hecho que esta nacionalidad “absorba” al resto, por lo que hispano es sinónimo de mexicano (podemos ver numerosos ejemplos en las películas estadounidenses acerca de este uso estereotipado del concepto hispano).

Por otra parte, el concepto atiende casi exclusivamente a la utilización del español como lengua principal o materna por lo que, de facto, dicha clasificación étnica se convierte en una herramienta para acelerar el abandono del idioma español, alejándolo incluso del ámbito privado (familia, amistad y religión) asociando el español con un grupo étnico estigmatizado socialmente y el inglés con el ascenso social, siendo el grupo de mexicanos el que menos competencias lingüísticas en inglés posee, de manera que 77.2% de los México-americanos mayores de 18 años no habla bien inglés (Pew Hispanic Center, 2009).

El concepto étnico de *hispano* se convierte, en la práctica, en un concepto racial, diferenciando a los hispanos como una raza más, y como pueden ser la negra o la asiática, excluyén-

dolos del grupo dominante, es decir, no como un término referido a un concepto cultural sino a un fenotipo genéticamente transmitido (recordemos que el concepto *étnico* proviene de la palabra griega *ethnos* y que era utilizada para definir a los no griegos).

Como señala McLemore (1991), los inmigrantes hispanos han sido discriminados más por diferencias raciales que culturales.

Uno de los atributos asignados a la etnia hispana (además del idiomático) ha sido la religiosidad, en especial en la religión católica. Esta relación entre hispano y catolicismo ha tenido un enfoque discriminatorio, ya que éste ha estado asociado históricamente a otros grupos inmigrantes (polacos e italianos) frente al culto protestante del grupo anglosajón mayoritario (McLemore, 1991).

Consideramos, por tanto, que tal clasificación social no es entendible al agrupar bajo una misma etiqueta a personas provenientes de entornos culturales muy diferentes a los que sólo les agrupa el uso del idioma español, la religión católica y su condición de inmigrante.³ Menos aun en el caso de los hispanos de segunda generación en los cuales es fundamentalmente la condición de “hijo de inmigrante” la que prevalece sobre todas al no compartir ya el español como lengua primaria ni practicar ritos católicos (ambas cosas serán percibidas como algo propio de padres y abuelos).

Sin embargo, a pesar de todo ello, se ha producido una aceptación e interiorización de la etiqueta *hispano*, abandonando su identidad y nacionalidad de origen sustituyéndola por esta otra.

³ Este criterio social de clasificación es aun más artificial en el caso de otros colectivos, como por ejemplo los asiáticos, los cuales no comparten ni siquiera el idioma o la religión.

Vila (1997) representa este hecho ejemplificándolo en el caso de un mexicano del Distrito Federal: si bien en el interior de México es percibido como “aventado” o “pícaro”, al emigrar a Estados Unidos y asumir su etiqueta de hispano, será percibido estereotípicamente como “poco ambicioso” o “perezoso”. El problema será que esta persona deberá además responder a esta imagen social reconstruyendo su identidad personal y social. En el caso de los mexicanos es aquí donde se produce un primer choque cultural en los procesos de identidad, ya que frente al componente territorial en el que organiza los procesos de identidad frente a otros bien por Estados-naciones (“soy guatemalteco”, “soy mexicano”, “soy colombiano”), bien por regiones (“soy chiapaneco”, “soy del D.F.”, “soy norteamericano”), el inmigrante en Estados Unidos debe abandonar tal clasificación identitaria para adoptar una nueva basada en rasgos étnicos (“soy hispano”), olvidando toda referencia cultural aprendida e interiorizando la nueva identidad institucionalmente construida.

Szalay y Díaz-Guerrero (1984), en su estudio cultural sobre diversas muestras de latinoamericanos (en Colombia y México) e hispanos y anglos (en Estados Unidos), encontraron que el grupo *hispano* no era homogéneo; los resultados de su estudio mostraban cómo la muestra de cubanos de Miami y puertorriqueños de San Juan fueron culturalmente muy cercanos a la de colombianos de Bogotá y mexicanos de México D.F., pero muy distantes culturalmente a la de los mexicanos o puertorriqueños que vivían en Los Ángeles o Nueva York. Por el contrario, estos últimos eran muy cercanos culturalmente a los anglos de Nueva York o Los Ángeles (especialmente los méxico-americanos).

También Portes y Shafer (2007) observaron diferencias entre los cubanos-americanos, especialmente entre los que

llegaron antes del suceso de Mariel⁴ y los llegados al país posteriormente. Así, los cubano-americanos pre-Mariel en el condado de Miami tenían tasas de autoempleo, de ingreso o de educación formal superiores a los nacidos en Estados Unidos, a diferencia de los cubano-americanos pos-Mariel que mantenían parámetros similares al resto de la población hispana así como de otros grupos raciales (afroamericanos).

Winkleby y Rockhill (1992), por su parte, observaron cómo existe una alta proporción entre las personas que tenían un apellido hispano y las que marcaban la casilla de etnia hispana en el censo. Aun así, los autores reconocen la existencia de errores, especialmente tanto en el caso de mujeres hispanas que al casarse con hombres de etnia blanca y adoptar el nuevo apellido de casada no marcaban la casilla *hispano* como en el caso de familias de origen hispano que utilizaban principalmente el idioma inglés en el hogar. De nuevo aparece el idioma español, como determinante del concepto *hispano*.

Dichos estudios mostrarían, por tanto, cómo no existe una uniformidad étnica dentro del colectivo hispano y que éste, obviamente, tiene mayores semejanzas con la cultura estadounidense que con los ciudadanos de sus respectivos países de origen.

Pero esta creación institucional de la identidad es mucho más grave en el caso de la segunda generación, es decir, aquellos que nacieron en Estados Unidos –y por tanto son ciudadanos americanos. En ellos se da la paradoja de que la etiqueta creada para referirse a los nacidos en Latinoamérica es asumida principalmente por sus descendientes para quie-

⁴ En 1980, el gobierno cubano decide abrir el puerto de Mariel para que todos los cubanos con familiares en Estados Unidos puedan emigrar de la isla. Ello supuso la entrada de 125 mil refugiados a Miami en sólo seis meses.

nes la influencia del idioma español y la cultura de origen son menor, aunque integrando ambas, caso del spanglish (“*one hundred hispano*”). Existe además el peligro de que tal clasificación alimente formas más sutiles y simbólicas de racismo mediante la defensa de valores nacionales, culturales o lingüísticos del endogrupo, al identificar a uno de los grupos sociales como minoritario y distinto del predominante. Todos estos casos muestran la asimilación de la identidad hispana. Ahora bien, la pregunta será si tal asimilación es consecuencia de un proceso de socialización institucional en dicha identidad que se produce desde edades muy tempranas o es fruto de un proceso de asimilación segmentada.

Fernández-Kelly y Konczal (2005) también observaron esa dualidad identitaria en su estudio con jóvenes hispanos de segunda generación en Florida. En dicho caso todos los encuestados manifestaron su doble identidad (la de la familia de origen y la americana), aunque por razones diferentes: así, si en el caso de los antillanos era para diferenciarse de la identidad afroamericana (con la que solían ser asimilados por su color de piel), en el caso de los centroamericanos se enfatizaban los aspectos religiosos como marca de superioridad.

Massey y Sánchez (2007) relatan un estudio perceptivo sobre el concepto *hispano* en contraposición al *americano*, llevado a cabo con inmigrantes hispanos de primera y segunda generación en la costa este de Estados Unidos mediante el empleo de entrevistas en profundidad y fotografías que realizaban los propios inmigrantes; los resultados mostraron cómo los participantes tuvieron más dificultad en conceptualizar la identidad estadounidense que la hispana. De las entrevistas realizadas, ninguno de los participantes dijo poseer una identidad estadounidense, describiéndose en la mayoría de los casos a sí mismos como hispanos.

En definitiva, creemos que es necesario abrir un debate sobre la clasificación étnica de los inmigrantes latinoamericanos y en especial de sus descendientes (ciudadanos estadounidenses). También creemos que deberán realizarse nuevos estudios comparados de poblaciones inmigrantes latinoamericanas en otros países con amplia presencia de este colectivo (España) centrándose especialmente en los procesos de asimilación e identidad entre los hijos de éstos. El estudio de las identidades transnacionales en otros contextos donde no exista la etiqueta hispano, y la comparación con los resultados estadounidenses podrá ayudarnos a vislumbrar tal dilema.

Referencias

- Akmir, A. (2009), *Los árabes en América Latina: historia de una emigración*, Madrid, Siglo XXI.
- Alarcon Francisco X. (1997), "Laughing Tomatoes and Other Spring Poems", San Francisco CA, Children's Books Press.
- Aparicio, R. y A. Tornos (2005), *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Berry, J. W. (1997), "Immigration, Acculturation, and Adaptation", *Applied Psychology, An International Review*, 46, pp. 5-68.
- Brigham, J. C. (1971), "Ethnic Stereotypes", *Psychological Bulletin*, 76, pp. 15-38.
- Díaz, H. L. (2006), "El desarrollo socioeconómico de los hispanos en los Estados Unidos de América: en busca de una teoría", en T. Calvo Buezas (ed.), *Hispanos en Estados Unidos, inmigrantes en España: ¿amenaza o nueva civilización?*, Madrid, Catarata.

- Durand, J., E. Telles y J. Flashman (2006), "The Demographic Foundations of the Latino Population", en M. Tienda (comp.), *Hispanics and the Future of America*, Washington, DC, The National Academic, pp. 66-99.
- Fernández-Kelly, P. and L. Konczal (2005), "Murdering the Alphabet' Identity and Entrepreneurship Among Second Generation Cubans", *West Indians and Central Americans, Ethnic and Racial Studies*, 28, pp. 1153-1181.
- Fishman, J. A. (1977), "Language and Ethnicity", in H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Londres, Academic.
- Labrador, J. (2001), *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Marrow, H. (2003), "To be or not to be (Hispanic or latino): Brazilian Racial and Ethnic Identity in the United States", *Ethnicities* 3, pp. 427-464.
- Massey, D., R. Alarcón, J. Durand y H. González (1987), *Return to Atzlan: the Social Process of International Migration from Western Mexico*, Berkeley, University of California.
- Massey, D.; J. Arango; G. Hugo; A. Kouaiuici and E. Taylor (1998), *World in Motions: Understanding International Migration at the End of the Millenium*, Oxford, Clarendon.
- _____ y M. Sánchez (2007), "La percepción de la identidad latina y americana por parte de los inmigrantes latinos en Estados Unidos", en M. Ariza y A. Portes (coords.), *El país trasnacional: migración mexicana y cambios social a través de la frontera*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- McLemore, S. D. (1991), *Racial and Ethnic Relations in America*, Boston, Allyn and Bacon.

- Mead, M. (1972), "Culture and Commitment: a Study of the Generation Gap", *Teachers College Record*, 72, pp. 159-161.
- Morales, F. y D. Páez (1996), "Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupos en España y en Latinoamérica", en R. Y. Bourhis y J. P. Leyens, *Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupos*, Madrid, McGraw Hill.
- Moreno, M. (1989), "Migraciones chinas a Cuba", en B. Leander (coord.) *Europa, Asia y Africa en América Latina y el Caribe*, México, Siglo XXI.
- Morimoto, A. (1989), "Migración y comunidad de origen japonés en Perú", en B. Leander (coord.), *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*, México, Siglo XXI.
- Nagel, J. (1986), "The Political Construction of Ethnicity", en J. Nagel y S. Olzak (eds.), *Competitive Ethnic Relations*, Orlando, Academic Press, pp. 93-112.
- Pew Hispanic Center (2009), Statistical Portrait of the Foreign-Born Population in the United States, 2007., disponible en: <http://pewhispanic.org/factsheets/factsheet.php?FactsheetID=45>
- Portes, A. (1995), "Economic Sociology and the Sociology of Immigration", en A. Portes, *The Economic Sociology of Immigration*, Nueva York, Rusell Sage Foundation.
- _____ (2006), "La nueva nación latina: inmigración y la población hispana de los Estados Unidos", *Revista española de investigaciones sociológicas*, 116, pp. 55-96.
- _____ and R. G. Rumbaut (2001), *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley, University of California.
- _____ y S. Shafer (2007), "Revisiting the Enclave Hypothesis: Miami twenty-five years later", en M. Ruef y M. Lounsbury (eds.), *The Sociology of Entrepreneurship*, Elsevier, pp. 157-190.

- _____ y M. Zhou (1993), "The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp. 74-96.
- Priore, M. J. (1979), *Birds of Passage: Migrant Labor and Industrial Societies*, Cambridge University.
- Redfield, R., R. Linton y M. Herskovits (1936), "Memorandum on the Study of Acculturation", *American Anthropologist* 38, pp. 149-152.
- Szalay, L. B. y R. Díaz-Guerrero (1984), "Similarities and Differences Between Subjective Cultures: a Comparison of Latin, Hispanic and Anglo Americans", en R. Díaz-Guerrero (ed.), *Cross-cultural and National Studies in Social Psychology*, Amsterdam, Elsevier.
- Soriano-Miras, R. (2008), "Inmigración e identidad social: similitudes y diferencias en el proyecto migratorio de mexicanas a E.U. y mujeres marroquíes a España", *Migraciones*, 23, pp. 117-150.
- Tajfel, H. (1978), "The Structure of our Views About Society", en H. Tajfel and C. Fraser (eds.), *Introducing Social Psychology*, Middlesex, Peguin.
- _____, M.C. Flament, M. Billing y R. P. Bundy (1971), *Differentiation Between Social Groups*, London, Academic.
- _____, y J.C. Turner (1979), "An Integrative Theory of Intergroup Conflict", en W. Austin y S. Worchel (eds.), *The Social Psychology*, Monterey, Brooks-Cole, pp. 33-47.
- Torregrosa, J. R. (1983), "Sobre la identidad personal como identidad social", en J. R. Torregrosa y B. Sarabia (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Barcelona, Hispano Europea.
- Triandis, H. C. (1994), *Culture and Social Behavior*, New York, McGraw Hill.

- Vila, P. (1997), "Narrative Identities: the Emplotment of the Mexican on the U.S.-Mexico border", *The Sociological Quarterly*, 38, pp. 147-183.
- _____ (1999), "Construcción de identidades sociales en contextos transnacionales: el caso de la frontera entre México y Estados Unidos", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, p. 159.
- Winkleby, M. A. y B. Rockhill (1992), "Comparability of Self-reported Hispanic Ethnicity and Spanish Surname Coding", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 14, pp. 487-495.

Políticas educativas y formación de identidades culturales en Tamaulipas, 1925-1928

Oscar Misael Hernández

Introducción

En un encuentro sobre historia de la educación en México, Alicia Civera afirmó que si bien ha emergido la historiografía regional de la educación en el país, desplazándose y cuestionándose la visión centralista, la primera aún se encuentra limitada pues “son pocas las investigaciones que logran confrontar experiencias de épocas o ámbitos espaciales distintos” (Civera, 2002: 106).

Mi propósito en este trabajo es, por un lado, contribuir a la historiografía regional de la educación explorando las políticas educativas de Emilio C. Portes Gil, quien gobernó el estado de Tamaulipas entre 1925 y 1928 y, por otro, reconstruir una “historia con espíritu etnográfico” (Darnton, 2000: 11) al intentar comprender los significados culturales de tales políticas.

Si bien coincido con Gervilla Castillo respecto a que la educación es un “proceso de transmisión de valores culturales” (1998: 177), aquí entiendo las políticas educativas como formas de difusión e inculcación de valores personales y colectivos derivados del Estado, que trascienden espacios escolares, y que tienen estrecha relación con la construcción de sentidos de pertenencia y diferenciación social.

Una fuente de información para este trabajo son las narrativas del gobernador en cuestión sobre las políticas educativas que instrumentó durante su administración (Portes Gil, 1972 y Olivera de Bonfil, 1989). Otras fuentes las conforman los testimonios de hombres y mujeres y monografías escritas por autores de la región sobre esa época.

El principal argumento que desarrollo es que las políticas educativas de Emilio C. Portes Gil, además de impulsar una idea de ‘civilización’ a través de la escolarización, sentaron las bases de formación de identidades culturales que acentuaron un sentido de pertenencia regional, al mismo tiempo que diferenciaciones de clase y de género.

Si bien la identidad como concepto útil ha sido cuestionado (Hall, 2003), aquí retomo lo planteado por Valenzuela Arce (2000: 118): “la identidad cultural refiere a un amplio marco de identificaciones y diferenciaciones colectivas”. Por supuesto, considero que se construyen diversas identidades culturales con múltiples significados. Visto así, aquí exploro las políticas educativas implementadas durante el gobierno de Portes Gil, a decir del arreglo de un himno para el estado que forjó una identidad regional; la organización de mujeres y la de-construcción de identidades femeninas; la inculcación del respeto como parte de la educación escolar rural y los programas de una Dirección de Cultura Estética Popular.

Héroes y nobles varones: forjando una identidad regional

Durante la Revolución Mexicana, Tamaulipas vivió una serie de conflictos políticos entre caudillos locales que simpatizaban con el obregonismo o el carrancismo y se disputaban el poder regional, valiéndose de alianzas con terratenientes, comerciantes y otros actores, asimismo, haciendo uso de la violencia para amedrentarse (Herrera Pérez, 1999: 235-239).

Sin embargo, en la entidad, otros actores, como los campesinos y los obreros, quienes formaban el grueso de la población, habían quedado expuestos a los conflictos de los primeros; de ahí las constantes luchas agrarias y disputas obrero/patronales. Fue en este contexto en el que emergió la figura de Emilio C. Portes Gil como gobernador.

Ante esta situación, desde que Portes Gil inició su administración a principios de 1925, tuvo como propósito formar alianzas políticas con los diferentes sectores de la población. Más aún, su estrategia consistió en forjar una identidad regional al mitificar a los héroes y sus hazañas locales, así como crear un sentido de pertenencia regional de los tamaulipecos.

Uno de los elementos que utilizó para forjar dicha identidad regional fue el arreglo de un himno a Tamaulipas, en 1926, el cual originalmente fue compuesto como himno de la ciudad de Matamoros (González, 2008). El himno se entonó en todos los rituales públicos de la entidad y fue acompañado de otros himnos, tal como Portes Gil declaró años después:

Al iniciarse el acto [los domingos culturales], en los momentos en que se izaba la Bandera, se cantaban por todos los presentes, los Himnos Nacional y del Estado, entonándose también cantos de libertad, de amor y de veneración a nuestros héroes (Portes Gil, 1972: 135).

La letra del himno a Tamaulipas fue arreglada por el profesor Rafael A. Pérez, y la música por el maestro Alfredo Tamayo. Con un coro y trece estrofas, la letra del himno deja entrever que la identidad regional forjada por Portes Gil se constituía dentro de una representación histórica y se relacionaba con la invención de una tradición (Hall, 2003: 18).

Por ejemplo, en el coro se resalta una región heroica que hace estremecer a todos sus residentes al recordar a sus héroes y su honor. Además, la representación de Tamaulipas como una región heroica se complementa con la de una tierra apreciada, no sólo por el honor de sus héroes, sino también porque dieron su vida por el terruño.

Como se mencionó antes, el himno a Tamaulipas originalmente fue un himno a la ciudad de Matamoros. Quizá por ser esta ciudad el escenario de algunas batallas entre reaccionarios y tropas federales durante la Revolución Mexicana (Herrera Pérez, 2006: 272-280), fue que se construyó una representación histórica de Tamaulipas como cuna de héroes.

Pero, ¿cómo dicha representación histórica de la entidad como una región de héroes se vinculaba con la formación de una tradición? Una primera respuesta remite al hecho de que el himno a Tamaulipas contenía tal representación y se propagó en diferentes espacios, como las escuelas, formando una tradición en sí mismo. Al respecto, Portes Gil comentó: “En todas las escuelas del estado, a las ocho de la mañana se cantaba el himno nacional y el himno a Tamaulipas (creo que es la única entidad que tiene uno) y, además de la bandera nacional, había una rojinegra” (Olivera de Bonfil, 1989: 100-101).

Otra respuesta se orienta a la estructura simbólica que la tradición contenía, pues a lo largo de las 13 estrofas que integran el himno a Tamaulipas se matiza no sólo a los héroes, sino también sus hazañas en la región como una forma de

legitimarlos y construir un sentido de identificación y pertenencia de los descendientes de éstos. Por un lado, es evidente que los héroes son varones, de hecho “nobles varones” que no sólo tomaron las armas para defender su tierra, sino también se les reconoce como varones pensantes y actuantes y que, gracias a ello, alcanzaron la inmortalidad en la historia de la región; demostraron valor, inteligencia y honor al defender el territorio.

Esta versión de una tradición derivada de una representación histórica de los héroes en la entidad puede ser interpretada como una tradición selectiva (Williams, 1980), en tanto algunos elementos simbólicos como el heroísmo, la valentía y el honor masculinos son exacerbados o mitificados entre la población. Tal como se observa, la identidad regional que se forjó a través del himno a Tamaulipas se traslapó con una identidad masculina; sólo en una estrofa del himno las mujeres son visibles, pero se les asocia con lo privado del hogar, destacando su virtud y situándolas como ornamentos estéticos de la región, más no como heroínas.

Para algunos hombres y mujeres que vivieron en las décadas de los veinte y treinta del siglo xx en comunidades rurales de la entidad, la entonación del himno a Tamaulipas fue una práctica común en las escuelas al hacer honores a la bandera nacional y al escudo de armas del estado, además una práctica obligada por maestros y maestras (Hernández, 2006).

Incluso en las memorias de algunos escritores de la ciudad capital, es común la referencia a esta práctica cívica en espacios escolares. Visto así, tanto en contextos rurales como urbanos de la entidad se inculcó la entonación de dicho himno y, simultáneamente, se instrumentó una política educativa que a través del primero incentivaba un sentido de pertenencia entre hombres y mujeres.

La estrategia de Portes Gil por forjar una identidad regional a través del arreglo de un himno logró su propósito. No fue la única estrategia que desplegó, pero sí propició la identificación de los diferentes grupos y sectores de la sociedad de la época a pesar de algunas disputas políticas; de ahí la hegemonía portesgilista hasta los años cuarenta (Alvarado Mendoza, 1992).

Mujeres en escena: identidades femeninas en (de) construcción

Hasta ahora se ha planteado que durante el gobierno de Portes Gil en Tamaulipas se arregló un himno para la entidad que, en sí mismo, formó parte de una política educativa por sentar las bases de una identidad regional, especialmente en espacios escolares y durante actos cívicos. Sin embargo, otra política educativa fue aquella que se enfocó en la organización de mujeres y su participación en la política formal y comunitaria.

Desde inicios del siglo xx, en el país, organizaciones de mujeres y movimientos feministas se alzaron demandando el reconocimiento de sus derechos como sujetos históricos y jurídicos al igual que los varones, especialmente del voto y de ser elegidas para cargos de representación popular a diferentes niveles (Tuñón, 1998: 156-167).

Este panorama no le era desconocido a Emilio C. Portes Gil, quien si bien no definió un programa político centrado en las mujeres de la entidad —y sí en los hombres, al enfocarse en los problemas de los campesinos y los obreros—, sí ideó una estrategia que podría concebirse como “educativa” al cooptar a mujeres de diferentes sectores con propósitos clientelares.

Portes Gil cooptó a mujeres de la región de dos formas durante su gobierno: por un lado, creando Ligas Femeninas que lo apoyaron desde su campaña a la gubernatura; por otro lado, formando Ligas Antialcohólicas de Mujeres que fungieron como grupos que denunciaban la embriagués masculina, enfocándose especialmente en áreas rurales de Tamaulipas.

La participación de algunas mujeres en las Ligas Femeninas se limitó a manifestaciones que éstas hacían en actos de gobierno, así como a su presencia en eventos cívicos. Incluso, aun cuando el derecho al sufragio femenino no existía, Portes Gil incluyó a las mujeres en plebiscitos que se realizaban, siempre y cuando fueran acompañadas de algún hombre.

Añadí que el programa del partido estaba basado en la Constitución de 1917, y que aunque las mujeres todavía no podían votar, sí iban a asistir a los plebiscitos, con sus esposos, con sus padres, con sus hijos mayores de 21 años (Olivera de Bonfil, 1989: 96-97).

En dos fotografías publicadas en el libro *Raigambre de la Revolución en Tamaulipas. Autobiografía en acción* de Portes Gil (1972: 333 y 334), se observa a grupos de mujeres participando en una manifestación, por un lado, y en una reunión gubernamental en Tampico, por otro. Desde esta perspectiva las mujeres entraron a la escena política tamaulipeca.

Sin embargo, como ha señalado Estela Serret (2001: 146), a pesar de que las identidades imaginarias de las mujeres forman parte “de diversos colectivos que actúan como sujetos políticos, que integran activamente lo público, continúan marcadas por la marginalidad”. Esta afirmación bien se ajusta a la politización de las identidades femeninas de la época.

Por un lado, el hecho de que el ex gobernador se propusiera fomentar una educación cívica entre la población inclu-

yendo no sólo a los hombres, sino también a las mujeres, no significaba el reconocimiento de éstas últimas como sujetos políticos, sino más bien como actores sociales que podían servir al clientelismo del gobierno. María, una mujer que nació en una comunidad rural de Tamaulipas en 1937, comentó que su abuela formó parte de las Ligas Femeninas que apoyaban a Portes Gil, quien le contaba que: “A veces iban a los eventos, iba con mi abuelo y mis tíos a hacer bola, porque ellos eran a los que les tomaban la palabra, a ella no” (Hernández, 2006).

Por otro lado, era evidente que la politización de las identidades femeninas estaba sujeta a las identidades masculinas; eran los hombres, como sujetos políticos, quienes no sólo legitimaban las votaciones en plebiscitos o eventos públicos, sino también quienes daban reconocimiento social a las mujeres en tanto esposas, hermanas o hijas.

Durante el gobierno de Portes Gil, como ya se mencionó, se crearon Ligas Antialcohólicas de Mujeres en ejidos de la entidad. Se trataba de una forma de educar a la gente del campo erradicando el alcoholismo y, en su lugar, “fundar centros culturales, de recreo y estudio” tal como lo declaró Portes Gil (1972: 130), al iniciar su gobierno.

Sin embargo, en opinión del mismo, la formación de Ligas Antialcohólicas de Mujeres en los ejidos surgió a partir de que le hicieron saber que el alcoholismo entre los hombres “era un problema para ellas”, y por esa razón su administración propuso la creación de dichas asociaciones en las que las mujeres se desempeñaron como vigilantes y denunciantes.

En los ejidos formamos las Ligas Antialcohólicas de Mujeres, porque muchas se venían a quejar de las golpizas que les daban sus maridos cuando estaban borrachos. Se celebraban asambleas en las que, en presencia de ellas, se hacía ver a los esposos lo inconveniente de embriagarse. Prohibí la venta de bebidas

alcohólicas en los ejidos, y encomendé a las señoras la tarea de denunciar a los que no cumplieran con esta disposición (Olivera de Bonfil, 1989: 97).

La prohibición del alcohol en Tamaulipas fue una política que se articuló con la Ley Seca decretada en Estados Unidos durante los años veinte, así como con los intentos de detener el tráfico de alcohol entre la frontera tamaulipeca y la texana. No obstante, la formación de Ligas Antialcohólicas de Mujeres en la región fue un caso *sui generis*. Por un lado, evidenció la incursión del gobierno de Portes Gil en la vida privada de las familias campesinas al tratar de educarlas, no sólo erradicando el consumo de alcohol por los varones, sino también redefiniendo relaciones de género entre hombres y mujeres. Por otro lado al hacer públicos conflictos maritales derivados del alcoholismo masculino.

A priori, la participación de las mujeres en las ligas como vigilantes y deladoras del consumo de alcohol por los varones las hizo visibles en la esfera pública comunitaria, sin embargo, el cumplimiento de esta política antialcohólica estuvo en manos de hombres que el propio Portes Gil comisionó y armó para tal fin (Olivera de Bonfil, 1989: 98).

Como se ha observado, el hecho de que durante su gobierno Portes Gil incluyera a las mujeres en diferentes eventos y situaciones, ya fuera como partícipes en las Ligas Femeninas o en las Ligas Antialcohólicas, formó parte de una política educativa que, por un lado, intentó promover la educación cívica colectiva, y por otro lado, la educación campesina sin alcohol.

En este proceso, las mujeres adquirieron visibilidad como actores sociales que tenían agencia —ya fuera en manifestaciones o en denuncias comunitarias—, pero sobre todo, las iden-

tidades femeninas fueron construidas en tanto imaginarios de activismo político, y deconstruidas al ser marginadas a la autoridad y decisiones de los varones.

Formando hombres de respeto: la educación cultural en el campo

Más allá del forjamiento de una identidad regional en Tamaulipas a través de un himno, y la (de)construcción de identidades femeninas al incluir a las mujeres en organizaciones urbanas y rurales, las políticas educativas de Emilio C. Portes Gil adquirieron mayor visibilidad en su afán por construir escuelas y fomentar una educación ‘socialista’, dirigida al campo especialmente. Al rendir protesta de ley como gobernador del estado en 1925, Portes Gil delineó el programa que su gobierno se proponía instrumentar. En éste la educación pública recibió especial atención, pues no sólo planteó la creación de escuelas y centros de alfabetización, sino también definió el tipo de educación que pensaba desarrollar:

La educación pública recibirá el mayor impulso y nos esforzaremos porque en todas las ciudades, pueblos, rancherías, comunidades agrarias, existan Escuelas, Centros de Alfabetización en que los educandos adultos reciban la enseñanza, que deberá tener, no un carácter individualista que aún subsiste en algunos sistemas contemporáneos como reliquia medioeval, sino una tendencia francamente socialista. A tal efecto expresé: Deseamos para Tamaulipas, una escuela, no la escuela de rutina y de programa que se enseña en las cuatro paredes de un cuarto oscuro [...] Deseamos la nueva escuela de la libertad, la escuela de los horizontes, la escuela del corazón que hace nacer en el espí-

ritu un alto sentimiento de solidaridad, y de fraternidad humana (Portes Gil, 1972: 128-129).

En 1926, a un año de haber asumido el cargo como gobernador de Tamaulipas, Emilio C. Portes Gil, informó al Congreso del Estado que se construyeron 247 escuelas rurales elementales para varones, niñas y mixtas en la entidad; comparativamente, se construyeron 52 escuelas urbanas elementales para varones, niñas y mixtas. Asimismo, informó que se construyeron 23 escuelas nocturnas rurales para varones y una escuela nocturna rural para mujeres; mientras que en zonas urbanas se construyeron 22 escuelas urbanas nocturnas para obreros y cuatro escuelas urbanas nocturnas para mujeres. De igual forma señaló la construcción de escuelas urbanas elementales y superiores para varones, niñas y mixtas (Informe, 1926).

Antes de 1922, según narra un ex cronista de la capital tamaulipeca, los ayuntamientos monopolizaban la enseñanza primaria y, posteriormente, ésta pasó a poder del Ejecutivo del Estado, controlando no sólo el presupuesto, sino también los bienes y la elaboración de los distintos programas educativos (Covián Martínez, 1984: 48).

Para algunos hombres y mujeres que vivieron en ejidos de la entidad en esa época, la educación escolar era privilegio de unos cuantos. Paulino, quien nació en 1912 en Tula, recuerda: “De escuela no me diga, porque entonces no había, en la hacienda La Boca había pero tenían que pagar y mi papá no ganaba mucho” (Hernández, 2006).

Sin embargo, con la injerencia de Portes Gil en las políticas y programas educativos, los dueños de las haciendas se vieron obligados a crear escuelas o, en su caso, a incluir a los hijos de las familias campesinas; no obstante, en éstas se dio

un fenómeno de segregación por sexo y clase de los alumnos (Benítez de Noriega, 1989: 25).

La visión de Portes Gil de desarrollar una educación socialista se traslapó con un discurso que tanto maestros como padres de familia construyeron en torno a la asistencia de sus hijos a las escuelas: la de formar hombres de respeto. Este discurso aludía no sólo al hecho de dar un nuevo estatus a los educados, sino también de inculcarles el reconocimiento a la autoridad.

Por ejemplo, los padres legitimaban los castigos de los maestros sobre sus hijos argumentando que al ser los responsables de la educación de éstos, también estaban fomentando el respeto entre ellos. En este sentido, se daba un reconocimiento a la autoridad de los maestros, a la vez que a la de los padres como personas que merecían respeto.

Al respecto, Malkin (1998: 52) señala que “el respeto es una cualidad que es confirmada a través de la interacción social y refleja el valor moral de la persona. Pero el valor moral difiere para los hombres y las mujeres”. Visto así, formar hombres de respeto en las escuelas aparentemente dejó de lado la formación de mujeres de respeto, aunque no fue así.

Como ya se dijo, durante el gobierno de Portes Gil se construyeron escuelas, la mayoría de éstas segregadas por sexo, si bien hubo algunas mixtas. Las mujeres también fueron educadas para respetar la autoridad de las maestras aunque, por otro lado, a diferencia de los hombres, a ellas se les inculcó hacerse respetar, cuidando sus movimientos y despliegues sexuales.

Y no sólo las maestras, sino también los padres, fomentaron esta forma de respeto entre las mujeres; se trataba de una educación con diferencias de género y de poder entre hombres y mujeres que asistían a la escuela, así como sucedió en

el México campesino e indígena de las postrimerías del periodo colonial (Stern, 1999: 143).

En síntesis, la formación de hombres –y mujeres– de respeto en las escuelas iba más allá de educar a los alumnos con la enseñanza de la lecto-escritura; un hombre de respeto debía ser responsable, trabajador y aprender modales de caballerosidad, mientras que una mujer debía demostrar ser trabajadora, limpia, obediente y cuidar sus movimientos corporales.

Si bien en las escuelas se fomentaba el respeto a la autoridad entre hijos e hijas de familias campesinas, en otras condiciones adquiría matices distintos. Uno de los postulados era obedecer a los maestros y maestras –y a los padres– en todo, pero personas con mayor autoridad que ellos, como los latifundistas, confrontaban dicha autoridad.

Tal ideología de educar a los hijos e hijas de familias campesinas dio pauta a la construcción de identidades de género, no sólo por el discurso de formar hombres –y mujeres– de respeto, sino también por prácticas rurales que definían relaciones de género y de poder entre hombres y mujeres que ocupaban diferentes posiciones, como los maestros, padres y latifundistas.

Cultura diferenciada: la Dirección de Cultura Estética Popular

A la par que se construyeron escuelas tanto en el campo como en la ciudad, otra de las políticas educativas de Portes Gil fue la creación de una Dirección de Cultura Estética Popular, que fue fundada el 25 de febrero de 1925 y estuvo a cargo del maestro Alfredo Tamayo, quien, como antes se señaló, compuso la música del himno a Tamaulipas.

La idea de Portes Gil al crear dicha dependencia fue la de llevar la cultura a todos los rincones de la entidad sin distinción de clases sociales. Sin embargo, su noción de cultura se centraba en la “civilización” de las familias obreras y campesinas mediante la difusión de eventos artísticos, así como en la transmisión de conocimientos diferenciados por sexo:

La Dirección de Cultura Estética Popular en Tamaulipas fue fundada con la mira de procurar entre todas las clases sociales un mejoramiento material, intelectual y moral, por medios agradables; para llevar al seno de las agrupaciones obreras y campesinas la enseñanza de la música popular; crear centros culturales mixtos para obreros, donde pudiera adquirir conocimientos indispensables en el arte, en pequeñas industrias, trabajos manuales y clases especiales de cocina, bordado, pintura, etc., para la mujer, la que desgraciadamente había estado olvidada, y colocarla así en mejor situación para la lucha en la vida (Portes Gil, 1972: 267).

Evidentemente, Portes Gil consideraba que las familias campesinas y obreras eran las que más requerían de la cultura, no así las familias pudientes de la región. De una u otra forma, esta visión asimilaba una noción decimonónica de la cultura en tanto sinónimo de civilización y proceso de desarrollo de algunos grupos humanos (Williams, 1983).

Asimismo, tal visión, en tanto política educativa, dejaba entrever las diferencias de clase en la entidad por parte de Portes Gil, incluso su remarcamiento, aun cuando para él tanto la educación socialista escolar que se propuso, así como los programas de la Dirección, tenían como objetivo eliminar diferencias sociales entre la población. Aquélla implementó principalmente tres programas: 1), la creación de centros Culturales Mixtos para Obreros; 2), el desarrollo de Domin-

gos Culturales; y 3), cuadros de Cultura Física o ejercicios gimnásticos. Más allá de la difusión de una cultura uniforme, estos programas marcaron diferencias en las identidades de género y de clase.

La creación de los Centros Culturales Mixtos para Obreros fue un programa que originalmente derivó de las propuestas del Partido Socialista Fronterizo en 1924, pero que durante el gobierno de Portes Gil se amplió su construcción. Además de fomentar el clientelismo político entre el sector obrero, los centros tenían como objetivo formar emprendedores:

[Alfredo Tamayo] Fundó los centros culturales obreros. La directora del centro de Tampico, que era el más importante, tuvo una labor muy destacada. Empezaron a hacer allí pequeñas industrias, especialmente de conservas de dulces, de cosméticos y de una serie de productos importantes que se vendían en el comercio a precios más baratos. El 80 por ciento de la utilidad de la venta de dichos productos se repartía entre los que los habían fabricado, y el 20 por ciento se destinaba a un fondo de reserva para seguir realizando aquella labor, que ayudaba a completar el salario de muchas familias (Olivera de Bonfil, 1989: 97).

En el informe que el ex gobernador rindió al Congreso del Estado en febrero de 1926, también afirmó haber construido seis centros: dos en Tampico, uno en Madero, uno en Ciudad Victoria, uno en Jiménez y otro más en Nuevo Laredo. No obstante, de forma indirecta también resaltó que había una diferenciación por sexo en las actividades de producción (Portes Gil, 1972: 208).

Por un lado, los varones realizaban actividades de producción como la preparación de grasa, jabones y trabajos manuales de carpintería, por otro lado las mujeres hacían conservas, dulces, repostería, bordado a máquina, corte y confección; una

clara evidencia de la división sexual del trabajo que matizaba identidades masculinas y femeninas (Pérez Prado y Mumert, 1998).

Respecto a los llamados Domingos Culturales, estos consistieron en festividades que “reunían en las villas, congregaciones, rancherías y ejidos al pueblo de la localidad, grandes contingentes, en cuyos actos se desarrollaban programas que incluían números de música, bailables, gimnasia y competencias deportivas” (Portes Gil, 1972: 135). Asimismo, aquéllos tenían como propósito no sólo la diversión de los habitantes rurales, sino también la organización social de los mismos, tal como Portes Gil lo reconoció: “A las 10 de la mañana, se reunía al pueblo bajo la dirección del Presidente del Comité, quien había sido electo por plebiscito” (Olivera de Bonfil, 1989: 100). Los Domingos Culturales, entonces, constituían un espacio de recreación personal, pero también donde se diferenciaban las clases sociales, pues mientras los campesinos eran consumidores culturales, “muchachas de la alta sociedad iban también a tocar el piano, a colaborar con nosotros, porque había un orden completo” (Olivera de Bonfil, 1989: 99).

Finalmente, los Cuadros de Cultura Física o ejercicios gimnásticos, aunque articulados con los Domingos Culturales, se centraron en el desarrollo de estas actividades entre la población estudiantil, promoviendo juegos atléticos como eran saltos, carreras de velocidad y de resistencia, y deporte en general (Portes Gil, 1972: 138).

Para Portes Gil se trataba de una campaña que tenía como objetivo general “la preparación del niño, fortaleciendo su cuerpo, su mente y su espíritu, para convertirlo en un ser útil a su familia, a la patria y a la humanidad” (Portes Gil, 1972: 267). Incluso, los cuadros llegaron a presentarse en eventos binacionales:

Habiendo recibido invitación de la señora Ferguson, Gobernadora del Estado de Texas, la Delegación de Cultura Estética Popular celebró en Laredo, de ese Estado, un festival; participaron 500 niños de las escuelas y se desarrolló un programa de gimnasia calisténica y bailes típicos mexicanos, amenizados por una orquesta de 100 educandos. Dicho festival se verificó el día 4 de julio de 1926 (Portes Gil, 1972: 268).

El desarrollo de los Cuadros de Cultura Física, además de promover el atletismo y el deporte entre los estudiantes, marcó diferencias sexuales entre hombres y mujeres al no mezclarlos entre sí, por ejemplo, en tablas gimnásticas; de ello dan cuenta imágenes publicadas en el libro *Raigambre de la Revolución en Tamaulipas* de Portes Gil (1972: 271-274).

Por otro lado, el *performance* del atletismo y las tablas gimnásticas hicieron públicos parcialmente los cuerpos femeninos y masculinos; un tema polémico en el México posrevolucionario (Muñiz, 2002: 91-146) que Portes Gil, reacio a una educación de tinte sexual (Olivera de Bonfil, 1989: 161), no vislumbró así en su política educativa impulsada a través de la Dirección.

Conclusiones

En las primeras décadas del siglo xx, en México se vivieron crisis políticas y económicas que repercutieron entre la población, pero también se dieron algunos procesos de cambio, principalmente en el ámbito educativo, como fue el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y que, un año después, José Vasconcelos encabezó (Matute, 1997: 173).

Para Vasconcelos, la educación constituía un proceso articulado que debía implementarse entre toda la sociedad sin distinción alguna, incluso, su idea de la educación se vinculaba con la de inculcar un nacionalismo basado en la integración de las culturas indígena e hispana; en este contexto emergieron políticas educativas en diferentes entidades del país.

El caso de Tamaulipas no fue la excepción, pues como se ha mostrado a lo largo del presente trabajo, al menos durante el gobierno de Emilio C. Portes Gil, entre 1925 y 1928, la educación escolar adquirió un sentido socialista pero las políticas educativas trascendieron los espacios escolares y se superpusieron con la formación de identidades culturales.

Desde esta mirada, las políticas educativas regionales de Portes Gil propiciaron la formación de identidades culturales –similar a la idea vasconcelista de articular la educación con la cultura e identidad nacional–, mismas que se diferenciaron entre sí al fomentar, por un lado, una identidad regional, por otro, al matizar identidades de clase y de género.

Claramente, durante el gobierno de Portes Gil, políticas educativas y formación de identidades fueron parte de un proceso que se visibilizó como estrategia política, y donde las culturas local y regional fueron apropiadas y al mismo tiempo redefinidas (Roseberry, 1989: 42), además de recurrirse a representaciones históricas y prácticas cotidianas de entonces.

Si bien, como afirma Bauman (2003: 40), durante la modernidad el problema de la identidad era cómo construirla y mantenerla y, hoy en día, es cómo evitar la fijación en ésta y ver opciones; las identidades culturales formadas con las políticas educativas de Portes Gil se caracterizaron por la identificación, pero también por la diferencia y la resignificación.

Referencias

- Alvarado Mendoza, Arturo (1992), *El portesgilismo en Tamaulipas. Estudio sobre la constitución de la autoridad pública en el México posrevolucionario*, México, El Colegio de México.
- Bauman, Zygmunt (2003), “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”, en Hall, Stuart y Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Benítez de Noriega, Adelaida (1989), *Historia de la hacienda del Carmen de Benítez*, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas-Miguel Ángel Porrúa.
- Civera, Alicia, “De Tecamachalco a Malinalco y Tenancingo: Comentarios al trabajo historiográfico de la Dra. Mary Kay Vaughan”, en Alicia Civera; Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.) (2002), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Covián Martínez, Vidal Efrén (1984), *Ciudad Victoria en 1922*, Ciudad Victoria, Gobierno del Estado de Tamaulipas-Instituto Tamaulipeco de Bellas Artes.
- Darnton, Robert (2000), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gervilla Castillo, Enrique (1998), “Estatuto epistemológico de la antropología cultural de la educación”, en Henri Bouché Peris *et al.*, *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson.
- González, Manuel H. (2008), “Himno a Tamaulipas”, disponible en www.matamoros.com; consultado en marzo de 2008.

- Hall, Stuart, "1. Introducción: ¿quién necesita de "identidad"?", en Hall, Stuart y Paul du Gay (comps.) (2003), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hernández, Oscar Misael (2006), "Después de Portes Gil. Hombres y hegemonías de género en Tamaulipas", *Avances de investigación doctoral*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Herrera Pérez, Octavio (1999), *Breve historia de Tamaulipas*, México, El Colegio de México-Fideicomiso Historia de las Américas-Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006), *El fuerte de Casamata y la construcción histórica de la heroica, leal e invicta Ciudad de Matamoros*, México, Gobierno Municipal de Matamoros-El Colegio de Tamaulipas.
- Informe que rinde el C. Gobernador Constitucional del Estado, Lic. Emilio Portes Gil, ante el XXIX H. Congreso del Estado*, Ciudad Victoria, Congreso del Estado, 1 de febrero de 1926.
- Malkin, Victoria (1998), "Gender and Family in Transmigrant Circuits. Transnational Migration between Western Mexico and the United States", tesis de Doctorado en Antropología Social, University College London.
- Matute, Álvaro (1997), "La política educativa de José Vasconcelos", en Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- Muñiz, Elsa (2002), *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, México, UAM-Azcapotzalco-Miguel Ángel Porrúa.
- Olivera de Bonfil, Alicia (1989), *Emilio Portes Gil. Un civil en la Revolución Mexicana*, Ciudad Victoria, Instituto Tamaulipeco de Cultura.

- Pérez Prado, Luz Nereida y Gail Mummert, “Introducción: la construcción de identidades de género vista a través del prisma del trabajo femenino”, en Gail Mummert y Luis Alfonso Ramírez Carrillo (eds.) (1998), *Rehaciendo las diferencias. Identidades de género en Michoacán y Yucatán*, México, El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma de Yucatán.
- Portes Gil, Emilio C (1972), *Raigambre de la Revolución en Tamaulipas. Autobiografía en acción*, México, edición del autor.
- Roseberry, William (1989), *Anthropologies and Histories*, New Brunswick, Rutgers University.
- Serret, Estela (2001), *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, UAM-Azcapotzalco.
- Stern, Steve J. (1999), *La historia secreta del género. Mujeres, hombres y poder en México en las postrimerías del periodo colonial*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Tuñón, Julia (1998), *Mujeres en México. Recordando una historia*, México, Conaculta.
- Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) (2000), “Identidades culturales: comunidades imaginarias y contingentes”, en José Manuel Valenzuela Arce, *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*, México, El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés.
- Williams, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, ediciones Península.
- Williams, Raymond (1983), *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Londres, Fontana Paperbacks.

La educación a distancia y su influencia en la reconfiguración de la cultura y la identidad nacional

*Michelle Recio Saucedo
y Sergio Correa Gutiérrez*

Existe un amplio debate sobre los significados y los efectos de la globalización en distintos ámbitos de las sociedades contemporáneas. Resulta evidente que el incremento en los procesos de intercambio económico entre países y regiones del mundo tiene efectos que van más allá de la dimensión económica y se expanden hacia otros ámbitos sociales como la política, la comunicación y la cultura.

Algunos de los mecanismos y efectos de estos procesos globalizadores –como el acelerado e imparable desarrollo de los medios digitales e informáticos de comunicación masiva y el aumento del intercambio de personas entre países logrado por la flexibilización de las fronteras–, han afectado visiblemente no sólo procesos económicos o políticos, sino los directamente relacionados con la construcción de los espacios culturales e identitarios propios de los pueblos. La identidad

nacional, entendida como el conjunto de elementos característicos de un colectivo que los diferencia de otros grupos y que los hace generar un sentimiento de pertenencia a su grupo, en concreto, a su nación o al colectivo de individuos que, viviendo en un mismo territorio, comparten una historia, una cultura y un lenguaje u origen étnico, se ve profundamente afectada por la globalización, en la medida en que ésta tiene como una de sus consecuencias la homogeneización cultural.

La identidad nacional es una compleja estructura colectiva que se ha conceptualizado desde distintos ámbitos. En palabras de Cappello y otros (2007), se puede entender desde la antropología como derivada del estudio de las formaciones étnicas; desde la psicología social como producto de la incorporación e internalización de normas culturales y sociales de grupos o países que compartían características comunes; y desde la sociología como orientaciones de comportamiento cognitivo o social conformadas por las tradiciones y hábitos socioculturales de su organización societaria. Sin embargo, también se ha visto como un proceso inherente a la formación de los estados nacionales.

La identidad nacional está conformada por las fuerzas que desata la aparición del Estado Nacional. Fuera de éste, muy poco se puede aseverar que es 'nacional', no porque existan naciones que no están constituidas en Estados Nacionales, sino porque no han conjuntado a la nación las fuerzas constitutivas de la organización autónoma, independiente y soberana de la organización del Estado. El Estado-Nación es el paradigma por medio del cual se organiza la sociedad contemporánea (Cappello y otros 2007: 73).

No quiere decir esto, de cualquier forma, que no existan estados que agrupen a varias naciones (como en el caso espa-

ñol) o una nación que trasciende a varios estados (como en el caso kurdo), sino que el arquetipo de la identidad nacional está asociado a la organización del Estado-nación.

La identidad nacional así entendida surge cuando los estados-nación –tanto los creados bajo el modelo de nación cívica, como los creados bajo el modelo de nación étnica (Marín Gracia, 2002)– establecieron las formas en las que los ciudadanos deberían relacionarse con sus instituciones, generando así vínculos de pertenencia y de solidaridad entre los miembros de este tipo de sociedad. Sobre la identidad nacional asociada a los procesos de conformación de los estados nacionales, merece especial atención el modelo empírico de Béjar y Cappello (1985) y Cappello (1991) que concibe a la identidad y al carácter nacionales como la forma en que los ciudadanos construyen la representación sociopolítica de su Estado-nación, la cual integra ambas variables y las define como el sentido de pertenencia y el sentido de participación hacia las instituciones formales e informales de aquél. De esta manera, las instituciones, clasificadas en expresivas y directivas, son concebidas como redes integradoras que definen los espacios donde los ciudadanos especializan sus relaciones sociales. Las instituciones de orientación *expresiva* concitan procesos de socialización que enfatizan el intercambio de relaciones, en los cuales la afectividad, la emoción, la solidaridad, la cooperación y la comunicación de sentimientos estéticos y rituales son la base de la cohesión intergrupala. Por otra parte, las instituciones *directivas* orientan las relaciones interciudadanas hacia el cumplimiento de normas explícitas e implícitas, a la consecución de metas, al logro de acciones eficaces y a la aceptación de las bases del sistema en que se organiza la sociedad como un Estado-nación (Cappello y otros, 2007).

Es indudable que la erosión de las fronteras entre los estados nacionales, regiones o comunidades mediante los procesos globalizadores, ha puesto en jaque a las identidades de los colectivos, y las ha insertado en procesos de reconfiguración constantes. La ruptura territorial de las culturas por efecto de la globalización ha provocado el surgimiento de dos tendencias que coexisten sobre la conformación de la identidad: la universalista o cosmopolita, y la localista o nacionalista. Lo importante es analizar si estas dos tendencias son opuestas o complementarias, y si desde ambas se puede llegar a construir una nueva identidad (Marín Gracia, 2002). Los principales debates sobre las identidades tienen que ver con tres grandes líneas: la coexistencia (y síntesis *posible o deseable*) de la visión universalista y la nacionalista; la construcción de la identidad desde la vía de la singularidad o de la vía de la autenticidad; y la conceptualización de la identidad nacional como identidad colectiva (que ha sido la predominante) y como dimensión de la identidad personal.

La pregunta que emerge con estos debates es si el individuo tiene una o múltiples identidades, o si es preferible hablar de las distintas identificaciones de la persona o de sus pluripertenencias, en lugar de hablar de una identidad personal (Marín Gracia, 2002). Y más importante aún es preguntarse, dadas como ciertas estas identidades múltiples, cómo se consigue el equilibrio entre las distintas identificaciones (complementarias y/o alternativas) en función de las circunstancias y de las situaciones que en el tema que nos ocupa remiten a la participación en experiencias de educación a distancia. Edwards y Usher (2008) hacen referencia a este hecho al identificar los debates predominantes sobre los efectos de la globalización en la pedagogía y el curriculum, siendo uno de ellos decidir qué contenidos se deben enseñar si se busca la formación

de ciudadanos globales. Debemos tener también presentes las palabras de Lamo de Espinosa (1995, citado en Marín Gracia, 2002) quien afirma que el difícil equilibrio entre las distintas identificaciones o pluripertenencias –tanto a nivel individual como colectivo– se rompe cuando alguno de esos rasgos se afirma con prioridad sobre otros.

Globalización, pedagogía y educación a distancia internacional

En la educación a distancia, la introducción de las nuevas tecnologías de la información ha superado y borrado fronteras de toda índole. Además de las nacionales, políticas y económicas ya discutidas anteriormente, en el ámbito pedagógico se incluyen las fronteras entre sujetos, entre los aspectos académicos y sociales de un tema o problema; entre estudiantes de diferentes edades y habilidades; entre diferentes categorías de maestros; entre maestros y otros adultos que pudieran actuar como colegas y servir de apoyo para los estudiantes; entre la casa y la escuela, la escuela y el trabajo; y entre escuelas y universidades (Scrimshaw, 1997). La educación tradicional es un sistema cerrado en todos estos aspectos al controlar contenidos (en México incluso a nivel nacional), espacios de enseñanza y conformación de grupos (por edad de los estudiantes, por ejemplo, y no por nivel de conocimientos). Volviendo con Scrimshaw (1997), es verdad que muy pocos de estos efectos son completamente nuevos, la novedad radica en que un mismo grupo de tecnologías los ha producido todos y con una intensidad nunca antes vista.

La dilución de fronteras educativas a la que hacemos referencia conduce necesariamente a buscar y poner en marcha

distintas prácticas pedagógicas que modifican las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de profesores y alumnos provenientes de distintos contextos culturales, prácticas que han sido abordadas y estudiadas por diversos autores. La obra de Edwards y Usher (2008), por ejemplo, examina las influencias de la globalización en la educación, especialmente en la educación a distancia, e intenta responder preguntas como: ¿cuál es el papel del profesor y cómo debe enseñarse en tiempos de globalización?, ¿cuál es el curriculum más apropiado para espacios educativos en los que las personas provenientes de diversos lugares se juntan y las ideas son menos fijas?, ¿cómo se ven afectados los contenidos aprendidos por el acceso continuo a nueva información a través de las tecnologías de red? Los autores proponen, como respuestas a estas interrogantes, pedagogías para la (des)localización, y prácticas docentes y pedagógicas, a su vez, (des)localizadas.

La globalización, por otro lado, ha traído procesos de internacionalización a los que la educación no ha escapado y que, por el contrario, ha buscado como forma de satisfacer las exigencias mismas que se han instalado en la sociedad contemporánea. Para ello, se ha valido de los avances tecnológicos y del modelo de educación a distancia existente desde principios del siglo pasado, y ha encontrado en la educación virtual la forma más pertinente para lograr dichos propósitos. Mason (2007), después de plantear las variadas formas con las que se identifica la educación internacional en estos tiempos —actividad transfronteriza, educación sin fronteras, educación globalizada o, incluso, y con una connotación no muy favorable, comercio educativo—, plantea las distintas implicaciones que ésta pudiera tener:

[...] en países en desarrollo, la internacionalización pudiera implicar una amenaza por parte de los países desarrollados de

socavar la educación interna, llevarse a los mejores estudiantes fuera del país o establecer fábricas de diplomas que le dan mala fama al conjunto de la educación superior. En países desarrollados, la internacionalización podrá significar el acceso a nuevos mercados, más estudiantes que paguen cuotas para mantener programas educativos internos, o la oportunidad de atraer los mejores académicos e investigadores. Para los proveedores de recursos educativos, representa la libertad de operar globalmente; para universidades con una misión social, representa el medio para ofrecer educación superior a aquéllos que no han tenido acceso a ella (Mason, 2007: 583).

Todas estas visiones se combinan, existen simultáneamente y van modelando las percepciones que los individuos tienen hacia los sistemas de educación internacional, en especial los que se realizan mediante modelos virtuales a distancia. El fenómeno de las universidades internacionales a distancia se da de manera fuerte y creciente en países asiáticos y del pacífico (China, India, Singapur, Tailandia, Sri Lanka, Corea, Indonesia, entre otros) a través, la mayoría de las veces, de consorcios internacionales de universidades (de Estados Unidos o Gran Bretaña) que ofrecen sus servicios de educación a distancia virtual exportando programas educativos, contenidos, estrategias didácticas e implícitamente patrones culturales. Por tanto, la educación a distancia en este contexto va más allá de la discusión de aspectos meramente didácticos y tecnológicos, para llevarnos a debates desde ámbitos culturales, en la medida en que es “tanto un agente como un barómetro de la cultura: la cultura afecta su apariencia, modelos y contenidos, pero al mismo tiempo la propia cultura se ve afectada por la educación a distancia” (Van den Branden y Lambert, 1999: 251). Y si esto es así, ¿qué sucede en el ámbito de las identidades? Castells (1998) afirma que el ascenso de la

sociedad red –como denomina a la sociedad de la información, uno de cuyos rasgos distintivos es la educación a distancia– rompe con los procesos ya conocidos de construcción de la identidad.

Los modelos de educación virtual internacional enfrentan a los educadores a dinámicas culturales y retos que nunca antes habían sorteado. En lugar de tener alumnos internacionales que se han salido de sus propias culturas para acomodarse a una nueva, la de la institución encargada de proveer el programa educativo, ahora los profesores interactúan con alumnos que permanecen física y socialmente en su cultura, que es normalmente desconocida por el profesor (Gunawardena y LaPointe, 2007). Las formas de enseñanza, por tanto, teóricamente, deben acomodarse para atender a poblaciones multiculturales, afirmación que tiene diversas implicaciones que explicaremos más adelante.

El reto de los profesores que atienden una población multicultural se da en tres niveles. El más sencillo es enseñar a un alumno que –como se mencionó líneas arriba– se sale de su cultura temporalmente y se acomoda a una nueva (extranjeros en universidades nacionales); el segundo nivel de dificultad se establece cuando el profesor debe salir de su cultura y establecerse en una nueva. Moore (2006), por ejemplo, comparte su experiencia de siete años de estancia en una universidad africana y cuenta cómo tardó dos años en simplemente reconocer que algunas de las suposiciones básicas de cómo se adquiere el conocimiento y de la naturaleza misma del conocimiento no podían aplicarse en la resolución de problemas provenientes del ambiente africano; que las preguntas hechas desde una perspectiva occidental para generar conocimiento muchas veces no eran relevantes si eran vistas desde la perspectiva africana. Cuán mayor no será el tercer nivel de dificultad.

tad, es decir, el reto de la educación a distancia virtual, cuando ni profesor ni alumnos se mueven de sus ambientes culturales, están *deslocalizados* por usar el término de Edwards y Usher (2000), y las interacciones entre unos y otros van construyendo un nuevo ambiente multicultural de enseñanza y aprendizaje.

Investigación en educación a distancia, identidad y cultura nacionales

¿Qué sucede con las identidades nacionales y culturales en espacios de educación a distancia, especialmente la virtual, que posibilita la interacción real entre individuos provenientes de distintas culturas? En principio, los efectos de la cultura y la diversidad cultural en la educación a distancia han comenzado a estudiarse de manera formal a partir de años recientes. Los estudios se han realizado desde enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, y han brindado evidencia que apunta al hecho de que en la educación a distancia las identidades culturales de los estudiantes son una variable importante que afecta el desarrollo de los cursos. Uzuner (2009), haciendo una revisión de las investigaciones recopiladas en bases de datos electrónicas de investigación educativa relativas a la cultura y la educación a distancia, concluye que “los estudios demuestran cómo los factores culturales interactúan e influyen en el aprendizaje de los estudiantes y su participación e involucramiento en redes de aprendizaje asincrónicas” (Uzuner, 2009: 1). Podemos afirmar, entonces, que los efectos de la multiculturalidad característica de los cursos de educación a distancia es ya incuestionable, aunque apenas recientemente estudiados (Moore, 2006).

Dedicaremos un breve espacio de este trabajo para presentar algunos estudios empíricos que ilustran lo anterior. Muchas de las investigaciones que analizan los efectos de la cultura en la educación a distancia lo hacen desde la perspectiva teórica de Hofstede (1980), quien define *cultura nacional* como la programación mental colectiva de las personas en un país. Son ya conocidas las dimensiones básicas que el autor (Hofstede, 1980 y 1986) ha identificado para explicar las diferencias entre las culturas nacionales y que se describen brevemente a continuación (Hofstede, 1986: 307-308):

Individualismo. Como característica de la cultura, se opone al colectivismo (en un sentido antropológico del término, no político). Las culturas individualistas asumen que cualquier persona busca primeramente su propio interés y el de su familia inmediata (esposo/a, hijos). Las culturas colectivistas asumen que cualquier persona, por nacimiento y posibles eventos futuros, pertenece a uno o varios grupos compactos de los cuales no se puede desprender. El grupo (sea la familia extensa, el clan o la organización), protege los intereses de los miembros, pero espera a cambio su lealtad permanente. Una sociedad colectivista está integrada de manera compacta; una sociedad individualista está integrada por lazos débiles.

Distancia de Poder. Define el grado al cual las personas menos poderosas en una sociedad aceptan la desigualdad del poder y lo consideran normal. La desigualdad existe en cualquier cultura, pero el grado al cual es tolerada varía de una cultura a otra.

Manejo de la incertidumbre. Define el grado al cual las personas dentro de una cultura son perturbadas por situa-

ciones que identifican como desestructuradas, poco claras o impredecibles, situaciones que por lo tanto tratan de evadir manteniendo estrictos códigos de comportamiento y una creencia en verdades absolutas. Las culturas con una fuerte evitación de la incertidumbre son activas, agresivas, emocionales, compulsivas, buscadoras de seguridad e intolerantes; culturas con una baja evitación de la incertidumbre son contemplativas, menos agresivas, no emocionales, relajadas, buscadoras de riesgos personales y relativamente tolerantes.

Masculinidad. Como característica de una cultura se opone a la feminidad. Las dos difieren en los roles sociales asociados con el hecho biológico de la existencia de dos sexos, y en particular en los roles sociales asociados al sexo masculino. Las culturas etiquetadas como masculinas luchan por diferenciar al máximo entre lo que los hombres y las mujeres deben hacer. Estas culturas esperan que los hombres sean asertivos, ambiciosos y competitivos, que luchen por el éxito material y que respeten lo que es grande, fuerte y rápido. Esperan que las mujeres sirvan y cuiden la vida no material, para los niños y los débiles. Las culturas femeninas, por otro lado, definen roles sociales para ambos sexos relativamente traslapados, en las cuales aunque se busca que los hombres sean competitivos y ambiciosos, éstos pueden buscar otro tipo de calidad de vida distinto al éxito material; los hombres pueden respetar lo que sea lento, débil o pequeño. En ambas culturas, las masculinas y las femeninas, los valores dominantes dentro de las organizaciones políticas y laborales son los de los hombres.

Retomando las dimensiones de Hofstede, Al-Haarhi (2005) estudió la experiencia de estudiantes árabes matricula-

dos en una universidad a distancia americana. La autora concluye que, por ejemplo, la alta evitación de la incertidumbre característica de los pueblos árabes influyó en el hecho de que ninguno de los participantes de su estudio cualitativo eligiera la educación a distancia como primera opción –la autora lo atribuyó a una sensación de amenaza por la falta de estructura y ‘libertad’ existente durante los cursos propios de la educación a distancia. O que la falta de presencia permitió a las mujeres árabes expresarse con mayor confianza que en la educación presencial, pues podían ocultar la atribución de roles dada a cada género en su país.

Otro estudio sobre la relación entre la cultura nacional y las preferencias de modalidad del curso (Recio y otros, 2009) realizado en universidades de Estados Unidos, México y España, encontró que la cultura más individualista y con mayor tolerancia a la incertidumbre (Estados Unidos), prefirió la educación a distancia como modalidad de estudio. Los autores de este trabajo sugieren que la necesidad de las culturas colectivistas de promover los lazos afectivos entre las personas a través del contacto directo entre ellas, puede ser lo que dicte la importancia que le otorgan a la presencialidad periódica durante los cursos.

Un estudio reciente fue realizado por Wang (2007), quien investigó las diferencias culturales entre estudiantes chinos, coreanos y estadounidenses en cuanto a motivación para participar en foros de discusión en línea, percepciones hacia el trabajo colaborativo en línea y comodidad al dirigirse a sus instructores. Un resultado interesante es que los estadounidenses se comunicaban más con sus tutores porque los percibían como iguales, mientras que los coreanos y los chinos se sentían más incómodos al comunicarse con sus instructores, lo que el autor atribuye a la alta distancia de poder existente en esas culturas asiáticas.

Utilizando marcos teóricos distintos al de Hofstede, Goulimaris, Koutsouba y Giosos (2008), quienes analizan la participación de los estudiantes en programas de educación a distancia (teniendo en cuenta como factores de esa participación la intención, la actitud y el papel-identidad), reconocen que estudios anteriores han encontrado que entre mayor importancia le atribuya un estudiante a su identidad (como imagen de su papel en la sociedad), mayor será la probabilidad de actuar de acuerdo a los roles y comportamientos que asocia con ella. Asimismo, estos autores señalan que los resultados de su investigación confirman la importancia de la función identidad en la predicción del comportamiento, en este caso, de la participación en programas de educación a distancia. Este estudio concuerda con lo expresado por Giménez (2000), quien señala que la pertenencia a un grupo, en tanto que se participa del núcleo de representaciones sociales que lo caracteriza y define, hace que se compartan marcos de percepción y de representación de la realidad que funcionan como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales.

Finalmente, Walker-Fernández (1999) en su trabajo con estudiantes no-americanos inscritos en universidades americanas observó cómo estos alumnos desarrollan una especie de “identidad extendida”, una estrategia que le permite a la persona permanecer en su cultura, adoptando al mismo tiempo, y temporalmente, la cultura de la institución educativa extranjera con miras a la consecución exitosa de sus estudios. Un trabajo similar desarrollado por Shattuck (2005), por el contrario, no sólo no encontró esta adaptación a la cultura extranjera a través de identidades extendidas, sino que más bien observó una sensación de marginalidad, algunas veces de alejamiento del grupo de estudiantes americanos por parte de los

estudiantes extranjeros. De cualquier forma, el concepto de identidades extendidas utilizado por Walker-Fernández resulta muy interesante y pertinente dentro de esta discusión.

Los estudios anteriores nos muestran cómo determinados rasgos culturales (como el individualismo, la evitación de la incertidumbre, la distancia de poder y la masculinidad) afectan la elección de las diversas modalidades de educación a distancia (*e-learning*, *b-learning*), los patrones de interacción de los sujetos en razón de sus características identitarias y los mecanismos para adaptarse a ambientes de aprendizaje multiculturales. Es en esta última cuestión donde conviene dirigir los esfuerzos para avanzar en el diseño de modalidades, cursos y estrategias didácticas acordes a las diversas identidades que se ponen en interacción, y en donde debe poner un énfasis importante la investigación.

Líneas futuras de investigación

A pesar de toda esta evidencia empírica que demuestra los efectos y la influencia de la cultura en la forma en que se lleven a cabo los cursos a distancia, la forma más globalizada de la educación, los trabajos de investigación no están respondiendo a la pregunta más concreta de ¿cómo se están reconfigurando las distintas culturas y las identidades propias de los estudiantes mediante la interacción multicultural que caracteriza a las aulas virtuales de la educación a distancia? Sugerimos que existe aquí una importante línea de investigación que debe fortalecerse para comprender las nuevas identidades colectivas contemporáneas.

Si bien de entrada concebimos que el concepto de identidad tiene la utilidad práctica de describir colectivos por sus

características compartidas y constantes en un contexto de diversidades fluctuantes, compartimos con Giménez (2000) el potencial de explicación de las pautas de comportamiento individual que tiene la teoría de la identidad. En otras palabras, la teoría de las identidades:

Puede considerarse como una prolongación (o profundización) de la teoría de la acción, en la medida en que es la identidad la que permite a los actores ordenar sus preferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción (Giménez, 2000: 71-72).

Por ello, la comprensión de las distintas identidades que se ponen en interacción en espacios de educación a distancia permitiría, en cierta medida, anticipar estrategias de atención, al poder predecir los comportamientos de esos colectivos con identidades diversas en contextos de interacción compartidos.

Asimismo, si las identidades funcionan como orientadoras de las acciones de los individuos, también entendemos que aquéllas se modifican por la interacción con los otros. Pero esta interacción sólo es posible si las distintas personas se sienten identificadas con los espacios creados para relacionarse con los otros. Por lo tanto, lo importante a la hora de organizar programas de educación a distancia es diseñar pautas de interacción que reconozcan y potencien la diversidad cultural de los participantes. Aquí, el valor de la diversidad cultural no está en la diferenciación, sino en la accesibilidad a otras culturas, en las oportunidades de comunicación entre distintas formas de vida (Marín Gracia, 2002).

Los espacios creados en la educación a distancia para la interacción deben prever no romper el equilibrio entre las distintas identificaciones (complementarias y/o alternativas) de los sujetos, por lo que la apuesta hacia la educación multicul-

tural e intercultural es la clave para abordar las interacciones de los sujetos provenientes de diversas culturas nacionales.

Por otro lado, desde un ámbito más general, algunos investigadores han hablado ya de lo que ven como una torpe imposición de los valores occidentales a otras culturas a través de la educación a distancia en línea y que han llamado, por ejemplo, *colonialismo electrónico* o *hegemonía en línea* (Moore, 2006). Compartimos con Moore la idea de que estos términos, colonialismo o hegemonía, sugieren una imposición política muy lejana de lo que la educación a distancia internacional contemporánea pretende, pero que, sin embargo, el impacto de este modelo de educación se da en automático, por la falta de reflexión por parte de los oferentes de los cursos en línea y de los profesores y tutores de lo que implica enseñar bajo un esquema de valores dado, cuando la enseñanza se dirige a grupos de personas que poseen un sistema de valores totalmente diferente. Como mínimo, podemos hablar de lo que algunos autores han llamado occidentalización en la educación a distancia. Este fenómeno abre nuevas posibilidades de investigación, especialmente en los impactos o en las transformaciones de las identidades de las comunidades receptoras de los cursos.

Partiendo de la idea de que las aulas de educación a distancia son lugares donde confluyen múltiples culturas nacionales, las estrategias de atención de esta diversidad deben basarse en, primero, el reconocimiento de la diversidad cultural de los sujetos y, segundo, en la construcción de un espacio para la convivencia auténtica de las distintas identidades individuales que confluyen en los espacios virtuales de aprendizaje.

La clave de los nuevos modelos educativos, de la educación a distancia en sí misma, es proponer una pedagogía que

favorezca la identidad nacional reforzando la cultura, valores, tradiciones y saberes compartidos que cimientan dicha identidad, pero que garantice a la vez la construcción de una identidad transnacional o mundial, que permita a los individuos establecer formas de identificación con el otro a partir de rasgos compartidos. La clave es, entonces, “desarrollar unos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva” (Marín Gracia, 2002: 45), lo que trae de nuevo a colación la idea de las identidades extendidas o las identidades múltiples.

Por tanto, los cursos de las modalidades de educación a distancia deben incluir, además de los contenidos y actividades de aprendizaje relacionados con la temática u objetivo propios, estrategias que permitan tomar conciencia de la propia identidad de los sujetos (comprendiendo y valorando, por ejemplo, la riqueza y pluralidad de las raíces de la propia identidad) y contemplar y vivenciar la diversidad cultural como un enriquecimiento mutuo y un valor a compartir –fomentando el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales de los demás.

En el ámbito de la investigación, es imprescindible comenzar a responder, por ejemplo, las preguntas planteadas por Moore (2006: 4):

¿qué sabemos y qué hacemos en cuanto a la mezcla de emociones que acompañan la incomodidad de los estudiantes internacionales ante el sentimiento de vergüenza?, ¿qué tan frecuentemente reconocemos la ansiedad generada cuando un estudiante intenta establecer una identidad extendida?, ¿cuál es el costo de esto para el alumno en términos de lo que hemos llamado buen desempeño?, ¿cómo reacciona el profesor ante el estu-

diante a nivel personal, y cómo integra el profesor al alumno a la cultura dominante del curso?, ¿o es acaso esa una pregunta correcta?, ¿será acaso la pregunta correcta cómo ayudar a cada estudiante a tener éxito en su propio escenario cultural y en la cultura extranjera?, ¿o será cómo organizar un curso y administrarlo para inducir las distintas formas de comprensión propias de cada cultura representada por cada alumno del curso, para beneficio del grupo entero?

A las que podemos agregar otras tantas que se están intentando responder en foros internacionales (XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, 2010), como las siguientes:

¿De qué manera puede un país estructurar su sistema educativo para fomentar la identidad nacional en el contexto mundial? ¿Cuáles son los referentes nacionales, de la cultura o de las tradiciones que sirven a la educación para tratar la cuestión identitaria? ¿Cuál es la relación que debe establecerse entre la educación y la formación cívica y ética para promover la identidad nacional, transnacional y mundial? ¿Cuáles son las modalidades propuestas o puestas en ejecución para asegurar la identidad nacional?

Y otras más generales, o relacionadas con las anteriores, como: ¿de qué manera debe estructurarse el modelo de educación a distancia para fomentar la identidad nacional de los participantes a la vez que se promueve una identidad global necesaria para convivir con los otros en un contexto mundial?, ¿cuál es la investigación que se ha desarrollado sobre la construcción de nuevas identidades o la modificación relativa de las existentes dada por la confluencia de las distintas culturas en un curso a distancia?, ¿cuál es la postura que debe adoptar la institución que ofrece los cursos a través de las universidades internacionales?, ¿cuál debe ser el currículo multicultural?

Las respuestas a estas interrogantes son imprescindibles para contribuir a la consolidación de una oferta educativa nacional a distancia y/o virtual que incorpore tanto el conocimiento, aprecio y fomento de los rasgos identitarios de los connacionales, como la capacidad de aceptación y convivencia con participantes de otros lugares y de culturas distintas. Esto solo será posible si se valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo y se crean espacios para la identificación y la interacción con el otro (con base en rasgos identitarios comunes) en los que la confluencia y comunicación de diversas perspectivas culturales solo es posible si se parte de una visión de los participantes de los programas educativos a distancia como miembros de una comunidad más amplia que los contiene.

En este trabajo, más que respuestas sobre la reconfiguración de las identidades de los participantes en programas de educación a distancia y virtual se señalan una serie de interrogantes que deben guiar la realización de estudios en esta temática. La investigación en el ámbito de las identidades y de la educación a distancia tiene el reto de ir dando respuesta a cada una de las preguntas aquí planteadas.

Referencias

- Al-Harhi, A. S. (2005), "Distance Higher Education Experiences of Arab Gulf students in the United States: A Cultural Perspective", *International Review of Research in Open and Distance Learning* 6 (3), pp. 1-14.
- Béjar, R., y H. M. Cappello (1985), *Sobre la identidad y el carácter nacional es (un programa de investigación a mediano plazo)*, México, UNAM.

- XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación (2010), Las identidades culturales en el marco de la mundialización: el surgimiento de nuevos actores en educación, *Temas y líneas temáticas del XVI Congreso AMSE-AMCE-WAER*, Monterrey, Nuevo León, disponible en www.amce-monterrey2010.org
- Cappello G., H. M. (1991), “Sobre la identidad y el carácter nacionales”, *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1).
- _____, A. De Pedro Robles y J. M. López Sánchez (2007), “El efecto de la globalización en la identidad nacional. Un análisis regional”, *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XVII(2), pp. 67-92.
- Castells, M. (1998), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, (vol. 2. El poder de la identidad), Madrid, Alianza.
- Edwards, R. y R. Usher (2008), *Globalisation and Pedagogy: Space, Place, and Identity* (2a. ed.), London, Routledge.
- Giménez, G. (2000), Materiales para una teoría de las identidades sociales, en J. M. Valenzuela Arce (ed.), *Decadencia y auge de las identidades*, México, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 45-78.
- Goulimaris, D., M. Koutsouba y Y. Giosos (2008), “The Organisation of a Distance Postgraduate Dance Program and the Participation of the Students Specialising in Dance”, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), pp. 59-73.
- Gunawardena, C. N., y D. LaPointe (2007), “Cultural Dynamics of Online Learning”, en M. G. Moore (ed.), *Handbook of Distance Education* (2a. ed.), New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, pp. 593-607

- Hofstede, G. (1980), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- _____ (1986), "Cultural Differences in Teaching and Learning", *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 301-320.
- Marín Gracia, M. Á. (2002), "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos", en M. Bartolomé Pina (ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, pp. 27-49.
- Mason, R. (2007), Internationalizing Education, en M. G. Moore (ed.), *Handbook of Distance Education* (2a. ed.), New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.
- Moore, M. G. (2006), "Editorial: Questions of Culture", *American Journal of Distance Education*, 20(1), 1-5. pp. 583-591.
- Recio Saucedo, M. A., S. Correa Gutiérrez, X. Gómez Cordeiro, D. Kerkman, E. Knowles y J. Cabero Almenara (2009), "Cultura nacional y preferencias de estudio a distancia: un estudio comparativo en tres países", ponencia presentada en el Seminario Internacional: Innovación en la educación virtual del siglo XXI.
- Shattuck, K. (2005), *Cultures Meeting Cultures in Online Distance Education: Perceptions of International Adult Learners of the Impact of Culture When Taking Online Distance Education Courses Designed and Delivered by an American University*. The Pennsylvania State University.
- Uzuner, S. (2009), "Questions of Culture in Distance Learning: a Research Review", *International Review of Research in Open and Distance Learning* 10(3), pp. 1-19.
- Van den Branden, J. and J. Lambert (1999), "Cultural Issues Related to Transnational Open and Distance Learning in

- Universities: a European Problem?”, [Artículo] *British Journal of Educational Technology* 30(3), pp. 251-260.
- Walker-Fernández, S. E. (1999), *Toward Understanding the Study Experience of Culturally Sensitive Graduate Students in American Distance Education Programs*, Miami, Florida International University.
- Wang, M. (2007), “Designing Online Courses That Effectively Engage Learners From Diverse Cultural Backgrounds”, *British Journal of Educational Technology* 38(2), pp. 294-311.

La interacción y el discurso matemático en el aula

Evelia Reséndiz Balderas

Resumen

El trabajo reporta los resultados sobre la comunicación en la clase de matemáticas. Específicamente, describe el discurso que constituye el espacio donde se construyen, negocian e interpretan los significados en la interacción social que se realiza en la escuela; por tanto; construir conocimiento en interacción requiere del lenguaje usado socialmente. Esta investigación centra la atención en el papel del discurso matemático en el aula cuando se pretende enseñar conceptos y procesos matemáticos ligados a la noción de *variación*. Se analiza el papel de las explicaciones en la clase de matemáticas, primer semestre de ingeniería, cuando la noción de *variación* está siendo usada por los profesores y cuando los estudiantes intervienen a propósito de dicha noción. En particular nos centraremos en *función* y *derivada* que son vistos como modelos para el estudio de la varia-

ción. Los registros y las transcripciones de las clases, que se audiograbaron, fueron analizadas considerando un modelo de investigación cualitativa.

Introducción

El estudio del discurso se ha convertido en las últimas décadas en un tema de interés científico en educación. El surgimiento como objeto de estudio se ha debido a múltiples factores y circunstancias. Por un lado, todo un conjunto de cuestiones de tipo social y cultural se han puesto a debate. El análisis de estos procesos sociales y su repercusión en el desarrollo cultural de las personas se plantea a través de los discursos. El estudio del discurso aporta interpretaciones sobre la constitución de la identidad personal y de los contextos sociales a partir de diversas formas de interacción entre individuo y sociedad (Rebollo, 2001). Dos disciplinas tienen un papel muy activo en el origen del estudio del discurso: lingüística y antropología. Van Dijk (1985) señala sobre el análisis estructural del discurso, en el que se aborda el análisis de la narrativa y otras formas de discurso y prácticas culturales. Por otro lado, el antropólogo Hymes (1964) estudia las variaciones en el uso del lenguaje, las variedades de discurso, formas de comunicación y los contextos sociales, históricos y culturales.

El discurso educativo como comunicación se origina y desarrolla en estrecha relación con el estudio de la interacción didáctica. Esta perspectiva se apoya en la noción de comunicación y en la consideración de la función primordial del lenguaje en la comunicación humana. Es decir, el lenguaje se concibe como un vehículo de comunicación. Si se concibe a la enseñanza como un espacio de comunicación, el discurs-

so es el vehículo que transporta la mayoría de los aprendizajes generados en el salón de clase. Los aspectos del aula están poblados de diferentes lenguajes que unos emiten y otros intentan interpretar correctamente; desde un punto de vista ideal, conforma ese espacio común para el entendimiento mutuo, para cierta negociación de conocimientos y para la formación de significados compartidos. En tal sentido, enseñar consiste fundamentalmente en comunicar (Edwards y Mercer, 1987), de ahí que se sugiera analizar lo que se dice y cómo se dicen las cosas en clase.

Si asumimos que la interacción verbal se hace posible por la comunicación, el lenguaje aparece como un aspecto fundamental en el proceso de construcción y asignación de significados. Es necesario asignarle un lugar privilegiado al papel del lenguaje verbal y no verbal en la construcción del conocimiento y en las maneras como los maestros crean contextos comunicativos en el aula, para apoyar a los estudiantes en la construcción conjunta de la comprensión de la matemática escolar (Aparicio y Cantoral, 2006; Forero, 2008).

La comunicación continúa siendo un tema central en la reforma de la educación de las matemáticas (NCTM, 1998). Sin embargo, existen todavía muchas preguntas que deben ser contestadas en relación con el discurso en el aula y acerca de los factores que contribuyen al desarrollo del discurso matemático. Las matemáticas por lo general se consideran como un cuerpo de conocimiento individual y socialmente construido, y como lenguaje especializado para comunicar diversos aspectos de nuestro mundo (Pimm, 1991). Sin embargo, el nuevo conocimiento matemático (individual o compartido) se construye a través de interacciones y conversaciones entre profesores y sus alumnos. De ahí que el movimiento entre el sentido personal de un concepto y el significado matemático

compartido es crucial para que el aprendizaje se lleve a cabo (Bartolini Bussi, 1998). El papel del profesor y los estudiantes en este movimiento ayuda a determinar que el aprendizaje ocurra. Esta consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje enfatiza la importancia de las interacciones en el aula y el contenido matemático que se está discutiendo. De ahí, el estudio de esas interacciones y cómo el contenido matemático o el significado compartido de conceptos influye en el desarrollo de las discusiones. Por otro lado, algunas investigaciones en el campo de la matemática educativa (García, 1998; Zubietta, 1996; Ávila, 1996; Hoyos, 1996; Cantoral, 1992; Artigue, 1991; Pulido, 1998; Artigue, 1991) reportan la existencia de robustas dificultades entre los estudiantes para tratar con cuestiones que exigen algún tipo de estrategia variacional.

Con esta investigación no pretendemos “remediar” ese estado de cosas, ni mucho menos. Tampoco pretendemos decir cómo se debe enseñar la noción de variación, o si un profesor enseña bien en el aula. Nos proponemos algo aún más modesto, más particular. Lo que intentamos es la comprensión del complejo y rico entramado de pautas de interacción que se dan para producir conocimiento entre docentes y alumnos, pues consideramos que es necesario como punto de partida para cualquier propuesta que pretenda mejorar la enseñanza del cálculo en su contexto real. En este estudio nos hemos propuesto estudiar la interacción discursiva en el aula desde la perspectiva del profesor; aunque se tiene como principal propósito la forma en que participa el docente, es necesario aclarar que no es posible analizar la perspectiva del docente sin considerar a los alumnos, ya que ambos actúan como referentes de sus contribuciones y el significado de éstas depende del contexto interactivo (Reséndiz, 2004). Particularmente, hemos centrado la atención en la noción de

variación que no siendo un objeto explícito de enseñanza está presente en muchas de las prácticas discursivas.

El problema de investigación

Nuestro objetivo es el de comprender las tramas de relaciones entre el profesor, los alumnos y el contenido curricular. Por ello, puesto que hemos considerado al profesor como el portador del saber que habrá de escenificarse en el aula, emprendimos un amplio estudio sobre las formas en que los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la manera de enseñar su materia cuando se precisa tratar una idea matemática fundamental para el cálculo, una noción compleja conocida como variación.

El objetivo principal de la presente investigación es el siguiente: se pretende localizar y analizar las maneras en que se introduce y desarrolla la noción de variación en situación de enseñanza en el nivel superior. Así, una forma de abordar el estudio sobre la enseñanza de la variación es por medio del discurso en el aula. En el aula la palabra se utiliza la mayor parte del tiempo. La comunicación y, específicamente, la interacción docente-alumno y alumno-alumno, se considera en la actualidad la base del proceso de aprendizaje (Tusón y Unamuno, 1999). Una de las maneras de tener acceso a la información sobre cómo se introduce y se desarrolla la noción de variación, es estudiando el discurso del profesor, pero también el discurso en la interacción social que se realiza en el aula escolar. Por lo anterior, el problema de investigación se delimitó por medio de las siguientes preguntas: ¿cuál es el papel que desempeña la variación en el discurso del profesor? ¿Qué sucede con la noción en la interacción? ¿Cuál es el

papel de los alumnos en la interacción? Para intentar responder a estas cuestiones es necesario desarrollar perspectivas teóricas que sean útiles para interpretar y analizar la complejidad de las clases de matemáticas.

Algunos estudios de interés particular

En años recientes algunos documentos de investigación en el campo de la educación matemática han atendido los términos de discurso, comunicación e interacción verbal en las lecciones de matemáticas.

En primer término consideramos el trabajo de Cazden (1991), que interesa en la medida en que, a través de tal elemento, podamos observar las circunstancias sociales de la clase y, en consecuencia, la capacidad de asimilación de los alumnos. El estudio del discurso escolar permite afirmar que toda institución social es un sistema de comunicación, ya que determinadas características de las instituciones docentes hacen de la comunicación un elemento decisivo.

Consideramos importante citar los trabajos de Pimm (1991), que se centran en el discurso del profesor en la clase de matemáticas y dan idea sobre la importancia de la metacomunicación. Para Pimm, el lenguaje no sólo desempeña un puesto central en educación, sino también constituye un hecho central en la vida social al estar en juego las actitudes y creencias más profundas de las personas porque, a través del lenguaje, se mantienen y reconocen las identidades personal y social; da un importante paso en tal contexto mediante el análisis del discurso, hablado y escrito, en el caso concreto de las matemáticas (aritmética y álgebra).

Por un lado, Mopondi (1995) profundiza en los efectos que tienen las explicaciones en clase sobre los comporta-

mientos de los alumnos, y hace un estudio comparativo entre un método clásico de enseñanza y uno más constructivista. Por otro lado, Sierpínska (1994) establece una diferencia entre las explicaciones científicas y las didácticas. Las científicas, cuyo objetivo es llegar a unas bases más conceptuales del entendimiento, son encontradas en la mayor parte de la ciencia, mientras que las didácticas, que se dirigen a unas bases familiares del entendimiento (una imagen o solo algún conocimiento previo y experiencias), con frecuencia son llamadas así en el ámbito de la enseñanza. Éstas las tomaremos en cuenta para nuestro estudio.

Por lo que respecta al trabajo de Josse y Robert (1993), presentan la aplicación de un método de análisis del discurso (audiograbado) de dos profesores de matemáticas en dos clases diferentes, una sesión es introductoria al trabajo sobre la homotecia que habían preparado en común. Se comparan los discursos de los dos profesores y, a pesar de su preparación común, se observaron diferencias de desarrollo y, sobre todo, en la manera de dar pautas a los alumnos, al valerse de referencias distintas.

Bartolini Bussi (1998) estudia la interacción verbal en el aula influenciada por ideas vygotskianas, al realizar un experimento de enseñanza de coordinación de perspectivas espaciales y discute una metodología de análisis para las transcripciones. Observa que el doble movimiento entre el sentido personal de un concepto y el significado matemático compartido resulta crucial para que el aprendizaje se lleve a cabo; el papel del maestro y los estudiantes determina su surgimiento (esta experiencia se efectuó con niños de primero y segundo de primaria). La consideración de que el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatiza la importancia de las interacciones en el aula y el contenido matemático que se está discutiendo da

pie a su estudio y, en nuestro caso, la investigación de la naturaleza de esas interacciones y cómo el contenido matemático (o significado compartido de conceptos) influye en el desarrollo de las discusiones.

Sfard (2002) analiza dos aulas donde el aprendizaje de un nuevo tema matemático de enseñanza apenas ha comenzado. En la primera clase (séptimo grado) se introduce el concepto de números negativos, y en la segunda (primer año) los alumnos empiezan a aprender geometría básica. La experiencia del discurso matemático escolar a enseñarse se desarrolla con base en los discursos de que los niños ya tienen conocimiento. Los estudiantes deben tener primero una idea de un objeto matemático nuevo, después dar un nombre a su idea y eventualmente practicar su uso; se muestra la imposibilidad de enseñar un discurso nuevo sin realmente hablar sobre sus objetos desde el primer momento.

Para Van Dick (2005), el análisis del discurso no es más que la actividad académica general de estudiar el discurso. Dicho estudio puede ser llevado a cabo a través de una gran variedad de métodos distintos. Principalmente, estos métodos serán más cualitativos que cuantitativos, pero esto no siempre es así. Los métodos pueden ser desde un detallado análisis formal de sintáxis o los turnos conversacionales o también métodos etnográficos en el estudio de los aspectos sociales y culturales del uso del lenguaje y la interacción.

Los estudios antes citados, son de suma importancia para nuestra investigación, ya que intentamos estudiar el discurso del maestro y el discurso en la interacción social, considerando un contenido matemático como es la *variación*. Además, los contextos escolares están formados por una trama de relaciones entre el docente, los alumnos y el contenido, factores que necesitan ser atendidos en sus múltiples articulaciones

para lograr comprender los variados aspectos del proceso de construcción discursiva.

Participantes y escenario

Para el desarrollo de este estudio se ha considerado de fundamental importancia, tomar en cuenta a los profesores que son los portadores del saber que habrá de escenificarse en el aula. Los participantes en la investigación fueron tres profesores que impartían la asignatura de Matemáticas I. Los profesores fueron seleccionados aleatoriamente entre los que impartían la materia; se platicó con cada uno de los profesores y se les dijo que deseábamos observar y registrar la manera como ellos enseñaban los conceptos de función y derivada, y estuvieron de acuerdo.

Las observaciones se realizaron por un periodo largo, solamente en las clases donde se impartían los conceptos de función y derivada, ya que son vistos como modelo para el estudio de la variación. Ellos son profesores de las diferentes carreras de ingenierías.

La información se recabó por medio de las observaciones de sus actividades en el aula, en condiciones “normales”. La información recopilada consistía de cintas auditivas de las discusiones que se realizaron en el aula durante el semestre, así como notas de campo (registro de la observación) complementar las cintas de audio. Esto permitió contar con una fuente de datos que nos facilitó obtener información que ilustró lo que sucede en condiciones “normales” en el salón de clase, lograr un acercamiento con los profesores y con el grupo, pero sin provocar modificaciones importantes en las formas cotidianas de trabajo y de relación (interacción social) y con-

tar con elementos de interpretación de los acontecimientos “desde la perspectiva” de los sujetos bajo estudio.

Aspectos teóricos y metodológicos

Con base en diversas investigaciones que, de una u otra manera, destacan la importancia de la interacción discursiva en el aula para la construcción de un conocimiento, sustentamos el presente trabajo en algunos elementos de carácter teórico que ha desarrollado la escuela francesa en Didáctica de la Matemática, la cual ha procurado una aproximación sistémica a los fenómenos de la enseñanza donde interactúan los profesores, los estudiantes, el saber a través de la relación didáctica. En esta relación didáctica interesa, para la presente investigación, dar cuenta de los recursos discursivos que se usan (por parte del profesor, pero influenciados por los alumnos) y constituyen en la interacción respecto a la noción de variación.

Para realizar las observaciones, nos apoyaremos en un punto de vista teórico: La transposición didáctica (Chevallard, 1991) y las situaciones didácticas (Brousseau, 1986). Un fenómeno importante a observar, ligado al control de la transposición didáctica, es el “envejecimiento de las situaciones de enseñanza”, en el cual, los patrones de interacción se refieren a las relaciones entre el profesor, los alumnos y las propias situaciones. Se ha podido dar cuenta, en este estudio, de este fenómeno didáctico, al interior del aula, ya que en la interacción se modifican las situaciones de enseñanza del profesor. Cuando hay interacciones cambian las relaciones de poder y las situaciones de enseñanza. En nuestro caso particular estamos estudiando un fenómeno didáctico en el campo de la matemática universitaria usando la aproximación sis-

témica que brinda la didáctica de la matemática como disciplina científica. Reflexionamos sobre lo educativo desde una perspectiva en la que la triada (saber, profesor alumno) cumple el papel de unidad de estudio. Sin embargo aunque podemos explicar las interacciones entre los polos, saber, profesor, alumno, con base en las nociones, contrato, situación o transposición, quisimos profundizar en el papel del discurso en el aula. Razón por la que incorporamos elementos de los estudios cualitativos de corte etnográfico.

La etnografía, como método, es particularmente útil para el estudio de las interrelaciones en el aula, ya que presupone una observación y una estancia detallada y prolongada en el ambiente natural de la enseñanza, lo cual permite al investigador adentrarse en la cultura de esos microcosmos, conocerla y luego describirla. De ahí que sea un trabajo cualitativo por su orientación a la explicación y sobre todo a la interpretación del objeto de estudio caracterizándose entre otras cosas porque no intenta crear hipótesis que se comprueban en la medición del aprendizaje.

Tomando al discurso como medio para estudiar las prácticas sociales, en esta investigación nos interesa analizar los elementos y características de una sesión de clase y los recursos discursivos, o elementos discursivos de los profesores para enseñar una noción compleja, como la noción de variación, sin dejar de lado la participación de los estudiantes.

Las explicaciones en la clase de matemáticas

Al considerar al discurso como un medio para estudiar las prácticas sociales (Candela, 1999) partimos de que el discurso en el aula tiene una organización explicativa, ya que toda

intervención se puede ver orientada hacia la comprensión de alguna idea, noción o concepto.

Para estudiar el *discurso de los profesores* resultó conveniente prestar atención a algunas situaciones del aula donde se empleaba una serie de explicaciones didácticas (Sierpínska, 1994) y de recursos discursivos para hacer asequible la noción de variación. Por ello, analizamos el papel de las acciones explicativas en la construcción de significados y la forma y situaciones en las que los profesores hacen uso de este recurso.

La *explicación* engloba a aquellos recursos discursivos que tienden a comprender una noción, idea, hecho, objeto o fenómeno, y van más allá de una descripción, pues tratan de encontrar sus causas o vías para entenderlos. No sólo genera una actividad reflexiva, sino también es un medio explícito que dispone el profesor o el estudiante para unir o enlazar ideas. Da una o más razones para volver comprensible un dato, fenómeno, resultado o comportamiento (Duval, 1999).

El profesor asume explícitamente la responsabilidad de “hacer comprender” y de establecer vínculos con sus alumnos a través de las explicaciones, que pueden tener diversos *status didácticos*: simples comentarios, ilustraciones, soluciones de problemas, demostraciones, entre otros.

Por otra parte, nos interesa poner en tela de juicio la concepción de que en el salón de clases los discursos son autoritarios y los formatos comunicativos que usa el docente se caracterizan por su rigidez y poca reflexión, sin atender a la manera en que llega la información a los alumnos. Esto se debe a que los conocimientos ya están acabados y son congruentes con los planes de educación superior, de ahí que al docente se le atribuya la autoridad de ser el “conocedor de la verdad”. Empero, veremos las explicaciones del docente y

cómo son modificadas cuando hay una interacción discursiva con los alumnos.

La explicación es uno de los medios que emplea el profesor para hacer comprender o “dar sentido”; constituye el objeto de una comunicación, un debate o una discusión. De igual manera, puede aparecer como una comunicación de información útil o como un medio que facilita rápidamente una comunicación o argumentación, parece estar ligada al razonamiento (Duval, 1999) y su objetivo es hallar el entendimiento (Sierpiska, 1994).

Uno de los objetivos del docente es hacer comprender a los estudiantes los conocimientos matemáticos o los saberes que él enseña (Mopondi, 1995). Entre los esfuerzos que el profesor emprende figuran las *explicaciones*. Nos interesan las diversas formas que toman sus explicaciones al enseñar una noción como la variación y sus efectos sobre las producciones de los estudiantes.

La construcción de significados, de explicaciones, como objeto de análisis, dado su carácter interactivo, demanda que las unidades mínimas de análisis sean secuencias de interacción y no frases o mensajes descontextualizados (Candela, 1999). Así, el problema planteado condiciona las características de las unidades de análisis; siendo el objeto de estudio la construcción de los recursos discursivos y los significados sobre la variación. Una unidad de análisis natural es la clase completa en la que se delimita y trabaja el contenido de un tema curricular dentro de la jornada escolar. Las secuencias discursivas seleccionadas son aquellas donde se pueda identificar las actividades y las explicaciones de los profesores frente al contenido donde aparece la noción de variación. Los extractos forman parte de las clases o sesiones de un primer semestre de ingeniería.

Análisis y resultados: la variación y las explicaciones didácticas de los profesores

Para estudiar los recursos o elementos discursivos de que se valen los profesores al abordar la noción de variación, dirigimos nuestro análisis hacia las situaciones donde explican con claridad sus diferentes temas de estudio, función y derivada; también atendimos a las explicaciones de los alumnos, sus demandas de una mayor exposición y cómo se modifica la explicación durante la interacción. Para ello, optamos por enfocar nuestra atención en el papel de las explicaciones durante la clase de matemáticas, cuando se pretende enseñar conceptos y procesos matemáticos ligados con la variación.

De este modo, pretendemos identificar las explicaciones didácticas, los elementos discursivos y la negociación de significados a los que recurre el profesor, tomando en cuenta que el discurso matemático escolar en el salón de clases proporciona un escenario para el maestro y los alumnos a fin de que representen, piensen, hablen, estén de acuerdo o no. Aquí se sugiere un análisis sobre qué y cómo se dicen las cosas durante la clase, bajo la premisa de que el discurso matemático en el aula tiene una organización explicativa.

Un primer asunto que nos interesó explorar fue el concerniente a las ideas que tienen los docentes sobre la noción de variación, con base en las explicaciones que formularon en el salón de clase y cómo se modificaron en la interacción discursiva para llegar a acuerdos entre ellos. Algunas secuencias discursivas fueron cortas y otras un poco más largas; sin embargo, como la interacción que se da en el aula hace complicado recortar y elegir sólo la explicación del docente, resultó muy difícil mostrar ejemplos de todos los puntos considerados.

En las explicaciones que formulan los profesores, la noción de variación desempeña los siguientes papeles:

- Cuando emplean la tabulación como variación numérica.
- Al momento de construir gráficas como la variación de un punto de referencia.
- En sus expresiones verbales con referencia a situaciones cotidianas.
- Mediante el empleo de parámetros como variables principales.
- En los casos donde la derivada es vista como co-variación o comparación a/b.

A continuación se presentan algunos ejemplos de estas explicaciones.

La construcción de explicaciones

La construcción de significados, de explicaciones, como objeto de análisis, dado su carácter interactivo, demanda que las unidades mínimas de análisis sean secuencias de interacción y no frases o mensajes descontextualizados (Candela, 1999). Así, el problema planteado condiciona las características de las unidades de análisis; siendo el objeto de estudio la construcción de los recursos discursivos y los significados sobre la variación. Una unidad de análisis natural es la clase completa en la que se delimita y trabaja el contenido de un tema curricular dentro de la jornada escolar. Las secuencias discursivas seleccionadas son aquellas donde se puedan identificar las actividades y las explicaciones de los profesores frente al

contenido donde aparece la noción de variación. Los extractos forman parte de las clases o sesiones de un primer semestre de ingeniería.

Un primer acercamiento a la noción de variación, en el aula es por medio de la *tabulación*. En las explicaciones de los profesores aparece la idea de relación entre conjuntos, comportamiento de los puntos intermedios, aproximación, rotación, crecimiento o decrecimiento.

Extracto 5.2

P: La forma más simple para trazar una recta $y=2x+3$ necesita, ¿qué cosa? ¿Cuál es el requisito mínimo para trazarla?

Am: Dos puntos.

Am: Que tenga dos puntos.

P: Dos puntos. Entonces, según el axioma de la geometría, para trazar una recta es suficiente tener dos puntos. Y para un plano, ¿cuántos puntos se necesitan?

Am: ¿Para un qué?

Am: Cuatro.

P: Un plano.

Am: Cuatro.

Am: Tres.

P: Tres puntos definen un plano, dos son suficientes para trazar una recta. Yo no puedo trazar una recta si no tengo dos puntos, con uno no puedo hacer nada; un plano requiere de tres. Necesito dos puntos para trazar la recta, y los más simples para trazarlos son donde cortan el eje de las X 's; es decir, cuando X vale 0, ¿cuánto vale Y ?

As: 3.

P: Cuando Y vale 0, ¿cuánto vale X ?

Am: 2

P: ¿Cuánto dijeron?

Am: ¿Cuando X vale cuánto?

P: Cuando X vale 0, Y vale 3, ese es uno. Cuando Y vale 0, ¿cuánto vale X ? ¿Se dieron cuenta de dónde lo sacamos?

As: ¡Sí!

P: ...No necesita ser tanto. Simplemente dos puntos son suficientes para cruzar la recta ¿Cuáles? Los que cortan el eje de las X 's [...] Si no lo entendieron [...] si alguno de ustedes dice, 'bueno, pues yo no le creo mucho al maestro, pero mejor voy a hacer mi tablita', pueden hacer la tabulación y ya pueden trazar $y=2x+3$.

A (Gpo-1), pág. 21.

En esta sesión el docente ofrece una explicación de la función constante, lineal y de la cuadrática en forma polinomial de cada una de las funciones. Luego sugiere un ejemplo de la función lineal $y=2x+3$ y pregunta a los alumnos cuál es el requisito mínimo para trazarla. Ellos responden que dos puntos.

Para localizar un punto en el plano se necesitan dos números. Sabemos que cualquier punto puede representarse como un par ordenado (a, b) . La docente pregunta: "¿Y para un plano cuántos puntos necesito?" Un alumno responde por medio de otra pregunta, "¿Para un qué?", demandando una explicación; sin embargo, otro alumno responde que tres puntos.

El profesor sugiere a la tabulación como un medio para validar la gráfica, ya que afirma que dos puntos son suficientes para trazarla, pero pone en duda su explicación cuando les dice a los alumnos que, si no le entendieron o no le creen, que hagan la tabulación. El profesor justifica los resultados o el método empleado (el cual va a institucionalizar) e intenta vali-

darlo. La explicación del maestro usa el modelo de la tabla de valores, donde se muestra la relación que hay entre dos cantidades. La noción de variación que se puede ver durante la clase es la numérica; el modelo o representación es la tabla de valores y, por último, se aborda el modelo geométrico.

Aquí se aprecia una situación didáctica en la que se dan un conjunto de relaciones, surgidas al interior del salón de clase, entre el docente, los alumnos y el conocimiento. Dichas relaciones son las que interesan en este estudio pues son del tipo explicativas, el profesor explica al alumno con base en el *milieu*, haciendo uso de todos los elementos a su alcance, en este caso el modelo de la tabla de valores aunado al modelo geométrico de la recta. Este hecho, será una característica notable en el fenómeno de envejecimiento. Se acude a los recursos disponibles intentando cambiar la explicación.

En las explicaciones de los tres profesores aparece la idea de mover un punto de referencia como el origen, el vértice, la asíntota, etc. Esta idea ha resultado de gran importancia para construir o elaborar estas explicaciones en torno al movimiento de la gráfica. En la secuencia siguiente, la explicación del profesor gira en torno al desplazamiento del vértice o a la *variación de un punto de referencia*.

Extracto 5. 15

P: Bueno ¿cuál es gráfica de la función?, si a esa función le sumamos por ejemplo 1 y queda $y=x^2+1$

Am: Se desplaza el origen en $y=1$.

P: ¿Verdad que estaríamos haciendo eso? Dijera que y va a ser lo que valga en x^2 y eso que estaríamos haciendo sumándole 1, ¿dónde está en x ? En 0 pónganle 1, en 0 pongo 1 y en 1 cuando valga 1, ahora la y ¿cuánto va a valer?

As: ¡2!

P: Va a valer 2 [...] y entonces la fórmula seguiría siendo la misma. ¿Qué fue lo único que sucedió? Que la curva se desplazó una unidad hacia arriba y si la quisiera yo bajar ¿qué podríamos hacer?

As: ¡Restar!

P: Restarle 1 ¿Ahora cuál sería la gráfica de $y=x^2-1$? Le podemos poner esta $y=x^2$, y si regresamos 1 ¿qué va a suceder? Cuando abres al vértice el (0,-1) donde corta al eje x en 1,-1 y esta es la gráfica de $y=x^2-1$, de $y=x^2$. Si yo le resto, ¿qué sucede con la curva?

Am: La desplazamos.

P: ¿Cuántas unidades la desplazamos?

B (Gpo-1), p. 99.

Inicia la explicación con la función cuadrática básica $y=x^2$ que, cuando se le suma una unidad ($y=x^2+1$), desplaza su origen en $y=1$. La afirmación “*se desplaza el vértice en $y=1$* ” fue hecha por un alumno, aunque no se le solicitó. Al restarle una unidad a la función cuadrática básica ($y=x^2-1$) se desplaza el vértice una unidad hacia abajo y al sumarle una va hacia arriba. El docente utiliza el término “desplaza” que dijo el alumno cuando asevera: “*la curva se desplazó una unidad hacia arriba*”.

Cuando el profesor demanda que los alumnos expongan su opinión, a través de preguntas motiva intervenciones explicativas y resulta de sumo interés para los alumnos poder “mover” o “desplazar” el vértice de su posición inicial. El profesor intenta generalizar que, si a la función básica le suman una cantidad, la gráfica se desplaza hacia arriba, y si le restan, hacia abajo. En esta situación hay dos tipos de explicación donde interviene la noción de variación: el modelo del

lenguaje natural y el modelo de la representación geométrica, que sirve para visualizar los movimientos.

Enseguida veremos cómo se desplaza el vértice de una función cuadrática básica ($y=x^2$) cuando se le suma una unidad y se eleva al cuadrado $y=(x+1)^2$.

Extracto 5.16

P: Es una parábola $Y=(x+1)^2$. Inclusive hasta la podemos ver así, $y=x^2+2x+1$, ¿verdad? Luego, el -2 ¿cuánto es? El -2 es 1. Entonces la curva sería así –a ver si estamos de acuerdo–, mientras que la forma básica sería hasta acá, que es $y=x^2$; la forma sigue siendo la misma. Debemos entender que es la misma curva y lo único que hace la línea es desplazarla ¿hacia dónde?

Am: A la izquierda.

P: Hacia la izquierda. Y si la quisiéramos mover más hacia la izquierda, ¿qué tendríamos que hacer? Que se sustituya en la forma básica ¿a quién? A x por $x+2$ ($y=(x+2)^2$). Si la quiero yo hacia la izquierda, hasta -10, entonces ¿en dónde se ubicaría F? Si la función original es $f(x)=x^2$ y yo me la quiero llevar hasta el vértice que está en -10, ¿qué hago?

Am: Sería: $y=(x+10)^2$

B (Gpo-1), p. 101.

La explicación del profesor toma como referencia a la función básica. Es la misma forma de la curva, pero ahora se desplaza una unidad hacia la izquierda y, si se quiere mover más, se tendría que dar un número negativo cualquiera, como -10. Al término de las explicaciones sobre el movimiento o el

desplazamiento del vértice, el docente resume el tema con la siguiente tabla:

<i>Función</i>	<i>Gráfica</i>
$Y=f(x)+c, c>0$	La gráfica $Y=f(x)+c$ desplazada c unidades hacia arriba
$Y=f(x)-c, c>0$	La gráfica $Y=f(x)-c$ desplazada c unidades hacia abajo
$Y=f(x-c), c>0$	La gráfica $Y=f(x-c)$ desplazada c unidades hacia la derecha
$Y=f(x+c), c>0$	La gráfica $Y=f(x+c)$ desplazada c unidades hacia la izquierda
$Y=-f(x),$	La reflexión de la gráfica de $Y=f(x)$ sobre el eje x

Fuente elaboración propia

Se aprecian dos tipos de explicación que implican a la noción de variación. Uno es el modelo del lenguaje natural (desplazamiento hacia arriba, hacia abajo, izquierda, derecha) y el otro el modelo de la representación geométrica, que permite visualizar el desplazamiento de la gráfica o parábola.

Esta secuencia es más larga que las anteriores, aquí podemos dar cuenta de las interacciones discursivas. En este diálogo se presentan las siguientes secuencias de turnos en donde el docente elige un ejercicio de una lista de ejercicios que consiste en graficar la función $y= \sqrt[3]{x}$ y ésta misma pero afectada por parámetros, suma, resta, multiplicación, etc. El docente solicita que pase un alumno a realizar el ejercicio y, de entrada, grafica la función $y= \sqrt[3]{x}$ para que sirva de base al alumno que va a pasar al pizarrón; le pide al resto del grupo que

vayan haciendo el problema en la medida que lo hace el alumno que está al frente.

Extracto 5.49

P: Entonces sí vale 48, quién que lo quiera hacer, 48, quién hace el 48

Am: (...)

P: Alguien que pase.

Am: (...)

P: Más o menos está, esa es la gráfica de $y = \sqrt[3]{x}$. entonces aquí hay, éste, a ver chéquenle y vayan haciendo el problema en la medida en que lo hace su compañero

Am: Aquí vemos que la vamos a recorrer a la izquierda

P: A la izquierda ¿sí?, a ver su compañero la está haciendo

Am: A la derecha

As: Hacia abajo

P: Ya nada más la $\sqrt[3]{x} - 1$, podría ser a la izquierda o a la derecha pero como tiene signo negativo a la izquierda ¿no?

As: ¡No! hacia abajo.

Af: Hacia abajo.

P: Bueno, a lo mejor pensemos así, pensemos en puntos a ver si nos podía ayudar, pensemos en puntos para esta x , para esta x pues esta y ¿verdad? y el valor de y está dado por este. Ahora qué le vamos a hacer a la función nueva, él y que teníamos hace rato para la x qué es lo que le vamos a hacer.

As: Restarle.

P: Restarle una unidad, entonces así por ejemplo, en 1 ¿cuánto vale la original?

Am: 1

P: Vale 1, y entonces si a esta le voy a restar 1 en dónde va a quedar este punto, va a quedar en dónde.

As: (...)

P: Aquí a cada punto le voy a restar una unidad o sea cada punto se va a desplazar una unidad hacia dónde

As: Hacia abajo.

La siguiente función para graficar es $y = \sqrt[3]{x} - 1$, surge entonces la respuesta de un alumno: “aquí vemos que la va a recorrer a la izquierda”. El profesor duda de la respuesta y sugiere ver lo que está haciendo el alumno que está al frente. Otro alumno dice: “a la derecha”; y después de haber escuchado algunas respuestas la mayoría responde: “Hacia abajo”. El profesor no está convencido con la respuesta, ya que él piensa que la función con la que se está trabajando es $y = \sqrt[3]{x-1}$, en vez de $y = \sqrt[3]{x} - 1$, él dice: “podría ser a la izquierda o a la derecha, pero como tiene signo negativo a la izquierda ¿no?”. Nuevamente la opinión de la mayoría rechaza la explicación del docente y dan un rotundo: ¡No, hacia abajo!” y una alumna dice también: “hacia abajo”, reafirmando la opinión de todo el grupo. En las explicaciones aparece la idea de mover un punto de referencia como el origen y esto ha resultado de gran importancia para construir o elaborar estas explicaciones en torno al movimiento de la gráfica. En este ejemplo se observa que la noción de variación es en relación a un punto de referencia que se mueve, en este caso es el origen.

El lugar que tiene el docente en el aula como experto y conocedor de los contenidos escolares no lo excluye que tenga que argumentar sus puntos de vista e intentar convencer a los alumnos. Una explicación no parece ser siempre aceptada por el solo hecho de que lo plantee el profesor. Estas opinio-

nes han propiciado que el docente *modifique* su explicación, su situación de enseñanza ya que ésta no le funciona, esto se da cuando la clase comprende más interacciones entre el docente y los alumnos. Esto es un fenómeno ligado al control de la transposición didáctica llamado “fenómeno de envejecimiento de las situaciones de enseñanza” (Reséndiz, 2006).

En este extracto los alumnos discuten y dan sus puntos de vista ya que el profesor está confundido, todavía no se da cuenta del error, dice que hay que dar algunos puntos, pensar en puntos para ver si eso puede ayudar. Nuevamente recurre a la original $y = \sqrt[3]{x}$, es una estrategia para iniciar nuevamente la explicación (modifica la situación de enseñanza), a través de lo que él llama la original y dice “qué le vamos hacer a la nueva” y contesta el grupo: “restarle”. Pregunta el docente que cuánto vale la original en 1, y un alumno responde que 1. Entonces el profesor dice si: “vale 1, entonces si le voy a restar 1” (nueva función, $y = \sqrt[3]{x - 1}$), en dónde va a quedar ese punto (se refiere al origen). El docente intenta llegar a una conclusión, a un acuerdo: “Aquí a cada punto le voy a restar una unidad o sea cada punto se va a desplazar una unidad hacia dónde”. La mayoría responde: “¡hacia abajo!”.

Enseguida veremos la función raíz cúbica $y = \sqrt[3]{x - 1}$, ahora el -1 está dentro de la raíz y en el ejercicio anterior estaba fuera de la raíz el -1 .

P: Ahora la siguiente va a ser $y = \sqrt[3]{x - 1}$, no es $f(x)$.

Af: ¡ah!

P: Ahora sí vamos a recorrer ¿hacia dónde?

Af: A la derecha.

P: ¿cuántas unidades?

Af: 1

P: Entonces quiere decir que ahora este punto lo vamos a encontrar hacia la derecha, (...) vayan resolviendo, ahorita es muy fácil pero a la hora del examen (...) y aquí me dicen, es muy fácil ponme más. Esa es la gráfica de $y = \sqrt[3]{x}$ o sea qué sucedió se desplazó hacia la

Am: Hacia la derecha.

Ante la equivocación del ejemplo pasado, el docente: “Ahora sí vamos a recorrer “¿hacia dónde” e inmediatamente le responde una alumna: “a la derecha”. Como ya se discutió, ha resultado rápida la graficación. El 1 mueve la gráfica a la derecha, esto es, se mueve el origen, que es el punto de referencia (variación de un punto de referencia). Volvemos a encontrar aquí que la pregunta del docente: “¿hacia dónde?”, lleva a cabo la función de propiciar explicaciones.

Los múltiples ejemplos de las discusiones en las aulas durante el transcurso del semestre pueden ilustrar mejor el desarrollo de las discusiones. Este es sólo un ejemplo de una secuencia larga en donde se describe una serie de versiones alternativas que, aun reconociendo la posibilidad de errores, son parte de un proceso de aproximación a la respuesta correcta. La naturaleza interactiva del escenario educativo, repleta de actores, de guiones y de escenas diversas, siempre dejan margen para el imprevisto, la novedad y la improvisación (Huertas y Montero, 2001).

Discusión y conclusiones

Durante las clases se registraron cinco tipos de explicación en las que pudo apreciarse la noción de variación:

- El modelo numérico.
- El modelo de la representación geométrica.
- El modelo algebraico.
- El modelo de la comparación a / b .
- El modelo del lenguaje natural.

Éstas fueron las representaciones o modelos que utilizaron los docentes para explicar los contenidos.

La noción de variación, que es el centro de estudio en la investigación, se apoya en la variación numérica y el modelo más socorrido fue el de la tabla de valores. Insistimos en que estos recursos no forman parte de lo que típicamente se considera el contenido matemático de una clase, sino son los recursos con los que se amalgama la explicación en el aula. La función no es la tabla, ni la fórmula, ni la gráfica, sino una relación de correspondencia específica. Su representación no es el concepto, pero es a través de éstas que el profesor lo hace aparecer en clase.

Éstas formas de explicar la noción de variación en el aula se crean bajo el discurso construido tanto por el maestro como por sus alumnos, atendiendo a la especificidad del saber en juego, según se sostiene en la teoría de las situaciones didácticas, donde se destaca el hecho de que la situación de aprendizaje genera una serie de interacciones que hacen funcionales la comunicación y el intercambio de ideas. En tal sentido, los episodios que se analizaron en el aula están estrechamente ligados con la búsqueda de una explicación satisfactoria para los actores de una interacción didáctica.

Se observó que los profesores promueven con frecuencia la producción de explicaciones al demandar que los alumnos expliquen o justifiquen sus puntos de vista. Los docentes también aportan explicaciones para apoyar una versión o para

rechazar otras. Sin embargo, los alumnos proporcionan sus puntos de vista cuando es solicitado por el profesor, pero también defienden sus versiones, cuando el profesor explica y los alumnos no comparten la versión. Rockwell (1997) afirma que son los profesores y alumnos, a través de sus prácticas y discursos, quienes reinterpretan los contenidos y normas escolares, y ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales vinculadas a múltiples contextos y grupos.

La riqueza de la construcción de significados en la interacción, más que un proceso que parte de la diversidad de opiniones, termina como un proceso donde se negocian y articulan significados, pero también se abren alternativas explicativas, se plantean debates y explicaciones que casi siempre llegan a una conclusión. Como ha señalado Mercer (1996), el lenguaje no sólo es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos, sino que también es un medio vital para comprender la experiencia y nuestros propios pensamientos. Por otro lado, Edwards y Potter (1992) se centran en el discurso como parte integrante de las prácticas sociales, vinculándose a las actividades que realizan los individuos de diferentes contextos.

Los docentes crean un escenario que propicia la participación de los alumnos, en algunos casos a través de la pregunta, de la explicación o un comentario y esto tiene un efecto sobre la dinámica de la interacción discursiva en el aula ya que, en algunas situaciones, el docente modifica su discurso cuando hay mucha interacción con los alumnos y una explicación o una situación didáctica no le funciona; esto es el fenómeno ligado al control de la transposición didáctica llamado “fenómeno de envejecimiento de las situaciones de enseñanza”.

La investigación intenta profundizar en el análisis del discurso educativo tratando a través de éste un conocimiento

más profundo de la realidad educativa. Dicho análisis pretende conocer mejor aspectos como el desarrollo de la variación en las explicaciones de los profesores en situación escolar, en el discurso en ámbitos escolares y la relación entre la construcción del discurso.

Desde el campo de la “investigación educativa”, la riqueza (aportaciones) de estos trabajos, viene determinado en primer lugar por el esfuerzo en rescatar e incorporar el discurso como herramienta científica, situándolo tanto desde campos disciplinares y tradiciones teóricas consolidadas, como desde los logros o hallazgos científicos. El marco y contexto científico en que se sitúa el discurso le otorga credibilidad en la construcción del conocimiento en la investigación educativa.

El discurso podría situarse en lo que en la actualidad se denomina *investigación narrativa* que en la educación adopta un carácter interdisciplinar, en la que confluyen diversas ciencias sociales: antropología social, etnografía, teoría lingüística, etc. Todas ellas se interesan por el lenguaje como modo que tienen los humanos de dar significado al mundo. Rescatar el discurso como metodología para la investigación educativa es una necesidad científica porque permite incorporar nuevas miradas a la educación (Rebollo, 2001). En el discurso, los sujetos son agentes activos que elaboran cognitivamente sus representaciones.

Referencias

- Aparicio, E. y R. Cantoral (2006), “Aspectos discursivos y gestuales asociados a la noción de continuidad puntual”, *Revista de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 9, núm. 001, pp. 7-29.

- Artigue, M. (1991), "Analysis. In D. Tall (De.). *Advanced Mathematical Thinking* (capítulo 11, pp. 167-198)", *Mathematics Education Library*, The Netherlands, Kluwer Academic.
- Ávila, R. (1996), "Detección de algunos obstáculos que dificultan la asimilación y manejo de los conceptos presentes en el análisis y comprensión de los problemas sobre variación", *Publicaciones Centroamericanas* 10(1), pp. 121-126.
- Bartolini Bussi, M. G. (1998), "Verbal Interaction in the Mathematics Classroom: a Vygotskian Analysis", in Ln H. Steinbring, M. G. Bartolini Bussi and A. Sierpiska (eds.), *Languaje and Communication in the Mathematics Classroom*, Reston, VA, NCTM, pp. 65-84
- Brousseau, G. (1986a), *Fondaments et méthodes de la didactique des mathématiques*, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), pp. 33-115.
- Candela, A. (1999), *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, Paidós Educador.
- Cantoral, R. (1992), "Acerca de la intuición del rigor: Notas para una reflexión didáctica", *Publicaciones Centroamericanas* 6(1), pp. 24-29.
- Cazden, C. (1991), *El discurso en el aula. Temas de educación*, Ministerio de educación y Ciencia, México, Paidós.
- Chevallard, Y. (1991), *La Transposition Didactique*. La Pensée Sauvage éditions.
- Duval, R. (1999), *Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva?* Grupo Editorial Iberoamérica (versión original en francés en "Petit X", 31, 1992, pp. 37-61).
- Edwards, D. y N. Mercer (1987), *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós.
- _____ y J. Potter (1992), *Discursive Psychology*, London, Sage.

- Forero, A. (2008), *Interacción y discurso en la clase de matemáticas*, Universitas Psychologica 7(3), pp. 787-805.
- García, M. (1998), “Un estudio sobre la articulación del discurso matemático escolar y sus efectos en el aprendizaje del cálculo”, tesis de Maestría, CINVESTAV –IPN, Depto. De Matemática Educativa.
- Hoyos, V. (1996), “La transición del pensamiento algebraico procedimental básico al pensamiento algebraico analítico”, tesis Doctoral, Cinvestav, IPN.
- Hymes, D. (1964), *Lenguaje in Culture and Society*, New York, Harper & Row.
- Huertas, J. y I. Montero (2001), *La interacción en el aula. Aprender con los demás*, Buenos Aires.
- Josse, E. & Robert, A. (1993), “Introduction de l’Homothetie en Seconde, Analyse de Deux Discours de Professeurs”, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 14(2), pp. 119-154.
- Mercer, N. (1996), “Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula”, en C. Coll y Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 11-21.
- Mopondi, B. (1995), “Les Explications en Classe de Mathématiques”, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 15/3, pp. 7-52.
- National Council of Teachers of Mathematics (1998), *Principles and Standars for School Mathematics, Discussion draf.*, Reston, VA, NCTM.
- Pimm, D. (1991), *El lenguaje matemático en el aula*, España, Ministerio de educación y ciencia, ediciones Morata.
- Pulido, R. (1998), “Un estudio teórico de la articulación del saber matemático en el discurso escolar: la transposición didáctica del diferencial en la física y la matemática esco-

- lar”, tesis Doctoral, CINVESTAV-IPN, Depto. de Matemática Educativa.
- Rebollo, M.A. (2001), *Discurso y educación*, Sevilla, Mergablum.
- Reséndiz, E. (2004), “La variación en las explicaciones de los profesores en situación escolar”, tesis de doctorado, México, Cinvestav.
- (2006), “La variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar”, *Revista de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 9, núm. 3, pp. 459-490.
- Rockwell, E. (1997), “La dinámica cultural en la escuela”, en A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, pp. 21-38.
- Sierpinska, A. (1994), *Understanding in Mathematics. Studies in Mathematics Education*, Series: 2, The Falmer.
- Sfard, A. (2002), “Learning Mathematics as Developing a Discourse”, en R. Speiser and C. Maher, (eds.), *Proceedings of the 21st Conference of PME-NA (23-44)*, Columbus, Ohio, Clearing House for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Tusón, A. y V. Unamuno (1999), “¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar”, *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, España, Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (comp.) (1985), *Handbook of Discourse Analysis*, London, Academic.
- (2005), *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- Zubieta, G. (1996), “Sobre número y variación: antecedentes del cálculo”, tesis doctoral, Cinvestav, IPN.

Acerca de los autores

Coordinadores de la publicación

Doctor Héctor M. Cappello García

Nació en México, D.F., el 30 de octubre de 1935. Realizó sus estudios universitarios en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Hizo estudios de posgrado a nivel de maestría en Psicología en las Universidades de Texas en Austin, TX y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, obteniendo el grado de maestría en 1963. Más tarde realizó estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras obteniendo el grado de doctor en Psicología Social en 1972. En 1966 realizó estudios de maestría en Economía de Recursos Humanos en la Universidad de Lovaina. En 1973 realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de Columbia en Nueva York.

Ha enseñado diversas asignaturas de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, en la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, así

como en el Colegio de México. Ha sido profesor huésped de la Universidad de Northwestern, ILL, de la Universidad Federico Santamaría de Chile y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Puebla.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I), es actualmente investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM y Profesor de Sociología de la UAMCEH, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha impartido cursos de doctorado en diversas Universidades de México y España. Dirige la revista internacional de Ciencias Sociales (*Sociotam*) y es miembro del Consejo Editorial de diversas revistas especializadas nacionales y extranjeras.

Su obra escrita comprende 19 libros y 107 artículos de investigación. Su tema más importante de investigación versa sobre la identidad nacional y el carácter cívico-político en México. En relación a su actividad pedagógica, ha desarrollado los programas sobre educación en valores para el Sistema de Educación de Tamaulipas y editado los libros de texto respectivos. Ha participado en innumerables congresos nacionales e internacionales. Ha fungido como asesor de la Unesco en problemas de violencia y de la UNITAR de la ONU sobre evaluación de la solución de conflictos.

Michelle Adriana Recio Saucedo

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Investigadora del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en donde desarrolla el programa de investigación sobre tecnología y educación. Profesora de

la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades encargada de asignaturas relacionadas con la investigación. Ha participado en diversos proyectos de investigación como auxiliar, responsable o responsable y ha dado a conocer los resultados en diversos foros nacionales e internacionales, y en artículos de investigación. Actualmente sus trabajos están orientados hacia la educación a distancia.

Raúl Béjar y Héctor Rosales

Raúl Béjar Navarro ha dedicado la mayor parte de su vida profesional a la Universidad Autónoma de México; donde inició su formación profesional en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1960-1964); ahí trabajaba actualmente en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), en que fungió durante veinte meses como coordinador por parte de la FCPyS en el Macroproyecto: “Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y Las Ciencias Sociales frente a los Desafíos del Siglo XXI”. A lo largo de más de cuarenta años ha emprendido actividades académicas cuyo eje han sido las innovaciones institucionales destinadas a vitalizar las funciones sustantivas de la UNAM: la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. En la última década, Raúl Béjar se ha dedicado a dos tareas multidisciplinarias de mayor interés en su vida, la investigación y la docencia universitarias. En la investigación ha hecho contribuciones relevantes en dos temas principales: la educación superior y la identidad nacional. En la actualidad, se desempeña como Investigador Titular C Definitivo de Tiempo Completo en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y como profesor en la

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, además de participar en diferentes órganos colegiados de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, CRIM y el CISAN.

Parte de su obra esta expresada en sus libros *El mito del mexicano* (1968); *El mexicano: aspectos, culturales y psico-sociales* (7a. ed. 2007) y su participación como coautor en *Bases teóricas y metodologías para el estudio de la identidad y el carácter nacionales* (1990); *Población y desigualdad social en México* (1993); *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México* (1996) y *La Identidad Nacional mexicana como problema político y cultural*, (tres volúmenes) (1999, 2002 y 2005); *Educación superior y universidad pública* (2005); *Investigación y docencia una relación compleja en la universidad moderna* (2005). Además ha publicado 30 artículos en revistas especializadas, entre las que se encuentran: *Acta Sociológica*; *Revista Mexicana de Sociología*; *Revista Internacional de Ciencias Sociales* y *Revista de La Universidad de México*.

Doctor Ricardo A. Cantoral Uriza

Doctor y maestro en Ciencias. Ambos en la especialidad de Matemática Educativa, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN). Realizó una estancia posdoctoral en el laboratorio DIDIREM de la UFR des Mathématiques, Université Paris VII en Francia y una visita doctoral al Department of Mathematics, Chicago University en Estados Unidos de América. Realizó estudios de licenciatura en física y matemáticas en el Instituto Politécnico Nacional y se graduó como licenciado en Matemática Educativa por la Universidad de Autónoma de Guerrero.

ACERCA DE LOS AUTORES

El doctor Cantoral fundó un campo de investigación sobre procesos de construcción social de conocimiento matemático avanzado y de su difusión institucional. En particular, dio origen a la línea de investigación denominada Pensamiento y lenguaje Variacional en la introducción al Análisis Matemático clásico. A partir de su obra, se desarrolló un original enfoque a la investigación que ha recibido una gran cantidad de citas. Se trata de la – aproximación socioepistemológica a la investigación en Matemática Educativa.

Ha escrito más de 120 artículos de investigación en temas de su especialidad, así como 25 escritos de difusión. Es coautor de 13 libros especializados en su campo y de 12 libros de texto. Al momento ha graduado a 60 maestros y 10 doctores en Ciencias y a 22 especialistas. Ha sido invitado a dictar conferencias plenarias en una gran cantidad de congresos o reuniones científicas, tanto en América (Brasil, Cuba, Chile, Puerto Rico, Argentina, República Dominicana, Perú, Guatemala, Colombia, Nicaragua, Venezuela, Honduras, Uruguay, Estados Unidos y México, así como en Asia (Japón, Singapur y Turquía) y Europa (Dinamarca, España, Italia, Portugal y Francia).

Es investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 1985 e ingresó *siendo el primer matemático educativo en lograrlo*, como miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) en el año 2000.

Rosa María Farfán Márquez

Doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN y Maestra en Ciencias con especialidad en Matemáti-

ca Educativa, por la misma institución. Realizó una estancia postdoctoral en epistemología y didáctica de las matemáticas en el *Equipe* Didirem-Ufr des Mathématiques, Université Paris VII-Denis Diderot, en Francia.

Es investigadora Titular del Departamento de Matemática Educativa en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN desde 1985 (Investigador Titular C). Es investigadora nacional Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores.

Entre los cargos que ha desempeñado, fungió como Directora de Educación, Ciencia y Sociedad, en el Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal (2007-mayo 2009); fue Presidenta del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa (2000-2004); Codirectora del Nodo Central del Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Matemáticas-SEP (1986-1988); Coordinadora del Área de Educación Superior del Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav IPN (1997-1999); y coordinadora Académica del Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav-IPN (1996). Actualmente es Coordinadora por el DME de la Biblioteca de Física, Matemáticas y Matemática Educativa del Cinvestav (2008 - 2010).

Ha sido autora de diversos libros, de 65 artículos en publicaciones científicas internacionales de alto impacto, de 12 capítulos en libros especializados y de seis artículos de difusión.

Ha sido invitada a participar en diversas reuniones académicas, como congresos mundiales y nacionales, coloquios, ciclos, jornadas, mesas redondas, conferencias, talleres y diplomados.

La Dra. Farfán fue directora fundadora de la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Al

momento, es la única revista de la disciplina desconocida en el ISI web of Knowledge (Social Sciences Citation Index) y en el Patrón de Revistas Científicas del Conacyt.

Doctor Antonio E. de Pedro Robles

Nació en Oviedo, España, en 1957. Es doctor en Filosofía y Letras, especialidad Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Madrid desde el año de 1991, con la tesis: *Las imágenes artístico-científicas en las expediciones científicas españolas a América en el siglo XVIII*, dirigida por el Dr. Valeriano Bozal. A lo largo de su trayectoria académica y profesional ha sido profesor Universidad del Tolima (Colombia, 1998-2001), Universidad Autónoma de Zacatecas (México, 2003-2005); y desde el año 2005 se desempeña como Profesor Investigador de Tiempo Completo de la UAM-CEH, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México Nivel 1 desde el año 2005. Como investigador ha sido colaborador-investigador del Centro de Estudios Históricos, Departamento de Historia de la Ciencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC), en los proyectos internacionales de promoción del conocimiento: *EL REAL JARDÍN BOTÁNICO Y LAS EXPEDICIONES CIENTÍFICAS A AMÉRICA* (1989-1992); *CIENCIA Y COMUNICACIÓN* (1992-1995). Ha sido asimismo, profesor del doctorado en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA-Colombia), entre los años 1998-2001, siendo el director de la sede de la Universidad del Tolima. Ha publicado los siguientes libros: *La frontera Caribica: expedición de límites al Orinoco (1754-1761)* (Caracas, 1992); en conjunto con el historiador español Manuel Luce-

na Giraldo: *El diseño científico: del siglo XV al XIX* (Madrid 1999); *Historia, Identidad Nacional y Carácter Cívico Político en Sociedades Complejas. El Caso de las Sociedades Española y Latinoamericana* (México, UAT, Plaza y Valdés), y en conjunto con el investigador mexicano Héctor Cappello, y que se encuentran actualmente en prensa. Ha participado en varias obras colectivas, de la que destacamos las más recientes: *Entre Imágenes y textos* (CSISC-CNRS, Madrid 2009); *Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista, siglo XVIII-XX*. (Universidad del Zulia, Venezuela, 2009); *La Historia y el despliegue occidental. Cultura, narrativa y enseñanza* (UPEL, Venezuela, 2009); *La política universitaria en América Latina. Historia y Prospectiva*. (UNINOVE-RUDECOLOMBIA, Sao Paulo, 2006); *Recepción y difusión de textos ilustrados* (CSIC-RUDECOLOMBIA, Madrid, 2003). Asimismo, ha publicado diversos artículos especializados en revistas académicas internacionales: *Indiana* (Alemania, 2009); *Coherencia* (Colombia, 2009); *Decimonónica* (Estados Unidos, 2009); *Dieciocho* (Estados Unidos, 2009); *Sociotam* (México, 2007); *Tarbiya* (España, 2006); *Cuadernos Dieciochistas* (España, 2006); *RAE* (España, 2006). Ha dictado cursos y conferencias en diversas universidades y centros de investigación de España, Francia, Colombia, México y Venezuela.

Doctor Francisco Díaz Bretones

Doctor en Psicología, actualmente es profesor del Departamento de Psicología Social así como Vicedecano de Investigación en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada (España). Ha realizado además diversas estancias de investigación posdoctorales en la Universidad de Princeton

(Estados Unidos), la Universidad Western Ontario (Canadá), la Escuela Superior de Comercio de la Borgoña (Francia), la Universidad de Chile (Chile) y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México) donde, además, ha sido coordinador del doctorado internacional en Psicología.

Es investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) y miembro del Consejo Editorial de la Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades (SOCOTAM).

Posee numerosas publicaciones (cinco libros, 18 capítulos de libros y 21 artículos) entre las que cabe destacar “Social and cultural influences among Mexican border entrepreneurs” (*Psychological Reports*, 2009), “Psicología de los grupos y de las organizaciones” (Madrid, Pirámide, 2008) o “Comportamiento emprendedor e inmigración” (*Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2005).

José María González González

Doctor en Psicología Social por la Universidad de Granada (España) y trabaja como profesor en el Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de dicha Universidad. Ha realizado diversas estancias de investigación en universidades latinoamericanas y europeas; tiene varias publicaciones en revistas y editoriales de interés científico. Sus principales temas de investigación se relacionan con los fenómenos migratorios y el trabajo abordados desde una perspectiva psicosocial y de género. Tiene experiencia profesional en el ámbito de la formación ocupacional y la gestión de recursos humanos.

Doctor Oscar Misael Hernández Hernández

Es doctor en Antropología Social por El Colegio de Michoacán, candidato en el Sistema Nacional de Investigadores y profesor con Perfil Deseable en el Programa de Mejoramiento del Profesorado. En 2009, su tesis de doctorado recibió una mención honorífica por el Instituto Nacional de las Mujeres en el Concurso de Tesis de Género “Sor Juana Inés de la Cruz”. Es autor de los libros: *Descubriendo a los hombres. Masculinidades y relaciones de género en Cd. Victoria* (2009); y *Mujeres, género y política desde abajo* (2008), ambos editados por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Por otro lado, con Arcadio Alejandro García Cantú y Koryna Itzé Contreras Ocegueda, coordinó el libro: *Educación y género en el México posrevolucionario* (2009), también editado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente es Profesor de Carrera en esta última institución universitaria, impartiendo los cursos de licenciatura: Teoría sociológica contemporánea y Técnicas de investigación cualitativa.

Doctor Sergio Correa Gutiérrez

Sergio Correa Gutiérrez es licenciado Físico Matemático y maestro en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México; así como Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, España. Es investigador en el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales de la UAT, donde desarrolla el Programa de Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas. Actualmente sus trabajos de investigación se orientan hacia la formación por competencias en

ACERCA DE LOS AUTORES

estas áreas. Ha sido responsable o investigador asociado en proyectos de investigación nacionales e internacionales.

Producción Reciente: *Evaluación de la alfabetización científica y tecnológica como competencia ciudadana*. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Educación, investigación y desarrollo social. González, T.: *Evaluación de competencias básicas y específicas para la formación del evaluador en la universidad a través del portafolio del estudiante. Experiencia de Innovación universitaria II, curso 2005-06; Actitudes y creencias CTS de futuros licenciados en ciencias de la educación*. Actas del V Congreso Internacional Sobre Historia y prospectiva de las universidades de Europa y América. Ciudad Victoria, México,

González, T., y Correa, S. (2006). “Criterios e indicadores para la evaluación de procedimientos en el programa Ciencia y Tecnología para Niños”. *Revista de Investigación Educativa*.

Doctora Evelia Reséndis Balderas

Egresada y profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, maestra en ciencias con especialidad en Matemática Educativa (1994) y doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (2004) por el centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Investigadora asociada al Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales de la Unidad Académica Multidisciplinarias de Ciencias, Educación y Humanidades, UAT. Línea de investigación: Discurso matemático en el aula. Cuen-

ta con algunas publicaciones en la *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, y en las Actas de la Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Ha publicado el libro de Texto de *Matemáticas Básicas* para la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

La identidad nacional: sus fuentes plurales de construcción
se terminó de imprimir en abril de 2011
Tiraje: mil ejemplares.