



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

Formación de sujetos indígenas Ñä hñu, de la educación en
los espacios socio-comunitarios culturales originarios, al
currículum escolar; hacia una Educación Intercultural en la
comunidad
El Banxú.

Tesis

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciatura en Pedagogía

PRESENTA

Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal

Asesora: Lucero Argott Cisneros

Octubre 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*...Ñä hñu, aquí la dignidad sin vernos, ser vistos, siendo el color que somos,
el color de la tierra, hermano y hermana indígena, hermano y hermana no indígena,
aquí estamos solo para decir, "¡aquí estamos!" y cuando decimos aquí estamos,
también al otro nombramos, hermano, hermana indígena y no indígena:
un espejo somos, aquí estamos para vernos y mostramos,
para que tú nos mires, para que el otro se mire en la mirada de nosotros,
aquí estamos y un espejo somos....*

Subcomandante Marcos, 11 de marzo de 2001.

DEDICATORIA

A mi Mamá, Papá, hermanos y hermana, a mi familia,
por acompañarme todos los días de mi vida.

A mi Kintsi'í (Abuelita), por ayudar a encontrarme en la historia.

A mi asesora por su dedicación, paciencia y tiempo.

A Panchito y las personas de El Banxú.

A mis amigas Blanca, Lola y Sara.

A la banda pollitera.

A las y los acompañantes de mis andares constantes, de descubrimientos,
de persecuciones, en fin... de búsqueda de proteína para mi alma.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo, es el resultado objetivo de una serie de reflexiones individuales, largamente perseguidas, acompañadas de prácticas, parte profesionales y parte personales. En otras palabras, es el resultado de un asunto íntimo, elaborado a cuenta gotas durante miles de horas, diurnas y nocturnas, pero cuyo significado radica en su proceso de elaboración, más que en el resultado que se encuentra ahora en sus manos.

Este trabajo, huele a café nocturno, a tenacidad, paciencia, necesidad y esperanza, huele a pasión. En su confección intervinieron con su apoyo en forma de participantes, animadores morales, endeudadores económicos, aportadores de ideas, críticos renovadores, observadores, testigos sugerentes, interesados, ejemplos inspiradores y cómplices, muchas personas que no es posible enumerar en esta breve cuartilla, a todas ellas:

¡NDUNTHI DI JAMÄDI - ¡MUCHAS GRACIAS!

CONTENIDO

TITULO	1
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
CONTENIDO	4
TABLAS Y FIGURAS	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
El sentido de la pluralidad cultural desde los organismos internacionales y la política educativa indígena del estado neoliberal mexicano: elementos para interpretar el marco problemático actual de la comunidad indígena El Banxú	20
1.1. Desarrollo y Educación Indígena: propuesta global, para el presente y el futuro de los pueblos indígenas, en el contexto actual	22
1.2. Modelo neoliberal de desarrollo de poblaciones en desventaja (pueblos indígenas), desde su perspectiva intercultural y su presencia en la política educativa	41
1.3. Comunidad indígena Nã hñu: antecedente y situación del desarrollo de la comunidad El Banxú y el papel de la educación	58
CAPÍTULO 2	
La formación de los sujetos Nã hñu: de la cotidianidad a la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, el currículo como medio de inclusión y exclusión de la cultura comunitaria	80
2.1. La formación de sujetos y la cotidianidad comunitaria indígena Nã hñu en El Banxú: reconstrucción y contextualización de los espacios culturales étnicos de formación	83
2.2. La Formación en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, antecedentes y sentido formal: sus actores y su cotidianidad desde el currículum oficial	102
2.3. Las prácticas educativas de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, en la construcción de procesos de formación de los sujetos educativos educandos y la elaboración de una Educación Intercultural, entre lo curricular y lo comunitario	125

CAPÍTULO 3

Propuestas pedagógicas para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, en la búsqueda de una formación Intercultural de sus actores y sus prácticas, desde el currículum escolar **144**

3.1. Modelo pedagógico intercultural, hacia un cambio en la relación entre los espacios sociales educativos: la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” y la comunidad El Banxú, como espacios de formación intercultural **147**

3.2. Propuesta curricular para la formación intercultural de los sujetos educativos formales desde el espacio escolar, contribuyendo a la vinculación entre lo educativo escolar y lo comunitario indígena Ñä hñu, en El Banxú, para la pervivencia cultural étnica comunitaria **168**

3.3. El papel del docente como actor formal de la formación intercultural de los educandos indígenas de la comunidad El Banxú, descripción y perfil **199**

CONCLUSIONES **205**

GLOSARIO **209**

BIBLIOGRAFÍA **214**

HEMEROGRAFÍA **230**

APÉNDICE A **235**

APÉNDICE B **236**

APÉNDICE C **237**

TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1	Crecimiento de producción y comercio mundial 2000-2004.....	30
Tabla 2	Principales indicadores macroeconómicos de México.....	42
Tabla 3	Población en pobreza y pobreza extrema en México.....	43
Tabla 4	Alianzas de trabajo para el desarrollo de México.....	46
Tabla 5	Indicadores generales de educación básica para Pueblos Indígenas.....	52
Tabla 6	Indicadores de educación básica de Pueblos Indígenas.....	53
Tabla 7	Libros de texto en lengua indígena por ciclo escolar.....	115
Tabla 8	Indicadores de calidad educativa ciclo escolar 2004-2005.....	137
Tabla 9	Indicadores de los educandos de la escuela Miguel Hidalgo 2004-2005.....	138
Tabla 10	Promedios de los educandos de la escuela primaria bilingüe “Miguel Hidalgo” ...	139
Tabla 11	Factores de un Modelo Pedagógico y preguntas que responden.....	150
Tabla 12	Competencias interculturales en el educando.....	164
Tabla 13	Tiempo de trabajo en primer ciclo de educación primaria.....	185
Tabla 14	Tiempo de trabajo en segundo y tercer ciclo de educación primaria.....	185
Tabla 15	Aspectos Temáticos por asignatura y Ciclo escolar desde la Propuesta Curricular.....	197

Figuras

Figura 1	Distribución de la población en México (INEGI, 2000).....	21
Figura 2	Distribución mundial de la población según su situación económica (Dieterich, 2000).....	26
Figura 3	Participación de la riqueza global de la población en la década de 1990.....	27
Figura 4	Número de muertes maternas por cada 100 000 nacidos vivos por región mundial (ONU, 2000).....	28
Figura 5	Porcentaje de población que vive en extrema pobreza por región mundial en 1999 (ONU, 2000).....	29
Figura 6	Actores del desarrollo nacional en México.....	44
Figura 7	Proporción de población Ñã hñu en población indígena nacional (INEGI, 2000).	59
Figura 8	Actual área nacional de concentración del grupo étnico Ñã hñu (Soustelle, 1993).....	61
Figura 9	Códice Otomí de Huichapan.....	63
Figura 10	Glifo de Jilotepec.....	64
Figura 11	Guerrero Coyote Otomí.....	65
Figura 12	Actividades de salud del PIVM en la primera escuela de El Banxú, en 1959.....	68
Figura 13	Familia de El Banxú, trabajando en su parcela.....	90
Figura 14	Niño de El Banxú.....	91
Figura 15	Familia de El Banxú.....	97
Figura 16	Libro de texto de lengua nacional e historia y civismo (CONALITEG, 1961).....	112
Figura 17	Libro de texto en lengua Hñã hñu (1er y 2º grado), (CONALITEG, 1994).....	114
Figura 18	Libro de texto en lengua Hñã hñu (CONALITEG, 2003).....	116
Figura 19	Docente y educandos de la Escuela de El Banxú.....	128
Figura 20	Promedios por asignatura y ciclo escolar de los educandos de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de El Banxú.....	138

INTRODUCCIÓN

*...escribo esta crónica de una experiencia sencilla,
para que no nos vayamos a olvidar de
aquellos hermanos nuestros, todos los indios
que tanto han padecido ya de olvido...*
Moisés Sáenz 1936

Al amanecer, se perciben en el ambiente comunitario el olor a la leña quemada, porque la mayoría de las mujeres ya prendió el fogón para calentar el nixtamal (*suní*, en Ñä hñu) o agua para beber café (*tsi rä café*), además, se siente frío, aspecto no común en el resto del municipio debido a la altura y localización geográfica de la comunidad, mientras que la parte seca del Valle del Mezquital es calurosa, en este lugar, instalado en las montañas, se siente frío.

Así inicia la jornada cotidiana que viven los habitantes de una comunidad, desde los escenarios en los que participan, relacionándose entre sí, educándose cotidianamente, siendo partícipes de diversos procesos sociales, en los que se incluyen los educativos y de formación. En la cotidianidad los hombres y mujeres, enseñan y aprenden, se relacionan entre sí, realizan prácticas educativas y culturales, enseñan a sus hijas e hijos a comportarse correctamente, a participar en las labores, a realizar prácticas correspondientes a su género, en concreto, contribuyen a sus procesos de formación.

Todo esto es parte de la cotidianidad de una comunidad (*hnini*) indígena Ñä hñu, llamada El Banxú del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, que se he experimentado a partir de la realización del servicio social de Julio de 2003 a Julio de 2004, y hasta la fecha. El motivo de tal acercamiento fue el interés en conocer la situación educativa de contextos indígenas, además de concebir a la educación como el medio idóneo para contribuir en la construcción de una sociedad intercultural, incluyente de los grupos indígenas y sus culturas, a la cultura nacional (Aguado, 2003, p. 65).

A través de tal experiencia, interprete la realidad comunitaria, como una estructura articulada, dinámica y direccionable (Zemelman, 2000, p. 23), oculta para una parte de la sociedad mexicana, cautiva en una cotidianidad que simplifica la historia

y el entorno, sin reconocer la existencia de la multiplicidad de culturas que alberga la sociedad nacional mexicana, de la existencia de varias culturas en un mismo estado (Beuchot, 2005, p. 13).

El abordaje del fenómeno que originó la presente investigación, inició con la comprensión de una relación compleja entre lo general y lo particular, entre lo que sucede en el escenario global e internacional, con lo que sucede en la particularidad de una comunidad indígena Nã hñu. Concibe que el actual escenario mexicano y latinoamericano, ha sido delineado por la ejecución de distintas políticas neoliberales desde la década de 1980, sugeridas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, ocasionando que los Estados establezcan una nueva relación entre los gobiernos y la población nacional. En busca de progreso y desarrollo nacional, han implementado medidas que de fondo, tratan de construir un pacto entre las élites mundiales económicas y políticas.

En esta lógica, el Estado Mexicano, a partir de sus grupos de poder, ha importado e incorporado una estructura económica e ideológica neoliberal, a la particularidad de la dinámica nacional, representada principalmente en la realización de prácticas como la apertura económica, el ejercicio de una democracia plural representativa, el achicamiento racional del Estado y la participación en la responsabilidad social (educación y salud), de las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y los organismos internacionales.

La constitución gradual del Estado Neoliberal Mexicano, ha originado la necesidad de establecer nuevas relaciones entre los distintos grupos que integran la sociedad nacional. En la búsqueda de un cambio en la relación entre los grupos indígenas y el resto de la sociedad mexicana, al final del siglo XX, se aplicaron una serie de políticas neoliberales de un renovado replanteamiento hacia la población indígena, derivado del resurgimiento de la reflexión académica y social sobre esta población (Wuest, 1995, p. 249), en el que incidió por un lado, la aparición del movimiento indígena zapatista, y por otro, la tradición de organización de resistencia social indígena.

Como parte de este replanteamiento, en el rubro educativo en particular, el actual Estado ha intentando desarrollar, por medio de instancias como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la integración formal de la cultura indígena de los grupos originarios de México, a la cultura nacional. Tal integración, representa la intención oficial de elaborar una cultura nacional heterogénea e incluyente, donde conviviría lo particular indígena con lo general nacional, con base en una relación intercultural de respeto y desarrollo, y que significa en su más hondo sentido la solución oficial a la deuda histórica y ética, de la sociedad nacional con los pueblos indígenas de México.

La intención oficial de incluir a la cultura indígena se enfrenta, entre otros obstáculos, a la situación problemática y característica que ostenta cada uno de los pueblos indígenas y sus culturas. Cada uno de los panoramas indígenas en México, están investidos de una diversidad social, económica y cultural distinta entre sí. Desarrolladas históricamente, las elaboraciones culturales de cada grupo indígena, enseñadas y aprendidas en su cotidianidad, han respondido a las características de sus contextos ecológicos, geográficos, psicosociales, históricos y económicos, sumados a su constante relación con los grupos sociales dominantes.

En México, la diversidad étnica está representada por más de ocho millones de personas de 64 grupos indígenas. Tan solo el Estado de Hidalgo, alberga 339,566 indígenas (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2000), pertenecientes a los grupos Náhuatl y Ñã hñu u Otomí. En éste Estado, el municipio de Ixmiquilpan, representa un centro de poder económico, comercial y educativo, en donde la étnia Ñã hñu u Otomí es predominante.

Al extremo norte del municipio de Ixmiquilpan, Hgo., se encuentra la comunidad “El Banxú”, en ella habitan aproximadamente 400 personas (INEGI, 2000). Políticamente es una comunidad joven, reconocida como independiente en la década de 1970, pero históricamente gestada y construida desde la segunda mitad del siglo XIX.

Durante la segunda mitad del siglo XX, inició el proceso demográfico de constitución comunitaria, detonado por la unión de los vecinos para gestionar la Escuela

Rural, con el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), institución estatal responsable de acciones de desarrollo social en la zona, es decir, la Escuela fue el detonador de la unión de estas personas para conformar la Comunidad El Banxú.

Otro aspecto del proceso de conformación comunitaria, fue la migración, cuando la gente salía para ir a la Ciudad de México y la zona metropolitana, o al Estado de Texas, EE. UU. La migración ha sido un aspecto que gradualmente ha nutrido a la comunidad de entradas económicas significativas para la conformación de la infraestructura comunitaria.

En el contexto neoliberal de la década de 1980, desapareció el PIVM, marcando la conclusión gradual del paternalismo y generando las bases para originar las formas en las que en la actualidad se relaciona la comunidad con el gobierno municipal y estatal, a partir de la organización al interior de sus propios espacios comunitarios, como la asamblea.

Los espacios comunitarios, escenarios en los que interactúan los integrantes de la comunidad, juegan un doble papel, por un lado, son instancias de participación en las que los integrantes de la comunidad se relacionan con la sociedad nacional, y por otro lado, son espacios educativos de formación, en cuyo seno los integrantes se forman a partir de lo simbólico cultural, tejiendo situaciones interpersonales, que contribuyen a su formación, a la definición de sus personalidades como sujetos integrantes del colectivo comunitario y nacional.

Existen varios espacios comunitarios de formación, y además, varios momentos de formación. Espacio, tiempo y sujeto comunitarios conforman los escenarios de formación, donde se repite y transforma la cultura comunitaria. Los espacios de formación son dibujados por los sujetos comunitarios, de dos maneras distintas, se trata de retazos de presente arbitrariamente delimitado (Tapia, 1997, p. 159), diferenciados por lo que educativa y temporalmente ocurre en su interior, el primero es el espacio de formación, como producto de una educación informal, como forma espontánea de socialización (Pansza, Pérez & Moran, 2000, p. 24) elaborado por los actores comunitarios, y el segundo es el espacio de formación a partir de procesos de educación formal, en el que interactúan educandos y docentes, como una actividad

previamente planeada, en una institución escolar, que responde, entre otros aspectos, a una división social del trabajo (Pansza et al, 2000: 24).

En cada espacio de formación, y de educación formal e informal, interactúan sujetos integrantes de la comunidad, a partir de estructuras simbólicas culturales, utilizadas como contenidos educativos, participando de un proceso de educación y de formación, en un determinado espacio y tiempo, con finalidades conscientes e inconscientes (Beuchot, s. f.).

En el espacio comunitario informal, como el hogar, el de la fiesta etc., se manifiestan infinidad de relaciones entre diferentes actores generacionales, adultos y jóvenes e infantes. Los adultos y jóvenes han vivido el proceso de migración y el contacto con otros grupos y culturas, importando estructuras simbólicas culturales ajenas a la originaria. Los infantes entre tres y doce años de edad, se forman cotidianamente interactuando con la generación adulta y joven, en una lógica de importación e incorporación cultural a la estructura simbólica cultural originaria.

La relación entre los dos actores, se desarrolla en los espacios comunitarios de formación, como los espacios de tipo familiar, festivo, religioso, laboral y comunitario. Su relación es informal por consistir en un proceso educativo con características particulares, que sucede en un espacio y tiempo constituido por la espontaneidad de las relaciones sociales, en donde la cotidianidad juega un papel preponderante, y en la cual el sujeto llega a ser educado y educador. En este proceso intervienen aspectos sociales, psicológicos, políticos y pedagógicos, con la intención implícita de socializar, convirtiendo a la cultura en una suerte de curriculum de la educación informal.

En la cotidianidad de tales espacios, los actores llegan a interactuar intercambiando referentes culturales simbólicos, plagados de referentes indígenas y no indígenas que sirven como contenidos culturales: Dentro de los referentes indígenas se encuentran el uso de la lengua materna, reproducida primordialmente por la generación adulta, las formas de socialización, las condiciones geográficas y climáticas, algunos alimentos ancestrales, la división genérica del trabajo, el trabajo en el campo, sus instrumentos y técnicas, entre otros aspectos más.

El conjunto de referentes no indígenas son, los incorporados de un contexto ubicado en el exterior de la comunidad, los valores, usos y hábitos que se arraigan en la interacción cotidiana de las personas, pero que forman parte de una estructura simbólica distinta a la original, traídos por la migración o a través de los medios masivos de comunicación, intransigentes ante las diferencias culturales, que se anteponen a los referentes indígenas, provocando su desplazamiento o desprecio, justificado en la inferioridad de lo cultural indígena.

La intención de la interacción de los distintos actores, en los espacios y contenidos mencionados, es la de elaborar construcciones simbólicas culturales, a partir de un primer momento de repetición de la tradición cultural, pasando a un segundo momento de innovación de estructuras, para continuar estableciendo los referentes simbólicos, a partir de los cuales, los integrantes de la comunidad establezcan linderos identitarios.

En el proceso de repetición–innovación–elaboración de lo cultural, dentro de la comunidad, sucede lo que Silvia Schemelkes, en su trabajo: *Educación Intercultural* (2001), llama, asimetría valorativa, que refiere a la deprimida valoración de la cultura propia por parte de los poseedores de las culturas minoritarias, como las indígenas, se trata de la baja autoestima cultural, la asimetría valorativa es consecuencia de la discriminación y del racismo, según esta autora.

La asimetría valorativa, es la evidencia de una relación intercultural de desplazamiento y exclusión, que hacen los referentes culturales no indígenas a los referentes culturales indígenas, contrario a una situación intercultural ideal de respeto entre articulaciones culturales de origen distinto, y del reconocimiento del significativo valor histórico de ambas culturas.

Los contactos entre grupos culturalmente distintos, en el contexto neoliberal y global, siguen una lógica de supresión o desplazamiento de la cultura minoritaria en favor de la homogeneidad y la imposición de una cultura única. El desplazamiento se concretiza en el contexto comunitario de El Banxú, en las formas en las que es implantado el referente no indígena, durante las relaciones cotidianas de sus espacios informales.

En un sentido más o menos distinto, aparece el espacio de formación y educación formal, se trata de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, conformada por una planta de cinco docentes con grupo por grado, y una más que es docente y Directora de la institución, todos pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena, la mayoría formados como Docentes Indígenas, originarios de comunidades distintas, cercanas a la cabecera municipal. Familiarizados con la práctica de la lengua Hñä hñu, estos docentes atienden en las aulas a 80 educandos aproximadamente, entre seis y trece años de edad.

En la Escuela Primaria, se trabaja a partir de un curriculum que se supone, reconoce la presencia de dos estructuras culturales distintas y que busca, desde el *Programa Nacional de Educación, 2001-2006* (2001, p. 124), cumplir con los propósitos de la Educación Nacional Primaria, de formación integral del educando como persona, y de sus competencias de desarrollo fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, que faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida, todo ello en un ambiente democrático y de respeto a las diferencias culturales, étnicas y de género.

Tal escuela comprende en su Plan de Estudios, además de las asignaturas generales de la Escuela Primaria Nacional (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Educación Cívica, Educación Física y Educación Artística), la asignatura de Lengua Indígena Hñä Hñu, en la impartición de esta asignatura un elemento didáctico importante es, el uso de la lengua materna que suelen hacer los docentes.

Pese al panorama curricular, promotor de la lengua y la cultura étnica a partir de prácticas educativas formales en el escenario escolar comunitario, existen varios indicadores que permiten pensar en la forma en la que las prácticas educativas y pedagógicas contribuyen al desplazamiento o supresión de la cultura originaria Nñä hñu, ellos son:

- El tiempo reducido dedicado a la enseñanza de la lengua materna en los horarios de clase y la planeación semanal

- La práctica decadente de la lengua materna en las relaciones cotidianas entre docentes, entre docentes y educandos y entre docentes y padres de familia, contrapuesta a la predominancia de la lengua castellana
- La aparición de la exigencia comunitaria hacia los docentes, sobre la enseñanza del inglés, como lengua alternativa, sin considerar a la enseñanza de la lengua materna como significativa para su enseñanza
- La carencia de formación continua de los docentes, dirigida a la enseñanza de la lengua materna y otros conocimientos comunitarios, como aspectos culturales étnicos importantes en el proceso de formación de los educandos
- La ausencia de contenidos curriculares, que ordenen una práctica educativa y de formación interculturales, permitiendo la comprensión y preservación de los elementos simbólicos que configuran a la cultura étnica comunitaria originaria.

Ante el desplazamiento cultural, la escuela primaria contribuye a esta misma lógica, no integrando elementos de la cultura construida en los espacios comunitarios (lengua original, costumbres e historia comunitaria), dentro de un currículo que podría orientarse hacia la interculturalidad, para la comprensión de nuestra sociedad plural y multicultural. No remedia el desuso progresivo generacional de la lengua materna, los conflictos identitarios facilitados por la lenta deserción de los integrantes de la comunidad hacia otros contextos, ni la comprensión de los educandos sobre el reconocimiento y lealtad a la cultura original, y comparación con otra(s) cultura(s) distinta(s), diferente a la supresión, desaparición, desprecio y minimización asociada a la cultura indígena en los espacios comunitarios.

Todo el complejo real articulado, hace suponer una situación en la que la comunidad indígena Ñä hñu El Banxú, del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, se elaboran espacios comunitarios informales y formales, a partir de interacciones educativas y de formación.

Lo informal en la comunidad se manifiesta en los espacios cotidianos en el que los actores generacionales interactúan repitiendo-innovando-elaborando estructuras simbólicas culturales, formándose a sí mismos. En este proceso se construye una dinámica cultural de desuso y deslealtad a la estructura simbólica cultural indígena, elaborada a través del propio seno comunitario y su desarrollo histórico, sin intervención del proyecto etnocéntrico y moderno.

Lo formal comunitaria que se construye en el espacio escolar de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, y en cual, educandos y docentes interactúan, formando a sí mismos, como actores educativos del currículum nacional de la educación primaria, pese al agregado étnico de la asignatura de Lengua Indígena Hñã hñu, se está elaborado ideológicamente con la intención de consolidar el proyecto etnocéntrico y moderno.

Como parte de esta dinámica, la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, ha incidido categóricamente en la consolidación del proyecto etnocéntrico, homogenizador y moderno de los grupos de poder de la sociedad nacional, por medio de prácticas educativas y de formación que han deteriorado gradualmente el significado que para los actores comunitarios representa, continuar repitiendo-innovando-elaborando las estructuras simbólicas culturales originarias.

Por lo tanto, es necesario un replanteamiento sobre la estructura simbólica cultural, que los actores comunitarios repiten-innovan-elaboran como un proceso de formación, integrado al currículum de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, pudiendo incidir en la elaboración de las prácticas escolares, dirigidas a la construcción de una relación educativa intercultural entre contenidos originarios y no originarios, que consideren la cotidianidad comunitaria.

Ante tal análisis, la lectura, la comprensión y la descripción del fenómeno de la formación de los sujetos, pertenecientes a la comunidad indígena Ñã hñu El Banxú, que se abordó a través de todo el trabajo de tesis, se hizo a partir de varios referentes o supuestos teóricos, que intentaron definir los límites del fenómeno de referencia.

Como fundamento pedagógico, que argumentaría la situación educativa de los pueblos indígenas en el contexto general y particular, y en específico el del proceso formal que ocurre en el espacio escolar de la comunidad El Banxú, se retomaron algunos postulados de posturas pedagógicas críticas como la de Paulo Freire, para interpretar y describir el proceso de desplazamiento o imposición cultural que se desarrolla en el espacio escolar, así como la idea de una necesaria desarticulación del proceso educativo problemático que ocurre en dicho espacio, y el de la noción sobre las contradicciones entre el docente y el educando que ocurren en la práctica docente del aula escolar, todo ello sumado reflexiones como la de Gimeno Sacristán, que piensa al curriculum como una elaboración cultural, social e ideológica.

El fundamento sociológico al que se afilió el trabajo de tesis, lo constituyeron explicaciones como las de Pierre Bourdieu, entre otros, que reflexiona a la escuela como un espacio perteneciente a una clase social, contribuyendo al rezago educativo de una clase social distinta a la hegemónica, pudiendo argumentar los vacíos interculturales, en un curriculum elaborado desde las intenciones de los grupos de poder, para ser impartido a toda la sociedad mexicana, considerando parcialmente la presencia de los pueblos indígenas en un curriculum nacional excluyente de las particularidades culturales, que constituye situaciones educativas y de formación muy lejanas a ser interculturales.

También se retomó de este autor los concepto de *habitus*, espacio social y subjetividad, para ir describiendo de manera cada vez más particular, los procesos de formación de los sujetos indígenas Ñä hñu, como un fenómeno elaborado a partir de prácticas educativas, en espacios delimitados y definidos, llevadas a cabo por sujetos poseedores de subjetividad, interactuantes de un juego igualmente subjetivo.

El supuesto teórico filosófico con el cual se realizó la lectura del contexto, es el de la filosofía dialéctica, para la descripción del fenómeno de la formación de los sujetos indígenas Ñä hñu, se partió de su postulado sobre la realidad como algo articulado y mutable, pues se entendió a la formación como un proceso que denota la transformación del sujeto por sí mismo, más allá de su creación, como un ser cambiante, insertado en una realidad estructurada, ligada a contradicciones y a una evolución y desarrollo perpetuo.

La razón de ser del trabajo de investigación, radicó en el objetivo general de analizar los elementos generales y particulares, de la formación de los sujetos Ñã hñu, de la comunidad El Banxú, en los espacios comunitarios informales y formales, en los que se repite-innova-elabora la estructura simbólica cultural originaria y se desarrolla el currículo escolar de la educación primaria, aterrizando finalmente en propuestas pedagógicas alternativas posicionadas desde un enfoque educativo Intercultural.

Para concretar el anterior propósito, se utilizaron algunos criterios metodológicos, que recrearon el método del espiral dialéctico del concreto real-abstracto-concreto pensado (De la Garza, 1988, p. 9), como parte de una metodología crítica constructora de teoría, acerca de la formación de los sujetos indígenas Ñã hñu de El Banxú, como objeto de estudio. Dichos criterios, constituyeron distintos momentos de investigación, que originaron el reconocimiento, análisis, comprensión y exposición del fenómeno.

El primer paso metodológico, consistió a grandes rasgos, en el reconocimiento de lo *concreto real*, de la realidad problemática que envuelve el fenómeno de la formación de los sujetos indígenas Ñã hñu de la comunidad El Banxú, como el objeto de estudio, como un mundo de representaciones, como un momento de comprensión de la unidad dialéctica entre este objeto de estudio y el sujeto investigador, en relación práctica.

El segundo paso metodológico, consistió en la *abstracción*, en la descomposición del todo, de lo percibido como *concreto real*, expresado en las múltiples propiedades y conexiones que articulan el fenómeno de la formación de los sujetos indígenas Ñã hñu, como partes de una realidad dinámica, articulada y direccionable, determinada históricamente y gestada a partir de las relaciones sociales, que alberga la comunidad El Banxú.

Como parte de este momento, se inició con la interpretación de todos los aspectos que conformaban la complejidad del objeto de estudio, de la formación de los sujetos indígenas en la comunidad El Banxú, articulándolos en lo abstracto, para entender cómo se expresaba en lo particular las determinaciones de la totalidad, de las situaciones de formación en los espacios comunitarios informales y formales.

El último paso metodológico, fue el del *concreto pensado*, el de la exposición de la síntesis de las múltiples determinaciones del fenómeno, distinguiéndose del momento de *abstracción*, por ser un instante de reconstrucción de la totalidad concreta, un momento de exposición de lo general en lo particular. Aquí, se articuló, el fenómeno de la formación de los sujetos indígenas de la comunidad El Banxú, en sus dimensiones lógicas e históricas (de lo general a lo particular): pedagógicas, ideológicas, económicas y políticas, estableciendo la problemática en una crítica articulada, como un proceso pedagógico, desarrollado a partir de un espacio, tiempo, instrumentación e intenciones particulares.

Además, se utilizó como herramienta discursiva e interpretativa del fenómeno, una serie de conceptos fundamentales del paradigma materialista histórico dialéctico, y de manera central, la idea de sujeto como ser constructor de la historia, determinado por su situación objetiva y subjetiva individual y las relaciones que desarrolla en una estructura ideológica, política y económica.

Cabe mencionar, que durante el momento del *abstracto*, se utilizaron varias técnicas de investigación, que se caracterizaron por su flexibilidad y su interacción con el fenómeno, y el conocimiento aprendido empíricamente sobre el fenómeno, en el marco de una indagación tanto documental¹ como de campo. Dichas técnicas fueron; la observación participante, la observación directa no estructurada del curriculum, grabaciones de audio y video de la cotidianidad comunitaria y entrevistas abiertas asistemáticas dirigidas a autoridades comunitarias, padres de familia, docentes y educandos.

Como resultado final se obtuvo este documento de tesis, articulado en tres diferentes momentos o capítulos, cada uno de ellos con intenciones particulares, y

¹ Es importante mencionar, que esta investigación incluyó información y referentes aprendidos por el autor, a partir de la investigación bibliográfica, que se realizó recurriendo al acervo de diferentes instituciones como: Biblioteca Central de Ciudad Universitaria, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Centro de Información y Documentación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Centro de Estudios Educativos, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Centro de Maestro de Ixmiquilpan, Dirección General de Educación Indígena, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Museo Nacional de Antropología e Historia, Biblioteca México, los archivos de: el Municipio de Ixmiquilpan, la Comunidad El Banxú, la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, la supervisión escolar 019 Boxhuada, el Sector 07 Los Remedios y la Iglesia del Señor del Buen Viaje de la Comunidad de Orizabita, Ixmiquilpan, Hidalgo.

conformados por tres apartados, que profundizan en la reflexión que a cada capítulo corresponde, constituyendo el discurso general del tema de tesis.

En el primer capítulo, se reconstruyó el contexto general que ubica en un entorno a la situación educativa, política, económica, social e histórica, de las poblaciones indígenas a nivel global, y posteriormente nacional, encabezada por la propuesta de desarrollo para los pueblos indígenas, y que incluye la idea sobre la necesidad de una educación intercultural, pasando a un momento final que argumenta la situación del fenómeno del desarrollo educativo, económico, político y social comunitario indígena de El Banxú, como algo particular de lo general global.

El segundo capítulo, revisa la instrumentación de los procesos educativos de formación Informales cotidianos, desarrollando una serie de argumentos sobre el fenómeno de la hibridación cultural y las prácticas educativas etnocidas, analizando también los procesos formativos formales, que ocurren en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, a partir de la revisión del curriculum, de lo que se planea y de lo que se hace curricular, como instancia que cristaliza una educación etnocida, que desplaza a la estructura cultural indígena.

En el tercer capítulo, se elaboraron propuestas pedagógicas de apoyo al desarrollo de acciones, para el logro de una formación intercultural de los sujetos, dentro de las prácticas educativas de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, de la comunidad El Banxú, concluyendo con algunas reflexiones, sobre la necesidad de un docente con un perfil pertinente para realizar prácticas educativas interculturales, ejercicios educativos con base en una postura de inclusión y desarrollo cultural, como las que ponen de manifiesto las propuestas curriculares de este último apartado.

Estos son los tres momentos que organizaron el trabajo, y cada uno intentó ofrecer un cuerpo lógico de descripción del tema general. Así se presenta el documento, con un referente histórico contextual, una intención de ser y una serie de aspectos, que se consideraron en su elaboración.

Capítulo 1- El sentido de la pluralidad cultural desde los organismos internacionales y la política educativa indígena del estado neoliberal mexicano: elementos para interpretar el marco problemático actual, de la comunidad indígena El Banxú.

*Los funcionarios no funcionan. Los políticos hablan pero no dicen.
Los votantes votan pero no eligen. Los medios de información desinforman.
Los centros de enseñanza enseñan a ignorar. Los jueces condenan a las víctimas.
Los militares están en guerra contra sus compatriotas.
Los policías no combaten los crímenes porque están ocupados en cometerlos.
Las bancarrotas se socializan, las ganancias se privatizan. Es más libre el dinero que la gente.
La gente está al servicio de las cosas.
Eduardo Galeano "El libro de los abrazos".*

Miseria, hambre, conflicto, destrucción, *apartheid*, todas son características del difícil momento actual en el que la humanidad se va construyendo. Representan una serie de situaciones elaboradas en nuestro mundo de principios de siglo XXI, un mundo dividido entre millones de seres humanos que con su pobreza y su trabajo, sostienen económicamente a otra parte reducida del mundo; un mundo selecto y distintivo, que intenta llevar a cabo un proyecto de orden global, en el que cristalicen sus ideas de un futuro, y en el cual sigan siendo colocados como los sujetos dominantes.

La relación entre estas dos partes del mundo es específica, ambos interactúan en una dinámica de control y poder ideológico, económico y jurídico-político, cuyo mayor control ostenta el mundo reducido, imponiendo su hegemonía al mundo grande, que acepta creativamente sus condición de subalternidad. Esta dinámica constituye el escenario de la humanidad, entre cuyas filas no faltan los afectados de ceguera, ese metafórico mar blanco que cuenta Saramago en su *Ensayo sobre la ceguera* (2004), ceguera por miedo, por incapacidad de mirar al *otro*, otro con diferencias, con el que se difiere, comparte y hace común.

En este panorama, la no equivalencia en las condiciones materiales de existencia de los dos conjuntos del mundo, tiene sus particularidades en cada región y en cada país. Dependiendo de las características del entorno y la historia de cada nación, la desigualdad como condición social y económica presenta situaciones de existencia social problemáticas

En México, la desigualdad posee fachadas diversas y raíces profundas que han desgarrado el suelo histórico, desde antes del nacimiento del estado nación hasta la

fecha. La pobreza, como rostro de la desigualdad económica, en México se encuentra localizada, ubicada, no es un fenómeno espontáneo.

Dentro de los conjuntos humanos en situación de pobreza económica en México, se encuentran los grupos indígenas, que representan por el 12 % (INEGI, 2000) de la población nacional (véase Figura 1), considerados como el sector de la población mexicana más rezagado en cuanto a condiciones de desarrollo humano y seguridad social.

El desarrollo histórico de nuestro país ha sido conducido a partir de una lógica de selección. Llevada a cabo por los grupos de poder¹, distintos dependiendo del periodo histórico en el que imponen su hegemonía, han segregado a diversos grupos de la población en nuestro país.

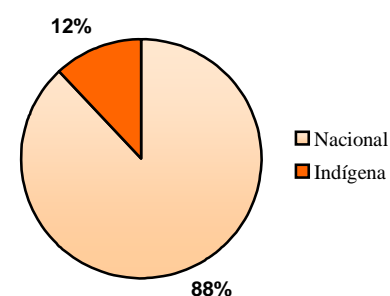


Figura 1 . Distribución de la población en México (INEGI, 2000)

Las situaciones de los grupos indígenas en México, sintetizan la desigualdad de su desarrollo económico, social, político e histórico. Unas veces suprimidos, otras veces explotados por medio de su trabajo, han sido adheridos a los proyectos históricos y educativos de los grupos de poder.

El entorno global actual, organizado desde la cima de los grupos de poder, representados por organismos internacionales, presenta un escenario social en el que existe una relación particular de los grupos de poder con los grupos indígenas de México y América Latina que constituyen 40 millones de indígenas latinoamericanos, 10% de la población regional (Deruyttere, 2004, parr. 4).

Estos grupos de poder, tratan de articular por medio de su influencia en políticas, es decir, en todas las formas racionales de intervención, regulación y control de los estados (Popkewitz, 1994), efectos sobre la vida y actividad en los ámbitos nacionales

¹ A través del presente documento, se hará referencia a la idea sobre los grupos de poder, aspirando a una noción que sin llegar a constituirse como el concepto marxista de clase social burguesa, intenta representar la noción sobre los ostentadores del control de las estructuras ideológica, económica y político-jurídica de la realidad de las sociedades, de la hegemonía (Gramsci, s. f.) de los grupos de poder ante grupos humanos no hegemónicos.

de desarrollo social y educativo, para controlar en la mayor posibilidad, el futuro de los grupos indígenas y el mundo.

El primer capítulo que a continuación se presenta, lleva la intención de ir reconstruyendo el contexto general, el escenario estructural, que articula la totalidad de la situación educativa, política, económica y social de las poblaciones indígenas, y los espacios en los que estos ocurren, a nivel regional, nacional y local, argumentando la situación del fenómeno del desarrollo educativo económico, político y social comunitario indígena Ñä hñu² de El Banxú.

1.1.- Desarrollo y Educación Indígena: propuesta global, para el presente y el futuro de los pueblos indígenas, en el contexto actual.

El punto de partida para reflexionar la realidad desde la dimensión de lo general, se centra en una de las intenciones que ordenan la dinámica social global, de un aspecto que influye en algunas de las actividades que se concretan en los escenarios sociales que parten de lo general a lo particular, de lo global a lo local. Se trata de la intención de buscar el desarrollo, de la cual se sirven las naciones para accionar sus políticas.

El desarrollo, es la idea clave para entender las intenciones o fines de la realización de la dinámica económica, social y política a nivel global y local. Como concepto, esta idea tiene su origen en la modernidad, encapsulado en las intenciones de progreso y de la mejora constante de las situaciones de vida social, a partir de las distintas formas de llevar o conducir a las naciones, se volvió gradualmente en la finalidad última de futuro social.

La búsqueda del desarrollo nacional es también una carrera contra el contexto mundial, es la búsqueda del progreso principalmente económico, caracterizado por un cambio cualitativo y cuantitativo en las condiciones de vida de las sociedades. El

² Durante el transcurso de este documento, se encontrarán la palabra **Ñä hñu** y **Hñä hñu**, para evitar confusiones, cabe aclarar que el primer término se refiere al sujeto integrante al grupo étnico (Bernal, 2003, p. 65), mientras la segunda se refiere a la lengua del mismo sujeto. (Bernal, 2003, p. 28).

desarrollo se ha caracterizado de distintas formas dependiendo del contexto histórico internacional o global.

En la posguerra de mediados del siglo XX el desarrollo económico de las naciones se marcó a partir de la planificación de los factores de progreso como los mercados internos, en el marco de los gobiernos paternalistas, nacionalistas, militares, entre otros. En la actualidad, la búsqueda del desarrollo económico, envuelto en el proceso de dominación del capitalismo global, iniciado con la derrota del sistema económico del socialismo realmente existente, y el predominio de los gobiernos nacionales de finales de siglo XX, el desarrollo económico de las naciones se ha marcando a partir de la sobre valoración de factores externos a las naciones, como los mercados libres internacionales (Gray, 2001, p.11)

Los distintos escenarios del desarrollo nacional, se encuentran condicionados por la globalización. Se trata de un proceso histórico, ideológico, cultural y económico, que sirve como mecanismo de expansión del capitalismo, y que parte principalmente de dos situaciones concretas, por un lado, de la expansión mundial de las modernas tecnologías de producción industrial y de la comunicación de tipo comercial, capital, producción e información, y por otro lado, de la conexión, interacción y dependencia de las economías en una economía global capitalista (Gray, 2001, p. 75).

La expansión mundial de las modernas tecnologías y la información, constituyen un mecanismo ideológico y cultural³ global, que grupos de poder articulan como maquinaria de dominación, bajo la idea de que la globalización tiende a crear una civilización universal, mediante la expansión de prácticas y valores occidentales, y específicamente anglosajones (Gray, 2001, p. 272).

³ Este documento se adhiere a las concepciones sobre el concepto *cultura*, visto, por un lado, como producto social, como la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirve para proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de las personas entre sí (Freud, 2001, p. 83), como todo aquello del cual se sirven los sujetos para ubicarse en la realidad del entorno natural y social, en lo individual y lo colectivo (Beuchot, 2005, p. 9), y, por otro, como afirma García (2003), se trata de un producto histórico dialéctico, como algo cuyo amplio significado radica en lo simbólico, todo aquello que se construye a nivel simbólico, determinado por el contexto social, y que se comparte subjetivamente, cotidianamente, de esta última forma, la cultura es transformada en comunión, es enseñada y aprendida a cada instante, no hay una sola cultura, por ello se habla de la cultura de la violencia genérica, la cultura del silencio, la cultura del desprecio, la cultura del trabajo, la cultura de lo popular, la cultura del pueblo.

La economía global, intenta constituir una red de economías relacionadas bajo el discurso acerca del logro de un crecimiento mutuo, a partir de una dependencia mutua. Por ello necesita de redes de mercados libres, una red que trasgreda las economías del globo, una serie de economías que no necesitan ser estandarizadas, con similares condiciones de desarrollo económico.⁴

La globalización es un proyecto occidental de las potencias económicas, cuyos grupos de poder integrantes son sus mayores beneficiarios, situación que, en las formas en las que actualmente se construye la globalización, no sería posible sin un marco político y administrativo, de una forma de organizar al estado, y de vincular a los grupos de poder con el resto de la población del mundo, es decir, el Estado Neoliberal.

Sus principios⁵ doctrinarios, según Anderson (1996), han servido como argumento y protocolo para la realización de las reformas neoliberales en los Estados capitalistas en crisis, durante las décadas de 1970 en Europa y 1980 en América Latina.

El neoliberalismo ha intentado ser una forma político-jurídica y administrativa, de gestar la organización social al interior de cada país, partiendo de la intención de mantener un Estado fuerte, en tanto su capacidad de romper con deudas sociales y laborales, y en el control del dinero, pero parco en todos los gastos sociales y en la intervención económica, teóricamente, la estabilidad monetaria debería ser la meta de cualquier gobierno neoliberal, usando la necesaria disciplina presupuestaria, con el contenimiento del gasto social y la restauración de una tasa natural de desempleo, además, de las imprescindibles reformas fiscales para incentivar a los agentes económicos (Anderson, 1996, p. 100).

El neoliberalismo trajo como propuesta, una serie de acciones que ofrecieron solucionar las incongruencias y la crisis económica del Estado benefactor, atribuida al

⁴ No es gratuito que en los últimos años, China se haya estado convirtiendo en una potencia económica, a partir del anidamiento de inversiones, gracias a las facilidades para invertir y el provecho que de ello han hecho los capitales, pues las características geográficas, demográficas, así como las condiciones jurídico-laborales que contiene este país, han facilitado las inversiones y su gradual crecimiento e importancia económica, a costa del hambre, la explotación y la pauperización de su población y sus trabajadores (Gray, 2001).

⁵ El neoliberalismo es una doctrina política que tiene sus orígenes en la Inglaterra de la posguerra y resurge en la década de 1970. De forma conservadorista, retoma algunos de los elementos doctrinarios del liberalismo social europeo, contextualizados en los ámbitos capitalistas de mediados del siglo XX (Anderson, 1996, p. 99).

beneficio social, erigiéndose como preciso regulador de la distribución de los bienes materiales, capaz de sostener el status de desigualdad del orden capitalista, y recobrando así, la estabilidad económica que se produjo en la etapa florida de la posguerra.

El conjunto de acciones estatales, que desencadenó el neoliberalismo, trajo cambios internos a cada país, en las que se realizaron privatizaciones de empresas estatales, mismas que antaño para el estado benefactor fueron primordiales en la búsqueda del desarrollo económico de las naciones de forma endógena.

Otras de las acciones neoliberales aplicadas, fueron la disminución de la actividad del estado en la atención social a la población nacional, la apertura a los capitales privados en la inversión en asuntos estratégicos, como el caso de los energéticos, la aplicación de medidas que favorecieron el ensamblado de redes comerciales de liberación de los mercados nacionales, y la entrada de éstos en la dinámica del mercado global.

La globalización y el neoliberalismo, no han sido desde sus orígenes hechos fortuitos, se trata de componentes que traen por añadidura una intención; la conservación del estatus capitalista en los contextos nacionales y del globo, articulados como partes integrantes de una estructura económica, ideológica y político-jurídica de control de los grupos de poder del globo. Ambos, representan el pacto ideológico y económico hecho por las élites de los distintos orbes, para la perpetuación de los grupos hegemónicos en el poder, capaces de orquestar el futuro del mundo y de mantener la pobreza de la mayor parte de las naciones del globo.

Dicho pacto, fue elaborado por las élites para ser sustentado y legitimado como proyecto global, por una instancia del mismo orden, coludida con los intereses de las naciones más poderosas del globo, contando con la suficiente legitimidad y autoridad global. Se trata de los Organismo Internacionales (OI), instancias que echaron a andar la globalización y legitimaron al neoliberalismo y al proyecto global, a partir de la incentivación de políticas en las naciones del orbe.

Los OI, son instancias, que tienen como base la asociación entre varios países y la administración de recursos financieros y humanos, provenientes de esos mismos socios, con la finalidad explícita de asistir en el combate a la pobreza y procurar el desarrollo de los países periféricos.

El desarrollo en el contexto global, se encuentra delineado por las intenciones de los grupos de poder mundial, cuya más alta cima la representan los consorcios comerciales internacionales y los OI como: el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico, entre otros.

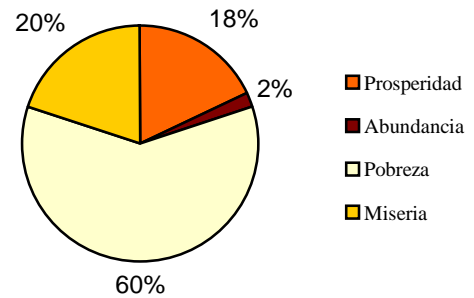


Figura 2. Distribución mundial de la población según su situación económica (%) (Dieterich, 2000).

La búsqueda del desarrollo nacional se ha visto envuelta en situaciones de dominación regional o global, con diferentes matices, que van desde el intervencionismo político, hasta la invasión militar, como son los diferentes casos en América Latina, en la que la intervención política y militar Estadounidense⁶ ha obstruido el desarrollo de las naciones Latinoamericanas.

Así, capital económico y poder ideológico y jurídico-político mundial, reflejados en el proyecto global, definen las veredas legitimadas que llevarían a las naciones del globo al desarrollo económico, dichos senderos se marcan con políticas y paradigmas que los institucionalizan y legitiman, estas son las líneas de actuación, colocadas para ser cumplidas como conductas posibles y aceptables en pro del logro del desarrollo global, se trata de la definición de los OI de un Programa de Acción Global (PAG), un protocolo para lograr en diferentes niveles el Proyecto Global de su autoría.

La intención del desarrollo a nivel global, responde a los intereses de los grupos de poder nacionales y regionales principalmente, concretados a partir de convenios,

⁶ En el momento actual, el desarrollo global se encuentra enmarcado por una situación de dominación global, se trata de un *nuevo humanismo militar*, se refiere a la visión Estadounidense de una nueva época de rectitud moral bajo la guía de un nuevo mundo idealista empeñado en terminar con la deshumanización, este coincide con el inicio del milenio y se cristaliza por su actual política de agresión preventiva, además de su desinterés político por las problemáticas sociales del globo, su falta de compromiso ante los acuerdos internacionales y su intromisión en política internacional (Chomsky, 2002).

estrategias, metas y demás documentos, aplicados por los propietarios de los capitales más grandes del mundo, sin tomar en cuenta la posición y la problemática social de los pueblos del globo.

El entorno problemático, que han generado los grupos de poder globales es profundamente desigual. Entre los grupos de poder y los aglomerados poblacionales desposeídos, hay una relación que se puede definir solo en términos de inferioridad y desventaja, reflejado en la no equitativa distribución de la riqueza mundial (véase Figura 2), en la que el sesenta por ciento de la población mundial se encuentra en la miseria, y menos del dos por ciento vive en la prosperidad económica (Dieterich, 2000, La economía nacional de mercado, parr. 15).

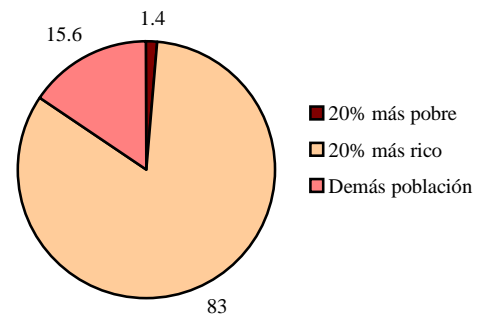


Figura 3. Participación de la riqueza global de la población en la década de 1990.

La desigualdad global, también se refleja en el hecho de que el 20% de la población más rica del orbe posee el 83% de la riqueza del globo, mientras que el 20% de la población más pobre del mundo solo participa del 1.4% de la riqueza mundial (véase Figura 3), se denota así, la no equitativa distribución de la riqueza prevaeciente en el mundo, y que ha originado una profunda crisis social, en la que el 20% de la población mundial sobrevive diariamente con menos de un dólar al día.

El panorama social que vive la población mundial, representa los rezagos y los lastres del desarrollo. Uno de los aspectos de la miseria, es la muerte de mujeres en el parto (véase Figura 4), en las distintas regiones del orbe, un ejemplo de ello es el África Subsahariana, la región más miserable del mundo, donde mueren 1 100 madres por cada 100 000 niños vivos, mientras que en los países desarrollados son 21, y en América Latina 190 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2000), estas cifras, sumadas a las 515 000 mujeres mueren al año por complicaciones de parto o embarazo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002), remiten a la crisis en cuanto a salud y seguridad social que se vive en las distintas regiones del mundo.

La pobreza en el mundo es un fenómeno polarizado (véase Figura 5), el 47 % de la población del África Subsahariana vive en la extrema pobreza, mientras el 2% de la población de los países industrializados vive de la misma forma, mientras que en América Latina y el Caribe es de 15% de la población regional (ONU,2000).

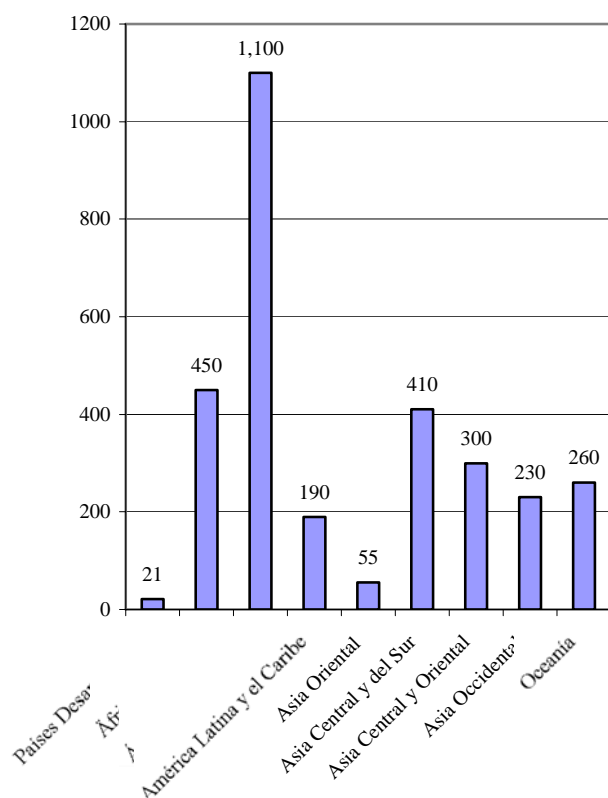


Figura 4. Número de muertes maternas por cada 100 000 nacidos vivos por región mundial (ONU, 2000).

Aunque América Latina y el Caribe no es la región más pobre del mundo, si representa una zona problemática, donde existen profundos vacíos de desarrollo y carencia humana.

Anualmente nacen 129 millones de niños en el mundo, 1 de cada 12 muere antes de cumplir cinco años de edad, y 1 de cada 4 vive en extrema pobreza. En el mundo hay 149 millones de niños desnutridos, de estos, 17 millones son Latinoamericanos según el Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (PMA) (Latorre, s. f.).

En el mundo, 815 millones de personas sufren malnutrición crónica, 54 millones de estos son latinoamericanos y caribeños. 211 millones de personas en América Latina, viven en condiciones de pobreza (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2002), 14% de la población latinoamericana y caribeña (516 millones) viven en pobreza extrema y hambre según el PMA (Latorre, s. f.).

Entre 1998 y 2000 en el mundo habían 840 millones de personas mal nutridas: 11 millones en países industrializados, 30 en países en transición y 799 en los países en desarrollo, el hambre está del lado de la injusticia económica. Entre 1990 y 2002, en el mundo en desarrollo, la población desnutrida, según el PMA, ha aumentado más de 80 millones de personas (Latorre, s. f.).

En el globo, 1 400 millones de personas no tienen agua potable, de no hacerse algo para abatir esta situación 4 000 millones de habitantes en el mundo no tendrán el servicio para el 2025 (FAO, 2002).

En contraste, según la ONU (2005), el crecimiento de la economía mundial (véase Tabla 1), es alentador, se ha mantenido un proceso de crecimiento económico global, la economía más grande del mundo, la estadounidense, ha mantenido un ritmo agradable de crecimiento económico, después de la precipitación del año 2001, su recuperación ha sido constante y casi recupera su ritmo de 2000 en el 2004.

La Comunidad Europea, vivió un ritmo similar. China lleva el ritmo más acelerado del globo, mientras que América Latina y el Caribe van recuperándose de su declive en 2002. La economía global va recuperándose a un ritmo favorable desde su caída en 2001, ocasionado por el desastroso 9/11, se recupera a un ritmo de 7.5 en 2004.

Contrario, al favorable crecimiento de la economía global, los índices sociales demuestran que la situación económica del mundo no es una cuestión de dimensiones económicas de las regiones y las naciones, sino un proceso de distribución de la riqueza. Una economía grande no significa una economía justa o equivalente.

La migración, es un fenómeno más del panorama de la globalización, y que tiene una relación directa con las formas en que las economías periféricas se están nutriendo de las economías centrales. El desarrollo nacional del orbe está siendo pensado y

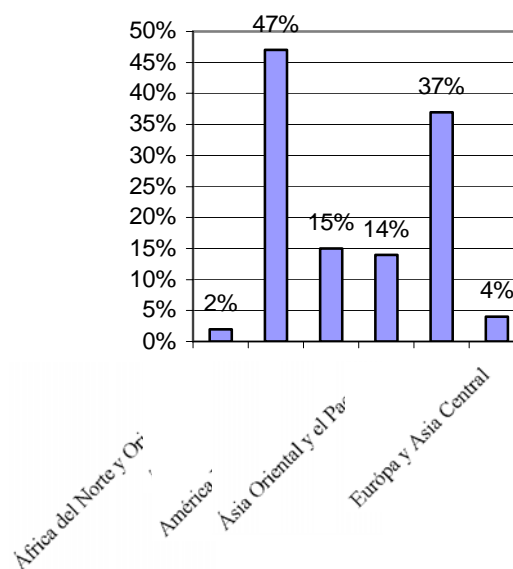


Figura 5. Porcentaje de población que vive en extrema pobreza por región mundial en 1999 (ONU, 2000).

aceptado desde la migración, desde las remesas económicas que los emigrantes envían a sus países periféricos de origen⁷.

Tabla 1
Crecimiento de producción y comercio mundial 2000-2004

	2000	2001	2002	2003	2004
Producción mundial	3.9	1.3	1.7	2.5	3 ½
Economías desarrolladas	3.4	1.0	1.2	2.0	3
Estados Unidos	3.7	0.5	2.2	3.0	4
Japón	2.8	0.4	-0.4	2.5	2 ½
Unión Europea 15	3.4	1.6	1.0	0.9	2 ¼
Economías en desarrollo	5.8	2.1	3.2	3.8	5
África	3.3	3.1	2.9	3.2	4 ¼
Asia Oriental	7.6	3.5	6.9	5.3	6 ¼
China	8.0	7.3	8.0	8.5	8 ½
Asia Meridional	5.0	4.6	4.5	5.9	6
Asia Occidental	6.4	-1.1	2.4	2.6	4
América Latina y el Caribe	3.9	0.4	-0.7	1.4	3 ½

Nota. De “La economía global repunta en 2004” por la Organización de las Naciones Unidas, 2005, parr. 4.

El crecimiento cualitativo de las naciones y regiones del orbe, no se originará a partir de acciones de dadivas o buena voluntad, ni desde las remesas de los emigrantes, sino desde la solución a la falta de voluntad política para erradicar la pobreza, y cumplir con las metas acordadas en los Objetivos del Milenio, de reducir a la mitad la proporción de personas que padecen hambre en América Latina para 2015 (Latorre, s. f.).

La Dirección Regional del PMA (La torre, s. f.), ha admitido que el incumplimiento del desarrollo regional se debe al desinterés político de los grupos de poder latinoamericanos. De no presentar una solución en el futuro, advierte la emergencia de escenarios y prácticas sociales conflictivas, argumenta que no es casual que en los últimos años en América Latina, al menos cinco gobiernos hayan sido cambiados no por los métodos democráticos sino por presión de la calle, presión popular, porque hay necesidades que no están siendo atendidas.

⁷ La percepción de la dirección regional del PMA (Latorre, s. f.), admite que existe una alta migración del capital humano que vive actualmente la región latinoamericana, el nivel de las remesas es superior al total de la ayuda al desarrollo de todos los países del mundo, lo que los convierte en la mayor fuente de cooperación que tenemos hoy en América Latina.

La honda crisis social del globo, reflejada en los indicadores de salud, alimentación, entre otros, es un enorme conjunto de problemas difícil de resolver. Pese a la falta de voluntad política, una respuesta, además de representar un logro en la lucha por hacer una sociedad equitativa, significará un proceso de mantenimiento de la paz global, hay que recordar que los conflictos sociales son detonados, en parte, por los pérdida de condicione básicas para la existencia de los grupos humanos, como el trabajo y la salud.

En la búsqueda de acciones de solución a la problemática social del globo, se realizan acciones de solución, se elaboran complicadas relaciones entre los grupos de poder, con la intención de atender esta difícil situación global. En esta práctica de solución los OI, se adjudican la responsabilidad de actuar, partiendo de sus objetivos generales que manifiestan la responsabilidad de combatir la pobreza y el subdesarrollo de las naciones.

En la actualidad, el argumento central de los OI está contenido en las “Metas del Milenio”. Se trata de un acuerdo internacional que se desprende de la firma de la “Declaración del Milenio”, llevada a cabo por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en el año 2000.

Estas metas del milenio forman parte de los senderos al desarrollo, la preocupación global y la creación de un PAG. Actuar con la intención de solucionar las metas es el fin último explícito, desde el PAG para los OI. Para el logro de sus Metas, plantean la necesaria unión de fuerzas entre OI y los factores de organización interna de cada nación, partiendo de programas de apoyo financiero y técnico de forma nacional e incluso regional, y el compromiso de su cumplimiento.

Estos senderos a seguir para el logro del desarrollo, están plenamente justificados y su título de Metas responde a intención explícita de lograr el desarrollo económico y social de las naciones. No es gratuito que la segunda meta del milenio esté vinculada con la educación⁸.

⁸ Se entiende por *educación* al proceso íter e intra subjetivo, de adaptación creativa y construcción de las personas que sucede a partir de dos situaciones, la primera es la de enseñanza y la segunda de aprendizaje, ambos momentos se suceden entre las personas en diferentes espacios y temporalidades (Flórez, 1998, p. 304).

Desde la perspectiva de algunos OI, la educación es un factor importante de desarrollo nacional. Influenciados por la *teoría del capital humano*, entienden que existe una relación cualitativamente entre el desarrollo de las naciones y la formación escolar de sus habitantes. Afirman que a mayor inversión en formación de recursos humanos y tecnológicos se torna más viable el desarrollo nacional.⁹

Para los OI la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad, pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 2002, p. 47), representa la esperanza para lograr el desarrollo cualitativo y cuantitativo de las naciones, debido a eso pugna por el logro de una educación que provoque explotar los talentos y el potencial de cada persona y lograr la personalidad de los que aprenden, con el fin de permitirles llevar una vida mejor y de transformar la sociedad en la que viven (*“Foro Mundial Sobre Educación, marco de acción de Dakar, la educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos”*, 2000, parr. 3).

De esta forma los OI han elaborado una visión educativa que tiene contenida el paradigma educativo del *Capital Humano*, a partir de ella, intentan delinear un Programa Educativo Global (PEG), una elaboración programática de acción educativa, con ingerencia en todo el globo, que contribuya al progreso y el desarrollo nacional, regional y global.

Dicho instrumento es parte del complemento antropológico del PAG y del Proyecto Global, y responde al cuadro problemático educativo global, manifestado en el hecho de que hasta el año 2000, 113 millones de niños en edad escolar no accedían a la educación básica, el analfabetismo estaba representado por 880 millones de adultos. En el mismo sentido de la crisis educativa mundial, aparece la difícil y profunda situación de la infancia representada en 2 100 millones de infantes (UNICEF, 2002), el 32% de la población mundial, de los cuales 100 millones no acuden a la escuela, y cuyo 60% son niñas.

⁹ Esta teoría supone imposible lograr un periodo sostenible de desarrollo económico sin haber invertido cantidades sustanciales en su población activa la desigualdad existente en la distribución de los ingresos y de la renta, suele estar relacionada positivamente con la desigualdad existente en la educación y demás tipos de formación (Becker, 1983, p. 40).

El PEG, se aplica con apoyo financiero de OI y de los grupos de poder nacionales, delimitando su ejecución a sus intereses económicos, jurídico-políticos e ideológicos, en congruencia con sus compromisos y convenios de tipo económico, político y social, mismos que conforman el cuerpo de la organización y control político, económico y administrativo del orbe global. Sin embargo, la aplicación tanto del PEG y el PAG, incorporados a los contextos nacionales, está condicionada a la situación de los grupos de poder nacionales.

Un factor que emerge en el entorno, originado por la globalización ideológica, es la presencia y el reconocimiento de la diversidad social y cultural de la población del planeta¹⁰. El desarrollo de las naciones del mundo está siendo construido por sus actores a partir de escenarios culturalmente plurales. El PEG como tal, reconoce la diversidad cultural prevaleciente en el planeta, y procede poniendo en escena un paradigma social aplicado a la educación: la interculturalidad.¹¹

¹⁰ La globalización transforma las relaciones sociales. El proyecto de la globalización provoca el acercamiento social y cultural, que transforma, a partir de las necesidades económicas, la vida cultural de las sociedades globalizadas. El mercado ampliado a nivel global, trastoca los vínculos sociales, las instituciones modernas, desde el estado hasta la familia.

Los motores de la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), movilizan la influencia de la globalización, cada vez con mayor intensidad en las culturas de las sociedades del globo, y las transforman o hibridan de forma desequilibrada, en cuyo proceso no hay una relación respetuosa sino impositora, las culturas populares de prácticamente todas las sociedades están inundadas por un acervo común de imágenes (Gray, 2001, p. 77), que invaden los acervos locales y estandarizan culturas.

La globalización supone un proceso de homogenización de acervos culturales, de mercancías de consumo, de ideales de ser y de institucionalizar. Pero se nutre de las diferencias, de la heterogeneidad y las desigualdades económicas nacionales para producir el mayor beneficio económico.

El primer efecto de la globalización es el que describe Anthony Giddens (Gray, 2001, p. 77) como la intensificación de las relaciones sociales mundiales que vinculan realidades distantes de tal manera que los acontecimientos locales están moldeados por hechos que tiene lugar a muchos kilómetros de distancia y viceversa, y por otro lado a partir de la masificación de las NTIC, se provoca la particularización. Es cierto que lo particular o local, en el escenario de la globalización, se convierte en universal, que lo local pasa a lo global, ello se observa en la masificación de la información y la comunicación a larga distancia, pero estas, mismas provocan que la asociación entre los actores en comunicación provoque un arraigamiento entre los acervos comunes y una particularización cultural. Lo particular en la globalización se preserva y se arraiga.

¹¹ El término *intercultural*, según Abdallah-Preteuille (2000), hace su aparición en Francia de 1975, en el marco de las acciones sociales y educativas, ampliándose rápidamente al campo de aplicación ante el entorno de crisis que produce en éste momento la inmigración, y poco a poco va siendo utilizado en muchos sectores de la acción social.

Adentrándose al termino en particular, el prefijo *Inter* hace referencia a la relación entre los distintos grupos, individuos, sus culturas y sus identidades, lo intercultural, se refiere a un contexto histórico actual en el que se están reconociendo por un lado la pluralidad de nuestro mundo, la diversidad de agentes sociales, la diversidad de muchos tipos como la sexual, religiosa, la étnica, la cultural y lingüística, y por otro, la pluralidad cultural de nuestro mundo, el mosaico cultural de nuestros contextos.

Lo intercultural indaga sobre los datos interculturales, en los discursos, lo intercultural toma en cuenta la dimensión cultural de los problemas, se trata de una postura que toma préstamos de la filosofía fenomenológica, la sociología comprensiva e integracionista, la antropología de la modernidad y la psicología social.

Para lo intercultural el sujeto, la persona, es un ser autodeterminado y cada vez más, constructor de su cultura. Lo de importancia relevante para la interculturalidad es la subjetividad de la persona, la problemática intercultural inca sus

Ante la multiplicidad cultural del orbe el PEG, bajo supuestos y deseos democráticos se perfila intercultural, trata de ser un programa que integre desde lo global las diferencias de tipo social, genérica, étnica, racial y cultural, construyendo escenarios de respeto y crecimiento en las diferencias sociales.

El PEG, una vez planteándose de manera intercultural, reconoce la existencia de diferencias culturales a nivel nacional, regional y global, de particularidades históricas étnicas, reconociendo que las poblaciones en su forma primaria (nacional) no son homogéneas, que las sociedades están compuestas históricamente por diferencias étnicas, debido a los procesos de colonización y migración, y así mismo ubica la necesidad de educar con base en esas diferencias.

En el conjunto de reconocidos culturales se encuentran las mujeres, las personas de color, indígenas, entre otros. No son gratuitas las políticas globales que reconocen e intentan integrar al desarrollo a las poblaciones como las indígenas y su problemática en el orbe, dicho compromiso aparece en muchos documentos oficiales, el último de ellos es *La Declaración de Brasilia* (Fondo Indígena [FI]-BM, 2004), que refrendan el compromiso de los OI con los Pueblos Indígenas, por el cambio en sus condiciones marginales de vida.

La presencia de población indígena a nivel regional es significativa, América Latina es una de las zonas con mayor riqueza étnica del mundo, los indígenas latinoamericanos constituyen más de 48 millones de personas, casi el 10% de la población regional, divididos en 400 grupos étnicos diferentes (Deruyttere, 2004, parr. 4), el 90% de la población indígena latinoamericana se concentra en cinco países: México, Perú, Guatemala, Bolivia y Ecuador, de estas, una cuarta parte vive en el primero. Los indígenas latinoamericanos conforman el 25% de las personas en pobreza

raíces directamente en los análisis de la interacción (Abdallah-Preteille, 2000, p. 41), porque la interacción es el concepto central para la explicación de la cultura y la identidad cultural.

La interculturalidad, parte del supuesto de que todo acto se instala en una red de íntersubjetividades e interacciones, aportando al enfoque intercultural un objetivo, el de no identificar al **otro** circunscribiéndolo a una red de significaciones, ni establecer una serie de comparaciones sobre la base de una escala etnocéntrica, sino hacer hincapié en las relaciones culturales, más que en las culturales, o los individuos.

Lo intercultural, también se refiere a procesos de inclusión de la diversidad, o a la manera de Freire (1999), de dialogicidad, de puesta en dialogo de los contrarios, del reconocimiento entre las partes antagónicas, en el caso de las culturas, de la puesta en contacto y dialogo de culturas antagónicas, eliminando la posibilidad de la opresión de una cultura por otra, y haciendo factible la construcción de escenarios culturales libres de exclusión.

extrema en América Latina (Deruyttere, 1997, p. 3), 90% de esta población indígena se dedica a la agricultura.

Sobre esta problemática, el BID, es un OI que ha trabajado significativamente, a partir de sus marcos operativos y el reconocimiento del Convenio 179 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que le permiten actuar sobre la inclusión social de los Pueblos Indígenas, partiendo de ubicarlos como aquellos descendientes de las poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización, o el establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (OIT, 1989).

El discurso del PEG, centralmente, plantea para los Pueblos Indígenas respeto, reconocimiento, inclusión y desarrollo, en la aplicación y construcción de espacios democráticos interculturales. Si bien, se trata de una propuesta global, entorno a la situación de control de la vida del globo, también constituye una opción que intenta ser incluyente y constructiva, capaz de constituir escenarios de inclusión cultural, que dependerán de las formas en las que se integre, dicho paradigma, a las realidades educativas de los Pueblos Indígenas.

Así, el PEG propone un viraje de los Sistemas Educativos Nacionales, hacia la puesta en marcha de una educación que, planteada para toda la población escolar, incluya en sus contenidos elementos culturales de la diversidad étnica nacional. Ello representa dejar a un lado las formas en las que antaño, los gobiernos anteriores al contexto de la globalización del siglo XX, se procedía a educar a los indígenas, cuyo método fue apartar a los Pueblos Indígenas en reservaciones humanas, culturales y epistemológica, situación que no logró la participación de estas poblaciones en el desarrollo nacional, tampoco eliminó la discriminación y el racismo.

Incluyendo a los Pueblos Indígenas, desde los principios pedagógicos del modelo educativo intercultural, el PEG, pugna por el desarrollo de todas las partes, tanto internas como externas, de las sociedades nacionales, propone para los Pueblos Indígenas una educación con perfil intercultural, que promueva el desarrollo de los conocimientos, habilidades y aptitudes personales, para que desde las propias

comunidades indígenas se promueva el desarrollo local y nacional y, por lo tanto, el regional y el global.

La base educativa intercultural, y la idea del desarrollo de las comunidades indígenas, es un cuadro que ha sido compuesto, paulatinamente por el BID, y que consiste en la búsqueda de un *desarrollo con identidad* (BID, 2004), que integra la construcción de una economía intercultural y una estrategia de sustentabilidad ambiental intercultural.

El *desarrollo con identidad* (DI) de los Pueblos Indígenas se enfoca hacia una visión holística de la reducción de las condiciones de pobreza, desigualdad y marginación, y hacia el aumento de su acceso, con igualdad de género, a las oportunidades de desarrollo socioeconómico, al mismo tiempo de fortalecer su identidad, cultura, territorialidad, recursos naturales y organización social, bajo la premisa de que un desarrollo sostenible requiere del protagonismo de los beneficiarios y del respeto a sus derechos individuales y colectivos, y que el desarrollo de los Pueblos Indígenas beneficia en forma importante a la sociedad como un todo (BID, 2004, p. 2).

A partir de la noción del DI para los Pueblos Indígenas, los grupos de poder del globo, promueven la aplicación de políticas que promueven el desarrollo económico de las comunidades indígenas desde su propio seno y sus propias posibilidades, con la potenciación de las capacidades endógenas comunitarias, con la explotación de los propios recursos comunitarios en materia de recursos territoriales, culturales, naturales y sociales.

Con la explotación de estos recursos, muchas de las veces propiedad de los Pueblos Indígenas, se busca el desarrollo sustentable que sea autogestivo, prolongado y preservado. Se trata de la concepción de un desarrollo distinto al que aplicaba el estado paternalista, en el cual desarrollo para Pueblos Indígenas significó etnocidio¹² y

¹² El término *etnocidio*, se refiere a una categoría política y cultural, a un proceso de eliminación cultural (Díaz-Polanco, 1991b). Este término intenta conceptualizar un proceso de eliminación cultural, de un acto de destrucción de civilización o de descivilización como Jaulín (1979) lo llama. El etnocidio es un fenómeno social, relacionado directamente con el asesinato y el genocidio de grupos humanos y sus culturas, pues, si el término etnocidio remite a la idea de *raza* y a la voluntad de exterminar una minoría racial, el del etnocidio se refiere no ya a la destrucción

migración, la desaparición de la cultura indígena y la deserción de los espacios comunitarios, el abandono de la cultura ancestral, y dependencia estatal para el desarrollo social comunitario.

El DI intenta solucionar problemas como la pobreza, migración y el racismo, contribuyendo al desarrollo de la identidad étnica, a partir de lo social y económico, de manera sustentable y desde el interior de las propias comunidades, guardando cierto grado de independencia con el gobierno nacional. Además se busca la construcción de una economía intercultural y una estrategia de manejo ambiental intercultural.

La intención del desarrollo de una economía intercultural, es otro vértice del DI, se trata de provocar el acercamiento entre la economía de mercado global y la economía comunitaria indígena, realizado en condiciones ideales de crecimiento y respeto, y en donde el mercado global caracterizado por sus mercados productivos y laborales, amplios y vinculados, se ensamblen con la economía comunitaria, generalmente de carácter agrícola.

Relacionadas, ambas economías se constituiría la economía intercultural, como constructora de espacios y nichos de mercado etnoturísticos, de explotación turística de los patrimonios indígenas como áreas protegidas, artesanías y plantas medicinales (BID, 2004). La economía intercultural aprovecharía los mecanismos de las economías

física de los hombres, sino a la de sus cultura. El etnocidio es, pues, la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción, en suma, el genocidio asesina el cuerpo de los pueblos, el etnocidio los mata en su espíritu (Clastres, 1996, p. 56).

El etnocidio, es un proceso conducido, específicamente, a partir de la ejecución de políticas Estatales, que ocasionan la disolución de la cultura de grupos subalternos, como los indígenas, en la cultura de los grupos de poder, resultando en la construcción de una cultura única y homogénea, porque la violencia etnocida, como negación de la diferencia, pertenece a la esencia del Estado (Clastres, 1996, p. 62).

En la misma tónica de la reflexión sobre el etnocidio, aunque Freire (1999), no utilizó este término, en *Pedagogía del oprimido*, uno de sus textos más reconocidos, este autor realizó un conjunto de reflexiones importantes, acerca del proceso de *la invasión cultural* como forma de opresión, que alude a la idea del etnocidio, partiendo de un perspectiva pedagógica. Desde el pensamiento de Freire, es posible entender al etnocidio como un proceso de invasión sobre la cultura de los grupos subalternos, se trata de la imposición de la cultura de los grupos de poder, opresores, a la cultura de los grupos oprimidos.

De esta forma, el etnocidio, como una invasión cultural, consiste en la penetración que hacen los grupos de poder, en la cultura o culturas de los grupos subalternos, imponiéndoles su hegemónica óptica del mundo, al mismo tiempo que limita la creatividad cultural de los grupos subalternos, cancelando a la cultura minoritaria en su proceso histórico de desarrollo.

En la dinámica de la invasión cultural, los sujetos integrantes de los grupos oprimidos, van aprendiendo creativamente, la cultura de los grupos de poder, de los opresores, despersonalizándose gradualmente, haciendo extraña la cultura minoritaria, formándose a sí mismo, cada vez más parecidos a la imagen del opresor (Freire, 1999, p. 196).

preexistentes, así como sus espacios y métodos de formación de recursos humanos y tecnológicos, para apoyar a las poblaciones indígenas en la búsqueda del desarrollo económico a nivel comunitario, al igual que rescataría de estos las potencialidades para el desarrollo de la producción de mercancías que serían buscadas en nuevos nichos de mercado.

La estrategia del manejo ambiental sustentable intercultural (BID, 2004), es un mecanismo que intenta hacer posible que, en las condiciones de subsistencia humana, se trabaje de forma autogestiva, y que dentro de los propios espacios comunitarios se autogeneren las posibilidades de llegar al desarrollo, así como la facultad de prolongarlo, a partir de la combinación del manejo ambiental convencional promulgado a nivel global, con el manejo sostenible indígena, sobre el uso de los recursos y territorios naturales, con un carácter cultural y económico.

En la estrategia de manejo ambiental intercultural, se manejan productivamente, el uso ambiental vinculando la estructura de conservación ambiental comunitaria, con la convencional no comunitaria, elaborando así, una estrategia que promueva el etnoturismo, la promoción de recursos naturales como las plantas medicinales y mercancías no forestales. Así, de forma sustentable, autogestiva y autogeneradora, el desarrollo indígena es conducido hacia la productividad y la explotación de sus recursos naturales de forma endógena.

El DI, enmarca la intención de los OI y los grupos de poder económico, político y social, hacia los Pueblos Indígenas, en sus diferentes niveles: global, regional y nacional. Los OI dentro de su estrategia de desarrollo global (PAG), se muestran incluyentes de todos los grupos sociales que la globalización ha hecho mas que evidentes, plantean, junto con los grupos de poder, un desarrollo que, siendo global, incluya las particularidades de los Pueblos Indígenas, el desarrollo intenta incluir sus particularidades, su situación y problemática como grupo, por ello se busca un DI, capaz de relacionar, incluyentemente, aspectos endógenos, propios de la comunidad, y los exógenos, de la estructura global.

El DI, a partir de una propuestas educativas, económicas y ambientales interculturales, centra el aprovechamiento de los recursos, desde y para la propia

comunidad, intenta vincular la formación de los recursos humanos con un perfil intercultural, capaz de formar cuadros humanos especializados en labores productivas, facultados para convivir en espacios culturales mixtos, y de ser leales con su cultura indígena, sin rechazar o sobre estimar la cultura no propia.

En concreto, se busca, para los Pueblos Indígenas, el desarrollo con la implantación de una economía intercultural que promueva el desarrollo económico y la productividad de las comunidades indígena para el beneficio propio, además de la aplicación del manejo ambiental sustentable intercultural, en donde las comunidades indígenas deben ser capaces de auto generar su desarrollo, prolongarlo y preservarlo.

Se trata de un cuadro de medidas superficialmente incluyentes, ante la segregación que produjeron antiguas políticas estatales. Los OI intentan que los Pueblos Indígenas sean actores, partícipes y usufructores de su propio desarrollo, el progreso de esta forma, ya no vendría desde el exterior, se desarrollaría desde el interior, garantizando la inclusión y la sustentabilidad de su existencia como modelo.

Es clara la visión de los OI la sobre educación y el desarrollo para Pueblos Indígenas, se trata de una postura que raya en la ingenuidad, su visión pareciera suponer la inserción permanente de la población indígena al desarrollo global. Los OI, desde su lógica, plantean que si los indígenas del mundo ven en sus comunidades inversión económica, originada desde su interior, ello bastará para revitalizar la lealtad a sus propias culturas y sus espacios, pudiendo ser o sentirse más indígenas en la medida en que produzcan y vendan sus artesanías. La situación es más compleja, mientras no se logren derribar aquellas estructuras ideológicas de las sociedades nacionales culturalmente homogéneas, que rechazan la heterogeneidad cultural, y desprecian a las minorías étnicas, es difícil lograr el DI de los Pueblos Indígenas.

El discurso de algunos OI, no integra la noción de un desarrollo para los Pueblos Indígenas, que parta de un cambio tanto a nivel económico como ideológico y jurídico-político, mientras exista un control sobre la estructura ideológica por parte de los grupos de poder, la intención de un cambio económico no producirá un desarrollo incluyente. Es decir, que mientras los grupos de poder nacionales no permitan un cambio ideológico en las formas de pensar a las sociedades como estructuras que albergan

una pluralidad cultural, y las minorías accedan a situaciones democráticas de poder, un cambio económico no sería tal.

Un cambio cuantitativo en las formas de vida, no garantizan un cambio cualitativo, y ambos elementos son esenciales para un desarrollo incluyente. De esta manera, al concretarse el modelo de desarrollo económico para los Pueblos Indígenas, en el marco del pregonado DI, la situación de las comunidades indígenas indudablemente se transformarán, pero no aseguran que la gente deje de emigrar o de asesinar a la cultura ancestral, ni que estos terminen siendo parte explotada por gente indígena o no indígenas, en el proceso de creación de beneficios económicos en sus propios espacios. El DI, no asegura que las sociedades nacionales dejen de discriminar a los Pueblos Indígenas, porque la sociedad nacional, sin distinción de clase, forma parte de la problemática que sufre la población indígena ya sea en su dimensión económica, social, cultural e histórica.

La situación de los pueblos indígenas, además de necesitar desarrollo económico, necesita de justicia social e histórica, de reconocimiento del etnocidio realizado históricamente. Situación difícil de plantear en la estructura ideológica de las sociedades nacionales, por el control que de ellas tienen los grupos de poder, a partir de distintos aparatos, entre ellos, los sistemas educativos y todo lo que se desprende de sus espacios escolares.

En el apartado siguiente, se podrá notar la influencia de estos ideales internacionales interculturales en las políticas nacionales, principalmente la educativa, y en específico sobre el tema indígena, además de profundizar en el contexto nacional.

1.2.- Modelo neoliberal de desarrollo de poblaciones en desventaja (pueblos indígenas), desde su perspectiva intercultural y su presencia en la política educativa.

...América Latina se está quedando sin proyectos nacionales. La pérdida del control sobre las economías de cada país se manifiesta en la desaparición de la moneda propia (Ecuador, El Salvador), en sus devaluaciones frecuentes (Brasil, México Perú, Venezuela), o en la fijación maníática al dólar (Argentina). Las monedas llevan emblemas nacionales, pero ya representan poco la capacidad de las naciones de gestionar de manera soberana su presente... Néstor García Canclini, "Culturas Híbridas".

Del Programa de Acción Global y su complemento antropológico que se ha decidido llamar para fines de esta investigación como, Programa Educativo Global, se desprenden sus particularidades, regionales y nacionales. En cada país del orbe sus grupos de poder, dependiendo de las diferentes formas de vincularse con los OI, aplican políticas en concordancia con diferentes dictámenes internacionales. Aportan en la particularidad de sus naciones coherencia al Programa de Acción Global, contribuyendo a su construcción y sus intenciones.

En México, actualmente, esta actividad está siendo elaborada, en un escenario caracterizado por la práctica de un gobierno de administración Neoliberal y de perfil derechista, anexo al Proyecto Global y a los intereses regionales de Estados Unidos, principalmente.

El desarrollo, en México, es la línea que los grupos de poder nacionales manifiestan formalmente, como la intención universal de toda acción política, en el sentido de controlar el desarrollo económico y social nacional, que cristalizan en aspectos macroeconómicos con indicadores como los que muestra la Tabla 2.

Los indicadores de la que muestran la Tabla 2, pertenecen a un momento histórico en el cual la economía global se vio afectada por los incidentes de septiembre de 2001 en EU., y que al no mostrarse favorables, sirven parcialmente como argumento de los grupos de poder, para demostrar la necesidad de conducir de forma neoliberal la economía.

Tabla 2
Principales indicadores macroeconómicos de México

Indicador	Ejercicio %		Estimado %
	1999	2000	2001
Producto Interno Bruto (% crecimiento anual)	3.8	6.9	-0.3
Consumo	4.2	8.7	1.7
Inversión	4.1	8.8	-9.7
Exportaciones	12.4	16.0	-5.0
Importaciones	13.8	21.4	-6.0
Balanza de Pagos			
Cuenta Corriente (miles de millones de dólares)	-14.4	-17.7	-17.5
Cuenta Corriente(como % del PIB)	-3.0	-3.1	-2.8
Inversión Extranjera Directa (miles de millones de dólares)	11.9	14.2	21.0
Balanza Fiscal			
Definición Tradicional	-1.2	-1.2	-0.7
RFSP Ampliado	-6.3	-3.7	-3.8
Inflación (% fin de año)	12.3	9.0	4.4

Nota. De "Estrategia de asistencia para el país par los Estados Unidos Mexicanos", por J. Wolfenson, 2000, p. 6.

Datos como los ofrecidos por la OCDE en 2000, muestran el difícil panorama del desarrollo nacional en México, donde 52.4 millones de mexicanos viven en la pobreza (véase Tabla 3), y 40 de los casi 100 millones de habitantes, sufren de desnutrición (INEGI, 2000). El 40 % de los mexicanos basan su ingesta diaria en tortilla de maíz, vísceras, frijoles y huevo, 15 % solo consume tortilla y tubérculos (N. Muñoz, 2002, parr. 18). La pobreza en México se intensifica según sus regiones, en el noroeste el 32% viven en situación de pobreza, en el noreste el 39.8%, en el centro el 49.9%, al centro oeste el 59.2%, finalmente el sur-sureste el 70.3% de su población, sin duda, esta es la zona más pobre de México (OCDE, 2002).

La desigualdad económica, se refleja en el hecho de que hasta el año 2000, 10% de la población mexicana más rica, participaba de un ingreso 34 veces más grande que el 10% de la población más pobre (Székely, 2002, p. 19). En los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Yucatán, todos del sur-sureste del país, concentran el 80% de la población que no cuenta con la capacidad de adquirir la canasta básica. La esperanza de vida en México es de 75.3 años de vida, el 7.4% de los natos mexicanos tienen bajo peso.

La migración en el país es un fenómeno que avanza en su grado de complejidad. En el año 2000, 260 650 mexicanos migraron, de 1995 a 2000, solo el 16.6% de los mexicanos que migraron, retornaron, el resto no lo hizo (INEGI, 2000).

Toda esta problemática nacional, es atendida a partir de un Programa de Acción Nacional (PAN), con la intención concreta de erradicar la pobreza nacional y las demás situaciones que aquejan al país, con esto se busca el desarrollo nacional y su concreción en los escenarios locales y particulares de los hogares.

Tabla 3
Población en pobreza y pobreza extrema en México
Pobreza Extrema (%)

	1989	1992	1994	1996	1998	2000
Urbana	18.13	16.79	10.95	18.16	16.25	8.45
Rural	41.38	44.66	49.78	60.47	57.06	46.08
Nacional	27.04	24.42	21.46	29.72	27.31	18.02

	1989	1992	1994	1996	1998	2000
Urbana	50.70	49.14	40.64	53.25	49.97	36.33
Rural	69.32	73.26	78.82	84.84	82.06	73.29
Nacional	57.84	55.74	50.97	61.88	61.88	45.73

Nota. De "Estrategia de asistencia para el país por los Estados Unidos Mexicanos", por J. Wolfenson, 2000, p. 7.

Desde el PAN, se busca atender a las poblaciones más vulnerables en cuanto a pobreza se refiere. La política del desarrollo nacional en la actual administración, tiene una característica particular, se inclina por localizar, concentrar y preparar escenarios breves y potenciales de desarrollo.

El Programa para el Desarrollo Local Microrregiones, en la actual administración gubernamental, es una estrategias de desarrollo social nacional, que busca el desarrollo integral y sustentable de los espacios territoriales que registran los índices más altos de marginación del país (Secretaria de Desarrollo Social [SEDESOL], 2006a), a partir de la elaboración de redes de Centros Estratégicos Comunitarios (CECs) en todo el país, comunidades o asentamientos humanos con características, demográficas, sociales, políticas y económicas particulares, capaces de potenciar su propio crecimiento y el de localidades alrededor de ellas.

Las acciones que ejecuta Microrregiones consisten en la coordinación de esfuerzos de varias secretarías que se reúnen en un comité intersectorial conducido por el presidente, para asistir aproximadamente a 260 regiones que concentran a 20 millones de personas con un muy alto nivel de pobreza (OCDE, 2002, p. 7).

Con la creación de la red nacional de CECs, Microrregiones intenta lograr el crecimiento nacional desde la base social. Su estrategia es localizar las áreas de crecimiento, y a partir de ello aplica programas de desarrollo comunitario, sobre alimentación, salud, educación, producción, migración y telecomunicaciones, entre los

programas más célebres se encuentra el Programa de Desarrollo Humano OPORTUNIDADES (SEDESOL, 2006b).

Microrregiones, contribuye al desarrollo nacional, bajo el concepto Neoliberal de reducir las dimensiones de los aparatos burocráticos y el cambio del modo de proveedor estatal paternalista, intentando ser más eficiente e incluir discursivamente a la población, responsabilizándolas de su propio desarrollo (véase Figura 6).

La política del desarrollo nacional, de micro desarrollo, intenta ser el complemento de la estrategia de desarrollo nacional, regional y global. Al interior del país las situaciones de poder local condicionan las formas particulares en las que desarrollan las CEC.

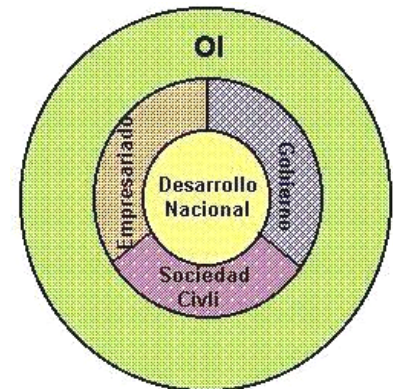


Figura 6. Actores del desarrollo nacional en México.

A nivel nacional hay una forma distinta de gestar esta estrategia de desarrollo, la misma política de desarrollo ha dividido al país para su control en tres regiones: norte, centro y sur-sureste del país, dependiendo de la ubicación de las poblaciones en estas tres áreas, varía la forma de actuar el desarrollo nacional (OCDE, 2002, p. 2).

En América Latina, la política del desarrollo de cada nación, complementa la actividad de una estrategia regional de desarrollo, implantado por los convenios de los grupos de poder regionales, en donde están implícitos los intereses estratégicos de la economía Estadounidense.

La práctica de la política del desarrollo nacional tiene dos dimensiones, una interna y otra externa. El desarrollo nacional parte de lo endógena, de lo interno, intentando lograr el desarrollo, que a su vez se encuentra condicionad por la situación externa a lo nacional, lo global.

Desde la práctica Neoliberal, actual forma de gobierno que administra a México, son varios los actores del desarrollo, cada vez menos burócratas y más gerenciales. En la dinámica del desarrollo nacional, participan: el gobierno (en sus diferentes

dimensiones federal, estatal y municipal), el empresariado, la sociedad civil (organizaciones sociales y religiosas) y por último los OI. Su participación responde, a la idea neoliberal de desresponsabilizar al Estado, en cuanto al desarrollo social, sin relegar su obligación de administrador gerencial de la política del desarrollo nacional, pero además incluye al empresariado como principal actor, que siendo administrativamente más ágil, además de flexible, puede hacer labor en lo social de forma efectiva.

La sociedad civil, está incluida como parte de los actores de la dinámica del desarrollo nacional, compuesta de facciones de diferentes tendencias, sobre las formas de llevar a cabo el desarrollo nacional, junto con los OI que representan las intenciones globales del desarrollo y el marco general del desarrollo nacional al interior y al exterior.

La actual práctica Neoliberal del desarrollo nacional, significa un cambio en las formas de hacer política de desarrollo, distinto a la práctica del estado pre neoliberal, en el que anteriormente el estado y su gobierno como forma administrativa, representaba un ser monolítico y monopolizador. Se trataba de un ser que aglomeraba el control de todas las partes de la administración nacional, se adjudicaba la responsabilidad de controlar la vida económica, educativa y el desarrollo nacional.

El paso de esta instancia a la forma del ejercicio del neoliberalismo en la administración de la nación, iniciado desde hace más de 20 años, significó un cambio, en el que la economía nacional mexicana, se abriría a la economía global, el estado reduciría sus obligaciones sociales y se adherirían a la tarea del desarrollo nacional nuevos actores, capaces con amplia capacidad de ejercicio.

Los actores del desarrollo nacional de forma neoliberal, se diferencian en cuanto a tendencia, su diferencia no es de tipo sino de grado, en su capacidad de ejercer influencia, en el logro del PAN y por ende en el PAG.

Un ejemplo de estos diferentes actores y su influencia, lo refleja la información de la Tabla 4, en la que se distingue cómo, a partir de alianzas de trabajo, la administración gubernamental actual busca el desarrollo de México. Se observan la

incidencia de cada instancia o actor del desarrollo nacional, en diferentes áreas de interés para el desarrollo interno.

La tabla 4 es retomada del documento titulado, *Estrategia de Asistencia para el País del Grupo del Banco Mundial para los Estados Unidos Mexicanos* (Wolfenson, 2002). Se trata de un documento compromiso de México con el BM, en el cual se definen un diagnóstico, un plan de acción–convenio, un prospectivo compromiso del gobierno mexicano con el BM, del cual se condiciona financiamiento para el desarrollo nacional¹³.

Tabla 4
Alianzas de trabajo para el desarrollo de México

Retos para el Desarrollo	Macroeconomía	Competitividad				Desarrollo de Capital Humano	Recs. Naturales	Buen ejercicio de gobierno			
Organismos / Actividad	Gestión Macroeconómica / Fortalecimiento fiscal	Infraestructura	Sector Financiero	Desarrollo Rural	Desarrollo de las PYMES	Educación / Salud	Asistencia Social	Administración de los recursos naturales	Descentralización	Sistema Judicial	Anticorrupción y rendición de cuentas.
Gobierno	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
FMI	Alto	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
BID	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
BM	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
CFI	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
Sector Privado	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
Sociedad Civil	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
Poco Enfoque	Regular Enfoque				Significativo Enfoque			Alto Enfoque			

Nota. De “Estrategia de asistencia para el país par los Estados Unidos Mexicanos”, por J. Wolfenson, 2000, p. 30.

La Estrategia de Asistencia para el País (EAP), representa la forma en la que México contribuye al PAG. Las políticas neoliberales mexicanas buscan el desarrollo nacional en el marco del PAG. Construyen compromisos globales y puntos de acción

¹³ En la EAP, México se compromete con el BM para realizar acciones en a) La búsqueda de la mayor estabilidad macroeconómica posible, a) La aceleración del crecimiento mediante una mayor competitividad, c) Un buen ejercicio de gobierno, d) Un racional uso y protección de los recursos naturales, y e) El desarrollo del capital humano. (Wolfenson, 2002, p. 30).

para llevarlo a cabo. En el mismo sentido, las políticas y proyectos del desarrollo nacional en México, han tenido marcos regionales como lo han sido el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el Plan Puebla Panamá (PPP), y otros de mayor envergadura como el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

Las políticas del desarrollo nacional neoliberal han utilizado estos tres proyectos para el logro del bienestar, la prosperidad y el progreso nacional. En el marco de la modernización, la apertura económica, la descentralización gubernamental y el proceso de entrada de México a la globalización, pero también, en la crisis económica más profunda de las dos últimas décadas, y el conflicto chiapaneco indígena, es que inició el proyecto de desarrollo nacional de mayor envergadura a nivel regional: el TLCAN.

Firmado en 1993, por los gobiernos y los grupos de poder económicos y políticos de Canadá, Estados Unidos y México, se trata de un mecanismo de apertura económica y de integración formal al PAG, al cual se le confió el crecimiento y el desarrollo nacional, significando a corto plazo la anexión nacional a las intenciones regionales estadounidenses y la ampliación de la brecha económica que separa a los más pobres de los más ricos habitantes de México.

El TLC no ha logrado el desarrollo nacional, ha contribuido a la profundización de la desigualdad económica, concretada en el hecho de que actualmente México sea una de las economías más grandes del mundo, pero también una de las más injustas y desiguales.

El PPP es el último de los proyectos nacionales de amplia incidencia, que intenta concretar el desarrollo nacional. Es un mecanismo interno que busca, a partir del crecimiento en infraestructura principalmente para la parte sur-sureste del país, la más pobre de México y de mayor concentración indígena, logrando la conformación de redes comerciales y turísticas que permitan el desarrollo de esta zona. Firmado por los gobiernos de México y Centroamérica en 2002, ha iniciado sus acciones en carácter de infraestructura carretera, el PPP, es parte de una serie de políticas Neoliberales dentro de una administración derechista de apertura democrática.

Aunque puesto en marcha en un contexto muy diferente el PPP forma del proyecto comercial del TLCAN. Sin embargo, según el economista Gabriel Rangel (2002), la sobrevaloración de la infraestructura del PPP, a mediano y largo plazo, redundará en desequilibrios regionales en el sur-sureste mexicano, por no tomar en cuenta como determinantes para el desarrollo regional a la infraestructura, localización, aglomeración y estructura sectorial.

Para Rangel (2002), el PPP, no está dirigido al desarrollo regional, más bien, a las necesidades del mercado internacional y específicamente al de Estados Unidos, el PPP parece más una estrategia para facilitar el proceso de negociación e instrumentación del ALCA, que permitirá a las empresas estadounidenses ampliar su mercado y reducir costos de producción, abastecimiento de materias primas e insumos y el control de los abundantes recursos naturales que se encuentran en área mesoamericana.

El ALCA, es un proyecto regional que construirá un aparato de Libre Mercado a nivel continental, fue pensado en la administración Clinton de EU, y planteado para su aplicación a partir de 2005.

Los tres mecanismos económicos del desarrollo externo nacional y regional, son espacios en construcción, los cuales son elaborados a partir de las políticas y acciones del gobierno mexicano, para buscar el desarrollo nacional. Estos componen el compromiso que han hecho los grupos de poder con las élites locales, regionales y globales.

Los elementos estructurales del desarrollo nacional se muestran de la siguiente forma, se plantean políticas en tres dimensiones geográficas (Nacional, regional y global), se define una intención universal (el desarrollo nacional), y un cúmulo de políticas Neoliberales (Microrregiones, TLCAN, PPP, ALCA), así como la aparición de actores diversos (Gobierno, Empresariado, Sociedad Civil y OI), todo ello intenta incidir en la infraestructura y la superestructura del contexto mexicano.

La estructura de políticas del desarrollo, actualmente está siendo elaborada por grupos de poder Neoliberales y derechistas. Su perfil, distinto al de los gobiernos

mexicanos anteriores, herederos históricos de los grupos liberales y posrevolucionarios, el grupo dominante actual es conservador, católico y neoliberal. Su aparición es producto del episodio formal democratizador que vivió México en el proceso electoral de 2000, pero de fondo son parte de la dinámica que se originó en la clase política mexicana de ceder y cambiar, orillado por los dinamismos del mercado y las estructuras de poder necesarias, para la implementación de cambios al interior del país, y lograr las formas de llevar a cabo tanto el PAN y el PAG.

El discurso de estos grupos de poder, se manifiesta democratizador, progresista, incluyente y dirigido al desarrollo nacional. Su perfil, responde al PAG, y como tal ha incluido en su discurso una perspectiva intercultural. En el discurso del gobierno actual mexicano, se lee formalmente una intención incluyente, en momentos exacerbado, de los grupos vulnerables o rezagados, como las mujeres, los ancianos, los indígenas, migrantes y la población marginada y rural.

Reconoce, por un lado, la grave situación en la que estos grupos viven, y por otro lado, intenta realizar acciones a través de políticas que atiendan estas situaciones. Reconocimiento y acción incluyente, son parte de un proceso que tiene su antecedente en el cambio de paradigma gubernamental, en los movimientos y manifestaciones sociales y en los debates académicos, entre otras fuentes.

El caso particular de la inclusión oficial de los Pueblos Indígenas en México, conlleva un proceso histórico amplio, entre sus aspectos inmediatos, se encuentra como parte de un momento de inclusión político-jurídica en el contexto mexicano, el cambio constitucional del artículo 4º en 1992, que concluyó reconociendo que, la nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social (*"Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos"*, 1992, p. 7).

De esta forma el Estado mexicano pudo admitir y lograr dar un significativo avance cualitativo, en el reconocimiento de la pluralidad cultural de su población nacional, pasando de reconocerse con una cultura homogénea y mestiza, combinada de lo cultural criollo e indígena, a ubicarse en el contexto global de la pluralidad, de la

diversidad cultural mexicana. Adscribiéndose al PAG, y adhiriéndose al concepto global sobre pueblos indígenas¹⁴.

Entre los detonadores del cambio cualitativo de reconocimiento de la pluralidad cultural nacional, se encuentra la tradición de organización social y académica, que los Pueblos Indígenas han realizado históricamente, incluyendo el movimiento de suelo ocasionado por la lucha armada zapatista lacandona, iniciada en 1994.

Sobre el reconocimiento de la diversidad y la intención incluyente, la perspectiva intercultural del actual Estado neoliberal mexicano, intenta construir una sociedad intercultural, en la cual sea posible, holísticamente y en escenarios incluyentes e ideales, la convivencia y una relación respetuosa de todas las partes que componen la sociedad nacional.

La perspectiva intercultural del Estado, intenta solucionar la crisis social que representa el contacto objetivo y subjetivo de diferentes elementos culturales, traídos por la vía de la globalización, con la que interactúan los integrantes de la sociedad nacional, además intenta en el caso de los Pueblos Indígenas, dar solución a la deuda histórica de aislamiento y rechazo de las poblaciones indígenas a la vida y el desarrollo nacional.

Desde la perspectiva intercultural, los actores del desarrollo son dos partes esenciales, los grupos de poder y los grupos subalternos como los indígenas. Los primeros son capaces de operar políticas con perfil intercultural y los segundos, necesariamente capaces de potenciar su propio desarrollo, claro está, desde la perspectiva Neoliberal y del PAG. Discurso y política, son las partes del binomio que caracteriza a la acción incluyente intercultural del actual gobierno neoliberal mexicano. Incluyente e intercultural son, en este sentido, parte de la política del buscado desarrollo nacional.

¹⁴ El artículo 4º sería nuevamente formulado, actualmente se manifiesta de forma distinta en el artículo 2º constitucional, que se pronuncia en el mismo sentido, afirmando que: La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización, y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas (*“Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”*, 2005, p. 2).

Una de las formas en las que la perspectiva intercultural del Estado, ha sido ejecutada con claridad, es en la educación. La política educativa ha sido la estrategia antropológica del PAN¹⁵ con perfil intercultural. En el contexto de la lucha por atender los problemas de la educación en nuestro país, y potenciar el desarrollo de la sociedad a partir de formar recursos humanos.

La problemática educativa en México, es un fenómeno amplio, su cuadro problemático lo reflejan diferentes cifras estadísticas que reflejan resultados los resultados de un gasto anual del 5.9% del PIB (OCDE, 2004), que representa 24% del gasto público, cantidades mayores al promedio que presentan los integrantes de la OCDE representado por el 5.6% del PIB y 12.7% del gasto público.

En el año 2000, según INEGI, había 45 460 324 mexicanos en edad escolar, entre 3 y 24 años, dentro de ella se ubicaba el 95% de la población con edad escolar para asistir al nivel básico. La cobertura de la educación básica es de 70.9 % en preescolar, 93.8% en primaria y 76.6% en secundaria.

El financiamiento y cobertura en el sistema educativo nacional, han arrojado que el promedio de escolaridad nacional sea de 7.3 años, y el 95.3% de la población escolar sepa leer y escribir, dejando para el año 2000, una tasa de rezago de 52.6 grados (INEGI, 2000).

Si bien, la política educativa en México, busca atender los profundos problemas educativos sobre rezago, deserción, entre otros, en los últimos años ha buscado la construcción de una sociedad intercultural y la atención educativa de los Pueblos Indígenas, de forma casi central. Si bien el paradigma intercultural, no solo se vincula con los grupos indígenas, sino con todos aquellos grupos humanos capaces de representar estructuras culturales diversas, en el entorno mexicano, la política educativa de carácter intercultural ha centrado su atención de forma amplia, hacia los grupos indígenas de México.

¹⁵ Desde la cosmovisión de la actual administración neoliberal del estado mexicano y su *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, la educación es un aspecto que potencializará el desarrollo nacional, para este grupo de poder no se puede aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia (SEP, 2001, p. 9). A partir del discurso de la administración neoliberal actual, México se adhiere al PAG y al PEG, bajo el paradigma del Capital Humano.

Los Pueblos Indígenas en México, representan el 7.2 % de la población, según INEGI, para el año 2000, existían 8 381 314 indígenas en México, cifra distinta a los 12 707 000 indígenas que ese mismo año contó CONAPO, de los cuales 16.9 % son monolingües y 83.1 % bilingües. Estas personas, habitan 51 343 localidades en casi toda la extensión de la república mexicana, concentrándose en la zona sur-sureste con mayor intensidad (INEGI, 2000).

La problemática social indígena es profunda, el 69.5 % no tiene derechohabencia a servicios de salud, además su proporción de población económicamente inactiva es de 53.1 % y el 45.2 % labora en la agricultura, ello explica por qué el 13.5 % de estos reciben menos de un salario mínimo.

Su situación educativa también es significativamente particular, el 83.5 % del conjunto de población indígena entre los 6 y 14 años de edad, tiene acceso a educación básica¹⁶. Como conglomerado social cuenta con 4.0 años de escolaridad en promedio (4.6 en hombres y 3.4 en mujeres) en contraste con los mas de siete años de escolaridad promedio en el país, además de un 14.6 % de analfabetismo (Dirección General de Educación Indígena [DGEI], 2004).

Para atender sus necesidades educativas básicas (véase Tabla 5) de tipo inicial, preescolar y primaria, el estado cuenta con una infraestructura representada en 20 804 centros escolares, en los que estudian 1 215 115 niños indígenas, atendidos por 54 245 docentes (DGEI, 2004).

Tabla 5
Indicadores generales de educación básica para Pueblos Indígenas

	Centros Escolares	Población Atendida	Docentes
Inicial	2 192	56 541	2 399
Preescolar	8 992	317 664	15 341
Primaria	9 620	840 910	36 505
Nivel Básico	20 804	1 215 115	54 245

Nota. De "Estadística de educación inicial y básica indígena, inicio de ciclo escolar 2003-2004", por Dirección General de Educación Indígena, (2004), p. 30.

¹⁶ En esta revisión cuantitativa, solo se considera la numeralia correspondiente al nivel educativo básico, por razón de que en el sistema educativo nacional, solo se cuenta con educación básica (inicial, preescolar y primaria) para ofrecer a los Pueblos Indígenas, aunque en años recientes se han elaborado experiencias en educación superior y media superior para poblaciones indígenas, sin embargo, por ser pocas las experiencias y recientes, agregando que el objeto de esta investigación se concentra en la educación primaria, son las razones para no incluir datos mas allá del nivel y el tipo que se requiere.

Los efectos combinados de las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y las formas en las que el estado mexicano responde para atenderlas, también se reflejan en números, y al contrastarlos con los promedios a nivel nacional, ofrecen un rango de diferencia que resulta preocupante (véase Tabla 6).

Tabla 6
Indicadores de educación básica de Pueblos Indígenas

Indicador por Nivel	Reprobación (%)	Aprobación (%)	Deserción (%)	Eficiencia Terminal (%)
Nacional	5.0	95.0	1.30	89.00
Indígena	9.81	90.19	3.05	81.44

Nota. De “Estadística de educación inicial y básica indígena, inicio de ciclo escolar 2003-2004”, por Dirección General de Educación Indígena, (2004), p. 62.

Ante la situación de desigualdad educativa, en el acceso y oportunidad de mejorar las condiciones educativas y sociales de los Pueblos Indígenas, el gobierno neoliberal mexicano ejecuta acciones que buscando lograr el desarrollo indígena, también intenta actuar de una forma distinta a la respuesta de los gobiernos paternalistas de antaño. Por ello, se puede entender que la acción gubernamental de una Política Educativa Intercultural (PEI), centrada en la población indígenas, intenta generar un cambio cualitativo en las formas en las que el estado mexicano en sus diferentes facetas históricas, había llevado a cabo políticas educativas dirigidas a esta población.

Pedagógicamente, el viraje de una nueva política que procura una educación para Pueblos Indígenas con un paradigma intercultural, significa un momento distinto en la larga práctica de modelos pedagógicos oficiales, devenidos históricamente desde la alfabetización monolingüe, el bilingüísimo y el biculturalismo, como formas distintas de etnocidio educativo.

La intención de esta PEI, es contribuir en la construcción de una sociedad respetuosa de las diferencias, en la que los ciudadanos se relacionan democráticamente, eliminando cualquier expresión de discriminación o rechazo, a los que piensan de diferente forma. Busca incluir a los grupos étnicos de México y sus culturas, a la vida y el desarrollo nacional, planteando una educación que no parta de la

división cultural, sino de la inclusión, una educación de todos y para todos, donde se incluyan a todos.

La PEI, intenta eliminar las prácticas de una política de aislamiento, y paternalismo, que provocaron las acciones de los gobiernos pre neoliberales, representa la influencia que tienen en el ámbito educativo las líneas del PAN y del PAG, en relación a su perspectiva intercultural y su visión sobre el desarrollo de todos los integrantes de las naciones del globo.

En la dimensión nacional mexicana, del PAG, la política educativa intercultural, tienen las mismas características del PAN (participación de gobierno, sociedad civil, empresariado y OI), y poseen la misma coherencia que la lógica neoliberal del contexto en el que están envueltos.

Los actores oficiales de la PEI en México, están constituidos por instancias gubernamentales tradicionalmente, encargadas de dicha línea de políticas, entre las más importantes esta la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). A ellos se adhieren otros como el mecanismo educativo llamado Compromiso Social por la Calidad de la Educación e instancias socio-empresariales (fundaciones).

La SEP, es una institución oficial creada en 1921, en un momento histórico mexicano de construcción y de gradual institucionalización de la revolución mexicana, se trata del actor educativo oficial por antonomasia, monopolizador de casi toda la actividad educativa en México y un instrumento de cambio social, en las últimas décadas.

La DGEI, administrativamente es un departamento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, fue creada en 1978, con la intención de organizar pedagógica y administrativamente a los servicios educativos brindados a las poblaciones indígenas del país. Esta institución, actualmente vigente, forma parte de una tradición oficial de elaboración de instancias, que atiende a los pueblos indígenas en educación.

La CGEIB, es una instancia de reciente creación. Representa la institucionalización del paradigma educativo intercultural en México. Fue creada en 2001, como una instancia más de la SEP, con jerarquía de subsecretaría. Su objetivo es asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena (*"Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe Diario Oficial de la Federación"*, 2001, p. 58) esta institución tiene ingerencias en planeación y evaluación educativa y pedagógica, así como en investigación, sus acciones buscan incidir en todo el sistema educativo nacional.

Dentro de la PEI, el mecanismo llamado Compromiso Social para la Calidad de la Educación, ocupa un lugar especial, se trata de un convenio de carácter neoliberal, firmado en agosto de 2002, por diferentes actores: SEP, Gobierno Federal y Estatal, Entidades Federativas, el SNTE, IES, Padres de Familia, Intelectuales y Creadores Artísticos, Empresarios, Organizaciones Civiles y Empresas de Telecomunicaciones. Todos ellos se comprometieron, ante un panorama, aunque positivo en cobertura, negativo en calidad, del servicio educativo, a dar impulso a un proceso de amplia participación de la sociedad en la tarea educativa sustituyendo la práctica de los acuerdos meramente retóricos por un compromiso de trabajo efectivo entre todos los sectores interesados en elevar la calidad de la educación (*"Compromiso Social por la Calidad de la Educación"*, 2002, p. 9).

La SEP, DGEI, CGEIB y el Compromiso por la Calidad de la Educación, son los actores de la PEI actual, y poseen el dinamismo y la organización neoliberal, así, las formas en las que actúan, conllevan intereses e intenciones en la misma tónica política.

Las acciones de la PEI, se van cristalizando cada vez con mayor influencia en las acciones educativas, como lo ha reflejado en la entrada en vigor del modelo de la Calidad Educativa¹⁷, las presiones estatales por cambios curriculares en la educación

¹⁷ El modelo de la calidad educativa en la actual administración es el eje paradigmático de la estrategia educativa, se trata del sostén educativo que sirve como respuesta ante los problemas pedagógicos que vive el sistema educativo nacional.

Se parte del supuesto de que una educación de calidad es aquella que es capaz de proporcionar a los educandos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de actitudes y valores acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes (Schemelkes, 2001, p. 13).

secundaria, incluyendo en sus contenidos la diversidad cultural del país, la obligatoriedad de la educación preescolar, la creación de instituciones educativas de nivel superior que atienden a poblaciones indígenas en particular, adaptaciones educativas en escenarios culturalmente plurales y la formación de cuadros docentes indígenas.

Así, se puede notar una estructura que conforma la realidad del desarrollo de los Pueblos Indígenas en el momento actual. Existe una articulación entre la política intercultural del gobierno mexicano, su política educativa y la búsqueda del desarrollo nacional, aunque incluyente, con la lógica que de forma global los OI actúan, dicha articulación deja de lado muchos aspectos, que refleja el poco interés en el desarrollo de los indígenas. El papel de los Pueblos Indígenas en el desarrollo nacional es significativo, al ser integrados a los grupos vulnerables, sujetan su desarrollo a las acciones que se pueden generar entre todos los actores en su diferente dimensión.

El Estado mexicano con la intención de atender el desarrollo de los Pueblos Indígenas, se denomina con un perfil intercultural, actuando con énfasis a partir de la política educativa, para atender el desarrollo indígena. De esta forma se construye una postura y una política educativa intercultural, que pugna por el desarrollo indígena, su inclusión y participación en la vida nacional. Sin embargo, la PEI no abarca la problemática profunda del desarrollo indígena.

Se trata de un modelo centrado en la *gestión escolar*, en las formas en las que se hace la educación en los centros escolares. El Programa Escuelas de Calidad, es el instrumento de aplicación del paradigma de la educación de calidad, trata de responsabilizar a los actores de la educación escolar y solicita anualmente la elaboración de un plan de actividades escolares que se desprenden de un Plan Estratégico de Transformación Escolar, una planeación estratégica, que trata de comprender el contexto de los centros escolares y de planear definiendo objetivos y líneas de acción a mediano plazo. El programa proporciona financiamiento a los centros escolares con recursos federales y provenientes de la iniciativa privada, condicionado a la viabilidad de dicha planeación anual.

En la aplicación del Paradigma de la Educación de Calidad, los actores de la educación: docentes, directivo, educandos, padres de familia y autoridades, se responsabilizan a llevar a cabo la estrategia planeada de gestión escolar. Los actores se vuelven cada vez más gerentes de los espacios escolares que ofrecen un servicio a clientes, dejando de ser espacios de burocracia que trabajan por un compromiso inherente al derecho ciudadano de acceder a la educación.

Es oportuno señalar que no es gratuita la vinculación oficial entre el modelo de calidad y la educación indígena, pues una de las principales intelectuales que sustentan con mayor influencia el paradigma de la Educación de Calidad es, Silvia Schemelkes, que es además la Directora de la CGEIB, investigadora del DIE-CINVESTAV en la línea de Educación en Contextos Indígenas y es la Rectora de la Universidad Indígena del Estado de México, todos estos aspectos, hacen suponer que existe una real vinculación oficial entre el paradigma de la Educación de Calidad, la Educación Intercultural y la Educación para los Pueblos Indígenas, dicha relación es parte del perfil intercultural del neoliberalismo actual.

La construcción de una sociedad como la que persigue el discurso y la PEI, se enfrenta a las adversidades sociales que representan la imposibilidad de varios grupos de la sociedad nacional, de reconocer que México no es uno solo, que México es muchos Méxicos, que se vive en un país en el que existe una enorme gama de grupos étnicos culturalmente diferentes, capaces de vivir en la diversidad y la diferencia.

Los grupos de poder, aquellos propietarios de la estructura ideológica nacional, oficial y legítima, en el cual sustentan su hegemonía, observan con peligro la admisión real de la diversidad y la aportación a esta estructura ideológica de la diversidad étnica nacional. Un cambio en esta dimensión representaría la pérdida del control y la conducción del *estatus vivendus* de la sociedad nacional, por ello su negación a la real inclusión intercultural y el desarrollo económico de todos los mexicanos incluidos los Pueblos Indígenas.

La utopía de una educación intercultural, consiste en constituir una sociedad en la que se construyan escenarios de inclusión de la diversidad, donde las escuelas, pongan en marcha un currículum¹⁸ escolar, una construcción social y cultural de códigos y estrategias de enseñanza (Gimeno, 1992, p. 17), que enseñe lo indígena y lo no indígena, lo particular y lo general del conocimiento humano, representa un cambio en el cual, la cultura o culturas indígenas, entren en dialogo con la cultura no indígena, eliminando así la invasión cultural (Freire, 1999, p. 195), y el etnocidio de la cultura indígena.

Los grupos de poder mexicanos, caracterizados por poseer un acervo cultural criollo, orgullosos de su cultura no indígena, no conciben la necesidad de construir y ejecutar un currículum intercultural, sino uno homogéneo y monocultural, hecho que se evidencia en el momento de concretar la política intercultural en los espacios escolares.

¹⁸ En este documento entendemos al *Currículum*, como conjunto de procesos que ocurren en el ámbito escolar desde lo socio-cultural y lo cognitivo. Por un lado, se entiende al currículum, como la cultura social convertida en cultura escolar, por medio de las instituciones educativas y los profesores, y por otro, se trata del modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares (Román & Díez, 1999, p. 221). Desde la tónica de esta noción, el currículum es una construcción social, que vincula a la sociedad y la escuela, y que integra una serie de normas para regular la vida y las prácticas educativas en una institución escolar dependiendo del nivel y la modalidad educativa. La explicación sobre el currículum, se centra en los códigos y las prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la institución escolar, ya que las funciones que cumple el currículum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí (Gimeno, 1992, p. 17), y que se concreta a partir de diferentes contextos como los son; el contexto del aula, personal, social, histórico y político.

En esta inflexión se trunca la posibilidad de construir una sociedad intercultural. Desinterés y peligro al status monocultural, son sus dos más grandes lastres.

De no concretarse el desarrollo de los Pueblos Indígenas, significaría la continuidad de su situación de subalternidad económica, que históricamente, ha caracterizado la situación de los indígenas en nuestro país, en el marco del desarrollo interno y los proyectos del desarrollo nacional, regional y global. El desarrollo indígena, se enfrenta al complejo de estereotipos y prejuicios de la sociedad nacional, hacia lo indígena, creados ideológicamente para sustentar el poder en los grupos de poder nacionales.

La respuesta al desafío del desarrollo de los Pueblos Indígenas en México, tiene que ir compuesta de características cuantitativas y cualitativas, se deben concretar mejores niveles de bienestar y a la par, desarrollar escenarios de interculturalidad, solo así se garantizaría el desarrollo indígena en México.

En el siguiente apartado se podrá concretar con mayor firmeza el papel de la educación en el desarrollo y su tendencia intercultural, planteado desde la particularidad de una localidad indígena.

1.3.- Comunidad indígena Ñä hñu: antecedente y situación del desarrollo de la comunidad El Banxú y el papel de la educación.

*...hay quienes viven antes de la historia; otros, como los Otomíes, desplazados por sucesivas invasiones, al margen de ella...
Octavio Paz "El laberinto de la soledad".*

Una parte, del complejo contexto, desagregado de lo global y después de lo nacional, es lo local. Los escenarios básicos del desarrollo son las localidades, esos espacios breves y con menor complejidad en su organización. Las localidades representan las primeras instancias del desarrollo nacional desde la estrategia del actual contexto mexicano y su intención de aplicar su Programa de Acción Nacional y el complemento del Programa Educativo Nacional, ambos en el marco del Programa de Acción Global y el Programa Educativo Global.

Cada localidad en México, es una forma particular de organización e implementación de las políticas estatales, regionales y globales, se trata de un cúmulo de formas distintas de expresión social. Estas son condicionadas por sus diferentes características propias y comunes.

En México hay localidades urbanas o rurales, pero también existen otro tipo de localidades, se trata entre otras, de las comunidades indígenas. Estas son, instancias de organización y participación social, integradas por un colectivo o colectivos de personas que comulgan socialmente, y que comparte acervos e intereses en común. Hay que entender que en su carácter de indígena, los integrantes de la comunidad son originarios de, o pertenecientes a los espacios geográficos y sociales de referencia común, históricamente vinculados con el grupo y el territorio.

En México la diversidad comunitaria, cultural y étnica, está representada por numerosos grupo humanos, entre los cuales se pueden diferenciar por su origen en no indígenas (criollos, mestizos, africano mexicanos) e indígenas (grupos étnicos originarios asentados en el territorio antes de la conquista).

Los grupos indígenas de México representan el 7 % de la población nacional (INEGI, 2000), se trata de una infinidad de grupos humanos, asentados en 51 343 localidades, con población variable, que elaboran en sus espacios estructuras culturales diversas e históricamente ricas.

Uno de los 62 grupos indígenas moderadamente numerosos (véase Figura 7), con una población de 291 722 integrantes (INEGI, 2000), y con una trayectoria histórica significativa, en la parte centro del país, de 4000 a. d. C., según Wrigt (1994), es el grupo étnico Ñä hñu u Otomí del Valle del

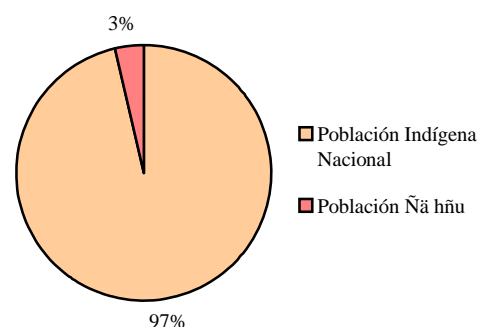


Figura 7. Proporción de población Ñä hñu en población indígenas nacional (INEGI, 2000).

Mezquital¹⁹, una de las cuatro variantes dialectales del Otomí.

El grupo étnico Ñä hñu, como tantos otros, posee la característica de organizarse en comunidad, en ocasiones trascendiendo tiempos y espacios. En el caso de indígenas emigrantes suelen aparecer estrategias de organización que sirven como vínculos con sus espacios ancestrales de origen.

Las comunidades indígenas Ñä hñu²⁰, al igual que otros grupos étnicos, construyen relaciones de organización con intenciones que tienen que ver con la objetividad y la subjetividad del grupo, las familias y los individuos que la componen.

En un sentido particular, la organización en comunidad de los grupos indígenas, entre ellos los Ñä hñu, llevan la intención de tener el control, la toma de decisiones sobre los asuntos comunales, de manera autónoma en aquellas áreas geográficas en donde el grupo forma parte de una entidad mayor (Chihu, 2002, p. 12).

La comunidad indígena Ñä hñu, es una instancia de organización, gestada históricamente, que busca perfilar al grupo de forma independiente, para elaborarse y responder al contexto. Su conjunción también tiene que ver con la satisfacción de necesidades económicas y políticas, así como de vinculación familiar y de parentesco.

La conformación de la comunidad indígena Ñä hñu como grupo y una estrategia de etnicidad, de elaboración del grupo como tal, lleva la intención de: a) la auto perpetuación biológica, b) compartir valores culturales fundamentales y c) integrar una arena de comunicación e integración (Chihu, 2002, p. 9).

¹⁹ Este grupo étnico (Otomí o Ñä hñu), es uno de los grupos étnicos más antiguos del Valle de México, su actual distribución se concentra importantemente en algunos municipios del Estado de México, Querétaro e Hidalgo (Soustelle, 1993).

Ñä hñu u Otomí del Valle del Mezquital, lo primero (Ñä hñu, “*gente que habla con la nariz*” o “*gente que habla bien*”), es la forma en la que se autodenominan las personas que pertenecen a este grupo étnico, la manera en la que se llaman así mismos usando su lengua materna. Otomí (otomítl u otomíte) es una palabra de raíz Náhuatl, y está rodeada por un halo de confusión por los distintos significados que se le han asignado, muy valiente, bravo, salvaje, peleonero, (Botho, 1991), el pueblo errante (Soustelle, 1993), que no se entiende (Clavijero, 1964), flechadores de pájaros (Wright, 1994). Por ello, se prefiere el uso del termino Ñä hñu en este documento.

²⁰ En la comunidad indígena, es fácil observar una serie de dualidades, algunas de corte psicosocial como la vinculación subjetiva del **yo** y del **otro**, pero también se puede observar una dualidad como la que observan Aguirre y Pozas (1981, p. 26) la comunidad indígena está compuesta de una base biológica (familia) y una base territorial (parcela). Mantenido en relación indisoluble por los instrumentos integrativos que suministra la cultura (educación).

Así, la comunidad indígena Nã hñu, intenta construir grupos en espacios particulares, construyéndose a sí misma, capaz de organizarse y actuar en consecuencia con el contexto, para el beneficio del grupo.

La organización comunitaria, presenta adecuaciones, dependiendo del entorno situacional de los integrantes de la comunidad. En el caso de miembros residentes en sus espacios originarios, caracterizados por ser rurales en su mayoría, las comunidad Nã hñu, se organizan a partir de un órgano fundamental de participación, que controla las situaciones comunitarias en relación con el contexto mediato, se trata de la Asamblea Comunitaria.

La asamblea comunitaria, tiene su origen histórico en las formas ancestrales de organización local y se nutre a partir de la participación de los integrantes de las familias (en su mayoría varones jefes de familia), que conforman la comunidad.

La organización al interior de la comunidad se divide en familiar y comunitaria. Son dos dimensiones distintas que guardan estrecha relación y que se nutren entre sí para su extensión y conservación. Los actores de la organización de las localidades, son en su dimensión familiar cada uno de los integrantes de la familia tradicional (abuelos, padres e hijos), y en su dimensión comunitaria son todos los representantes de familia que conforman la comunidad.

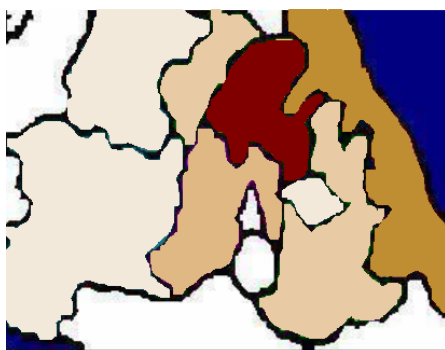


Figura 8. Actual área nacional de concentración del grupo étnico Nã hñu (Soustelle, 1993)

- Mayor concentración
- En aumento por migración
- Regular
- Poco
- Casi extinto

En la dimensión comunitaria de organización local, existen representantes del colectivo comunitario, las autoridades denominadas por la asamblea, con diferentes cargos: Delegado, Subdelegado, Tesorero y los participantes de diferentes comisiones como las del agua, educación, salud, eventos religiosos y festividades.

El espacio, es un elemento que une al interior de las comunidades, a sus actores y su organización, los espacios geográficos comunitarios son en los cuales se asientan y se recrean las familias.

La comunidad indígena Ñä hñu en conjunto, se establece en territorios geográficos moderados (véase Figura 8), en el país este grupo étnico aparece de forma significativa en los estados de Hidalgo, México y Querétaro, y de forma menos numerosa en los estados de Veracruz, Puebla, Tlaxcala, Michoacán y Guanajuato (Soustelle, 1993).

De estos, el de mayor concentración Ñä hñu es el de Hidalgo, y especialmente el municipio de Ixmiquilpan, corazón del Valle del Mezquital²¹ y una de las zonas de influencia política, social, cultural y económica más importantes de la zona y del grupo étnico²².

Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo, representa un centro histórico y de desarrollo cultural y educativo importante. Dicho municipio está dividido en la zona urbana (cabecera municipal), y la zona rural, (resto del municipio), productivamente esta última está dividida en el área de producción ganadera y de cultivo de riego y de temporal, por último, también se puede dividir geográfica y ecológicamente en semi desértica, matorral y semi boscoso, estas variaciones se manifiestan en la medida en la que se eleva la altura del municipio hacia su parte norte.

En la parte norte del municipio, se encuentra una de las 141 comunidades del municipio, una comunidad indígena Ñä hñu llamada El Banxú. Su nombre²³, se refiere por un lado a un árbol²⁴, y por otro, al cerro en cuyo pié se encuentra esta comunidad²⁵. El Banxú, según el conteo de INEGI del año 2000, cuenta con una población de 405

²¹ El Valle del Mezquital es una extensa zona geográfica dentro del Estado de Hidalgo, México, en la cual los diez municipios con mayor población indígena abarcan 1,165 Kms. cuadrados, los municipios mas poblados y que representan centros económicos y políticos importantes en el Valle del Mezquital, son: Actopan, Alfajayucan, Chilcuautla, Ixmiquilpan, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo, Tecozautla, Tepeji del Río y Zimapan.

²² Para profundizar sobre la cultura del grupo étnico Ñä hñu, véase Franco & Aymani et al. (1998), Franco, Aymani, Martín, Cruz & Roque, (1998) y Franco (1998)

²³ La población de la comunidad reconoce que dicho nombre es una expresión en Hñä hñu, sin embargo, éste no aparece en el *Diccionario Hñä hñu – Español, Español – Hñä hñu* (2003), de Felipe Bernal Pérez. Hecho que ocurre con los nombres de muchas comunidades.

²⁴ Este árbol es nombrado en lengua materna y cabe destacar que no existe un árbol de éste tipo en varios kilómetros a la redonda, con excepción de uno localizado en una casa particular en el centro de la comunidad.

²⁵ Existe una razón por la cual este cerro recibió ese nombre. Dicha razón se encuentra en un relato oral, que habla de que en un tiempo remoto, en este cerro existieron árboles con ese nombre, de los que se sacaron (*sic*) tres cruces de madera para colocarlos en la iglesia de la comunidad la Lagunita, dichas cruces fueron celebres por la devoción de la gente que le atribuyó milagros a esas cruces, pero también debió hacerse celebre ese cerro al cual gradualmente se le llamó, el cerro del *Banxú* (A., Cruz, comunicación personal, 7 de octubre, 2003).

habitantes (0.52 % de la población municipal), de los que 194 son Hombres (48 %) y 210 son Mujeres (52 %), sin embargo estos datos deben ser comprendidos como relativos, ya que el número de habitantes varía según la temporada del año por motivos de migración.

El Banxú, está ubicado a 35 Kilómetros de la cabecera municipal de Ixmiquilpan, que lleva el mismo nombre, en las siguientes coordenadas: 99° 13´54” de longitud, 20° 40´23” de latitud y una altitud de 2,560 metros sobre el nivel del mar (véase Apéndice A).

La comunidad indígena Ñä hñu El Banxú, se organiza a partir de las necesidades que le presentan el contexto local, municipal, estatal, nacional y regional. Su contexto, obligadamente tiene que ser descrito por su antecedente y su situación comunitaria.

Dicho antecedente está relacionado con el pasado de su grupo étnico Ñä hñu²⁶, y con el desarrollo histórico de la zona del Valle del Mezquital, el municipio de Ixmiquilpan y su comunidad, El Banxú. Hay que partir del hecho de que esta etnia pertenece lingüísticamente a la rama otomí, del tronco otopame y la estirpe otomangue (véase Apéndice B), su lengua Hñä hñu, es una de las más antiguas del centro de México.

El origen remoto del grupo étnico se encuentra en el litoral del golfo de México, Tranfo (1974), tanto los Ñä hñu como Olmecas, son los pueblos más antiguos de mesoamérica, ambos partieron de la zona este de México, del litoral del golfo. De ahí, los Ñä hñu se desplazaron gradualmente hacia el centro de México.

El Valle del Mezquital, fue una zona de asentamientos producto de las primeras migraciones Ñä hñu al centro de México (véase Figura 9) según



Figura 9. Códice Otomí de Huichapan

²⁶ Para profundizar la reflexión sobre la historia del grupo étnico Ñä hñu, véase el trabajo de Muñoz. Ramírez & Vásquez (1993).

Soustelle (1993) una de las primeras ciudades Ñä hñu más importantes fue **Mamen**²⁷, que invadirían los Toltecas en el siglo VIII y sobre la cual fundarían Tula, el Valle del Mezquital pertenecía a la jurisdicción política de esta ciudad primigenia.

La distribución de los Ñä hñu en el centro de México fue gradual, se debió a diversas invasiones por otros grupos y sus desplazamientos territoriales como: el de los Toltecas (S. VIII), moviéndose al este (Tlaxcala) y al sur (Toluca), el de los Chichimecas (S. XIII), migrando al sur (Azcapotzalco y Texcoco), el de los Aztecas yendo al norte y al este (Tlaxcala y Puebla), y en época de vasallaje Azteca migraron al este de lo que hoy es el Estado de México y sus límites con Michoacán²⁸.

En la etapa de dominación Azteca, existía una franja geográfica étnica Ñä hñu, que corría desde el golfo en Veracruz hasta el noreste de Michoacán, su situación política variaba según el estatus de sus poblaciones numerosas, en ella existía toda una constelación de comunidades mas o menos importantes, en situaciones de tributarios, vasallos o aliados político-económicos.

En la parte norte del imperio Azteca se encontraba el Valle del Mezquital, en el que se ubicaba la población de Ixmiquilpan, dentro de la jurisdicción de Actopan, y este a la vez del centro político Ñä hñu de Jilotepec (véase Figura 10).



Figura 10. Glifo de Jilotepec

Ixmiquilpan o Ts'otk'ani (*en Hñä hñu*) “Lugar de Verdolagas”, formaba parte de la zona norte Ñä hñu periférica, desde la cual se enviaban tributos al imperio de México Tenochtitlan o *nyadezna monda* (*en Hñä hñu*) (Soustelle, 1993, p. 465).

A la llegada de los españoles, y el inicio de lo que algunos autores como Dieterich (2000) llaman *la primera globalización*, los escenarios Ñä hñu que encontraron se

²⁷ Incluso, los Ñä hñu aún llaman con este nombre a Tula (Soustelle, 1993, p. 452).

²⁸ El origen de los pueblos Otomíes en el Estado de Michoacán se remonta a su conquista política por los Aztecas, en cuyo ejército triunfador incluían grandes cantidades de guerreros Otomís reclutados de la jurisdicción de Jilotepec (Soustelle, 1993, p. 468).

localizaban al este, norte y oeste de Tenochtitlan, todos dentro de la confederación Azteca, en diferentes situaciones políticas y económicas (véase Figura 11). El contacto entre españoles y el pueblo Ñä hñu transcurrió por diferentes facetas, significó su inserción al proyecto de colonización española, como aliados en la lucha contra los Aztecas, los Chichimecas, Pames, Cuicatecos, Matlatzincas, Mazahuas y otros, además sirvieron de importantes negociadores políticos, un papel similar al que asumieron incluidos en el imperio Azteca, no sin antes transitar por periodos de dominación y genocidio.²⁹

Los Ñä hñu también jugaron el rol de socios en la conquista española del centro de México (Querétaro³⁰), y terratenientes aliados durante el siglo XVI y XVII, pero poco a poco desplazados por los encomenderos criollos en el siglo XVIII.

Entre la situación colonial de los Ñä hñu caracterizados por estar entre vasallos y aliados políticos y subalternos explotados y trabajadores tributarios, el pasado colonial del grupo étnico, transitó sin muchos cambios estructurales pero con una permanente violencia social, política y económica.³¹



Figura 11. Guerrero Coyote Otomí

²⁹ Reflejo del genocidio indígena, en mesoamérica es lo que relata De las Casas (1984, p. 101) así: *...Así que desde la entrada de la Nueva España (1518), que fueron doce años enteros, duraron las matanzas y estragos que las sangrientas y crueles manos y espadas de los españoles hicieron continuamente en cuatrocientas y cincuenta leguas en torno cuasi a la ciudad de México y a su alrededor (territorios de influencia Otomí)...*

³⁰ Es celebre en este momento la lucha de los Chichimecas con el ejército del General Otomí Conni, por la dominación y obtención de territorio del actual Querétaro, dicho ejército a las ordenes de los intereses Españoles fue formado de las poblaciones Otomíes de la jurisdicción de Jilotepec, a la que pertenecía Ixmiquilpan (Soustelle, 1993, p. 488).

³¹ Sin embargo, la resistencia y persistencia de este grupo étnico ha sido también una situación permanente y notable, testimonio de esta es el mensaje que envía al Virrey de la Nueva España, el Alcalde Mayor de Ixmiquilpan, Don Diego de Alarcón y Ocaña (*“La educación en Ixmiquilpan”*, 2003, p. 2), en 1785, que dice textualmente así: *...no se ha podido conseguir (el establecimiento de la escuela para niños), pues aunque se ha traído un maestro al pueblo, se traía el día aburrido,...por los pocos discípulos españoles, mestizos y mulatos que concurren,...advirtiéndose por lo que respecta a los indios su desidia natural, y estar propensos a hacer lo contrario de los(sic) que se les manda, no les basta para obedezcan ni rigor ni dulzura, lo otro porque si se les manda que manden a sus hijos en la escuela dicen no lo pueden hacer porque estos los ocupan a buscar para comer y pagar el tributo, pues aunque los muchachos sean de seis a siete años se ocupan en acarrear tierras a las salitreras, en las labores a cosechar el maíz a desyerbar o desavenar los trigos y otras operaciones de semejante naturaleza que no les falta en todo el año..... a todo lo cual se agrega es la distancia que tiene que caminar los muchachos para asistir a la escuela y que suele ser de una a dos leguas...*

Lo anterior refleja el panorama social y educativo que se ofrecía a los indígenas Ñä hñu en este momento histórico, resaltando las severas dificultades económicas y sociales de la estructura colonial de subalternidad, que orillaban al trabajo de los infantes, sumando lo anterior el desprestigio y desprecio hacia este grupo étnico, que indudablemente era similar con los otros grupos étnicos en la región.

Los datos históricos más remotos de la comunidad El Banxú, se hallan en este momento histórico. La evidencia que refleja esta información es un mapa elaborado a mano, propiedad de la comunidad de *Orizabita*³² fechado en 1805 (véase Apéndice C), en donde aparece localizado un cerro con el mismo nombre y al pie del cual se estableció la comunidad El Banxú. En su cima, se construyó desde tiempos remotos una capilla donde se ha festejado inmemorialmente la fiesta de la Santa Cruz³³.

Para el siglo XIX, la situación política y económica del grupo Ñä hñu era francamente subalterna, aun incluidos en la lucha por la independencia, no se lograron cambios cualitativos de su situación y, aún menos en la construcción del Estado Mexicano.

Según afirma R. Rodríguez (1999), en 1869, durante la etapa histórica de Reforma en México, Ixmiquilpan fue nombrado por decreto presidencial como municipio, dejando de ser distrito del Estado de México, y formando parte del, aquel entonces, igualmente naciente Estado de Hidalgo. Las leyes de Reforma, para los Ñä hñu, como para muchos grupos étnicos, significó un ataque a la base económica y agraria de las comunidades indígenas, fundamento de su identidad cultural, beneficiando al naciente capitalismo agrícolas (Stavenhagen, s. f., 12).

Durante el movimiento de la revolución mexicana, los Ñä hñu del Valle del Mezquital y particularmente los de Ixmiquilpan, jugaron un similar papel al de la lucha de independencia, fueron parte de los ejércitos y sus poblaciones servían de cuarteles

³² La comunidad de Orizabita, es una localidad que históricamente ha concentrado grupos de poder en la parte norte del municipio de Ixmiquilpan, el desarrollo económico que ha tenido se debe a que desde inicios de siglo XX esta era una comunidad que basaba su economía en la comercialización de *Pulque*, por ello posee el mencionado mapa, su relación con la localidad *El Banxú* esta intervenida por la presencia de otras comunidades que en aquel momento administraban políticamente a *El Banxú*, la jerarquía política se enunciaba así: El Banxú, La Launita, La Pechuga, Orizabita Ixmiquilpan.

³³ La fiesta de la Santa Cruz, realizada cada 3 de mayo, se elabora en la cima del cerro del Banxú, por pobladores de la comunidad *El Banxú* y *La Lagunita*, en una pequeña capilla construida de piedras encimadas en una fecha inmemorial. Este rito tiene que ver con un fenómeno que Soustelle describe en las celebraciones prehispánicas realizadas en honor a Tlaloc, el dios de la lluvia, realizadas en las cimas de las montañas por infinidad de grupos étnicos incluidos los Otomí con la intención de solicitar agua y lluvia suficientes para el proceso agrícola que inicia, pues hay que recordar que Tlaloc es una divinidad antiquísima, originaria de un momento prehispánico incluso más antiguo a la civilización que pobló Teotihuacan.

En esta celebración se transportan cruces de madera a la capilla del cerro y la celebración gira entorno a ellas, hay que recordar que las cruces testimonian una fusión de la supervivencia indígena con el cristianismo pero no olvidemos que la cruz era antes de la conquista el emblema de Tlaloc (Soustelle, 1993, p. 540).

provisionales de rebeldes revolucionarios. Pero al final del movimiento no obtuvieron cambios en su situación de pobreza y miseria³⁴.

Posterior a la conclusión de la Revolución, en la medida en la que se implantaba el proyecto de la reconstrucción del estado mexicano, la estabilización y la modernización de México, la condición social del grupo étnico, en la área, el Valle del Mezquital, Ixmiquilpan y El Banxú, integrados a dicho proyecto, no vieron cambios en sus condiciones de vida, al grado de que su situación política, económica y social, en ciertos momentos del siglo XX, fue muy similar a la del siglo XVIII.

Aunque la aparición del registro del lugar de la comunidad, como se ha mencionado anteriormente, se ha identificado a principios del siglo XIX, la historia reciente de la comunidad se tiene registrada desde principio del siglo XX.

A la zona que hoy conforma la comunidad, desde fines del siglo XIX se habían estado asentando personas que reclamaban sus propiedades en una zona inter comunidades: *La Lagunita* y *La Pechuga*³⁵, motivados por la presencia de dos manantiales que nacían en terrenos de esta localidad, y que representaba un factor importante tanto para la producción agrícola, como para la supervivencia de la gente que habitaba en este territorio.

³⁴ Producto de relatos transmitidos oralmente, son las crónicas que algunas personas de la comunidad *El Banxú* reproducen, dichas narraciones relatan por ejemplo, como es que la gente de este lugar experimentó la lucha armada de Revolución.

Los habitantes de El Banxú, narran que en la comunidad, las personas de aquella época, se veían en la necesidad de escapar de los revoltosos revolucionarios, escondiéndose largos periodos en la maleza del bosque, que en ese entonces debió ser abundante (M., Hernández, comunicación personal, 18 de agosto de 2003).

No fue gratuito, el hecho de que tropas revolucionarias o revoltosas hayan trazado su ruta de esta forma, pues algunos kilómetros al norte de la comunidad *El Banxú*, existe una comunidad llamada *La bonanza*, esta ha sido inmemorialmente una comunidad minera, actualmente en decadencia, situación distinta a la que seguramente existió a principios del siglo XX.

³⁵ En el archivo municipal de Ixmiquilpan, existen documentos pertenecientes a personas, que según las fuentes comunitarias, fueron los originarios de la comunidad, en ellos aparecen como originarios de las comunidades de La Lagunita y de La Pechuga, fechados entre 1919 y 1960, solo existen documentos con el título de, *habitantes de la comunidad el Banxú*, con fechas posteriores a 1960. En el archivo además, existen al menos tres documentos en los que se mencionan la compra venta de predios denominados: *Manchu* (nombre muy parecido al de la comunidad), o *Banchú*, este último dato pertenece al documento fechado el 18 de noviembre de 1938, con el comprobante número 56, partida número 658, del archivo correspondiente a La Lagunita, en él se menciona que dicho predio pertenece a la señora Ambrocía Cruz. Cabe mencionar que dichos documentos enuncian que estos predios se localizaban en la comunidad de *La Lagunita*.

A partir de este momento el proceso de desarrollo de la comunidad El Banxú, ha sido gradual y ha transcurrido a través de momentos de conformación comunitaria, y de relación con el proyecto de constitución nacional de los grupos de poder posrevolucionarios, que dieron como resultado un momento final de construcción como tal.

El detonador de la construcción de la comunidad, fue una necesidad de independencia que utilizó como pretexto e instrumento, la construcción de la escuela primaria para los hijos de las familias que ya se habían asentado en aproximadamente 20 casas³⁶ (T. Zaus, comunicación personal, 18 de agosto, 2003), construidas en su mayoría de madera y techos de dos aguas cubiertos de pencas de Maguey³⁷, en el espacio entre comunidades arriba mencionadas.

La gestión de la escuela primaria inició con la solicitud de un maestro hacia finales de la década de 1950 (véase Figura 12), llevada a cabo por el Sr. Seferino Gaspar³⁸. La instancia a la que se acudió fue el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), institución pública descentralizada y dependiente directamente de la Secretaría de la Presidencia de la República, creada por decreto presidencial en 1951 (R. Rodríguez, 1999, p. 12), y que tenía la responsabilidad pública de coordinar las acciones de desarrollo social y económico de las comunidades indígenas del Valle del Mezquital.



Figura 12. Actividades de salud del PIVM en la primera escuela de El Banxú, en 1959.

³⁶ Hacia 1957, en la comunidad existían vivían cerca de 122 personas (“*Censo escolar de población*”, 1957).

³⁷ En el contexto comunitario aún quedan vestigios de las antiguas y primeras casa en la localidad, la mayoría son utilizadas como bodegas o pequeños graneros. Solo existen tres casas de esta época con muros de piedra y concreto, de las cuales solo dos sirven a de hogar para las familias que las habitan. Referente al primer tipo de casas, Soustelle (1993) menciona que esta era la más pobre de todas, se localizaba en las mesetas secas y frías del centro de Hidalgo, de hecho, las cabañas construidas con madera y techos de penca de maguey, eran refugios a menudo sin forma determinada en los que nada protegía del frío o de la lluvia. Es preciso señalar, sin embargo, un desarrollo técnico muy notable que tiene como base la hoja de maguey seca y que solo raramente se encuentra entre sobre todo en Ixmiquilpan y el Cardonal, en Hidalgo.

³⁸ En aquel entonces comisionado por los vecinos que vivían en ese lugar (A., Lora, comunicación personal, 30 de julio, 2003).

Esta instancia representa el perfil del Estado paternalista del momento histórico mexicano, en el que la comunidad indígena El Banxú, fue inicialmente elaborada. Hijo del periodo del milagro mexicano, el PIVM, representó la intención de los grupos de poder nacionales, y su concepción centralizada sobre el desarrollo nacional y el de las comunidades indígenas³⁹.

Su labor partía de la relación de una administración interna coordinada con las acciones de las instituciones Federales, Estatales y Municipales correspondientes. Sus acciones eran de corte educativo, salubridad, agropecuarias, de suelos, economía, caminos, construcción, ingeniería hidráulica, jurídica y de investigación antropológica (Tranfo, 1974, p. 71).

Su aparición respondió a la urgencia de desarrollo social de esta zona ante una situación de grave marginación social, pero también a la necesidad de desarrollo local por parte de los grupos de poder representados por un sector que en la capital del país se estaba colocando como influyente⁴⁰.

Cuando llegó el primer profesor, para iniciar el ciclo escolar 1957-1958⁴¹, a la comunidad El Banxú, laboró en la casa del Sr. Seferino, que funcionó como primer aula de clases, poco después la escuela tendría su propio terreno, donado por el Sr. Saturnino Lora, y hecho propiedad comunitaria en 1961, mismo año en el que los habitantes de la comunidad construyeron con sus propios recursos dos aulas de madera⁴², que servirían como infraestructura básica para los posteriores progresos.

En 1963, con la gestión del PIVM, el gobierno federal, donó material para la construcción de dos aulas más, y las autoridades educativas le otorgaron su identidad

³⁹ En los muros del edificio, que antaño ocupaba la sede del PIVM (en Ixmiquilpan), se encuentra ilustrada la visión paternalista sobre el desarrollo de los PI, en murales oficialistas al estilo de los que Diego Rivera realizaría en la sede nacional de la SEP u otras instancias oficiales.

⁴⁰ No es gratuita la situación de que el parque de la cabecera municipal lleve el nombre del Gral. Alfonso Corona del Rosal (nativo de Ixmiquilpan), que llegó a ser regente de la Ciudad de México, así como el hecho de que una de las plazas públicas fue inaugurada por el Presidente Gustavo Díaz Ordaz.

⁴¹ En el Archivo Escolar, se cuentan documentos, que remontan hacia esta fecha, como la de las primeras actividades educativas.

⁴² Actualmente, una de estas aulas es usada como biblioteca comunitaria y museo permanente.

jurídico-educativa, denominándola oficialmente como Escuela Primaria Rural “Miguel Hidalgo”⁴³. A partir de este momento, el espacio comunitario vivió una serie de acontecimientos que poco a poco la fueron modelando como comunidad independiente en diferentes sentidos, de las otras dos comunidades de al rededor. El proceso resultó de la dinámica que elaboraron los integrantes de la comunidad, el Profesor de la escuela, obligado moral y profesionalmente a buscar el progreso social en la comunidad⁴⁴, y las posibilidades de lograr el desarrollo comunitario por parte del PIVM.

La fecha exacta en la que los ciudadanos de El Banxú dejaron de cooperar en las comunidades *La Lagunita* y *La Pechuga* no se conoce con precisión, según las fuentes⁴⁵ comunitarias, es a mediados de la década de 1970, cuando los habitantes ya no cooperan ni realizan faenas⁴⁶ en las otras dos comunidades, cerrándose así la dependencia política comunitaria. Es a principios de 1986, cuando aparece en los documentos oficiales comunitarios el sello que reconoce auténticamente a la Comunidad El Banxú, situación que marcaría oficialmente a ésta, como comunidad independiente.

Otros sucesos importantes para la comunidad, fueron la construcción de la red de agua potable en 1972, en 1974 se construyó el camino que va de *La Lagunita* a El Banxú, con la intervención del PIVM (Gutiérrez, 2004, p. 14).

⁴³ Pese a su nombramiento oficial, según datos generados a partir de la revisión del archivo escolar, la nominación administrativa de la Escuela de *El Banxú*, se generó de la siguiente forma: en 1958 se llamaba Escuela Miguel Hidalgo, en 1960 Centro de Formación Bilingüe Miguel Hidalgo, en 1965, Escuela Promotoría Miguel Hidalgo, 1969, Centro de Promoción Cultural Miguel Hidalgo, a principios de la década de 1970, Escuela Primaria Rural “Miguel Hidalgo” y a principios de la década de 1990, ya fue designada como Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”.

⁴⁴ El primer profesor de la escuela rural, tenía por nombre Herminio (L. Mendoza, comunicación personal, 22 de septiembre, 2003), él representaba el papel de promotor social y de salud, rol que a los docentes de la escuela rural se les confería desde su formación Normal, y el cual se desprendía del proyecto de las escuelas rurales (Huerta & C. Cortés, 1995).

⁴⁵ Mucha de la información sobre la historia de la comunidad, que se vierte en esta sección del documento, es parte de la información compilada en *Monografía de la Comunidad El Banxú* (2004), y que recupera el acervo histórico oral de los habitantes de la comunidad El Banxú, compartido al investigador, como parte del proceso de indagación, por lo cual, es preciso agradecer de manera particular a la señora Andrea Lora y los señores, Ernesto Acosta, Andrés Cruz, Martín Hernández, Matilde Hernández, Juan Gaspar, Justo Gaspar, Juan Lora, Lorenzo Mendoza y Tiburcio Sauz, por su colaboración.

⁴⁶ La faena es el trabajo comunitario que cada integrante de la comunidad realiza para el beneficio de la misma, en ocasiones es realizado por varones de distintas edades, y muy pocas veces por mujeres, que asisten y trabajan en representación de sus parejas.

La Escuela Primaria a principios de la década de 1980, se vio envuelta en un proceso de cambio de perfil pedagógico y administrativo, en el que había intervenido el PIVM, y que ante la construcción de la DGEI en 1979, produjo que a finales de esta década, se le denominara Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, situación que gradualmente vendría a cambiar todas las partes del currículum que impartía. En 1982, según documentos del Archivo Escolar, egresó de la Primaria la primera generación que realizó su escolarización primaria completa.

En ese último año, en el marco de las acciones del primer gobierno neoliberal de México, desapareció el PIVM (Sarmiento, 1991, p. 196)., organismo que había impulsado de forma importante el desarrollo educativo y social de la comunidad El Banxú, situación que a nivel nacional significó dejar atrás una política social gubernamental, que respondía a los convulsionados tiempos sociales que vivía el contexto nacional, y que poco a poco cambiaría las formas en las que esta comunidad se vincularían con el Estado en sus diferentes niveles.

En la misma década de 1980, durante la cristalización del proyecto neoliberal mexicano, sucedió lo que se podría llamar la independencia religiosa de la comunidad El Banxú (Gutiérrez, 2004, p. 15), en 1987, pues se construye la iglesia comunitaria⁴⁷. Es también en éste momento cuando inicia la tradición de la fiesta patronal de la comunidad, establecida para la fecha 12 de diciembre⁴⁸ de cada año, fiesta que es muy singular y representativa de la comunidad y que año con año es celebrada, además en el mismo año, se concluyó la instalación de la red eléctrica comunitaria.

⁴⁷ Antes de construirse la iglesia de *Banxú* las misas, ritos religiosos, entierros, y todos los actos religiosos, no se hacían en la comunidad, sino en la comunidad *La Lagunita*, ello cambia a partir de este momento.

⁴⁸ La fiesta comunitaria del 12 de diciembre, tiene una relación con un antecedente histórico prehispánico profundo. Esta fiesta esta vinculada con la fertilidad de la tierra, representada en la conclusión de la época de la *cosecha* a principios de diciembre, representa la continuidad histórica de la práctica prehispánica de las festividades a *Tzinänä* “*Madre Vieja, Madre Venerable, Luna*”, antigua divinidad particular Otomí, que compartía culto con Tlaloc, *Tzidada* “*Padre Viejo, Padre Venerable, Sol*” y otros dioses mexicas (Soustell, 1993). *Tzinänä* era la madre originaria del mítico génesis cosmogónico Otomí, creadora de todo lo que nace de la tierra y vinculada a dos divinidades mexicas; *Tonantzin* “*Nuestra Madre*”, *Tlazolteotl* “*Diosa de la Tierra*”, y su fisión mestiza *Santa María de Guadalupe*.

La fecha de esta fiesta también coincide muy de cerca con una antigua festividad de la *cosecha*, practicada en la etapa prehispánica Otomí. Esta se realizaba durante el mes llamado *Anthaxmé* “*tortilla blanca*” (decimoquinto de los 18 meses de 20 días del calendario Otomí), y que coincide con el mes de noviembre, la fiesta se titulaba *tascanné* o *txanmé*.

Durante la década de 1990, la comunidad vivió un intenso momento de migración de su población⁴⁹. Si bien este fenómeno, inició tempranamente, en la década de 1950 y 1960, con diferentes destinos⁵⁰, es en la década de 1990 cuando un amplio número de población comunitaria emigró principalmente a Estados Unidos., orillados por la convulsión económico y política que se vivía el país, sumado a la apertura de nuevos mercados de trabajo en el contexto estadounidense, favorecidos por el TLCAN.

Así, las aproximadamente 83 familias de la comunidad, han vivido el desarrollo y la travesía histórica de su comunidad, dentro de la cual se desarrollan en su espacio comunitario, a partir de la infraestructura lograda a través de la gestión y construcción comunitaria gradual.

El espacio geográfico comunitario, se caracteriza por ser una especie meseta al pie del cerro del mismo nombre, se trata de una zona ecológica semi boscosa de encino, ocote y enebro, el clima es húmedo, por sus constantes atardeceres y noches de viento o neblina.

La población comunitaria habita 83 viviendas (INEGI, 2000), con un promedio de 4.88 habitantes por vivienda. La situación laboral se refleja en su población económicamente activa (PEA), que es de 35 personas, y su población económica inactiva es de 20 personas, de su PEA 29 personas laboran en el sector primario, 3 en el secundarios y la misma cantidad en el terciario.

Según datos de INEGI (2000), seis personas representan su población ocupada, que obtiene menos de un salario mínimo, seis, de uno a dos salarios mínimos y cuatro

⁴⁹ La migración de los habitantes de la comunidad también tiene un efecto importante en los procesos comunitarios de celebración de la fertilidad de la tierra, durante la época de la cosecha, que envuelve un fenómeno con características variadas. Se festeja tanto en la convivencia, el exceso en la alimentación, el consumo de bebidas alcohólicas y la práctica sexual.

En la comunidad *El Banxú*, los meses de noviembre y diciembre los emigrantes regresan al espacio comunitario para participar en la cosecha y en las festividades de diciembre, la presencia de los varones, ausentes durante otros periodos del año, tiene un efecto en el proceso demográfico y de natalidad, pues orilla a que durante los meses de septiembre y octubre nazcan más infantes que en los demás meses del año (A., Lora, comunicación personal, 20 de diciembre, 2003).

⁵⁰ Los destino principales de los migrantes de la comunidad *El Banxú* son: la Cabecera Municipal de Ixmiquilpan, Cardonal, Actopan, la Ciudad de Pachuca, y fuera de la entidad, Estado de México (principalmente el municipio de Ecatepec), la Ciudad de México y Estados Unidos, California, Carolina del Norte, La Florida, Charlotte, Milwaukee, y Texas (Hillsboro, Gruver, Dallas y San Antonio) (Gutiérrez, 2004, p. 12).

de dos a cinco salarios mínimos. De esta población ocupada 17 labora hasta 32 horas, 5 laboran de 33 a 40 y 12 de 41 a 48 horas. El número de habitantes comunitarios sin derechohabencia a servicios de salud son 383, casi el 95% de la población. Su población es mayoritariamente católica, son 325 los católicos declarados, pero en la cotidianidad⁵¹ comunitaria se refleja un número mucho mayor.

El promedio escolar es de 5.15 años escolares, su población monolingüe es mínima, 9% de la población, constituida principalmente por adultas mayores. Su población bilingüe es de 325 personas (INEGI, 2000).

Uno de los aspectos que se producen al interior de la comunidad, es el control de las actividades por parte de la comunidad, a través de la Asamblea Comunitaria, conformada por 150 ciudadanos, de la cual solo una mínima parte está presente, duramente largas temporadas, por causa de la migración hacia EU. La organización al interior de la asamblea se divide por cargos, en periodos administrativos anuales, cada cargo corresponde a las necesidades de representatividad oficial, presencia y acción en los diferentes ámbitos de la política, de gestión, educativa, agua, fiestas colectivas, religiosas, entre otras.

Al exterior, la organización comunitaria, responde al entorno, vinculándose con las instancias de gobierno municipal (a través del Delegado y el Subdelegado), y en situaciones especiales de nivel estatal y federal. Una de las expresiones oficiales para vincularse con el gobierno federal, es a través del mecanismo llamado Microrregiones. El Banxú, pertenece a la CEC La Lagunita⁵², que tiene su sede en la comunidad con el mismo nombre, a partir de la cual se puede vincular con Microrregiones y SEDESOL, para vincularse en programas estatales de desarrollo.

OPORTUNIDADES, es un programa gubernamental de desarrollo social, en el cual, aunque no hay cifras precisas, se sabe de una presencia significativa de madres de familia de El Banxú, integradas a este programa de desarrollo en salud, alimentación

⁵¹ La *cotidianidad*, según Beuchot (s. f.), como la actividad desarrollada en los espacios sociales, es aquella parte de la actividad social, de lo individual y lo colectivo, que es imperceptible o “normal”, es quizás, lo que forma más significativamente. La cotidianidad comunitaria de El Banxú, no es una sola, se trata de una cotidianidad articulada en fenómenos que se relacionan entre sí.

⁵² La CEC La Lagunita, con clave 130300027, a la que pertenece El Banxú, es una de las 24 CEC con las que cuenta el municipio de Ixmiquilpan, Hgo., abarca un total de seis comunidades (El Banxú, La Pechuga, El Meje, La Palma, Las Emes y El Álamo), concentrando una población de 1076 personas (Microrregiones, 2004).

y educación. En la misma situación están los integrantes de Banxú al Programa de Apoyo Directo al Campo (PROCAMPO).

Económicamente, la comunidad se sostiene de diferentes formas, además de los programas de ayuda gubernamental, se elaboran estrategias del autoconsumo y auto sustento, por un lado, en la comunidad varias personas colocan pequeños negocios de abarrotes y en poca medida comercializan alimentos, además de ofrecer el servicio de molino. Por otro lado, algunas personas buscan el auto sustento a partir de la producción agrícola de temporal, obteniendo maíz, frijol, papa, haba, avena y otros en menor cantidad como huazontles.

También producen frutas de temporada principalmente manzana, durazno, ciruela, pera, frambuesa, fresa y nuez. Además recurren a la cría de aves de corral, borregos, y en poca cantidad reces y cerdos.

La estrategia de sustento económico, a la que recurren los habitantes de El Banxú, está representada por los ingresos económicos en dólares, que envían los jefes de familia que se encuentran fuera de la comunidad. Estas son recibidas por correspondencia postal, envío electrónico rápido y por mensaje a través de emigrante familiar o conocido.

Los ingresos económicos en dólares, representan un recurso de gran importancia para la población comunitaria, y para el colectivo entero representado en la asamblea. Estas satisfacen gran parte de las necesidades inmediatas de cada una de las familias de la comunidad, en cuyo censo la migración es ampliamente numerosa. Si bien, lo económico condiciona lo ideológico, las formas económicas logradas por la comunidad tienen un efecto en lo cultural. Este aspecto es significativamente particular en la comunidad El Banxú.

Si se parte de la concepción de que la cultura es algo más allá de los productos concretos de una sociedad (Beuchot, 2005, p. 9), y que lo significativo de la cultura es lo simbólico, es toda aquella estructura elaborada, aprendida y transformada a nivel simbólico, determinada por la situación objetiva y subjetiva del sujeto social y su entorno, compartida subjetivamente, cotidianamente en los espacios sociales, entonces

la cultura de la comunidad indígena es una estructura simbólica en la que el contexto determina parcial, pero efectivamente, su construcción. Los habitantes de la comunidad El Banxú viven un proceso de hibridación cultural⁵³, de conformación cultural a partir de varios elementos estructurales provenientes de diferentes orígenes, de culturas distintas.

La migración de los habitantes de la comunidad El Banxú, está provocando un fenómeno cultural excluyente, que tiene su origen en el etnocidio desatado por los proyectos educativos nacionales y que actualmente se complementa con proceso de globalización de la cultura hegemónica, que llevan a cabo los grupos de poder nacionales y globales.

Si bien la migración ha logrado beneficios económicos para los habitantes, también ha traído nuevos acervos culturales de los distintos escenarios de migración, además de nuevos valores y formas de expresión cultural al escenario cultural comunitario indígena, el escenario cultural ancestral.

Los nuevos acervos culturales traídos a través de la migración, han provocado que los habitantes de El Banxú, desplacen sus acervos culturales originarios, un ejemplo de ello es la paulatina renuncia a la reproducción de la lengua materna, sobre poniendo a esta la reproducción del habla castellana o inglesa, fenómeno que está envuelto en el proceso de hibridación cultural excluyente.

Un efecto de la migración, es la doble nacionalidad, se trata de un fenómeno demográfico, cultural y económico, que está provocando, ante la migración física de los habitantes de la comunidad, la renuncia a los espacios comunitarios y su estancia permanente en los espacios de migración.

⁵³ La *hibridación cultural*, se refiere a procesos sociales en los que estructuras o prácticas culturales, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objeto o prácticas culturales (N. García, 2003, p. 3). Desde este debate, el concepto de hibridación, debe ser entendido, no en su connotación biológica, sino como el marco para pensar el proceso de elaboración de cultura, un proceso social, a partir de la combinación, de culturas de origen distinto, que a su vez, son productos de otras hibridaciones culturales, poniendo en tela de juicio, la universalidad o la pureza cultural.

La contribución, que hace el término hibridación, según Néstor García (2003), a la reflexión sobre lo Intercultural, radica en que ofrece un conjunto de aspectos referenciales para pensar a la cultura como una construcción social, no como algo absoluto, sino como algo en constante cambio, una construcción de convivencia de culturas, para dejar a la reflexión intercultural, la tarea sobre cómo encausar esa convivencia hacia prácticas incluyentes, y que faciliten el desarrollo de las culturas, eliminando prácticas de exclusión o eliminación cultural, de etnocidio.

De esta forma, la migración y sus beneficios económicos están condicionando las formas de *ser* comunidad y de concebirse indígena, así colocan el plano sobre el cual el futuro de la comunidad será construido, de formas diversas en las que la búsqueda de una comunidad que continúe siendo indígena representará una estrategia, ante la renuncia a lo indígena y el etnocidio cultural previsible en la comunidad indígena Ñä hñu El Banxú.

Ante el amplio escenario histórico y contextual de la comunidad indígena El Banxú, la educación ha tomado un papel importante, como parte del desarrollo étnico de la comunidad, la educación entendida como ese proceso Inter e intra personal en el que los individuo se van conformando a sí mismos y al colectivo, aprendiendo los elementos simbólicos de la cultura y la sociedad, desde diferentes espacios de carácter formal e informal.

El panorama educativo de El Banxú, está representado, entre otros aspectos, por su promedio de 5.15 años de escolaridad, además del analfabetismo que representa el 11 % de la población (INEGI, 2000). En la comunidad solo existe el servicio a nivel básico, en el preescolar y la primaria, para acudir a la secundaria, bachillerato y de nivel superior, los educandos, se trasladan a otras comunidades cercanas a la cabecera municipal.

La educación comunitaria, en un sentido amplio, está representada por dos espacios generales de recreación de procesos educativos, por un lado, se encuentra la comunidad como tal, desde sus espacios y prácticas educativas informales, de formación, y por otro lado, está el ámbito escolar, representado los espacios formales de la Escuela Primaria y el Preescolar⁵⁴. Cada uno de los dos espacios educativos y de formación es construido con dinámicas diferentes y desde marcos distintos.

En la comunidad, como espacio educativo informal y de formación, las prácticas cotidianas tienen la intención de perpetuar socialmente al grupo y de heredar los

⁵⁴ En la comunidad El Banxú, existen solo dos Escuelas; el Preescolar Indígena “Maurilio Muñoz Basilio” CCT: 13DCC0631I y la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” CCT: 13DPB0311C.

acervos culturales a las nuevas generaciones, éstas, junto con las adultas van creativamente accediendo a estas estructuras culturales, condicionados por el contexto social y comunitario, en el que recrean cotidianamente la cultura comunitaria.

La relación de sus actores, en los espacios colectivos, familiares, de trabajo, festivos y religiosos, son los escenarios en los que estos actores generacionales se vinculan y relacionan elaborando estructuras culturales híbridas, cuyos componentes son de origen diverso, unos, de corte originarios, que fueron transmitidos desde varias generaciones anteriores. Otros nuevos, han sido incorporados a la estructura cultural híbrida a partir de la modernización de la comunidad, por medio de la migración y de la importación de acervos traídos a través de los medios masivos de comunicación.

La segunda instancia comunitaria de educación y formación formal está representada por la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”⁵⁵, que representa en cierto sentido la puesta en marcha de un proyecto nacional, de conformación del desarrollo nacional, por parte de los grupos de poder, que actualmente lleva, discursivamente, la intención de potenciar el capital humano de los integrantes de la comunidad, y así lograr su desarrollo desde lo individual y desde ellos mismos lograr el desarrollo de sus comunidad, América Latina, México y el globo.

Su currículo esta planteado para el desarrollo comunitario, marcado siempre por los grupos de poder, diferenciándose por su contexto e intenciones históricas nacionales. Al interior del espacio formal existe una interacción educativa formal, entre los docentes que son los ejecutores del currículo oficial, y los educandos cuya actividad es elaborar junto con los docentes la dinámica educativa de la enseñanza y el aprendizaje, para así llegar a formar estructuras culturales cuyos elementos y acervos sean compartidos por los demás integrantes de la sociedad nacional.

Para el ciclo escolar 2004-2005, la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, inició su incursión dentro del Programa Escuelas de Calidad, esto significó el inicio de su participación en una de las políticas educativas neoliberales más destacadas, y que significó, en un sentido profundo, la entrada a una dinámica educativa oficial, en la que

⁵⁵ Para el ciclo escolar 2004-2005 atendió una población escolar de 85 educandos, (SEP, 2004).

los actores del neoliberalismo no oficiales, pero si admitidos, incurrirán con su proyecto neoliberal en las entrañas de esta institución.

Entre el espacio educativo comunitario informal y el escolar formal, existe discursivamente un vínculo, una intención de unirse, para contribuir a la formación integral de los educandos indígenas de la comunidad El Banxú, sin embargo, las prácticas en estos espacios llegan a contradecir esta intención.

La escuela primaria, no responde a las necesidades comunitarias, económicas y sociales, y no contribuye en la conservación de los elementos culturales indígenas de la estructura cultural comunitaria. Esta instancia forma parte del complejo político de acciones que más allá de buscar y cristalizar el desarrollo de esta comunidad, parecieran ser efectos de un curriculum que no comprende la totalidad de la problemática cultural comunitaria.

Para ir concluyendo el primer capítulo, hasta aquí se ha reflexionado sobre la comunidad El Banxú, y un conjunto de aspectos que constituyen el entorno que le rodea. Se trata de una comunidad, cuyo antecedente se encuentra ubicado en un contexto histórico profundo, como parte de una de las zonas geoétnicas más antiguas de su grupo étnico, además, la que manifiesta mayor intensidad y presencia cultural. Su desarrollo comunitario, partiendo de las medidas y políticas gubernamentales, forma parte de un proceso de desarrollo nacional y global, además de las condiciones históricas y de los intereses de grupos de poder en los contextos mediatos e inmediatos.

Históricamente la educación formal para la comunidad indígena Nã hñu El Banxú, significó el detonador de su nacimiento, pero también su anexión al proyecto de nación en un momento histórico determinado. La escuela primaria de la comunidad simboliza dicha anexión y un convenio informal con el proyecto de nación de los grupos de poder, que administran y controlan al Estado mexicano, influenciado por los grupos globales de poder, su Proyecto Global, su PAG y su PEG.

Mientras tanto, la educación informal en la comunidad, más allá de su aparente inactividad, debe dejar de ser influenciada y excluyente, para que desde sus escenarios

nazca una nueva forma de concebirse como Ñä hñu de El Banxú y, desde ella, aportar a la escuela un proyecto que, nacido de las entrañas de la comunidad, se relacione con el proyecto nacional, con las propuestas de los grupos de poder nacionales sobre la intención de conducir el desarrollo nacional, el cual está colocado como legítimo por la comunidad.

El desarrollo de esta comunidad Ñä hñu, debe partir de sus propias necesidades, reflejadas en un programa educativo que más allá de aquel impuesto por los grupos de poder nacionales, regionales y globales, sea erigido por los integrantes de la comunidad, en donde realmente, estos sean los que escriban su futuro.

En los próximos apartados del siguiente capítulo, se describirá ampliamente lo procesos culturales y pedagógico que se han iniciado a describir en el último apartado.

Capítulo 2- La formación de los sujetos Nã hñu: de la cotidianidad comunitaria a la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, el currículo como medio de inclusión y exclusión de la cultura comunitaria

...en las primeras comunidades la enseñanza era para la vida por medio de la vida, los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad...

Aníbal Ponce, “Educación y lucha de clases”.

A manera de contextualización del presente capítulo, es recomendable recordar las situaciones revisadas en el capítulo anterior. Como se pudo observar, Pueblos Indígenas están colocados dentro de un entorno global que, al igual que toda la población del mundo, los coloca dentro de perspectiva que busca el desarrollado de las distintas naciones del mundo, delineada por los grupos de poder globales y regionales, en su práctica de control del destino del globo, a partir de su Programa de Acción Global (PAG) y su Programa Educativo Global (PEG).

El PEG, es el componente antropológico del desarrollo, designado ante la diversidad cultural global, que se sirve del paradigma Intercultural, con el cual el programa desarrolla la educación y la participación de los Pueblos Indígenas en la historia oficial del globo.

A su vez, al interior de cada nación, dicha participación es normada y adecuada al papel histórico que cada uno de los Pueblos Indígenas ha desempeñado en sus naciones. En México, la inserción de la interculturalidad, como discurso político y pedagógico, más allá de establecerse de una forma institucional, significa la emergencia de un método más, que el Estado mexicano ha ejecutado para incorporar a la vida nacional a los Pueblos Indígenas.

El desarrollo de los Pueblos Indígenas, depende de las relaciones que el Estado puede permitir a estos grupos con los grupos de poder, y la gradual inserción de los pueblos indígenas como sujetos activos en instancias de poder y decisión, así como el cambio cualitativo en la forma en la que la sociedad nacional admite la presencia indígena en la realidad de la nación.

El desarrollo de los Pueblos Indígenas en México, dependerá de la forma en la que se lleven a cabo prácticas incluyentes, a partir de los espacios primarios de desarrollo, de las comunidades indígenas, que representan una constelación de particulares síntesis sociales, culturales, políticas y económicas de los pueblos indígenas de México.

Cada localidad o comunidad, manifiesta particularidades a considerar en las acciones emprendidas para el desarrollo local y nacional. Así, se aterriza en la particularidad del contexto comunitario de El Banxú, un asentamiento étnico Ñã hñu en el municipio de Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo.

El Banxú, constituido históricamente, refleja una forma relacionada entre lo que ha sido su desarrollo y la educación escolar impartida en su interior. De forma sintética, desarrollo y educación han sido los ejes fundamentales del proceso de gestación histórica de la localidad, sumado a su relación con los factores contextuales de la vida nacional y regional.

Así, se ha descendido de lo global a lo regional, lo nacional y lo local, para contextualizar el fenómeno de la formación¹ de los sujetos sociales indígenas en la comunidad El Banxú. Lo siguiente es revisar cómo aún, en forma más particular, en espacios particulares se desarrolla la formación de éstos mismos.

Ante el panorama, representado en sus vértices histórico, político, económico, social y educativo de las poblaciones indígenas, y en especial del grupo étnico Ñã hñu y la comunidad El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, que se han planteado en el capítulo anterior, en el presente capítulo, se tratará de lo medular del trabajo, se describirá los procesos educativos, y específicamente las situaciones de formación ocurridas en la comunidad indígena Ñã hñu, El Banxú. Describe, la forma en que se desarrollan los

¹ Se hace hincapié sobre el concepto de *formación*, retomando las reflexiones de Mauricio Beuchot, entendiéndolo como el objeto de la pedagogía, como el proceso subjetivo de conformación de la personalidad, por medio del aprendizaje del universo simbólico y de las condiciones materiales, instrumentales y prácticas del contexto de la persona, que tiene como instancia primigenia la cotidianidad y en segundo plano la comunidad y la escuela. Así, es necesario aclarar que la educación tiene como finalidad la de formar a las personas para su inserción creativa a la sociedad, para profundizar, véase de Mauricio Beuchot, *La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo cotidiano* (s. f.)

procesos de formación al interior de la comunidad, en espacios e intenciones específica. Se intenta descifrar los sentidos, así como los procesos en sí mismos.

Se realizará una profundización en los espacios comunitarios y su recreación, dichos espacios se desmenuzarán para ir reconstruyendo el proceso comunitario. Se introducirá el análisis a los espacios particulares comunitarios y el escolar, para poder concluir con una revisión y evaluación de las formas en las que se desarrolla el proceso escolar de formación, y su vinculación con la formación en los espacios comunitarios.

Los sujetos sociales indígenas, individuos, pertenecientes a un colectivo social, que posee el carácter de indígena, integrantes de estos espacios de formación, partícipes de relaciones entre los miembros de la sociedad que le acompañan, son constructores de espacios de formación, en los que desarrollan prácticas educativas, ejercicios de enseñanza y aprendizaje, desarrollando una dinámica que contiene un modelo educativo, unos actores bien localizables, unos contenidos que sino son marcados, tienen su origen en ciertas intenciones sociales e ideológicas, y de interés político.

Se parte del estudio de la cotidianidad en espacios sociales, del despliegue de prácticas de convivencia, de vivencia entre los sujetos, de participación y relación activa entre los individuos (Piña, 2002, p. 87), que realizan en el seno de un espacio que construyen ellos mismos, en mundos delimitados de espacio y tiempo contruidos por la actividad de los sujetos (Tapia, 1997, p. 153), con la intención de reproducir, innovar y elaborar cultura. Más con la intención de enmarcar la misma cotidianidad, se plantea la reflexión de dos tipos de espacios de cotidianidad, primero el comunitario, después el escolar.

2.1.- La formación de sujetos y la cotidianidad comunitaria indígena Ñä hñu en El Banxú: reconstrucción y contextualización de los espacios culturales étnicos de formación.

*...Las lenguas son lo que los hombres tienen de más humano,
¿Qué se consigue preservar al defenderlas?... Nuestra especie...
Claude Hegege*

Los sujetos, entidades psicosociales, interactúan en los espacios colectivos, sociales y educativos, tejiendo relaciones subjetivas y educativas, actuando, adhiriéndose creativamente a la estructura ideológica y cultural que el *status quo* presenta. Parte tradicionalistas y conservadores, parte creativos y reaccionarios, los sujetos socio educativos, transforman, deforman, hibridan y forman cultura, es decir, las construcciones subjetivas, que constituyen referentes de identificación y formación de los sujetos, realizadas educativamente.

Los contextos en los que se sitúan estos sujetos sociales, representan escenarios estructurados social (ideológico, político y económico) y naturalmente, lo primero por haberse construido históricamente con la relación entre los humanos constructores y educadores de sí mismos, y lo segundo, porque los sujetos al definir su realidad a partir de su organización y construcciones mentales, no pueden renunciar al factor natural, a esa parte de la realidad que escapa al control social, de aquello que por devenir natural se sitúa en la realidad sin ser producto humano.

El fenómeno de la formación aparece en estos escenarios y en la relación entre sujetos. Se trata de un fenómeno que inicia en lo individual y se dirige a lo colectivo. El proceso de formación, es el modo en el que el individuo se apropia del mundo exterior a través de un proceso de adaptación, en el que apropiación y adaptación, refieren por añadidura la participación del sujeto en su propia formación y en la formación del mundo. El concepto de formación, contiene un carácter esencialmente pedagógico, en tanto que es ocasionado por procesos educativos, o dicho de otra forma, auto educativos, de auto enseñanza y aprendizaje.

La formación es el proceso de incorporar las normas establecidas en el mundo inmediato, y la exteriorización de lo singular que cada sujeto particular le atribuye a estas (Piña, 2002, p. 65). El fenómeno de la formación, se inscribe en los procesos

educativos de intersubjetividad y socialización, en los cuales cada sociedad asimila a sus nuevos miembros, a partir de sus marcos culturales, ideológicos y cosmogónicos, compartidos por la mayoría de la sociedad, rescatando lo más valioso y las potencialidades de cada persona (Flórez, 1998, p. 304).

Pensada de esta manera, la formación es una actividad eminentemente humana y educativa, ya que ningún otro ser necesita de cultura, esa parte subjetiva de la sociedad humana. La cobertura de esta necesidad deja ver que la formación es una apropiación histórica, que solo el hombre puede ejecutar sobre los productos de su tarea (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond & Saad, 1992)

Lo central desde estas ideas, es entender a la formación como parte de un proceso educativo individual, en el que el sujeto accede y ofrece a la realidad, transformándola y construyéndose a sí mismo. La formación, en tanto tarea individual, es formarse, darse forma a sí mismo, que implica plantear a la formación como constitución de sí, como la realización de un trabajo educativo del sujeto, la realización de una labor educativa sobre sí mismo, libremente imaginado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, 1997, p. 54).

Formación es formarse, educarse, es darse forma, conformarse, constituirse, la formación es la dinámica de un desarrollo personal en donde nadie puede formar a otro, nadie forma a otro, el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, de forma en forma el sujeto se forma solo y por sus propios medios (Ferry, 1997, p. 54).

El sujeto que se forma a sí mismo² contiene varias características, se trata de un sujeto social y educativo, insertado en una compleja arquitectura social de estructuras ideológicas, económicas y políticas, se trata de un sujeto que es, a partir de la relación con otros sujetos y los procesos educativos que desata su interacción, un sujeto cuya esencia no es algo abstracto e inmanente a cada individuo, es, en realidad, el conjunto

² Esta postura refiere a la misma noción que Gadamer (2000), describe en *La Educación es educarse*, para hablar de la educación como un proceso de educarse, de educarnos a nosotros mismos, en donde uno se educa y en donde el llamado educador participa solo con una modesta participación.

de las relaciones sociales, mismo que une de una forma natural a los muchos individuos (Fromm, 1997, p. 88).

Se trata de un sujeto social y educativo, en tanto que es un sujeto interactuante y contribuyente de un colectivo, condicionado por la historia y por su posición dentro de la estructura social³, por el conjunto de sus relaciones sociales y de producción que constituyen el momento histórico y cultural de la realidad que vive, pero además es un sujeto que participa de procesos educativos y de formación.

El sujeto social, particularizado, es un ente del complejo de sujetos sociales, caracterizado en primera instancia por ser un sujeto histórico, participe del proceso de construcción y educación en la historia de la humanidad, y en segundo lugar un sujeto conciente de su propia existencia, con una visión de su propio ser social, y de sus horizontes de acción posibles (Zemelman, 1997, p. 26).

El sujeto social, es, en tanto su relación con los otros integrantes de la historia y la sociedad, es, a partir de sus relaciones educativas, y el producto de ellas, la realidad como presente social, como articulación de fenómenos heterogéneos dinámicos, articulados y direccionables que envuelven y hacen participe al sujeto social (Zemelman, 2000, p. 23). Pero no actúa en la insostenibilidad, sino en el espacio social.

El sujeto social y educativo, para entablar interacción con otros sujetos, parte de una primera instancia de carácter interno, su subjetividad. La subjetividad es la facultad de la articulación de lo social, de la que son capaces los sujetos (Tapia, 2002, p. 194), para la articulación, construcción o reconstitución de espacios y tiempos (Zemelman, 1997, p. 24). Con su subjetividad, los sujetos sociales, son capaces de acercarse a lo social y aportar de forma educativa, enseñando y aprendiendo, una vez habiendo formado en su interior significados y sentidos de lo social, que le sirven como referentes simbólicos que le ayudarán a dar significado a su vinculación con dicho social (Piña, 2002, p. 53).

³ En adelante, se englobará en el concepto de *estructura social*, a aquella totalidad social concreta históricamente elaborada, y conformada por una estructura económica compleja, una estructura ideológica compleja y una estructura jurídica-política compleja, articulada a partir de una estructura de relaciones de producción, como una *formación social*, una estructura de lo social (Harnecker, 1974, p. 146).

El suelo que constituyen los sujetos con sus subjetividades es el espacio social, es decir, un retazo de realidad, que se constituye como una porción de la estructura dinámica, articulada y direccionable que es la realidad social, el espacio social es un mundo delimitados de espacio y tiempo construidos por la actividad de los sujetos (Tapia, 1997, p. 153), es, una parcela de vida social (Piña, 2002, p. 57), y que también es educativa.

Los espacios sociales representan fracciones de una estructura de elementos o factores sociales no estática, sino una elaboración dinámica en constante movimiento y transformación, además se trata de una estructura articulada de procesos, relacionados entre sí, y en donde cada fenómeno tiene una relación con otros, no siendo partes únicas y apartadas del todo problemático social. Por último, se trata de una estructura capaz de ser direccionable, en donde se puede influir para activarla con un sentido racionalizador y una dirección utópica que le marca una línea de dirección hacia el futuro (Zemelman, 2000, p. 23).

De esta forma, los espacios sociales, son partes o mundos delimitados intencionalmente, elaborados a partir de las relaciones sociales y educativas formativas, de los sujetos que se desarrollan en su interior y la temporalidad manifestada en ellos.

El tiempo en el que los sujetos y espacios se vinculan, va mas allá de la ubicación de estos dos en un referente temporal determinado, se trata en sí de un momento de expresión simbólica, de la vivencia de que todo cuanto existe social se ubica en un proceso incesante de cambio, en un proceso dialéctico, sujeto a contradicciones y a un proceso evolutivo y de desarrollo perpetuo (Valencia, 2002, p. 46).

Dentro de los espacios sociales, se encuentran otro tipo de espacios, se trata entonces de espacios sociales generales de espacios sociales particulares, estos son espacios de cotidianidad, como manifestación de sujetos de forma particular, informal, de elaboración espacio y temporal, aunque breves, significativos en tanto que son las manifestaciones primigenias de las subjetividades de los sujetos sociales.

Dentro de estos espacios de cotidianidad, de intimidad y subjetividad, los sujetos actúan de forma cotidiana, mezclando productos objetivados (instrumentos objetivos originados de, y en la realidad de ese espacio cotidiano) y productos incorporados de la historia y la estructura social (instrumentos objetivos y subjetivos generados durante el proceso histórico y en el marco del carácter del contexto mediato) (Tapia, 2002, p. 190).

Estos espacios de cotidianidad, presentan en su interior, a partir de la relación entre los sujetos, elaboraciones complejas de carácter educativo informal, resultantes de su participación en la construcción de un mundo de significados en donde hasta el acto más elemental de la cotidianidad es una elaboración social (construida con los otros, con quienes se establece una relación cara a cara), cultural (porque responde a grupos y comunidades con tradiciones específicas) y dentro de un contexto histórico social (Piña, 2002, p. 55).

Dentro de los espacios sociales, los sujetos que interactúan, recrean procesos y prácticas educativas informales de formación, caracterizados por ser procesos de socialización, involuntarios e inconscientes, la educación, de esta forma, es permanente, es una dimensión de la vida humana (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 15). Estos procesos constituyen lo que se puede llamar, educación informal (Pansza, Pérez & Moran, 2000, p. 23).

En estos espacios de informalidad, cotidianidad y subjetividad, se desarrollan prácticas de vida cotidiana educativa. La relación entre espacio social y práctica cotidiana, se hace comprensible, a partir de la noción que Bourdieu llama *habitus*⁴, de aquel sistema de disposiciones estables y duraderas, que generan las prácticas de los sujetos (Granja, 1990, p. 94). Es decir, que las prácticas que hacen los sujetos sociales en el interior de los espacios sociales, tienen que ver con dos dimensiones de esa misma práctica; una dimensión de práctica generada de una estructura y otra como práctica constituyente de una estructura estructurada configuradora de esa misma prácticas (Tapia, 2002, p. 190).

⁴ La noción de *habitus*, se refiere a la idea sobre un sistema de estructuras estructuradas de disposiciones socialmente elaborado, a partir de las condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos, que orientan a los individuos y sus prácticas en los espacios sociales (Granja, 1990, p. 93), pero sobre todo, se entiende como el concepto que ayuda a evidenciar el enlace entre las prácticas de los sujetos de lo particular cotidiano, en su relación con lo que ocurre en la generalidad concreta social (Tapia, 2002, p. 190).

El **habitus**, es el generador de la práctica que se elabora en el interior de ese espacio particular informal, en tanto que es una práctica caracterizada por ser generada en ese mismo espacio y a la vez, ser una práctica capaz de formar parte de una estructura de prácticas establecidas por la estructura generadora.

El **habitus**, permite entender la relación entre la estructura social y la práctica cotidiana (Tapia, 2002, p. 191) informal, es decir, establece un puente para entender lo que pasa en los espacios particular, en relación con lo que sucede en la dimensión del espacio social más amplio. Al saber las prácticas del interior del espacio particular informal, estas permiten saber cuál es su relación con lo sucedido en el contexto del espacio social.

En el espacio particular informal, los sujetos sociales interactúan y elaboran procesos educativos. Los sujetos sociales interactúan construyéndose a sí mismos y al colectivo, para formarse. Es aquí donde los sujetos sociales, transforman y son transformados, construyen y son construidos, se educan, se identifican recibiendo y aceptando lo ajeno para construir lo propio, repiten-innovan-elaboran las estructuras socioculturales recibidas, se crean, forman y transforman la realidad.

Los procesos educativos en los espacios particulares informales, son ejecutados por la necesidad de los sujetos sociales, de encontrarse en espacios donde mantener vivas, al menos no como letra muerta, las estructuras e instituciones sociales donde se desenvuelven cotidianamente (Tapia, 2002, p.: 202), y donde, como dice Bourdieu (1986), se construye su capital cultural, la herencia cultural patrimonio del colectivo social. Se trata esencialmente de una necesidad de mantener la vida de la sociedad, a través de la relación educativa de los sujetos.

La formación de sujetos sociales y educativos, se desarrolla en los escenarios representados en los espacios sociales y de forma más particular en los espacios particulares informales, en donde los sujetos interactúan, y construyéndose construyen a la sociedad y la realidad. La formación, entonces, es un proceso personal de construcción, iniciado a partir de la relación entre sujetos sociales y la transformación del mundo, desde la cotidianidad de educación informal y el espacio social.

Hasta ahora, hemos descrito el marco de conceptos a partir de los cuales se entiende al fenómeno de la formación de sujetos sociales. Con este cuadro, se puede llegar a comprender cuál y cómo es el fenómeno de la formación de los sujetos indígenas Ñä hñu, en la comunidad El Banxú.

Todo el anterior conjunto de supuestos, sirve para marcar las formas en las que se desarrolla la formación de los sujetos indígenas a los cuales se hará referencia a continuación. Antes de iniciar con esta labor, se debe contemplar que en la comunidad indígena Ñä hñu El Banxú, se pueden definir al menos varios espacios particulares e informales de formación, dentro de un espacio social.

El espacio social de formación en la comunidad El Banxú, se puede definir como, un espacio social conformado por espacios particulares educativos de una realidad íntima cotidiana que se elabora, en la interacción entre sujetos con diferentes características, en el contexto de la comunidad indígena Ñä hñu El Banxú, Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo, dichos espacios particulares sirven para que los sujetos sociales y educativos, interactuando, sean reproductores, innovadores y constructores de una estructura social y cultural de la cual se sirven para formarse o constituirse, como sujetos sociales e identificarse como integrantes de la misma comunidad.

El espacio social elaborado en la comunidad El Banxú es, un espacio conformado por varios espacios particulares: el del hogar, el del trabajo, la asamblea comunitaria, la fiesta y el escolar. Por lo pronto solo se hará mención de los espacios particulares informales, exceptuando el espacio escolar formal, que será revisado en el apartado siguiente dedicado a la revisión del espacio particular escolar, y las prácticas que se elaboran en él.

Los espacios particulares informales comunitarios, conforman el espacio social de la comunidad, estos, son una articulación de diferentes espacios relacionados entre sí, cada uno contienen características diferentes. Se trata de espacios de formación de los sujetos sociales y educativos, que concretan prácticas educativas, ejercicios de enseñanza aprendizaje, desde la cotidianidad desarrollada en cada espacio particular.

Hay que mencionar, las características de los espacios en los que estos sujetos interactúan, estos son los espacios particulares de formación, en cuya jerarquía se debe iniciar con el espacio del *hogar (rä ngu)*, un escenario particular primigenio de formación, en cuyo seno, se forman los sujetos desde su nacimiento. El *hogar* es por esta razón el escenario originario de las personalidades de los sujetos y de su configuración como tales.

El espacio del *hogar* está caracterizado por ser el centro de la existencia cotidiana educativa informal por antonomasia. Este primer espacio es central, pues los demás espacios: del trabajo (durante el proceso agrícola, los momentos que dependen de las necesidades familiares y el momento en el que los factores internos y externos a la comunidad, requieren de la acción del sujeto), la fiesta (con motivos cívicos, civiles y cívico-religiosos) y la asamblea comunitaria, siempre guardan una relación con el espacio de la familia, el del hogar, todos tienen un vínculo directo con las relaciones entre los sujetos que se mueven en este escenario primigenio.



Figura 13. Familia de El Banxú, trabajando en su parcela

El espacio particular del *trabajo (rä pefi)*, es el escenario en cuyo seno se destaca una práctica laboral, y a partir de ella se desarrolla la vinculación entre los sujetos participantes. El espacio se divide por dimensiones, la primera, es en la que participa una colectividad de sujetos sociales de El Banxú (véase Figura 13), y la segunda en el que los participantes pertenecen a la comunidad como conjunto total de sujetos.

La diferencia entre estas dos dimensiones es el número de sujetos participantes, mientras que en la primera existe una colectividad, esta no se refiere a la mayoría de los habitantes de la comunidad, pues tiene que ver con una colectividad menor a la comunitaria, ello se rescatará más adelante al develar las intenciones de ser de estos espacios y los procesos que se desarrolla en ellos.

En el espacio particular de la *fiesta (rä ngo)*, de forma similar al del trabajo, los sujetos se vinculan, a partir de una actividad central, la festividad con sus diferentes motivos y sentidos. El espacio de la *fiesta*, contempla dos niveles, al igual que el espacio del trabajo, los niveles son el colectivo y el comunitario, su diferencia radica en la cantidad de los participantes en los espacios de la *fiesta*, y que tienen que ver con sus intenciones subjetivas.

El espacio particular de la *asamblea comunitaria*, es un espacio de organización y control comunitario, en cuyo seno participan personas mayores de edad y en general varones, o en su defecto mujeres que representan a estos varones ante la ausencia de los mismos debido a su migración, todos ellos pertenecientes a las familias que conforman la comunidad y enlistados oficialmente en la asamblea que les atribuye derechos y obligaciones, por el hecho de pertenecer a ella.

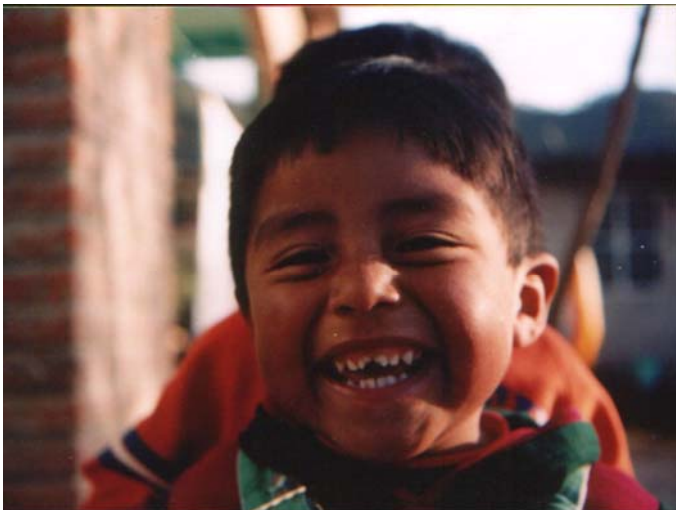


Figura 14. Niño de El Banxi

En estos espacios particulares interactúan sujetos sociales con la característica de ser indígenas Ñä hñu, se trata de sujetos diferenciados a partir de su edad en infantes (desde recién nacidos hasta la preadolescencia) (véase Figura 14), jóvenes (desde la adolescencia hasta la preadultez) y adultos (desde los jóvenes adultos hasta la edad mayor).

Los sujetos sociales, interactuantes en los espacios particulares de formación, han tenido un diferente historial de vida en tanto pertenecen a generaciones distintas de una comunidad y un mismo grupo étnico, carácter que enriquece al proceso de formación o constitución de los mismos sujetos que interactúan en los espacios particulares.

Estos tres grupos de sujetos reflejan en su trayectoria de vida la experiencia de distintos momentos ocurridos en el desarrollo histórico de su comunidad, desde su constitución hasta la fecha. En el espacio del *hogar*, se sitúan sujetos que son de forma jerárquico familiar: los abuelos (*yä xita*), los padres de familia (*rä dada* y *rä nana*) y los

hijos (*rä t'ú* y *rä t'ixu*). La familia, en éste primer espacio es la célula de organización comunitaria básica, y en ella, los sujetos parten para vincularse en otros espacios sociales.

Los sujetos que participan en los espacios del *trabajo*, *la fiesta* y *la asamblea comunitaria*, son los mismos que interactúan en el espacio primigenio del *hogar*, la diferencia entre actores y espacios, está constituida por la práctica que cada uno de estos realiza, y la cantidad de sujetos que interactúan, que van de los colectivos (de parentesco) hasta la gran mayoría de los integrantes de la comunidad.

En los espacios *del trabajo* y *la fiesta*, los sujetos sociales que actúan generalmente son adultos y jóvenes, estos últimos en menor grado de participación que los primeros, cuando aparecen lo hacen como representantes de un adulto, los infantes solo son testigos o acompañantes, pues los adultos o padres de familia, elaboran el trabajo y la fiesta en espacios compartidos por todos los sujetos, pero en los cuales la práctica es asunto de los adultos y los jóvenes. En la *asamblea comunitaria*, como ya se ha mencionado, son varones adultos y los jóvenes que han adquirido su mayoría de edad, pero en condiciones que posibilitan su participación, ya que la asamblea admite que el joven no participe, si no está en condiciones de hacerlo, es el caso de aquellos que ocupan su tiempo en estudiar.

Los sujetos sociales que participan en los espacios particulares comunitarios, interactúan, se relacionan entre sí, colaboran entre sujetos y colectivos de sujetos, se comprometen entre sí, realizando convenios simbólicos de relaciones y deberes, de respuestas ante las necesidades de cada sujeto y colectivo familiar. Ello conforma un cuadro de valores y actitudes, que sirve como referente subjetivo de **habitus**, a partir del cual, los sujetos constituyen la base de su formación, accediendo a la realidad, introyectándola y conformando su propia personalidad, respondiendo de una forma propia a la realidad social.

En el espacio del hogar, los sujetos interactúan vinculándose y apoyándose para elaborar el tejido interpersonal que ayuda a constituir la personalidad individual y familiar de sus actores. Entre todos elaboran el entramado de cosmovisiones que

constituyen el capital cultural que se elabora y transmite educativa e informalmente en la cotidianidad.

El discurso de los integrantes del hogar refleja una diferenciación entre lo bueno y lo malo, entre las situaciones idealmente correctas y las susceptibles a ser rechazadas por el colectivo familiar y comunitario. Estas son situaciones que marcan linderos morales a partir de los cuales los sujetos pueden articular gradualmente, las formas en las que se deben conducir y comportarse en las relaciones cotidianas informales del hogar y, los demás espacios comunitarios y extra comunitarios, que enmarcan el proceso de educación informal y de formación de cada sujeto social indígena.

En otros espacios, como en el trabajo y en la fiesta, los actores, sujetos indígenas, interactúan realizando un mecanismo de colaboración que torna en lo que se podría denominar como circuito de pago-deuda de favores. Esta fenómeno se manifiesta tanto en el espacio del trabajo como en el de la fiesta, pero solo en su dimensión colectiva.

Se trata de un mecanismo de solidaridad colectiva en el cual un grupo al pagar o realizar un favor compromete, al beneficiado a responder con otro favor al que ayudó en primer lugar, así se elaboran enlaces o círculos de pago-deuda de favores entre los sujetos indígenas de la comunidad. El mecanismo es también un instrumento de cohesión y colaboración, pero además forma parte del discurso de la colectividad al valorar la solidaridad entre los integrantes de la comunidad.

Mientras en la dimensión colectiva de los espacios de la fiesta y el trabajo se manifiesta un mecanismo de colaboración, el vínculo de interacción en la dimensión comunitaria es diferente. Se trata de una situación distinta, parecida más a una situación diplomática, que se manifiesta en la colaboración conjunta de los integrantes de las familias con un fin específico y un beneficio general.

En la dimensión colectiva, el interés es el enlace entre colectivos de sujetos, para el beneficio de los mismos, en tanto que en la dimensión comunitaria, además de la

construcción de un entramado de relaciones de colaboración más amplio, sirve como mecanismo de obtención de derechos legítimos ante el colectivo comunitario.

Mientras que en la dimensión colectiva los sujetos que no responden o no continúan con el circuito de pago-deuda de favores, son sancionados con el aislamiento de los otros grupos, apartándolos de los otros colectivos, en la dimensión comunitaria, sucede algo similar, cuando los sujetos no colaboran en los espacios de la fiesta y el trabajo, sus derechos ante la asamblea comunitaria son susceptibles de ser desplazados por los de los actores que si colaboraron, cuyos derechos se convierten en algo con mayor legitimidad.

La incursión en la revisión sobre el espacio de la asamblea comunitaria, se debe a que a nivel comunitario, este espacio es el orquestador de toda actividad o práctica colectiva. Por ello, también es el legítimo ostentador del discurso oficial y de la facultad de sancionar a los integrantes de la comunidad. Se trata de la representación del Estado en la comunidad. Sobre los derechos y obligaciones que se desprenden de este espacio, es que se colocan los sujetos sociales indígenas en la comunidad.

Los sujetos sociales indígenas en el espacio de la asamblea comunitaria de El Banxú, interactúan abordando los asuntos que atañen al proyecto de desarrollo implícito comunitario, colaboran para atender los asuntos que interesan a la colectividad, y cuyo origen procede tanto del interior de la comunidad, a partir de situaciones o conflictos, y del exterior, para continuar con el vínculo que construyen con otras comunidades, el municipio, el gobierno del estado o el gobierno federal a través de la aplicación de políticas o proyectos gubernamentales.

En espacios particulares de El Banxú, los sujetos sociales indígenas Ñã hñu, interactúan, se educan y forman, con la didáctica de las relaciones de poder que elaboran los sujetos sociales y educativos en la cotidianidad comunitaria. Los motivos por los que mantienen y tejen relaciones son variados, diversos en tanto son originados en formas y espacios diferentes, pero cada uno enlazado entre sí, partiendo, como se ha visto, del espacio del hogar.

En los espacios particulares comunitarios, espacio y sujetos sociales indígenas, se vinculan entre sí para compartir y preservar cultura, para educarse y formarse, para recibir, elaborar y aportar cultura, recibéndola de la tradición, innovando a partir de sus propias facultades creativas y elaborando una nueva estructura cultural que sirva como herencia para las siguientes generaciones, que de fondo intenta resolver la necesidad subjetiva que presentan los sujetos sociales de preservar, mantener y continuar la realidad social y comunitaria.

Los sujetos indígenas en sus espacios particulares, actúan para continuar, no para permanecer estáticos, sino para entrar en la dinámica de la realidad, de su constante transformación, y el cambio de los sucesos sociales, proyectados en la existencia de los sujetos, en el inicio de la interacción de los sujetos a partir de su nacimiento y la conclusión de la interacción ante la muerte de los sujetos.

La cultura comunitaria de El Banxú, cuyo papel es servir en los juegos subjetivos de los sujetos sociales, en los espacios de reproducción-innovación-elaboración, como un proceso de construcción dinámica, continua y direccionable, debe también ser entendida como una estructura de elementos simbólicos, más allá de la producción de objetos, con la que los sujetos comparten una estructura cultural conformada de manera híbrida (N. García, 2003), de elementos simbólicos elaborados histórica y contextualmente, traídos de la trayectoria histórica del conjunto comunitario de sujetos y los procesos que han vivido.

El lenguaje que se reproduce en los espacios particulares de El Banxú, es un claro ejemplo de un aspecto cultural con el cual los sujetos comunitarios se educan informalmente, y se forman. Se trata de un código de comunicación, en donde los sujetos han injertado creativamente palabras o expresiones de origen diverso, haciendo un nuevo lenguaje.

El lenguaje de los sujetos indígenas comunitarios, como un aspecto de su cultura híbrida, está conformado por expresiones en Hñä hñu, originadas y aprendidas por los sujetos desde la herencia cultural, que remonta a temporalidades ancestrales, y que

constituye la raíz de la lengua que reproduce un número significativo de los sujetos sociales indígenas, en grado generacional menos constante.

En el lenguaje de los sujetos indígenas de la comunidad El Banxú, aparecen nahuatlismos (comal, maíz, elote, chile), palabras que son la evidencia del poder político y educativo informal del imperio Azteca, de origen prehispánico, pero cuya influencia en el grupo étnico y en su lengua aún perdura, y no solo en esta comunidad sino en general en la lengua de la sociedad nacional.

En la lengua híbrida que reproducen los sujetos sociales indígenas de la comunidad El Banxú, aparece el dominio del castellano, reflejado en el bilingüismo dominante de estos sujetos sociales, testimonio del proceso histórico pedagógico de conquista, colonización y dominación de los grupos sociales españoles, criollos y mestizos, sobre la cultura de los sujetos indígenas, en formas diversas que se cristalizan en el genocidio, el etnocidio y las políticas estatales de inclusión e incorporación educativa, y que ha contribuido a legitimar, en la cotidianidad, el uso del español en la comunicación oral y escrita.

La aparición de anglicismo (yardear, parquear, watchar) en la lengua híbrida de los sujetos sociales indígenas de esta comunidad, se debe al proceso reciente de migración que han vivido estos sujetos. Representa una evidencia del proceso de globalización cultural que el contexto mundial inició ya hace más de veinte años, y que ha envuelto a los sujetos indígenas, sin dejar de lado, sus consecuencias educativas, ideológicas, económicas y políticas⁵.

Así, Hñä hñu, castellano, nahuatlismos y anglicismos conforman el lenguaje híbrido que han aprendido y reproducen creativamente, los sujetos indígenas en sus espacios informales de formación. Se trata de un lenguaje elaborado como estructura simbólica de combinación de elementos de distintos orígenes, pero que a partir de un proceso histórico han sido traídos y ensamblados gradualmente para conformar una estructura híbrida.

⁵ Sobre la migración indígena, Hernández en *In tlahtoli, in ohtli, la palabra el camino* (1998, p. 52), comenta que los pueblos y culturas indígenas ya no permanecen encerradas en su ámbito comunitario: han rebasado las fronteras nacionales y están transitando por el mundo globalizado. Asegura que hoy en día podemos encontrar a Mixtecos, Zapotecos, Purhépechas y tantos hermanos indígenas empeñando su fuerza de trabajo en California, Nueva York y otras ciudades de estados Unidos, precisamente en el corazón del imperio.

La hibridación cultural, enseñada y aprendida, en las relaciones educativas informales de los sujetos sociales indígenas Ñã hñu de la comunidad El Banxú, son situaciones del **habitus**. Además del caso de la lengua, también aparece en el demás



Figura 15. Familia de El Banxú

acervo cultural que comparten y enseñan los sujetos en la cotidianidad de sus espacios particulares informales: en los alimentos que consumen, en el vestido, la música que escuchan y tocan, en las técnicas de trabajo en el campo y las faenas⁶, en las formas de relacionarse y organizarse entre sujetos, entre padres e hijos, entre nietos y abuelos (véase Figura 15), las intenciones y las formas en las que realizan las festividades comunitarias, en fin, en los discursos y prácticas que los sujetos elaboran en sus espacios cotidianos.

Los sujetos realizan prácticas educativas informales que constituyen el **habitus** de la cotidianidad. En el espacio del hogar, el **habitus** se manifiesta en las prácticas como la de la elaboración de alimentos llevado a cabo por las mujeres, y enseñado a las hijas en la cotidianidad informal, mismo proceso que tiene que ver con las formas genéricas de organización y designación de prácticas de trabajo por género, así como la presencia social del patriarcado, y que se manifiesta de forma particular en la comunidad y en la cotidianidad del espacio comunitario del hogar.

Una característica del **habitus** dentro de los espacios del trabajo y la fiesta, vuelve a ser la división genérica del trabajo, en estos espacios, la mujer tiene bien definidos prácticas de trabajo, que tienen que ver con la alimentación de los integrantes

⁶ La *faena*, es un mecanismo de trabajo comunitario cuyo origen se presume ancestral, se trata del trabajo obligatorio e impuesto por la asamblea comunitaria, para ser desarrollado por todos los integrantes de la comunidad para el logro de un objetivo común, como el mantenimiento o la construcción de infraestructura comunitaria (Gutiérrez, 2004, p. 14).

de la familia y otros trabajos, relacionado con el espacio privado de la casa, dejando para los varones, el trabajo público, que tiene que ver con las labores fuera de casa, como la de responder ante la asamblea comunitaria y las demás que envisten al varón como proveedor. Estas prácticas, solo se trastornan en el momento en el que el varón emigra por razones de situación económica, dejando sus responsabilidades a la mujer, que ve aumentada su carga de trabajo como jefa de familia ante la ausencia del varón.

Las prácticas de los sujetos sociales indígenas, al interior del espacio del trabajo, tienen que ver también con la situación socio estructural de dominación del patriarcado, que históricamente han definido las prácticas genéricas de trabajo para mantener su potestad sobre las situaciones masculinas y femeninas. Ello se ve reflejado, entonces, en la cotidianidad de los espacios particular de la fiesta y el trabajo, a partir de las prácticas y los discursos que los sujetos elaboran en estos espacios, a partir de los cuales se educan y se forman.

En el espacio particular de la asamblea comunitaria el **habitus**, se manifiesta de forma similar, las prácticas que se elaboran en su interior tienen que ver con una situación de género y un discurso de poder masculino, que es un discurso educativo, en la medida en que los hombres se educan y se forman como los legítimos partícipes del espacio, y los que toman el poder y las decisiones comunitarias, dejando a la mujer el papel de suplente, aunque siendo así ella también pueden votar y decidir.

Estas manifestaciones del **habitus** en los distintos espacios particulares comunitarios y sus actores indígenas, solo son una breve muestra de lo que sucede en el interior de los mismos, en las dinámicas educativas y formativas que los sujetos elaboran con sus prácticas y discursos en estos espacios.

La intención del apartado no es agotar la revisión de estas manifestaciones del **habitus**, prácticas, discursos y procesos de formación y educación informal, sino ir ofreciendo elementos para poder entender cómo es que se elaboran, en forma general, los procesos subjetivos de formación de los sujetos que actúan en ellos, de qué elementos culturales se sostiene para realizar estos procesos, cuál es el acervo con el que juegan y a partir del cual se relacionan.

Los sujetos indígenas Hñä hñu, de la comunidad El Banxú, se forman en sus espacios cotidianos del hogar, el trabajo, la fiesta y la asamblea comunitaria, en ellos aprenden sus acervos culturales híbridos, reproduciéndolos-innovándolos-elaborándolos, para transformar su cultura. Tejen relaciones interpersonales, para transformar la realidad, las situaciones del espacio social comunitario y el entorno de la realidad. Así, la formación de los sujetos indígenas es un proceso que elabora una estructura educativa compleja de elementos subjetivos que conforman su cosmovisión como sujetos integrantes de un grupo de sujetos sociales, en espacios sociales y temporalidades específicas, con dinámicas particulares.

Se puede observar en la situación cultural de formación, que se reproduce en los espacios particulares informales comunitarios, una situación que siendo híbrida se torna injusta, se torna etnocida, asesina cultural. Si bien en los espacios particulares comunitarios se elabora un proceso en donde los sujetos indígenas participan de su propio proceso de formación, este fenómeno se puede describir como un acto de etnocidio cultural, de desplazamiento cultural.

La hibridación cultural que sucede en la cotidianidad de los espacios particulares informales por los propios sujetos sociales, es un proceso sin un equilibrio de estructuras culturales. La balanza cultural está inclinada hacia la parte de la estructura cultural que tiene su origen en los grupos de poder, ubicados más allá de la minoría que representa el grupo étnico Hñä hñu y la comunidad El Banxú.

La estructura simbólica cultural que se reproduce-innova-elabora en los espacios cotidianos, contiene en su interior un desequilibrio excluyente, opuesto a la convivencia equilibrada entre elementos culturales, que pese a ser una estructura híbrida, mantendría una situación donde elementos culturales originarios, como la lengua Hñä hñu, y elementos culturales traídos como los anglicismos, se ensamblarían sin perjudicar el uso o su participación en el proceso constante de reproducción-innovación-elaboración que los sujetos hacen en sus espacios y a partir de sus interacciones.

En la construcción que hacen los sujetos indígenas comunitarios de su estructura simbólica cultural, la reproducción de las partes traídas, desplazan la reproducción de

los elementos ancestrales u originarios, evitando su participación en el proceso incesante de transformación cultural. Los sujetos indígenas que interactúan en los espacios particulares comunitarios, informalmente se educan y forman, reproduciendo-innovando-elaborando estructuras culturales que desplazan los elementos simbólicos culturales originarios. Por ello en los espacios comunitarios, van dejando de estar presentes la lengua materna y algunas prácticas ancestrales.

El desplazamiento cultural o etnocidio, se debe a las dinámicas, prácticas y discursos que desarrollan los sujetos indígenas en el interior cotidiano de los espacios particulares comunitarios. Estas dinámicas educativas informales, tienen un fondo aún más profundo, concluido en su significado político.

El etnocidio cultural, aunque tiene su síntesis y concreción en la cotidianidad informal comunitaria, posee un origen o punto de partida, en una dimensión más allá de los linderos del espacio social comunitario. Se trata de una dimensión estructural, que caracteriza políticamente al fenómeno del etnocidio.

El ambiente, del etnocidio cultural, es el ambiente de la desigualdad, el de la lucha por el poder político y el sometimiento de unos grupos por otros, sus manifestaciones han sido varias a través de la historia de la humanidad y la historia de la América Latina y nuestro país. En México, como afirma Díaz-Polanco (1991a), el antecedente del etnocidio se encuentra en el sometimiento indígena por los imperios de las altas culturas de mesoamérica en la etapa prehispánica, en las prácticas del genocidio indígena de los conquistadores y los colonizadores, y en la incorporación y anexionismo de los grupos étnicos por parte de los grupos criollos y mestizos creadores del estado nación mexicano.

El etnocidio es un fenómeno cuya estructura está articulada por el racismo y por la alienación de sujetos, y concretada en los discursos y prácticas educativas generadas en los espacios informales cotidianos. Se trata de un proceso de negación y eliminación cultural, de disolución de la cultura étnica, en una estructura cultural perteneciente a grupos con mayor capacidad de poder y hegemonía.

En la globalización, pese a que la diversidad cultural del mundo ha sido intencionalmente evidenciada, y los Estados procuran políticas nacionales y globales incluyentes de los Pueblos Indígenas, las contradicciones se manifiestan en la exigencia de la globalización del capitalismo, por la hegemonización cultural, y el mantenimiento de las desigualdades económicas

Los actores sociales del etnocidio, son los pertenecientes a grupos y espacios sociales, cuya característica esencial es el mantenimiento de una dicotomía de situaciones, en las que aparecen unos oprimidos y otros hegemónicos.

En el etnocidio, opresores y oprimidos, participan de una intención política cuyo origen se encuentra en las acciones de los grupos hegemónicos, y cuyos canales para acceder a los grupos subalternos son variados: las políticas Estatales de atención a los grupos étnicos y sus comunidades, los contenidos de los medios masivos de comunicación y la importación de elementos culturales que se reflejan en los discursos y las prácticas de los sujetos sociales y educativos.

En los espacios particulares de la comunidad El Banxú, se reproduce un etnocidio cultural, el que los actores acceden a acervos culturales popularizados pertenecientes a una dimensión globalizadora de la cultura, mismos que muestran una efectiva posibilidad de mantenerse en detrimento de los elementos simbólicos culturales pertenecientes a una raíz ancestral.

Los espacios particulares comunitarios son los escenarios primigenios de educación informal, de conformación, configuración o formación de los sujetos indígenas Ñã hñu de la comunidad El Banxú, es a la vez un espacio de etnocidio, que representa la entrada en la cotidianidad de la desigualdad, la opresión y la eliminación o desplazamiento cultural.

En el proceso cultural del cual son participes los sujetos indígenas Ñã hñu de la comunidad El Banxú, existe el desafío de mantener las estructuras culturales originarias que están siendo desplazadas o eliminadas. El reto significa una tarea por hacer de la cultura comunitaria una estructura simbólica diferente, en la cual convivan interculturalmente elementos importados, traídos del exterior en la comunidad, y

ancestrales o primigenios, originados en la comunidad, sin que la presencia de unos signifique la eliminación de otros, pero tampoco concretar una situación en la que se llegue a un esencialismo étnico.

La realización de una situación intercultural, entre los elementos constituyentes de la estructura simbólica cultural, que derive en una cultura incluyente, tendría que ser parte de un programa de acción que iniciaría con el cambio de las formas en las que interactúan los sujetos sociales en sus espacios particulares.

El cambio hacia la interculturalidad tendría que iniciar, entonces, con un cambio en la interacción entre sujetos y la inclusión cada vez más efectiva, de los elementos culturales originarios, con la capacidad suficiente para permanecer, a partir de distintas prácticas y discursos de los sujetos sociales que interactúan en estos espacios comunitarios.

Un posible detonador de estos escenarios de interculturalidad se encuentra en la escuela, espacio que habrá de describirse en adelante. Adentrándose en la cotidianidad escolar, y complementando los escenarios particulares que componen el espacio social comunitario de formación.

2.2.- La Formación en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, antecedentes y sentido formal: sus actores y su cotidianidad desde el currículum oficial.

...la educación escolar no puede quedarse al margen de la lucha de los pueblos por cambiar sus condiciones de vida...

***Muros de la EPRAZLN de la Comunidad
San Juan de la Libertad, Oventic, Chiapas.***

La formación de los sujetos sociales, es un proceso que se desarrolla en espacios particulares, de subjetividad. De los cuales se han identificado varios en el seno del espacio social de la comunidad indígena Ñä hñu El Banxú. En el apartado anterior se revisaron los espacios de corte comunitario informal. En este momento se revisará el espacio particular formal escolar, un espacio que se elabora en el contexto

escolar de la comunidad El Banxú, representado por la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”⁷.

En el espacio escolar, se desarrolla un proceso formal de formación de los sujetos sociales indígenas Ñä hñu, este espacio, aunque parte de un espacio mayor, como lo es el espacio social y sus espacios particulares comunitarios, se distingue por llevar implícita un proceso de constitución diferente.

En los espacios particulares comunitarios de El Banxú, la cotidianidad y sus dinámicas logradas por la interacción de los sujetos, provocan procesos de formación de sus actores de una manera espontánea, que vincula las prácticas de cada uno de los espacios particulares, sin embargo, tanto la relación entre los sujetos y los procesos de formación en el espacio particular de la Escuela Primaria es, en su forma, distinta.

Los procesos de formación que ocurren dentro del espacio de la Escuela Primaria, que funge como instancia escolar oficial, lo distinguen como un espacio particular capaz de ejercer sobre la realidad del espacio social comunitario, una honda influencia a partir de los procesos de formación de sus actores.

El espacio particular escolar, y el proceso de formación que en él desarrollan los sujetos sociales, tienen obligadamente un antecedente diferente al resto de los espacios particulares que se han revisado con anterioridad. Se trata de un espacio que tiene una relación directa con escenarios exógenos a la comunidad, su antecedente contiene un profundo horizonte histórico, hallado en la finalidad de ser de los espacios sociales y la formación en las sociedades, que históricamente se han organizado para llevar adelante un proyecto histórico, una forma propia de concebir su futuro, como lo han demostrado las distintas etapas históricas de producción primitiva, esclavista, feudalista, capitalista y socialista.

Las etapas históricas de producción, se caracterizaron por las diferentes formas sociales, económicas y políticas, que albergaron, desarrollaron su propia y

⁷ Esta institución con Clave Centro de Trabajo 13DPB0311C, pertenece administrativamente a la zona escolar 019, de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena Sector 07, del Departamento de Educación Indígena, de la Dirección de Educación Básica, del Instituto Hidalguense de la Educación.

característica forma de organización social, partieron de esquemas sociales distintos, en los que la apropiación del producto del trabajo de la mayoría, como propiedad de unos cuantos, concibió la dinámica al interior de cada sociedad.

Cada una de las formas históricas de organización y producción social, delineó una intención de ser, y encontró en la educación distintos usos, como afirma Aníbal Ponce (s. f., p. 17)), en su libro *Educación y lucha de clases*, la educación transitó de ser el medio de continuidad histórica en la relación primitiva de la naturaleza y la humanidad, entre las personas y la sociedad, a la forma de preservar los acervos culturales de un grupo hegemónico, y en la misma medida en la que en las sociedades históricas fueron gestando la desigualdad originaria, se fue gestando la desigualdad educativa. En las sociedades humanas la gradual desigualdad económica entre los “organizadores”, cada vez más explotadores, y los ejecutores, cada vez más explotados, trajo necesariamente la desigualdad de sus educaciones respectivas, para los desposeídos, el saber del vulgo, para los poseedores el saber de la iniciación, el saber culto.

En algún momento histórico, la educación sirvió para sustentar a una clase o grupos en el poder, en otro, para legitimar la existencia de un poder divino que fuera de la sociedad dicta el futuro social. Desde la revolución francesa, la educación sirvió como medio de ilustración, liberación social, de democratización social y cultural al masificarla, o como una medida de establecer o institucionalizar la libertad humana y social.

La educación, entendida como escolarización, a través de distintos momentos y proyectos históricos, ha llevado una propia intención de ser. En el momento actual, en el que la disciplina pedagógica ha sido estructurada o semi estructurada científicamente, y en donde la educación es vista como un medio social de acceder al acervo cultural de la humanidad entera e incluso como afirma Gimeno (2002), en el contexto posmoderno en el que la educación más allá de ser un mecanismo de movilidad social es un medio para transformar las formas sociales de vida, existe una intención pedagógica de ser y hacer, en la educación escolarizada: la formación.

La formación, se ha convertido históricamente en un concepto siempre vinculado con los espacios públicos, y en especial el espacio educativo formal, la escuela. Formarse desde los ámbitos educativos formales o escolares, intencionados políticamente y sistematizados, se ha convertido en la misión de la pedagogía y en un medio de cohesión social e ideológica. La formación que los sujetos sociales realizan sobre sí mismos en los espacios escolares, consiste desde la teoría pedagógica en un proceso de humanización, de configuración del ser natural a uno cada vez más social, cada vez más constituido como ser social⁸, mismo que constituye una tarea central de la Pedagogía como construcción científica.

La formación, es un concepto policémico, se trata del eje de una pedagogía en el marco del dilema de su cientificidad. Conlleva un cúmulo de aspiraciones políticas, filosóficas y sociales, para, de algún modo, dar sentido a la tarea y la práctica educativa. La formación se ha constituido como la misión de la pedagogía, de aquel conjunto de conocimientos que trabajan sobre la tarea de la construcción de un sujeto en situación educativa, se trata de un concepto a partir del cual se intenta racionalizar la situación pedagógica, planteada para la educación de las personas, de los sujetos sociales (Flórez, 1998).

La formación desde los espacios escolares de formalismos, es un proceso intencionado, que originan las prácticas educativas como efecto de un currículum escolar establecido, que supone, por un lado, la instrumentación de procesos educativos, y por otro, la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización, que se le asignan a la educación escolarizada (Gimeno, 1992, p. 15), siempre adheridos al proyecto educativo e histórico de los grupos de poder.

La formación de los sujetos en los espacios escolares de formalidad, trata de un proceso de transformación personal, iniciado en un espacio social particular. En esta tónica, la formación es, como afirma Ferry (1997), un proceso de desarrollo personal, de configuración como sujeto, susceptible de ser un ente con subjetividad e identidad.

⁸ Esta es la noción de formación como *Bildung* que Hegel desde la perspectiva histórico dialéctica describe (Orozco, 2002, p. 226).

La formación en los espacios escolares, es el elemento axiológico que centra toda actividad de los actores de la cotidianidad de la vida escolar (docente y educando). Estos actores son sujetos sociales del proceso educativo de formación, participes de dinámicas de enseñanza y aprendizaje intencionadas.

En estos espacios educativos, interactúan en procesos de enseñanza y aprendizaje, al menos dos tipos de sujetos sociales que, como menciona Freire (1997) en *Pedagogía de la autonomía*, se relacionan a partir de sus prácticas formales de enseñanza-aprendizaje: el primero es el docente, cuya tarea central es propiciar la formación del segundo, el educando, a partir de una práctica, que buscando educar al educando, al mismo tiempo educa al docente, y el educando, que estando facultado para formarse, participa en ejercicios que intentan educarlo, a partir de los cuales, se forma y contribuye a la formación del docente.

De manera similar, al espacio comunitario de educación informal, donde los sujetos sociales interactúan y se forman a sí mismos, y contribuyen a la formación de los otros, en los espacios escolares, caracterizados por su formalidad, docentes y educandos, se forman a sí mismos y contribuyen a la formación del otro.

La distinción entre los procesos de formación, desarrollados en los espacios de educación informal (hogar, fiesta, trabajo asamblea comunitaria) y formal (escuela primaria), radica en la cualidad espontánea de uno y la cualidad arbitraria de otro. Mientras que en la informalidad, los procesos de formación que elaboran los sujetos, son producto de su interacción, bajo dinámicas educativas caracterizadas por la espontaneidad del devenir social, de la dialéctica del presente, sin intención específica, en la formalidad, al menos uno de los sujetos que interactúan, lleva la intención de recrear procesos de formación, el docente, intentando contribuir a la formación de los educandos, se forma a sí mismo, y el educando al formarse a sí mismo, contribuye a la formación del docente (Freire, 1997, p. 25)

La arbitrariedad de la relación entre docente y educando, para elaborar procesos de formación, es la cualidad que distingue a lo formal de lo informal. En los espacios sociales educativos formales, se recrea una dinámica en la que se tejen situaciones interpersonales, entre docentes y educandos, con instrumentos didácticos y contenidos

educativos, con un currículum, que instrumenta prácticas educativas y que utiliza códigos culturales y sociales.

Los sujetos sociales se vuelven sujetos educativos formales (docente y educando), en la medida en que se conciben sobre ellos la facultad y la intención arbitraria de educarse, educar y ser educado. Se convierten en sujetos educativos, cuyas relaciones sociales se transforman en actos educativos y por tanto de formación.

Los sujetos educativos, docente y educandos, interactuando, cada uno se forman a sí mismos y contribuyen a la formación del otro, en espacios educativos formales, dedicados a esta tarea de formación. Los espacios de formalidad son los claustros educativos en los que se delimita la tarea de formarse de una manera arbitraria e impuesta. Si bien, la formación de los sujetos sociales, como tal, es una actividad espontánea, elaborada en los espacios sociales espontáneos, los espacios escolares son arbitrariamente delimitados y constituidos.

Su dinamismo es el reflejo de una planeación que preconstituye un cúmulo de espacios de formación, tiempos, discursos y prácticas ideales de interacción de los sujetos. Desde el ejercicio de la planeación educativa, se plantean tiempos arbitrarios para educar y de formación escolar, tiempos a los cuales se debe o conducir cualquier práctica educativa. Se trata del fraccionamiento de tiempo social, concretado en el llamado ciclo escolar, una construcción de horarios y tiempos ideales de educar, en donde los actores de los espacios escolares formales, tendrán que ejercer su dinamismo e interacción.

Así, docente y educando, se transforman en sujetos educativos, participes de sus procesos de formación, interactuando en espacios arbitrarios, dedicados para tal actividad, en tiempos igualmente arbitrarios, entorno a una intención racionalizada y sistematizada, para que el sujeto educativo se forme, en un ambiente de interacciones didácticas y donde se ponen en juego retazos de cultura social seleccionada para convertirse en cultura escolar.

Sobre este cuadro de conceptos y supuestos es que se pueden entender las características del espacio escolar educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú.

Los actores educativos que interactúan en el espacio formal de formación escolar, son el docente y el educando. Para la descripción de estos dos sujetos existen al menos dos criterios subjetivos: el primero criterio se refiere al hecho de que el docente lleva la intención de recrear procesos de formación, a partir de lograr aprendizajes en el educando, y el segundo criterio, se refiere a la susceptibilidad del educando de formarse y aprender, contribuyendo a la formación del docente.

El docente, es un sujeto social que mantiene una relación directa con su misión, como profesional⁹ y como sujeto, que pasó por un proceso previo de formación formal, el cual le orilla a adquirir una intención de ser y realizar prácticas y discursos¹⁰, la de ser propiciador de procesos de formación, o de forma constructivista, la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus educandos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 6), sobre la conformación de sus personalidades.

⁹ La formación profesional del docente se refiere a ese proceso de configuración como sujeto integrante de una profesión, y que es resultado de su participación en escenarios de escolarización o profesionalización. Este tipo de formación, tiene que ver, con su integración a un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización, pero también con un grupo de poder (Fernández, 2001, p. 46). Además de estar relacionada con una estructura institucionalizada (socialmente aceptada, necesaria, normada, y poseedora de una actividad específica), que constituye a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas delimitadas tanto por la tradición histórica, social y científica de la misma, como por la trayectoria marcada por la dinámica del mercado de trabajo en el contexto de las actuales sociedades contemporáneas.

La profesionalización, o formación profesional, de los docentes, tiene que ver con su adhesión a una profesión. Ésta, contiene características particulares que la distinguen de otro tipo de profesiones, sin embargo, alberga una coyuntura que la coloca en el debate entre las profesiones liberales y burocráticas, entre las profesiones dependientes del albedrío del mercado o de la arbitrariedad organizacional del estado.

La profesión le concede al docente, una serie de responsabilidades sobre el control, más o menos riguroso, de su práctica educativa, que se desarrolla en los espacios escolares. Estas responsabilidades, coadyuvan a la construcción e institucionalización del gremio docente.

¹⁰ De forma ideal, el docente, realiza su práctica, posterior a un proceso de profesionalización o de formación profesional, logrado en nuestro contexto en las Escuelas Normales, por medio de la atribución de la responsabilidad sobre ciertos conocimientos, con los que, según el *Perfil de egreso de los profesores de Educación Primaria*, del *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria* (1997), conducirá su práctica docente, incluyendo rasgos profesionales esenciales para su ejercicio, como lo son: habilidades intelectuales específicas para su práctica, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus educandos y del entorno de la escuela.

El docente, en el espacio de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, es representado por 6 docentes, dos varones y cuatro mujeres, con un promedio de 35.8 años de edad. Cabe aclarar que una de estas docentes funge como Directora y Docente. Todos ellos originarios de varias comunidades del mismo municipio en el que se encuentra esta institución, las cuales, son cercanas a la cabecera municipal caracterizada por ser urbana.

Como conjunto, el docente, ha pasado por un proceso de formación formal e informal, formalmente, dos docentes se formaron en la normal básica, egresando de la Licenciatura en Educación Primaria, otra egresó de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, uno es pasante de Maestría en Educación Indígena, y dos docentes cuentan con normal inconclusa. En sus procesos de formación formal, regularmente, estos actores recibieron la instrucción de atender a población étnica con una intención de preservación cultural, realizando prácticas escolares pertinentes¹¹.

El docente, en su proceso de formación informal¹², posee la cualidad de tener un contacto inmediato o cercano a estructuras simbólicas culturales étnicas, desde sus propios espacios particulares comunitarios en los que se han formado informalmente, esto significa que son conocedores de la cultura étnica Nã hñu. El docente, ha vivido el tránsito de una sociedad mexicana, cerrada al ámbito global, a una concretada en cambios de apertura a la globalización, y a prácticas estatales neoliberales, y que han

¹¹ Esta petición se encuentra incluida en el curriculum del cual estos docentes participaron en su proceso de formación profesional, desde el cual resulta la necesidad de incluir las particularidades regionales en las prácticas docentes, en el manejo de los conocimientos impartidos en el aula según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y las modalidades organizativas de las escuelas, estos temas se refieren, por ejemplo, a la atención educativa en... comunidades indígenas (“*Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*”, 1997), pero también, en la intención de formar un profesional de la docencia capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica (“*Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, UPN*”, s.f.), además de poder generar proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país (*Maestría en Educación Indígena, UPN, s.f.*).

¹² Este actor, como sujeto social participe de procesos históricos educativos y de formación, en la trayectoria histórica de la comunidad El Banxú y su espacio educativo formal, ha visto transformada su personalidad educativa, pasando de ser un Promotor Educativo a finales de la década de 1950, envuelto en la administración educativa centralizada por el estado mexicano y regionalmente por el PIVM, a un profesional, especializado en procesos de formación, parido de la estructura oficial formadora de cuadros dedicados a atender educativamente a población indígena desde, principios de la década de 1980, participes de los procesos de descentralización estatal educativa, y deviniendo su práctica cotidiana, cada vez más, en un ejercicio gerencial entorno a proyectos educativos como Escuelas de Calidad, punta de lanza de la propuesta educativa neoliberal y elaborada también en la Escuela Primaria de esta comunidad.

producido transformaciones en sus estructuras y formas de pensar su ser social y, posteriormente, su ser profesional como actor de espacios educativos.

Si bien, el docente del espacio educativo formal, en su formación como profesional, desde los espacios formales educativos de profesionalización, y su formación informal, desde sus espacios sociales cotidianos, ha constituido su ser como sujeto social e indígena, inclinado a la realización de situaciones productoras y conservadoras de la cultura étnica y comunitaria, su práctica como ser social, ciudadano, y profesional, docente, manifiesta, la mayor de las veces un mínimo interés en la intención de producir-innovar-elaborar, la estructura cultural étnica, del grupo al que pertenece, ocasionado por su inclusión en las dinámicas etnocidas que llega a reproducir prácticas que realiza como docente, y sobre el cual se comentará en el apartado siguiente del documento.

El sujeto con el que interactúa el docente, en el espacio particular educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” es el educando, representado por un conjunto de 79 sujetos (“*Formato R1 2005-2006*”, 2005), entre los 6 y 13 años de edad, del cual, más de la mitad son mujeres.

El educando, como conjunto de sujetos, tiene la característica de haber nacido y crecido en la comunidad El Banxú, proyectando un profundo proceso de interacción con los actores del espacio particular informal comunitario, y una trayectoria cotidiana, de la cual se ha servido para formarse en esos espacios espontáneos y colaborar de la formación del docente con el que interactúa.

El educando, que también pertenecen a las generaciones más jóvenes del espacio particular comunitario, pasa por varios ciclos escolares en el espacio particular formal, participando de la interacción con el actor docente. El educando acude al espacio formal para colaborar en la misión de formación formal de este espacio, misma que ha introyectado el docente.

El proceso de formación que realiza sobre sí mismo el educando, contiene un significado profundo. Hay que ubicar que esta generación constituirá la generación comunitaria que administrará y controlará el espacio comunitario en algunos años, de lo

cual se desprende la idea de que, de la manera en la que se formen dependerá la forma en la que llegado el momento desempeñen su papel como actores participantes y determinantes en la vida de la comunidad.

El educando, es un sujeto, que no es posible definir como educando recipiente de la enseñanza del docente (Freire, 1999, p. 72), como actor involuntario o inanimado en la dinámica de una formación etnocida, reproducida en el espacio educativo escolar, tampoco es posible hablar de él, como un actor revolucionario de las dinámicas educativas y culturales en las que participa, se trata , más bien, de un actor, con el que hace falta trabajar su reconocimiento como actor de dinámicas educativas etnocidas, en las que interactúa, desconociendo la relevancia de la reproducción-innovación-elaboración de sus estructuras culturales étnicas, asesinadas en las dinámicas escolares de formación en las que él participa, situación lejana, pero necesaria en el **habitus** del espacio de formación formal.

El docente y el educando, además de ser indígenas, parten en los procesos intencionados de formación, de un antecedente, de un cuadro del cual sostenerse en el desarrollo de su práctica, conformado, por un lado, de su subjetividad y, por otro lado, de un símil al de los acervos culturales con los que se juegan en los espacios informales de formación, es decir, una fracción de cultura seleccionada para ser enseñada, y que juega un papel preponderante en los espacios escolares de formación, el curriculum.

Se parte de un curriculum cuyo significado radica en ser, por un lado, una construcción social y cultural que mantiene el vínculo entre la sociedad y la escuela, y por otro, el conjunto de normas para regular la vida y las prácticas educativas en una institución escolar de formación, cristalizándose en sus espacios particulares, dependiendo formalmente del nivel y la modalidad educativa, en los objetos y sujetos que participan en el aula, en el desarrollo de competencias personales y sociales, en la trayectoria histórica de la institución escolar y en los patrones de autoridad y poder que se elaboran en la escuela (Gimeno, 1992, p. 25).

Si en el espacio particular informal se ponen en juego estructuras simbólicas culturales, la arbitrariedad del espacio particular formal escolar, manipula una fracción

cultural de la misma de forma arbitraria. A partir de la cultura seleccionada, el docente y el educando interactúan, manteniendo relaciones inter subjetivas que sirven a la formación de los sujetos, que se forman y participan de la formación de los **otros** (educandos), y de los sujetos que intentando contribuir a la formación de unos se forman a ellos mismos (docentes).

En esta interacción se reproduce-innova-elabora, una estructura intencionada de elemento simbólicos formales culturales, impuestos arbitrariamente y cuyo origen es exógeno a la comunidad, el cual constituye el contenido escolar, que también propicia prácticas, discursos o formas de hacer las elaboraciones inter subjetivas educativas y escolares.

En el interior del espacio educativo escolar, la interacción, a partir de prácticas educativas y escolares, de los sujetos, en tanto que tiene un sentido arbitrario, es una interacción de corte didáctico, de instrumentación sistemática del curriculum escolar (Gimeno, 1992, p. 20), que busca que las prácticas educativas y escolares sean en grado ascendente efectivas, para lograr la interacción entre sujetos y el acervo cultural impuesto.

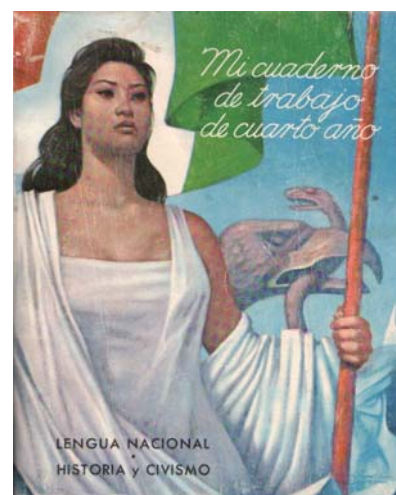


Figura 16. Libro de texto de lengua nacional e historia y civismo (CONALITEG, 1961).

Los instrumentos de esta relación interpersonal didáctica, son los contenidos escolares, los métodos y los materiales didácticos entre los que se encuentran los libros de texto, que buscan hacer de la práctica del docente una actividad más consciente y significativa, tanto para el docente como para el educando (Pansza, Pérez & Moran, 2000, p. 7).

Uno de los instrumentos didácticos más sobresalientes en la relación interpersonal y de formación, entre educando y docente que actúan en el espacio educativo escolar de la comunidad El Banxú, es el libro de texto, que tiene una relación histórica con los planes de estudio de la educación primaria a nivel nacional, y que encuentran un vínculo concreto con la cotidianidad y la historia del espacio escolar.

Desde el nacimiento de la escuela primaria comunitaria, a principios de 1958, los educandos de esa primera Escuela “Miguel Hidalgo”, participaron del nacimiento de un plan de estudios de educación primaria nacional¹³, con enfoque positivista, que iniciaba a estandarizarse, y que formaba parte de la intención educativa, adjudicada a la escuela primaria, de formar al niño entre seis y doce años de edad, a partir de una educación física, moral e intelectual, además de buscar el mejoramiento de la comunidad y la transmisión de la herencia cultural (nacional) (Álvarez, 1962, p. 7). Una de las primeras acciones del proceso de estandarización lo significó la aparición del libro de texto gratuito, que se hizo presente casi de inmediato en el espacio de cotidianidad escolar comunitaria¹⁴.

Esta primera generación de libros de texto gratuitos (véase Figura 16), mantenía un esquema de estandarización¹⁵ de las prácticas educativas en los espacios escolares. Su elaboración y aparición en los escenarios educativos, en esta comunidad y a nivel nacional, respondía a la necesidad del Estado mexicano de tratar de cerrar el proceso de homogenización cultural¹⁶, iniciado varias décadas atrás al principio del proceso de institucionalización de la revolución mexicana, ejecutando políticas integracionistas indigenistas, considerando superficialmente las particularidades de los escenarios y sujetos de origen étnico diverso, en perjuicio de la cultura de los indígenas de México (Huizache, Olguín, J. Gómez, Roque, V. Gómez, 1991, p. 258).

Un cambio en la postura educativa del Estado, hacia los grupos indígenas de México, aunque no cualitativo, consistiría en la aparición de graduales transformaciones, de las cuales fueron parte nuevos planes de estudio y libros de texto

¹³ Evidencia del Plan de Estudios que se impartía en esta primera escuela es que en el primer ciclo escolar 1957-1958 se enseñaban las siguientes asignaturas, por parte del promotor educativo: Lenguaje, Calculo, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, según la *Concentración de calificaciones en pruebas finales, ciclo escolar 1957-1958* (1958).

¹⁴ De la historia oral de los adultos mayores que habitan la comunidad El Banxú, se rescata el comentario de que en los primeros ciclos escolares de la Escuela Primaria Rural “Miguel Hidalgo”, los educandos recibían libros de texto que no eran gratuitos, apareciendo poco después los libros de texto gratuitos de la naciente CONALITEG (E., Acosta, comunicación personal, 16 de octubre, 200).

¹⁵ El discurso educativo de estos primeros libros de texto se conducía a partir de contenidos nacionalistas y homogenizadores. Su aparición se debe a la intención explícita de consumir la gratuidad de la educación, suponiendo por un lado, que ésta solo será plena cuando, además de la enseñanza magisterial los educandos reciban, sin costo alguno para ellos, los libros que les sean indispensables para sus estudios y tareas, y por otro lado, que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la Ley, se acentuará en ellos el sentimiento hacia la Patria, de la que algún día serán ciudadanos (Anaya et al, 1961, p. 2).

¹⁶ Para profundizar la reflexión sobre el proceso de integración de los PI, posterior al triunfo de la revolución mexicana, a partir de políticas educativas, véase Huerta & B. Cortés (1995) y Huerta & Cuevas (1996).

gratuitos de educación primaria a principios de la década de 1970. En el marco de la década de 1970, el Estado mexicano, presentó un viraje en la política indigenista, haciendo uso formal de una perspectiva antropológica crítica, bajo el postulado de tomar en cuenta la cultura materna, tanto en los contenidos como en los métodos pedagógicos y que originó la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971, y posteriormente la DGEI en 1978 (Wuest, 1995, p. 250), sin embargo, su influencia real, mas allá de lo administrativo, en los espacios escolares de las comunidades indígenas del área del Valle del Mezquital, tardaría un poco más.

Otros cambios aparecerían al iniciar la década de 1980, provocando nuevos planes y programas de educación primaria, y la aparición de la tercera generación de libros de texto gratuitos hacia mediados de la misma década. La DGEI, como parte de una política estatal educativa, aparecería con real impacto en los espacios educativos escolares de la comunidad El Banxú, a partir de la presencia de los primeros libros de texto gratuito dedicado específicamente a la población étnica Ñä hñu a principios de la década de 1990¹⁷, con un paradigma pedagógico de corte bilingüe, en el que se promovía el uso y la enseñanza de la lengua indígena y

el español en las diferentes actividades y en todos los grados de la educación primaria (SEP, 2002b, p. 6). Estos materiales fueron elaborados con la colaboración de la SEP, DGEI y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos **CONALITEG**. Este hecho sería producto de cambios estructurales del sistema educativo mexicano a partir de la aparición de documentos compromisos como las *Bases Generales de la Educación Indígena*, rubricado por la SEP y la DGEI, en 1986 (Wuest, 1995, P. 251).

El último cambio de los planes y programas de estudio de la educación primaria a nivel nacional, se dio en el marco del proyecto de modernización educativa, iniciado

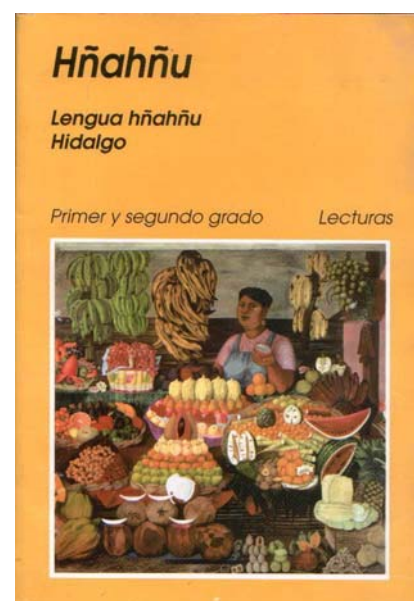


Figura 17. Libro de texto de lengua Hñä hñu (1er y 2o grado), (CONALITEG, 1994).

¹⁷ Entre estos se encuentra: *Ma he'mi Ñhä hñu, Mi libro de otomí, Valle del Mezquital Hidalgo* (1991) de Alfredo Pedraza Secundino et al.

con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, en 1992. Con éste se marcó por un lado la amplia entrada de la dinámica del neoliberalismo en educación, y por otro, un viraje mas o menos cualitativo en la atención educativa para Pueblos Indígenas, concretado en la realización y aparición en los escenarios formales educativos indígenas, de la segunda generación de libros de texto gratuitos indígenas (véase Figura 17), para los dos primeros ciclos (1º a 4º grado), acompañados de la cuarta generación de libros de texto gratuitos nacionales¹⁸, actualmente vigentes a más de diez años de su aparición en los espacios escolares.

Tabla 7
Libros de texto en lengua indígena por ciclo escolar.

Libro	Ciclo	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Lengua Hñahñu (a) Hidalgo lecturas		H	H	H
Lengua Hñahñu Hidalgo ejercicios		H	H	
La Educación Intercultural Bilingüe		H	H	H

a n. El nombre del grupo étnico se escribe de esta forma porque es hasta 1997 cuando la Academia de la Cultura Nã hñu, llega al convenio de organizar y hacer legítimo el alfabeto étnico lingüístico, la escritura correcta del nombre y la lengua de este grupo étnico (Bernal, 2003, p. XVII).

Los libros de texto para la población indígena, han sido gradualmente complementados por cuatro libros más, tres de ellos elaborados en el año 2000, y uno más de lecturas para el tercer ciclo de 2003 (véase Figura 18), elaborados por la DGEI. Su ordenamiento consiste en ocho títulos en total, organizados en los tres ciclos de la educación primaria (primer ciclo: primer y segundo grado, segundo ciclo: tercer y cuarto grado y tercer ciclo: quinto y sexto grado), (véase Tabla 7).

Los libros de texto gratuitos juegan un papel importante en las relaciones didácticas que el docente y el educando realizan en los espacios escolares en la comunidad El Banxú, son parte de una dinámica didáctica en la que los sujetos además de acceder a un currículum que impone una estructura cultural exógena¹⁹, intentan

¹⁸ Estos libros de texto gratuitos están relacionados con los contenidos del *Plan y Programas de Estudios* (1993) de la Educación Primaria.

¹⁹ Sobre la idea del currículum como imposición cultural, Gimeno (1992) en *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, hace una anotación que resulta importante considerar. El currículum, dice este autor, debe considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.

Retomando a Bernstein, afirma que, el currículum define lo que se considera como el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dichos conocimientos (Gimeno, 1992, p. 21).

hacer accesibles los acervos de una estructura simbólica cultural endógena, integrándola al currículum oficial, pero ésta última rescata elementos étnicos generales de los contextos y espacios Ñä hñu.

Aunque los contenidos curriculares que manejan estos libros de texto indígenas, contienen elementos simbólicos culturales, estos son generalizados del grupo étnico Ñä hñu²⁰, aunque valiosos, no llegan a representar realmente las articulaciones de la cultura étnica particular comunitaria, aquella estructura simbólica a la comunidad indígena de inmediata referencia.

Así, espacio escolar, docente y educandos, como sujetos socioeducativos, cultura, currículum e instrumentos didácticos, son los elementos que articulan la dinámica de las prácticas educativas y escolares y las interacciones entre el docente y el educando en el escenario cotidiano. Toda esta estructura, es el complejo que describe el proceso de formación de los sujetos participes del particular espacio educativo comunitario.

En el aula se sintetiza el sentido inmediato del espacio escolar, en los cuales se vive cotidianamente la interacción del docente y el educando, además, es el espacio que concreta toda acción o práctica educativa escolar, y del contexto global educativo representado por el sistema educativo nacional.

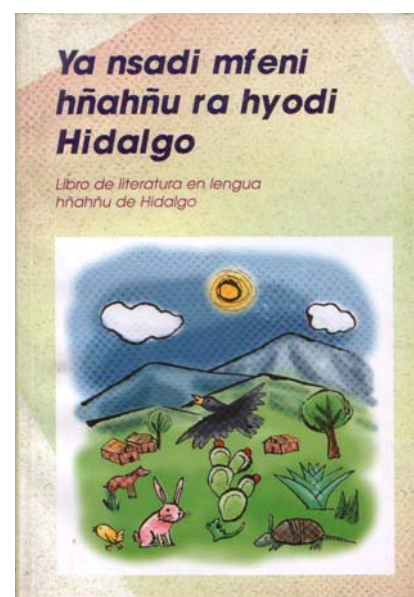


Figura 18. Libro de texto en lengua Hñä hñu, (CONALITEG, 2003).

²⁰ Los libros de texto indígena, describen superficialmente los escenarios comunitarios, no retoman ampliamente las particularidades culturales de los escenarios comunitarios indígenas, haciendo manifiesta una versión general sobre la cultura indígena Ñä hñu. Si bien se trata de materiales didácticos elaborados para la práctica docente con educandos Ñä hñu, en espacios escolares pertenecientes a comunidades indígenas, se trata de materiales que, pese a hacer uso de referentes étnicos, como la historia de grupo, no ofrecen la posibilidad de integrar a la historia comunitaria, como expresión cultural y particular del grupo étnico, un conjunto de referentes de inmediato acceso a la población escolar.

Este comentario, se inscribe en el dilema sobre, el sentido que tendría reflexionar, si la cultura étnica equivale a la cultura comunitaria. Aunque lo que sucede en el espacio comunitario Ñä hñu, tiene que ver con la generalidad contextual étnica Ñä hñu, y lo que sucede en El Banxú tiene relación con lo que sucede en el Valle del Mezquital, lo particular comunitario define el sentido de la formación de los sujetos indígenas, siendo un escenario básico de formación, y ello no ser considerado en los contenidos de libro de texto indígena.

El fin último de la recreación del proceso de formación: intra y entre docente y educando en los espacios educativos escolares, tiene una finalidad esencial, cuyo origen se encuentra en una dimensión que rebasa sus linderos. Hablar de una razón implica tratar de entender el sentido de la existencia de la escuela misma, sentido que anida en la intención escolar de concretar procesos de formación.

Si la existencia de la escuela tiene que ver con las intenciones de un proyecto nacional, elaborado por los grupos de poder nacionales, la finalidad del proceso de formación que se pueda elaborar a partir de ella, tiene que ver con la intención de llevar a cabo un proyecto nacional, como parte de una situación de realidad o *status quo*, cuyas cualidades son elaboradas para favorecer los intereses de los grupos de poder, y que dejan ver en su concreción, una intención política de mantener las situaciones de desigualdad social, económica, política y etnocida de los Pueblos Indígenas de México, bajo la hegemonía de estos grupos de poder, que no encuentran en lo indígena un referente aceptable para explicar su propia cultura.

De esta forma, los procesos de formación en los que participan el docente y el educando en el espacio educativo formal de la comunidad El Banxú, reflejan la concreción de un proyecto etnocida, logrado paso a paso por medio del *habitus*, de las prácticas y los discursos, que en ese espacio se elaboran, durante la aplicación del curriculum, de esencia etnocida, que en su dimensión práctica elimina la cultura Nã hñu.

El curriculum, la compleja estructura del todo educativo y cultural, en su nivel de lo organizativo y de lo práctico, de lo que se planea y de lo que se hace educativo, manifiesta una intención no preservadora de la cultura étnica y de la cultura comunitaria, contradice lo que debería suceder en una situación intercultural contraria al etnocidio.

La intención de la aparición del curriculum, en esencia, es el de definir el proceso de formación del educando y docente, que participan en estos espacios, como parte de una estrategia de integrar a los espacios escolares cotidianos, la intención educativa y formadora, desde los sentidos que marcan los grupos de poder.

La concreción del currículum del espacio escolar de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, se hace evidente en las prácticas educativas que se desarrollan en su interior, entre el docente y el educando, mismas que son normadas y organizadas por los planes y programas de estudio, y lo que de ellos se desprenden, como serían los materiales didácticos y los libros de texto.

Si se profundiza sobre el currículum del espacio educativo, entonces, hay que partir de suponer, que lo que sucede en el espacio formal educativo escolar, se desprende de lo que se plantea de forma normativa, en papel, sobre lo que se hace o debe hacerse, en el espacio educativo escolar. Así, hay que fraccionar la revisión del currículum, en un primer momento de revisión de lo organizativo curricular, y en un segundo momento de revisión de la práctica del currículum escolar. El último momento se desarrollará en el siguiente apartado del presente capítulo.

Desde el nivel programático curricular, el todo educativo y por ende, el marco del proceso de formación que se elabora en el espacio educativo comunitario, parten de lo que está escrito como finalidad educativa manifestada principalmente en textos normativos como el *Plan y Programas de Estudio* (1993) de la Educación Primaria. Este documento oficial, intenta organizar los contenidos y las actividades educativas en el espacio escolar, persiguiendo cuatro intenciones u objetivos ²¹ educativas acerca del aprendizaje de los educandos, marcando el sendero de las prácticas educativas, escolares y de docencia que deben iniciar los docentes.

Se trata de intenciones ambiciosas, que deben partir de la organización de contenidos socioculturales y conocimientos científicos, de forma que los sujetos accedan a estos acervos y sean capaces de aprenderlos utilizando una estrategia constructivista; aprendiendo nuevos acervos, acomodándolos a las estructuras previas

²¹ Estas cuatro intenciones corren en el sentido de que los sujetos educativos (SEP, 1993, p. 13):

- i. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad), que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- ii. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- iii. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en la vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- iv. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico deportivo.

y generando nuevos conocimientos en los sujetos, dichos acervos, en forma de contenidos curriculares, están organizados de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto.

Desde la perspectiva del plan y programas de estudio de la educación primaria, el educando, debe partir de sus estructuras de conocimiento simples, hacia la construcción de estructuras complejas de conocimientos y cultura. En el proceso constructivista, el sujeto, parte de sí mismo para explicarse el mundo cultural que le ofrecen los contenidos, en el espacio arbitrario de formación que conforma el escenario escolar.

Una vez reconociéndose en el mundo, accede a la fracción cultural que le rodea, iniciando un proceso gradual de abstracción de un mundo, que parcialmente se le ofrece en los libros de texto y al cual difícilmente puede acceder de forma tangible.

Los contenidos escolares, acervo cultural, están constituidos por una dimensión general o estandarizada y una dimensión particular, la primera conformada por los contenidos que se imparten a nivel nacional y la segunda por los contenidos étnicos propuestos por la DGEI, a partir de los libros de texto en Lengua Indígena.

La parte de los contenidos escolares generales o estandarizados, describen la necesidad de mostrar fracciones de cultura social mexicana, partiendo de la necesidad de educar para el desarrollo de competencias; conocimientos, destrezas y actitudes, que deben circular entorno a cinco situaciones formativas; la de comunicación, de abstracción matemática, de ubicación espacio temporal, de apreciación artística y la de instrucción física (SEP, 1993, p. 15).

Los contenidos para el desarrollo de situaciones formativas en torno a las habilidades comunicativas llevan la intención de enseñar las formas de hablar, escribir, leer y de reflexionar acerca de la lengua castellana. Los contenidos para habilidades de abstracción matemática, intentan enseñar los números, su relación, la medición, la geometría, procesos de cambio, tratamiento de la información y la predicción y el azar. Estos contenidos, para las habilidades de comunicación y de abstracción matemática, son un conjunto de acervos sobre los cuales pesa una carga curricular amplia, y son

determinantes en las prácticas escolares, la evaluación, la certificación y la promoción de los educandos.

Los contenidos para el desarrollo de situaciones formativas de ubicación espacio temporal, están constituidos por contenidos entorno a las ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica. Estos contenidos se proponen ubicar al educando para su formación, como una unidad individual, perteneciente a una familia, una sociedad nacional y a la población mundial, rodeado de un entorno biológico y ecológico, histórico, social, político (cívico) y económico, a nivel regional, nacional, continental y mundial, pero sobre todo perteneciente a un conglomerado social que se denomina: mexicano.

Por otro lado, los contenidos para situaciones formativas de apreciación y expresión artística circulan entorno al conocimiento y la práctica de la música, la danza, la plástica y el teatro, mientras que las de educación física buscan el desarrollo de la motricidad, el rendimiento físico, el conocimiento deportivo y la preservación de la salud.

Cabe destacar, que dentro de los contenidos escolares del plan y programas de estudio de la educación primaria, aparecen algunos contenidos o ejes temáticos, a partir de los cuales se pretende que las prácticas escolares y docentes, rescaten los rasgos multiétnicos de México. Estos aparecen en los programas de las asignaturas de: geografía, durante el cuarto grado, con el estudio del eje temático *La Población Mexicana*, la asignatura de Civismo, en tercer grado, con el eje temático *La Población de la entidad: Diversidad e Interdependencia*, en cuarto grado, con México, *Un País Pluriétnico y Pluricultural* y en sexto grado con el eje, *México, Un País con Diversidad*.

Esta breve inclusión de contenidos, que buscan la reflexión sobre la diversidad cultural del país, responde principalmente a las mismas intenciones democráticas, de algunos grupos sociales, y el sentido que desde la constitución nacional toma la identidad de la nación mexicana, plasmada en el artículo 2º, que reconoce la pluralidad lingüística y cultural de la sociedad mexicana.

Pese a la mínima inclusión de la diversidad cultural nacional en los contenidos de educación primaria, como parte de una estructura curricular estandarizada, no existe una real inclusión de aspectos culturales étnicos, que hagan cumplir, con el espíritu de dicho reconocimiento constitucional, dejando un amplio margen de ambigüedad sobre la diversidad cultural mexicana, y sobre el trascendental papel histórico-social, político-ideológico, económico y educativo y cultural de los grupos étnicos de México.

Estos son los contenidos que el plan y programas de estudio de la educación primaria, marca a nivel nacional. Se trata de un aglomerado de aspectos para utilizar en la práctica docente, con la intención de servir al proceso de formación de los educandos en los espacios formales. Estos constituyen, una intención implícita de concreción de un Perfil de Egreso²² del educandos de la educación primaria, y por consecuencia de un perfil de sujeto educando formado, dirigido por los espacios educativos formales escolares.

Sumados a esta estructura estandarizada que marca el plan y programas de estudio de educación primaria, cuyos acervos e intenciones se muestran en los libros de texto gratuitos, existen en el escenario de los espacios formales educativos de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, una dimensión curricular que se muestra

²² Desde el *Perfil de Egreso de la Educación Básica* (2004), se espera que como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad, el educandos:

- i. Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- ii. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- iii. Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- iv. Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar individual o colectivamente en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- v. Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- vi. Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- vii. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- viii. Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- ix. Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

El *Perfil de Egreso de la Educación Básica* (2004), es producto de trabajos recientes que la SEP ha elaborado, a partir de Políticas de Articulación, que se desprenden además del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

más particular, que no forma parte de la dimensión estandarizada del curriculum que se imparte a nivel nacional. Dicho aspecto particular, está constituido por acervos étnicos que se transmiten, principalmente por medio de los Libros de Texto de Lengua Indígena, al no estar incluidos en el Plan de Estudios, desde su propia particularidad²³.

Estos libros de texto de Lengua Indígena, al igual que los libros de texto generales, pertenecen a las asignaturas escolares, esos breves fraccionamientos espacio-temporales²⁴ desarrollados al interior de los espacios escolares del aula, en los cuales se desarrolla la práctica escolar. Los libros de texto de lengua indígena están elaborados de forma monolingüe, y unicultural étnica, aunque los más recientes manejan un esquema bilingüe con tendencia intercultural en el trato de sus contenidos. La asignatura de español, a la cual le pertenece una amplia cantidad de tiempo y espacio en la organización curricular²⁵, comparte tiempo y espacio con la asignatura de Lengua Indígena, en la cotidianidad y la práctica educativa y escolar, bajo el supuesto de la realización de prácticas escolares y docentes bilingües, y las líneas de administración de tiempos-contenidos en el plan y programas de estudio de educación primaria.

En la práctica educativa y escolar que desarrollan el docente y el educando en los espacios escolares de aula, se desarrolla una dinámica en la cual se ofrece más peso a la enseñanza y el aprendizaje del Español, desplazando de sus periodos tiempo-contenidos, la enseñanza de la Lengua Indígena, el motivo es que la aprobación de la asignatura de Español, junto con la de Matemáticas, condicionan la certificación del ciclo escolar, para promover al sujeto educando en el esquema de aprobación y movilidad al siguiente grado escolar, situación que no comparte la asignatura de Lengua Indígena.

²³ Es necesario mencionar, que no existe un documento normativo curricular, como sería un Plan de Estudios, que integre contenidos étnicos ni comunitarios, en el contexto de la educación indígena. Tampoco, aparecen como tales en el curriculum nacional, un símil de lo que puede significar este tipo de documentos normativos lo representa el **Libro de Lengua Indígena**. Los contenidos étnicos para educación indígena, permanecen en el limbo educativo.

²⁴ Estas fracciones espacio temporales son las horas clase, que tienen que ver con las 8000 horas planeadas en el ciclo escolar en horarios de cinco horas diarias, según el *Plan y Programas de Estudio* (1993) de Educación Primaria.

²⁵ A la asignatura de español le corresponden durante el primer ciclo escolar 360 de las 800 horas anuales programadas y en el segundo y tercer ciclo 240 de las 800 horas anuales programadas en el Plan y Programas de Estudio, el 45 y 30% aproximadamente, de las horas anuales programadas (SEP, 1993, p. 14).

Los contenidos que marcan los libros de texto de Lengua Indígena, tienen el mismo perfil pedagógico que el Plan de Estudios estandarizado, intentan que el sujeto reconozca sus escenarios primarios de vida, eminentemente étnicos, a partir del tratamiento de gran parte de los ejes temáticos²⁶ que el plan y programas de estudio de la educación primaria define, no hay que olvidar que este documento y sus propósitos, objetivos y metas, son los que originan otros documentos como los libros de texto gratuitos.

Los contenidos de los libros de texto en Lengua Indígena, considera parcialmente el marco referencial del educando indígena, rescatando imágenes, fotografías y dibujos que ilustran cuentos, fábulas, leyendas, poesías, historia regional, adivinanzas, narraciones de hechos, costumbres y acontecimientos, para poco a poco accediendo a acervos culturales gradualmente en ascenso de abstracción. Sin embargo, en el reconocimiento cultural étnico y curricular, el educando no alcanza a cubrir con amplitud la revisión de los aspectos culturales de la comunidad en la que vive.

Así, intenciones educativas, enfoques pedagógicos y organización curricular de contenidos, tanto estandarizados nacionales y particulares étnicos, definen la lógica de los contenidos y las prácticas educativas y escolares que se desprenden del plan y programas de estudio de la educación primaria, ordenan un marco de acción de los procesos de formación que los sujetos educativos inician, que se reflejan en la

²⁶ Los libros de texto en Lengua Indígena Hñä hñu, contemplan en sus contenidos los siguientes ejes temáticos que marca el *Plan y Programas de Estudio* (1993) de la Educación Primaria, según la asignatura:

Español: Lengua hablada, Lengua escrita, Recreación literaria, Reflexión sobre la lengua. **Matemáticas:** Números y sus relaciones, Medición, Geometría, Procesos de cambio, Tratamiento de información, La predicción y el azar. **Ciencias Naturales;** Los seres vivos, El cuerpo humano y la salud, El ambiente y su protección, Materia, energía y cambio, Ciencia, tecnología y sociedad. **Historia;** Los niños, La familia y la casa, La escuela, La localidad, Las plantas y los animales, El campo y la ciudad, Medimos el tiempo, México prehispánico, La Colonia, La independencia y el primer imperio, El Porfiriato, La Revolución Mexicana, México Contemporáneo, La evolución humana y el descubrimiento de América, Las grandes civilizaciones agrícolas de oriente y las civilizaciones del mediterráneo, Las civilizaciones de mesoamérica y el área andina, La independencia de México, La reforma liberal, La intervención francesa y el segundo Imperio, El desarrollo de Europa en el Siglo XIX, La revolución mexicana, El mundo durante la revolución mexicana, La transformación del México contemporáneo. **Geografía;** La entidad forma parte de México, Actividades económicas de la entidad, Características físicas y recursos naturales de México, La población de México, La población en el mundo. **Educación Cívica:** El medio rural y el medio urbano, México, un país pluriétnico y pluricultural, La convivencia social y la importancia de las leyes, Los derechos de la niñez. **Educación artística;** Expresión y apreciación musical, Danza y expresión corporal. **Educación física:** Desarrollo perceptivo motriz, Desarrollo de las capacidades físicas, Formación deportiva básica, Protección de la salud.

cotidianidad formal de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, elaborada entre el docente y el educando.

A través de las actividades que promueve el curriculum en su nivel de planeación de lo educativo, reflejadas en el plan y programas de estudio de la educación primaria, los libros de texto gratuitos estandarizados y particulares, y la lógica con la que se porcionan los conocimientos y la cultura en estos, se sugiere, a partir de la práctica docente, la promoción de los elementos simbólicos culturales que se elaborarían en los espacios particulares comunitarios, que no logra un nivel de profundización sobre ellos, quedándose en un nivel superficial que ofrece al educando una mínima posición de identificación que le sirva como referente para entender las abstracciones sucesivas que se enseñan en el espacio escolar.

Este nivel de superficialidad, se debe a la falta de un modelo intercultural, que articule los aspectos curriculares que se han estado revisando, y cuya presencia haría posible colocar objetiva y subjetivamente, en los sujetos que interactúan en el proceso de formación formal escolar, las estructuras simbólico culturales de las cuales se sirve para elaborar su propia cotidianidad e iniciar su proceso de formación.

En los materiales didácticos (libros de texto estandarizados y particulares), existe una ausencia de esquemas referenciales, con los cuales, el educando en su proceso de formación, logre la integración de lo particular comunitario y lo general global, preservando lo propio cultural indígena y lo ajeno cultural comunitario, de la cultura que no se desarrolla en el interior de los espacios comunitarios.

Ante esta ausencia, los libros de texto, se convierten en promotores de situaciones que están muy lejos de constituirse como interculturales, y por tanto, se convierten en materiales que además de no ofrecer un margen para la interculturalidad, se tornan neutros ante las situaciones etnocidas que se elaboran en los espacios educativos y la interacción del docente y el educando que interactúan en ellos.

El espacio escolar, el docente, el educando, el curriculum y las interacciones que puedan lograrse entre estos elementos, deben relacionarse de una forma tal que a partir de su interacción, logren la construcción de escenarios y relaciones

interculturales. De no ofrecerse esto, los espacios educativos continuarán siendo espacios etnocidas, asesinos de la cultura étnica comunitaria.

En la revisión del curriculum, y su dinámica etnocida, hace falta revisar lo que sucede a partir de las prácticas, de las acciones que elaboran el docente y el educando en el marco de la objetivación de los supuestos curriculares. Esta es la intención del siguiente apartado del segundo capítulo, en donde se ofrecerá un mayor margen para seguir entendiendo las situaciones etnocidas, en el curriculum escolar y de formación, además ofrecerá posibles líneas de acción en pro de la construcción de escenarios interculturales en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”.

2.3.- Las prácticas educativas de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, en la construcción de procesos de formación de los sujetos educativos educandos y la elaboración de una Educación Intercultural, entre lo curricular y lo comunitario.

Si bien el marco normativo del curriculum que se elabora en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, plasmado en el plan y programas de estudio de la educación primaria, es la expresión primigenia de lo que sucede, o debería suceder, en el espacio educativo formal escolar, la práctica o ejecución de ésta, referirá a las formas en las que se concreta el curriculum en el espacio de formación formal, con la intención de entender las formas en las que se operan los procesos de formación formales de los sujetos sociales educativos de la comunidad.

La práctica educativa del docente, se convierte en el ejercicio que concreta, en los espacios escolares, las manifestaciones normativas de un curriculum impuesto. Es decir, el docente a partir de su práctica, de su ejercicio en el aula dentro de una compleja red de actividades y relaciones dada su pertenencia a la institución escolar (Libia, 1996, p. 95), realiza intencionalmente un puente entre la dimensión de lo normativo u organizativo y lo práctico o concreción, del curriculum, entre lo planteado

educativo en documentos y discursos, y lo que se hace en los espacios educativos a partir de ellos.

Esta práctica educativa docente²⁷, consiste en el ejercicio, ejecución o desarrollo de actividades y relaciones, tendientes a la elaboración de procesos de enseñanza-aprendizaje, elaborados por el docente, que pertenece a una institución escolar y su proyecto. Misma, que guarda un vínculo con el discurso y los procedimientos del docente, y con lo que dice y aplica en los espacios educativos escolares como el aula.

Se trata de un ejercicio que depende de varias situaciones variables, como las contextuales (condiciones ambientales de la práctica docente), individuales (capacidades de gestar procesos educativos), de condiciones de aprendizaje (capacidad de potenciar aprendizajes en los educandos) e instrumentales y metodológicas (condiciones didácticas) (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 24).

La práctica docente, se caracteriza por ser una actividad con diferentes dimensiones: intencionada, instrumental, interactiva y circunstanciada. Cada dimensión de esta práctica responde a las preguntas sobre el para qué, quién, dónde y cómo se elabora el proceso de docencia (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 32).

La intención última, de la práctica docente, es el logro de aprendizajes por parte de los dos actores de la docencia, el que aprende y el que enseña²⁸. El propósito se cumple en la realización del proceso de aprendizaje consciente e intra individual, iniciado a partir de experiencias o prácticas educativas formales, que desembocan en modificaciones mentales duraderas en el individuo (Flórez, 1998, p. 302), o transformaciones relativamente estables de pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, de los objetos (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 17), y que por consecuencia tiene una relación con un proceso de formación en espacios formales.

²⁷ En adelante se utilizará el término Práctica Docente, como la práctica que realiza el docente, en el proceso de docencia o de educación formal.

²⁸ El docente que elabora la docencia, posee la cualidad de ser docente, en tanto se vincula y se relaciona con el sujeto educando, ambos actores del proceso de docencia, de una serie de situaciones educativas, de procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual se efectúan interacciones entre profesores y estudiantes en escenarios y ambientes institucionalizados. El docente, solo posee esta cualidad en tanto interacciona con el educando.

La forma en la que se elabora la práctica docente, consiste en la articulación de sistemas, métodos, técnicas, recursos y procedimientos, susceptibles de ser aplicados conforme a diferentes criterios (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 35), para el logro de los objetivos o propósitos de la práctica docente, todos estos aspectos se articulan para conformar un cuerpo instrumental del cual servirse para realizar la práctica docente.

Propiciar cambios en el educando que aprende, a partir de la práctica docente, se logra con la interacción entre ambos sujetos de la docencia, sujetos con la cualidad de ser educativos, recrean en su interacción el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que recordar que la educación es un fenómeno de socialización, por tanto de interacción, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de manera más profunda, el de formación, constituyen fenómenos internos que parten de la interacción con otros sujetos.

El espacio y el tiempo de la práctica educativa docente, lo constituye el ambiente circunstancial donde ésta se elabora, la institución escolar y el curriculum, además de la sociedad, que define la dimensión circunstancial de la práctica educativa docente, es decir, el contexto que rodea a la docencia.

Estas cuatro situaciones son las dimensiones de la práctica educativa docente. Cada una articula una lógica propia que ofrece un sentido al quehacer de los docentes, como actores esenciales y practicantes de un ejercicio educativo arbitrario, planeado con una función social, con una responsabilidad socializadora y con instrumentos capaces de desatar procesos educativos y de formación.

La lógica de la práctica docente incluye otras cualidades de corte epistémico, envuelta en el sentido de una práctica educativa, la práctica docente, está provista de jerarquía, secuencia y criterios (Bernstein, 1993, p. 72). La práctica docente, en su ejecución, manifiesta la concreción espacio temporal de jerarquías, colocando al que enseña y al que aprende en diferentes momentos, de acuerdo a un cuadro de jerarquías sociales que también son enseñadas al que aprende o los que aprenden. El material epistémico que manipula la práctica docente, lleva una secuencia, un ritmo, una manera de porcionar conocimiento de acuerdo a consideraciones epistemológicas y psicosociales. Además la práctica docente, constituye una manifestación ideológica

constituida por criterios de enseñabilidad, de lo que es correcto o incorrecto enseñar en un determinado tiempo y espacio educativo.

Jerarquía, secuencia y criterios, dejan ver en la práctica educativa docente su vinculación ideológica con la sociedad que le circunda, no hay que perder de vista que la práctica docente se desarrolla en el espacio escolar de educación y formación formal, y que éste, es una partícula de la sociedad, el reflejo de la misma y un espacio de conservación, reproducción y transformación social y cultural.

Así, dimensiones y sentidos, constituyen un cuadro complejo para comprender el fenómeno de la práctica docente, entorno a procesos de formación, y servirán de márgenes organizadores para poder ir articulando el fenómeno de la práctica educativa docente, en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú (véase Figura 19).

La práctica docente en el espacio comunitario escolar de educación primaria, la realizan seis docentes: dos varones y cuatro mujeres, con 1.2 años en promedio de práctica docente en el centro de trabajo²⁹. La mayoría de ellos egresados con formación formal Normalista, y originarios de varias comunidades del mismo municipio en el que se encuentra esta institución, hecho que no los excluye culturalmente del grupo étnico que predomina en la zona, el Ñã hñu.



Figura 19. Docente y educandos de la Escuela de El Banxú

La formación profesional de estos sujetos, siempre llevó el sentido de la atención a grupos indígenas. Algunas(os) de estos docentes, han declarado que no saben hablar la lengua indígena Hñã hñu, pero si la entienden. Aunque de esto se desprende el hecho de que no la practican o no enseñan con

²⁹ Para el inicio del ciclo escolar 2005-2006, la institución sufrió una transformación, al producirse un cambio en la planta docente que laboraba en ésta, reubicando y sustituyendo a cuatro de los seis docentes que laboraban en el centro de trabajo desde hacía más de diez años.

regularidad, en los espacios de su práctica docente.

El espacio y el tiempo en el que cada uno de ellos y ellas, desarrolla su práctica docente, los ubica en los espacios del aula de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, como instancias últimas donde se concreta el todo educativo que se planea y practica en la institución, de acuerdo a niveles y sentidos de lo que se hace y desarrolla, además de las intenciones sociales formativas formales de la propia institución, en temporalidades específicas, organizadas de acuerdo a lo que se determina como ciclo escolar, periodos laborales y horarios de clase.

De forma cotidiana la práctica docente, descrita a partir de sus dimensiones: intención, instrumental, interacción y circunstancial, está provista de diferentes dinámicas, entendiendo que se trata de distintos estratos de revisión de esta práctica³⁰.

En la cotidianidad docente la intención de ser y hacer su práctica, es condicionada por distintos aspectos, uno que refiere a la intención de hacer la práctica docente respecto a un Plan Anual de Trabajo (PAT), otro que tiene que ver con la planeación semanal y un último, relacionado con la intención particular del docente, que lo impulsa para hacer su práctica.

El PAT, es un instrumento técnico administrativo escolar, que intenta plantear líneas de acción y guiar la práctica docente para cubrir necesidades educativas particulares durante el ciclo escolar, producto de una revisión cuantitativa y cualitativa del desarrollo del ciclo escolar anterior. Sin embargo, su elaboración en la particularidad de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, de la comunidad El Banxú, la convierte en una planeación que, más allá de representar un instrumento elaborado por y para los docentes, deviene en un requerimiento burocrático administrativo, por tal motivo, no siempre se realiza, o se elabora a destiempo del inicio del ciclo escolar.

³⁰ A continuación se realizarán un conjunto de observaciones sobre la práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, que no intenta desacreditar, ni dejar de lado la riqueza de la experiencia docente y su interacción con el educando, sino poner en evidencia algunos aspectos que ayudarán a observar un conjunto de situaciones que argumentan cierto nivel de incoherencia y asistematización, que caracterizan también al proceso de formación en el espacio de educación formal.

Lo anterior deja ver que, la práctica docente, en el espacio escolar del aula, es un ejercicio que no considera un objetivo general, una intención anual de hacer, que se desprenda del PAT, y cuya ausencia ocasiona la desarticulación de la relación entre el requerido objetivo de ciclo escolar, como ordenador general del quehacer docente, la práctica docente y los contenidos curriculares. No existe una noción en la práctica docente de la cotidianidad escolar áulica, de una intención articulada del quehacer educativo del docente, que concrete en la satisfacción de necesidades educativas durante el ciclo escolar, y por ende en procesos de formación en los educandos.

Por otro lado, la intención de la práctica docente, se encuentra delineada, durante otro momento, por la planeación semanal de actividades. Esta es una elaboración programática, que vincula intenciones u objetivos con contenidos curriculares, materiales didácticos y formas de evaluar el aprendizaje de dichos contenidos. Su elaboración se realiza semanalmente, plasmando el programa de la práctica docente en la semana de trabajo, considerando como referentes los libros de texto, el plan y programas de estudio, los libros para el maestro y los ficheros para el docente³¹, lo que refleja la búsqueda para definir una relación entre lo planeado y los contenidos curriculares a enseñar con la práctica docente.

En la cotidianidad de la práctica docente de la institución que se está revisando, la concreción de la planeación semanal, y por tanto la guía de la práctica docente, es parcial, no todo lo planeado para ser enseñado se enseña, sin olvidar que, ante la ausencia de la articulación de una intención general anual que norme la práctica docente durante el ciclo escolar, al docente, solo se le ofrece como margen para guiar su actuar, la presencia del plan y programas de estudio de la educación primaria, una elaboración de contenidos que no marca un ritmo de enseñar, a nivel tan particular como lo sería, el enseñar durante una fracción semanal de tiempo.

La práctica docente, utilizando la planeación semanal, se convierte en la cotidianidad del espacio educativo formador formal, de la comunidad, en una guía

³¹ Los Libros para el maestro y los Ficheros, son materiales oficiales correspondientes a las diferentes asignaturas del Plan y Programa de Estudios de la educación primaria. Originados a partir de 1994 y 1996, respectivamente, y su presencia, obedece a la aparición del Proyecto de Modernización Educativa originado desde 1993. Su finalidad es apoyar tanto en la planeación educativa, como en la instrumentación didáctica de la labor que el docente de educación primaria realiza cotidianamente en el aula (Bonilla, 2002, p. 8).

epistemológica del quehacer docente, que se queda en un nivel de inconcreción, y de superficialidad para normar y proveer de coherencia o sistematización la práctica docente que se realiza cotidianamente en el aula escolar, y que al final ocasiona procesos de formación, de los sujetos, no sistemáticos, y por consecuencia visiblemente no controlables y relativamente intencionados.

El último nivel de la intención de la práctica docente es el de los motivos íntimos de este actor, que lo movilizan para realizar su labor, y que se reflejan en la cotidianidad de la práctica docente, a un nivel personal, el dinamismo hacia su labor.

La práctica docente, como tal, en la cotidianidad de los espacios escolares del aula, lleva un objetivo explícito, el ejercicio docente manifiesta, aunque superficialmente, una intención desde la propia práctica docente, como parte de una actividad profesional. Para el docente, desde su perspectiva, la intención de su actuar es la de ser un transmisor de conocimientos a los educandos, una intención que se desprende de su misión como profesional de la docencia. Sobre esta intención, el docente, trabaja cotidianamente e intenta concretar su labor en el aprendizaje de los educandos.

Así, la intención de la práctica educativa docente, en la cotidianidad de los espacios escolares del aula, se torna compleja. Por un lado, no existe una sistematización formal que norme el quehacer anual del docente y su práctica, ello ocasiona también una desarticulación con la planeación y la práctica docente semanal, pero existe la noción particular de los docentes, sobre su tarea y desde su profesión, como una práctica de enseñanza obligada a concretar el aprendizaje de los educandos, y por tanto un proceso de formación.

De la dimensión de la intención, se desprende el cómo se realiza esta intención. La práctica docente, en su dimensión de lo instrumental, al interior de la cotidianidad del espacio escolar del aula, está articulada con una metodología didáctica, las técnicas grupales, los recursos didácticos y los procesos de evaluación que en el espacio escolar se desarrollan, es decir, con todos aquellos aspectos que operativizan o instrumentan la práctica docente.

Desde su práctica cotidiana, los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, utilizan una metodología didáctica ecléctica y desarticulada, compuesta de ejercicios de una didáctica tradicional y pragmática. En el discurso de los docentes no existe una noción de metodología didáctica como proceso, como conjunto de conocimientos, procedimientos y herramientas didácticas, sino como, pasos o acciones, no sistemáticas, a realizar, para conseguir el logro del aprendizaje de los educandos. Su actuar se caracteriza por una práctica docente tradicional y semiactiva, en donde se le ofrece un valor amplio a la práctica, a los aprendizajes procedimentales³².

La práctica cotidiana del docente se caracteriza también, por utilizar técnicas grupales, herramientas didácticas tendientes a la actividad psicomotriz, que intentan optimizar el aprendizaje de los educandos, en la que existe parcialmente una relación entre estas prácticas y los contenidos planeados para su enseñanza. Las técnicas grupales que utiliza el docente, son ligadas a una planeación educativa desarticulada, las técnicas grupales que emplean los docentes en su práctica, logran concretar parcialmente su intención, en el logro del aprendizaje de los educandos.

En la práctica docente y su cotidianidad, se manipulan recursos didácticos, instrumentos educativos que van desde los relacionados directamente con el currículum como los libros de texto, hasta complementarios como materiales lúdicos, mapas, y otros materiales bibliográficos, la mayoría monolingües (en castellano) y monoculturales (occidentales), su uso se torna descontextualizado, o su aparición obedece a intenciones imprecisas de la práctica docente.

En su práctica, el docente, conciben a la evaluación como una tarea que contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando como instrumentos la realización de tareas en los cuadernos, la frecuencia de las participaciones de los educandos y los exámenes bimestrales, que no elaboran ellos mismos. La evaluación que realiza el docente en su práctica, se notan asistemáticos y descontextualizados, por un lado, los indicadores para el enjuiciamiento de un aprendizaje significativo en el educando, son imprecisos, y por otro lado, sobre estiman

³² Se entiende por aprendizajes procedimentales, a aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, técnicas, estrategias, habilidades, métodos, destrezas (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 54), a diferencia de los conocimientos actitudinales o valorales y los declarativos cuya naturaleza se manifiesta en ser meramente conceptual.

el aprendizaje de los contenidos curriculares estandarizados, en perjuicio de los contenidos particulares, o los que tienen que ver con el acervo étnico o comunitario.

Como parte de la dimensión de lo instrumental de la práctica docente, existen imprecisiones en el uso de una metodología didáctica coherente y sistemática, que aparentemente forma parte de una respuesta a la necesidad de lograr aprendizajes significativos en el educando, pero no como parte de una reflexión profunda sobre el escenario y los sujetos con los que interactúa el docente en su práctica. Aparecen técnicas grupales cuya intención no es clara. Dentro de los recursos didácticos que se usan, aparecen de manera determinante los libros de texto en Lengua Indígena, utilizados de manera muy breve o nula en la práctica docente. Los procesos de evaluación que elaboran los docentes en su práctica suelen apoyar su labor y concentrar esfuerzos para potenciar las competencias de algunos de los educandos.

Todo lo anterior deja ver que dentro de la dimensión de lo instrumental, en la cotidianidad de la práctica docente, se cristaliza una desarticulación entre la práctica docente y las formas y el sentido en las que son realizadas. Pese a la rica experiencia que han desarrollado los docentes en su trayectoria, al intentar lograr en los educandos un aprendizaje significativo, esta experiencia aparentemente no encuentra una estructura lógica para conducir prácticas que instrumenten una educación intercultural.

La práctica docente, también tiene que ver con la interacción entre los actores de la docencia, entre el docente y el educando, en la cotidianidad del aula de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, la interacción entre los docentes y los educandos es una actividad que intenta colaborar en el cumplimiento de la intención de la misma práctica, sin embargo, tal interacción no contiene una sistematización, y se convierte en un lastre para la práctica docente, en el marco de un escenario educativo formal. No existe una coherencia en la interacción, además de que la actividad en el aula de clases se ve notoriamente interrumpida por diferentes actividades, de corte administrativo, que modifican, desvirtúan o desvían la intención de la interacción y la práctica docente.

El último nivel de revisión de la práctica docente, es el situacional, se refiere a las condiciones que rodean esta práctica y que son las condiciones del aula, la escuela, el hogar de los educandos y la organización comunitaria. En la cotidianidad de la práctica

docente, el ejercicio de los actores se beneficia de las características del aula, esta no significa un factor de ruido en el ejercicio docente. En el aula, está presente la necesidad de eliminar los factores externos, que cotidianamente provocan la distracción del educando, y por consecuencia de la práctica docente.

La infraestructura de la escuela es aprovechada para lograr que los educandos aprendan, pero existen algunos factores de la infraestructura escolar que hay que atender para hacer mejor su uso, pues se cuenta con una biblioteca escolar y una sala de usos múltiples donde se puede acceder a materiales audiovisuales.

La práctica docente en su cotidianidad, aprovecha medianamente las características del dinamismo de los hogares, para rescatar los referentes aprendidos por los educandos en este espacio, para su aprovechamiento en la enseñanza escolar.

La práctica docente, aprovecha los recursos administrativos de la comunidad para que los educandos aprendan, además, el dinamismo organizativo comunitario, a partir de la colectividad, enlaza con efectividad lo que ocurre y se hace en la escuela y la comunidad, pese a que en algunas ocasiones este mismo puente entre lo organizativo comunitario y lo escolar, interrumpe las actividades cotidianas de la práctica docente.

Las condiciones situacionales de la práctica docente, desde el aula, hasta la comunidad, son consideradas como útiles desde el discurso de los docentes, para el logro de su intención al actuar e interactuar con los educandos.

Así, la revisión de los diferentes niveles de la práctica docente, evidencia las generalidades que sobre ella ocurren en la cotidianidad de los espacios escolares del aula. Existe una relación desarticulada entre las intenciones de la práctica escolar, con los recursos instrumentales de los que se sirven los docentes para realizar su ejercicio, ello ocasiona que la interacción de los actores de la docencia se logre con ruidos, sin embargo el escenario situacional de la práctica educativa docente, se observa como una herramienta útil, pero poco enfocada en el ejercicio del docente para el logro de las intenciones de su práctica.

Una vez habiendo revisado los diferentes niveles de desarrollo de la práctica docente es necesario mencionar que, la práctica docente detona procesos de formación formal intencionados. A partir de dichos procesos educandos y docentes van activando la dinámica de su desarrollo personal, se van dando forma. Poco a poco, con todo el cuadro problemático de la práctica docente, van desarrollando sus formas personales de ser, sus subjetividades, se van formando a sí mismos.

Dichos procesos de formación, tienen un perfil intercultural³³. Los procesos de formación que desata la práctica docente, y la interacción del docente y el educando en esta práctica, en los espacios formales de El Banxú, son fenómenos educativos interculturales, donde se ponen en juego fracciones de cultura, con diferente origen (endógeno y exógeno), que resultan en una elaboración híbrida cultural, de la cual se sirven los sujetos educativos para formarse.

El proceso de configuración personal, de formación de estos actores, se desarrolla en torno a momentos de interacción de estas fracciones culturales, entre lo occidental y lo étnico comunitario, entre lo propio generado históricamente y lo ajeno, incluido, adherido o impuesto a través del curriculum escolar. Se trata de un proceso intercultural implícito, no evidenciado que elaboran los sujetos educativos.

La práctica del docente, al poner en los espacios educativos el juego intercultural educativo, ocasiona momentos cotidianos de formación, donde los sujetos se elaboran a sí mismos pensando como auténtico todo lo que aprenden cultural, omitiendo que eso que aprenden interculturalmente y que les sirve para formarse, es una estructura híbrida cultural, donde conviven elementos culturales comunitarios, étnicos y occidentales, donde conviven la historia étnica con la historia nacional y global, la lengua materna, el castellano y el inglés, el trueque y las transacciones monetarias en pesos mexicanos o en dólares, las tradiciones étnicas y los hábitos consumistas.

³³ Hay que volver a mencionar que la interculturalidad, parte del supuesto de que todo acto se instala en una red de íntersubjetividades e interacciones, aportando al enfoque intercultural un objetivo, el de no identificar al **otro** circunscribiéndolo a una red de significaciones, ni establecer una serie de comparaciones sobre la base de una escala etnocéntrica, sino hacer hincapié en las relaciones culturales, más que en las culturas, o los individuos (Abdallah-Pretceille, 2000, p. 41).

Esta formación intercultural, de la cual son participes los sujetos educativos, ocasionada, en primer momento, por la práctica del docente, construye interculturalmente una estructura híbrida y etnocida, además de constituir una acomodación de elementos culturales variados y originariamente distintos, es una estructura cultural etnocida, en donde, si bien interactúan elementos culturales endógenos y exógenos, dicha relación se suscita de tal forma que perjudica la aparición continua, conservación, así como la reproducción-elaboración-innovación de los elementos culturales ancestrales, propiciando su asesinato, su desaparición.

Un ejemplo de etnocidio vuelve a ser el fenómeno de la lengua materna. En la cotidianidad del espacio educativo formal de la comunidad El Banxú, la relación del docente y el educando, la práctica docente y sus procesos de formación, la lengua que se utiliza para comunicarse es predominantemente el castellano, y se aspira a enseñar el inglés, dejando de lado el uso y enseñanza en la lengua Hñã hñu en la comunicación al interior de la cotidianidad educativa formal escolar.

Educar y formarse, desde la dinámica que desarrolla la práctica docente, su espacio y su interacción, dirige hacia situaciones en la que los sujetos se forman desde relaciones educativas interculturales híbridas y etnocidas, donde se concluye la dinámica justa y democrática, de seguir reproduciendo-innovando-elaborando los aspectos ancestrales de la cultura étnica comunitaria.

Un rasgo de la educación etnocida, que se desarrolla en el espacio educativo formal comunitario, se hace presente al momento de hacer uso de algunos contenidos étnicos utilizados en la práctica docente, que se encuentran en el libro de texto de Lengua Indígena, y con los cuales los educandos se forman, y se certifican los aprendizajes que logran.

La certificación del aprendizaje, colocada en los certificados educativos oficiales, representa la culminación del proceso formal de evaluación del aprendizaje. Los resultados de ésta, ofrece un panorama, en cierto sentido superficial, pero útil, sobre lo que se enseña, lo que se aprende, y sobre el proceso de formación de los sujetos, desde la práctica docente en el espacio educativo formal escolar de la comunidad El Banxú.

Estos resultados de la evaluación son indicadores parciales del *modus operandi* de la práctica docente, en los espacios educativos formales escolares, y a la vez el producto de esta práctica, circunstanciado cuantitativamente.

Estos indicadores oficialmente, a cierto nivel de generalidad, se presentan como la evidencia cuantitativa de la práctica docente, y la trayectoria educativa durante cierto periodo de tiempo. Mas adelante se observan algunas de estas evidencias generales, enunciadas como indicadores de la calidad educativa.

Tabla 8
Indicadores de calidad educativa ciclo escolar 2004-2005

Indicador	Esc. Prim. Bil. "Miguel Hidalgo"	Zona Escolar 019
Reprobación	3.5 %	3.3 %
Deserción	1.1 %	0.6 %
Promedio general	8.0 (promedio)	7.9 (promedio)
Eficiencia Terminal	81.2 %	74.4 %

Nota. De "Indicadores de calidad educativa, inicio de ciclo escolar 2004-2005", (Disponible en el Archivo de la Zona Escolar 019, Boxhuada, Ixmiquilpan, Hidalgo, México).

En la información de la Tabla 8, se puede observar cuantitativamente, que la reprobación y la deserción escolar, ambas, evidencias y productos parciales de las formas en las que se desarrolla la práctica docente en El Banxú, son más altos que el promedio de la zona escolar, sin embargo, el promedio general y la eficiencia terminal, es decir, el porcentaje de educandos que realizaron toda su trayectoria escolar en esta institución, y que la concluyen en el último ciclo escolar, presentan cifras ligeramente por arriba del promedio de la zona escolar.

La reprobación, deserción escolar, el promedio general y la eficiencia terminal, reflejan que en la institución hay un movimiento poblacional moderadamente importante, pese al rendimiento regular que demuestran los educandos. Estos indicadores están relacionados parcialmente con las prácticas docentes y la formación de los educandos, en tanto que son un reflejo que nos permite reflexionar sobre estos procesos.

Tabla 9
Indicadores de los educandos de la escuela Miguel Hidalgo 2004-2005
Reprobación por asignatura

Reprobación por asignatura	%
Español	3.5
Hñã hñu	1.1
Matemáticas	3.5
C. Medio	1.1
Hist. Geo. Civ.	1.1
Reprobación total	3.5

Nota. De "Indicadores de reprobación, por escuela, fin de ciclo escolar 2004-2005", (Disponible en el Archivo de la Jefatura de Sector 07, Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, México).

Sin duda, la reprobación escolar, es un elemento que permite inferir sobre el rendimiento escolar, y la formación de los sujetos educativos, como productos de la práctica docente (véase Tabla 9). Su descripción general, permite observar la aparición de indicios de reprobación en las asignaturas de Español y Matemáticas. Ambas asignaturas, condicionan la promoción del educando al siguiente ciclo escolar, y contienen un moderado déficit de rendimiento en el aprendizaje de los educandos de la Escuela de El Banxú.

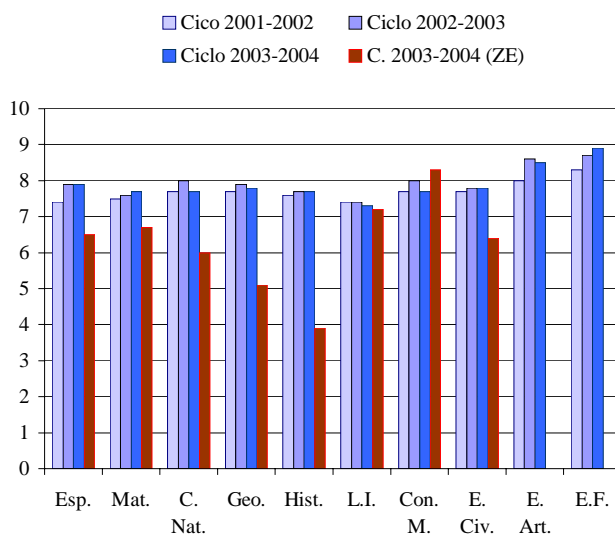


Figura 20 Promedios por asignatura y ciclo escolar de los educandos de la escuela primaria bilingüe "Miguel Hidalgo" de El Banxú.

De manera particular, la certificación del aprendizaje de los educandos de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", refleja cuantitativamente los aspectos o contenidos curriculares en los que el aprendizaje de los educandos, producto de las prácticas docentes, es algo relevante o incipiente. Así se puede mostrar, también, la importancia que se le atribuye a la enseñanza de la lengua materna en las prácticas educativas y docentes, que se elaboran en la cotidianidad

del espacio educativo formal escolar.

Los indicadores de rendimiento escolar de los educandos de El Banxú, permiten observar las formas en las que se enseña el acervo cultural étnico comunitario, desde el

currículum que se elabora en esta institución, y a partir de la cotidianidad y las prácticas docentes, que tiene su concreción formal en la enseñanza de la asignatura de Lengua Indígena, como se muestra en la Figura 20, es la asignatura con más índices precarios entre las asignaturas escolares en la Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, hecho que ha poseído desde los últimos ciclos escolares³⁴ a la fecha.

Incluso, el rendimiento educativo de los educandos de la Escuela Primaria de El Banxú, en esta asignatura, muestra un declive progresivo de un punto porcentual, en la certificación del aprendizaje de los contenidos de esta asignatura, pese a ser un punto porcentual más alto que el promedio de la Zona Escolar en esta misma asignatura.

Tabla 10
Promedios de los educandos de la escuela primaria bilingüe “Miguel Hidalgo”

Ciclo Escolar	Asignatura	Esp.	Mat.	C. Nat.	Geo.	Hist.	L. Ind.	Con. M.	E. Civ.	E. Art.	E.F.
Ciclo 2001-2002		7.4	7.5	7.7	7.7	7.6	7.4	7.7	7.7	8	8.3
Ciclo 2002-2003		7.9	7.6	8	7.9	7.7	7.4	8	7.8	8.6	8.7
Ciclo 2003-2004		7.9	7.7	7.7	7.8	7.7	7.3	7.7	7.8	8.5	8.9
C. 2003-2004 (ZEa)		6.5	6.7	6	5.1	3.9	7.2	8.3	6.4	NE b	NE

Nota. De “Plan estratégico de transformación escolar de la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo, (Disponible en el Archivo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, México).
a n Se refiere a datos de sobre la Zona Escolar 019, a la que pertenece esta institución
B No Existe este dato de forma oficial, sobre estas asignaturas en la Zona Escolar 019

A partir de los datos de la Tabla 10, se puede observar, la situación en declive de tal asignatura, incluso, Lengua Indígena, es una de las dos asignaturas que muestran una tendencia en declive, contrastada con cinco que mantienen una mejora gradual y tres que descendieron en el ciclo escolar 2003-2004, luego de marcar una tendencia a elevar su puntaje, dentro de las cifras correspondientes a la institución que se está revisando.

Todos estos indicadores, permiten parcialmente inferir algunas reflexiones acerca de la formación de los educandos, en los espacios educativos formales escolares de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, y sobre todo, evidencian a nivel de generalidad, una parte importante de las formas en las que los docentes del espacio formal realizan sus prácticas.

³⁴ No se cuenta aún con información de IAE, del ciclo 2004-2005, por ello se toman en cuenta para la gráfica siguiente los ciclos 2001-2002 al 2003-2004.

Los indicadores de rendimiento escolar, por asignatura y generales, muestran que en la práctica docente, existe un parcial interés por el manejo de los contenidos étnicos, ofrecidos curricularmente desde la asignatura de Lengua Indígena y el libro de texto de esta asignatura.

No es gratuita la situación de que esta asignatura contenga la certificación inferior a todas las demás. Es de notar que, aunque las asignaturas de Español y Matemáticas estén provistas curricularmente de un mayor peso, estas no ocupan los indicadores más altos, y demuestran un índice moderadamente importante en la reprobación escolar por asignaturas.

Pese a esto, y más allá de lo que reflejan los anteriores indicadores, que se muestran de forma general, otro elemento que hay que considerar como producto de la práctica docente, y margen para la formación de los educandos de El Banxú, es el aprendizaje de estos contenidos curriculares étnico comunitarios.

Como producto de las prácticas docentes, en las que llegan a usar contenidos étnicos comunitarios, y sus propios procesos de aprendizaje, los educandos de la Escuela comunitaria, demuestran competencias que los facultan para demostrar que identifican la lengua indígena que se les enseña en la escuela, son capaces de traducir parcialmente al castellano oraciones simples en Hñã hñu, aunque no son capaces de traducir algunos elementos gramaticales aislados del contexto de una oración completa, si reconocen las palabras de origen gramatical en Hñã hñu.

Estas habilidades demostradas, y enseñadas, en y desde la práctica que desarrolla el docente, reflejan la existencia, aunque parcial, de acciones docentes que se inclinan por cristalizar la intención institucional de la bilingüidad, y el cumplimiento de un curriculum, que pese a presentar incoherencias, no puede huir de sus intenciones oficiales bilingües.

Dada esta situación, la formación intercultural de los educandos en los espacios formales de El Banxú, a partir de la práctica docente, se reafirma etnocida. Todos estos indicadores cuantitativos y las competencias demostradas por los educandos, muestran que en la práctica docente, detonador de procesos de formación, se realiza un uso

parcial de los contenidos curriculares que tiene que ver con los acervos culturales étnicos y comunitarios, anteponiendo a estos los acervos adheridos de la cultura endógena, de la cultura hegemónica.

La práctica docente, en el espacio educativo formal escolar, no es una práctica que retome constantemente los acervos culturales étnicos comunitarios, pero tampoco es una práctica en la que el docente desconoce dichos acervos, se trata de un actor que forma parte del grupo étnico, y cuyo ejercicio no está impotente de realizar acciones en pro de evitar el etnocidio, y trabajar para cambiar las relaciones interculturales que se desarrollan en su labor, de intencionar procesos de formación de sujetos educativos.

Desde la práctica docente, se ofrecen posibilidades para cambiar el cuadro educativo etnocida, a uno con características interculturales democráticas. Una línea de acción dirigida a la preservación y la reproducción-innovación-elaboración de la parte étnica de la estructura cultural, que intenta eliminar el curriculum etnocida, desde las prácticas docentes, y que incide en los procesos de formación que ésta práctica activa, sería la de ir integrando al curriculum, tanto en su dimensión del supuesto planeado y de la práctica o ejecución, esos aspectos culturales étnicos comunitarios, de los que el curriculum de la institución carece.

Es necesaria, con la intención de eliminar el etnocidio, la integración al curriculum de las particularidades culturales étnicas comunitarias, a la estructura curricular, que significa el cúmulo cultural que se enseña en los espacios educativos formales escolares de la comunidad El Banxú. Con la intención de integrar o reintegrar a la cultura étnica comunitaria, al devenir dinámico de la reproducción-transformación que se hace en la estructura intercultural que se enseña a partir de las prácticas docentes, y alejarla de esa intención etnocida de dejar de quedar al margen o suprimir a la cultura étnica comunitaria de esta dinámica.

La inclusión de la cultura étnica comunitaria, en el curriculum, radica en la inserción de contenidos étnicos comunitarios en la estructura curricular, y cambios en las formas en las que se elabora la práctica docente etnocida, haciendo posible la construcción de una dinámica de preservación y reproducción-innovación-elaboración

de la cultura étnica comunitaria, que generará una cultura comunitaria, compuesta de la mediación de elementos endógenos y exógenos articulados justa y democráticamente.

En esta intención, el papel de los actores de la docencia, docentes y educandos es el de ser ejecutores y constructores de la tangibilidad de dicho curriculum intercultural. por ello no hay que perder de vista que entre estos dos actores, el papel del docente, contiene una importancia formalmente vital, en tanto que se trata de un actor que lleva una intención formal de actuar, para lograr procesos de formación y aprendizaje, y en esta petición, la de formar interculturalmente, respetando y enseñando la cultura étnica comunitaria.

El docente debe pasar por un proceso de reflexión sobre su práctica, para poder optimizar con estas intenciones interculturales, su actuar en los espacios educativos formales escolares, en los que interactúa y elabora su práctica docente. Además, debe estar consciente de que, la envergadura de su actuar, de la práctica docente que elabora, forma parte de un proceso de largo alcance, del cual, los resultados se demuestran a mediano plazo, y en este sentido, su práctica docente, en la tónica intercultural democrática, debe inclinarse a la mejora del futuro, desde la que se hace necesaria una visión de futuro comunitario.

Con todo la construcción de situaciones que contextualizan a la práctica docente, se observa que existen partes del curriculum oficial, que están puestas para la elaboración de una práctica docente que se elabore participando de estructuras culturales híbridas y de forma intercultural, ocasionando que la práctica docente, en el aula del espacio formal, se elabore como un ejercicio desarticulado y ocasionalmente descontextualizado.

La práctica docente, provoca efectos educativos que evidencian procesos de formación interculturales, inclinados al etnocidio, a dejar de lado la cultura étnica comunitaria, a relegar al olvido los acervos culturales étnicos comunitarios, no enseñándolos, o no haciendo que los sujetos educativos formales de El Banxú, se formen y aprendan competencias, y demostrando su capacidad de seguir reproduciendo-innovando-elaborando la parte cultural, que les ha sido heredada de la

senda histórica étnica que ha recorrido, tanto su grupo étnico, como su grupo comunitario.

La cuestión de dar un salto cualitativo para lograr la inclusión al curriculum de la cultura comunitaria, descrita anteriormente en cambios curriculares y de la práctica educativa docente, se enfrenta, además, a obstáculos como la voluntad del docente para actuar de diferente forma.

La voluntad, por cambiar, es el producto de una trayectoria de vida reproduciendo el etnocidio, y formándose con una dinámica formal e informal cotidiana, que ha impregnado al docente de una visión de darwinismo social, que justifica su práctica etnocida, y lo provee del obstáculo epistemológico (Rodríguez, 1985, p. 74) para poder virar y pensar, que lo que ha aprendido como una dinámica explícitamente natural e implícitamente etnocida, puede cambiar. Quizás este sea el mayor obstáculo, pero al fin de cuentas, es producto del entorno social etnocida.

Una vez habiendo realizado la revisión de lo que es la práctica educativa docente, los factores que la circundan y que van desde las manifestaciones socioculturales comunitarias, pasando por la dimensión del curriculum que ordena la práctica, así como, las formas, evidencias y características de la práctica docente, que construida en el espacio educativo formal de la comunidad El Banxú, y el proceso intercultural de hibridación y etnocidio, se ha intentado caracterizar y contextualizar los procesos de formación, que los sujetos educativos de la comunidad desarrollan para configurarse a partir de estas prácticas.

Los apartados del capítulo siguiente se dedicarán a la propuesta pedagógica curricular, tanto en su nivel del supuesto, como en el de su ejecución, que responde ante el panorama educativo indígena y de formación de los sujetos, que se ha demostrado hasta el momento.

Capítulo 3- Propuestas pedagógicas para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, en la búsqueda de una formación Intercultural de sus actores y un cambio en sus prácticas, desde el currículum escolar.

“Miguel Kantún, de Lerma, es amigo de Canek. Le escribe una carta y le manda a su hijo para que haga de él un hombre. Canek le contesta diciéndole que hará de su hijo un Indio. Ermilo Abreu Gómez, “Canek. Historia y leyenda de un héroe Maya”.

En esta tercera parte, se dará continuidad a los dos anteriores apartados, que han descrito una serie de situaciones contextuales, y que han concluido con una revisión sobre los procesos de formación en el espacio educativo y comunitario.

Se elaborarán una serie de propuestas pedagógicas, que giran en torno a ofrecer una respuesta a la compleja situación educativa de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú. Se parte del antecedente marcado a lo largo de los dos anteriores capítulos, se reconoce que la población indígena, como uno más de los grupos sociales que constituyen el escenario nacional y global, viven situaciones marginales económicas, políticas, sociales y educativas. La situación requiere de un reconocimiento para pasar a otro de acción.

Los escenarios indígenas constituyen en sí mismos, escenarios plurales, por ello se ha centrado la reflexión del trabajo, sobre una comunidad en particular, localizada en el municipio de Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo, en el área del Valle del Mezquital, y perteneciente a un grupo étnico con una larga trayectoria histórica y un cúmulo de referentes étnicos amplio.

También, se parte del referente que ha dejado el capítulo anterior, a partir del cual, se entiende que en la comunidad indígena Ñä hñu El Banxú, se desarrolla un fenómeno de formación, como parte del desarrollo personal de los habitantes de la comunidad, caracterizado, entre otros aspectos, por una dinámica etnocida, de no preservación de los referentes culturales, que tiene que ver con la herencia cultural étnica y comunitaria, alimentada en la interacción entre los sujetos comunitarios en los diferentes espacios cotidianos.

La dinámica etnocida, es concretada por los sujetos comunitarios, en el momento en el que deciden incluir en su acervo cultural, una estructura cultural no originaria de la comunidad relacionada con un contexto exógeno, e intenciones ideológicas etnocidas, que ocasionan la supresión de los elementos culturales ancestrales comunitarios.

Ante el panorama educativo cotidiano informal, la escuela comunitaria, no ofrece una alternativa educativa, sino que en su interior se manifiestan situaciones de formación de los sujetos comunitarios de manera formal, en la misma lógica. En el espacio formal, el etnocidio es elaborado desde un esquema formal, intencionado y sistematizado, a través de prácticas educativas escolares, que utilizan una serie de aspectos curriculares, y que superponen una estructura cultural de referentes generales, a la estructura cultural étnica comunitaria, provocando de esta manera la desaparición de esta última.

La escuela, el curriculum, el docente y el educando, tienen la responsabilidad ética, de proponer cambios en las formas en las que se desarrollan los procesos de formación y educación, como efecto de una práctica educativa escolar, igualmente por cambiar.

Un cambio sobre estas prácticas, necesita de un cambio previo en la perspectiva de los actores escolares y comunitarios, que integre una intención de construcción comunitaria intercultural, a partir recursos internos al escenario formal educativo, y que tienen que estar estructurados a partir de un modelo pedagógico intercultural y una propuesta curricular, que representen una alternativa pedagógica, contra el etnocidio estructural, y cuya intención profunda sería la de colaborar en la definición del proyecto histórico indígena de El Banxú, en el que muestre un panorama incluyente, de desarrollo legítimo, ético y democrático, ante la falta de referentes para cristalizar prácticas educativas interculturales, cuya ausencia, en el fondo, es ocasionada por la lógica etnocida de prácticas oficiales, coludidas con el proyecto hegemónico educativo cultural, de los grupos de poder excluyentes de los grupos subalternos.

El paradigma de una pedagogía crítica e intercultural, es el marco desde el cual plantear cambios, desde un enfoque intercultural, como un medio de la preservación de la estructura cultural étnica comunitaria, en convivencia justa y democrática con los

conocimientos y la cultura general que privilegia tanto el espacio formal, con su currículum, como el espacio particular cotidiano comunitario.

La postura pedagógica crítica e intercultural, debe realizar alternativas que garanticen por un lado, la pervivencia de la cultura étnica comunitaria y, por otro, la concreción de los procesos educativos y de formación de los sujetos educativos comunitarios, que los conformen como actores de su colectivo, que aprendiendo efectiva e interculturalmente, acervos étnicos comunitarios y general o global, puedan garantizar el desarrollo cultural de su comunidad, evitando así el etnocidio, el asesinato de la cultura étnica y comunitaria.

Ello fundamenta la intención del presente capítulo, que desarrollará una serie de propuestas de carácter pedagógico, desde una visión intercultural. Se delinearán un Modelo Pedagógico Intercultural y una Propuesta Curricular, con la intención de que sirvan de marco pedagógico, y guía, en la tarea de cambiar las formas en las que se realizan las prácticas educativas escolares del docente y el educando de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú.

Se trata de un ejercicio de contribución al currículum, no de renuncia al currículum oficial, sino de transformación de las formas en las que se elabora. Concluyendo con una reflexión acerca del papel del docente, como actor de situaciones que necesitan dar un viraje intercultural, en la tónica de la pugna por una educación preservadora de la cultura étnica comunitaria, de una educación que elimine el etnocidio.

3.1.- Modelo Pedagógico Intercultural, hacia un cambio en la relación entre los espacios sociales educativos: la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” y la comunidad El Banxú, como espacios de formación intercultural.

...somos mestizos, somos dialogo hecho carne...
Marvin Sandi, “Meditación del enigma”.

Para centrar la revisión sobre la propuesta de un Modelo Pedagógico Intercultural, hay que hundir la reflexión sobre los aspectos básicos que generan la explicación acerca de estos conceptos. Se parte del hecho de que una de las más significativas cualidades de los sujetos sociales, es la de ser un interactuante del mundo, o dicho de otra forma, un actor de la interacción entre él y el mundo. Esta interacción, le es útil al sujeto para poder explicarse a sí mismo la realidad que le envuelve. Producto de esta interacción es la explicación que se ofrece a sí mismo, a partir del conocimiento que el sujeto desarrolla.

Lo anterior es una explicación sobre la informalidad del proceso de elaboración de conocimiento del cual está facultado el sujeto. En un sentido similar, existe un proceso formal de elaboración del conocimiento. La ciencia a partir de sus sistematicidad y formalidad, funciona como mecanismo de elaboración de conocimientos, considerando para su ejercicio, la elaboración de modelos científicos o teóricos. Se trata de ejercicios científicos de elaboración de construcciones mentales, de las cuales apoyarse en la explicación o configuración de lo social, por lo tanto los modelos micros y macros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico (Flórez, 1998, p. 160).

Los modelos científicos o teóricos, intentan hacer una simplificación de la realidad, a fin de ayudarnos a entender mejor los fenómenos sociales y poder predecir la ocurrencia de alguna situación social. La característica esencial de estos modelos radica en ser un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema, atribuyéndole lo que podría llamarse estructura interna (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 13), y que sirve como instrumento para generar conocimientos, interpretar o entender los fenómenos sociales.

En contraste, un modelo pedagógico no comparte las mismas características que los modelos teóricos. Los modelos pedagógicos y los modelos científicos o teóricos, son igualmente construcciones mentales para entender los fenómenos educativos y sociales, sin embargo, la propiedad o cualidad que distingue a uno del otro, radica en que un Modelo Pedagógico es esencialmente normativo.

Hay que entender al Modelo Pedagógico, según afirma Flórez Ochoa (1998, p.154), como una serie de unidades de sentido estructurales que, por su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen de un criterio de validación, a la vez que sirven como instrumentos de análisis para mejor entender y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles, respetando al máximo su complejidad dinámica.

Un modelo pedagógico, es una estructura o sistema, que tiene que ver directamente con lo pedagógico, con el conocimiento sistematizado acerca de lo educativo, de sus actores, el proceso de enseñanza aprendizaje, sus métodos y paradigmas (Flórez, 1998, p. 305).

Se trata de un esquema válido y estructurado que busca ordenar la generación de prácticas pedagógicas¹, organizar y racionalizar el desarrollo de un proceso elaborado en el contexto escolar, centrado en la tarea de enseñar-aprender, en la misión de educar (Libia, 1996, p. 95), y que ayuda en la clasificación de los distintos sesgos de los diversos proyectos educativos que se plantean y ejecutan en las sociedades.

Su presencia contiene un propósito explícito que no ha sido históricamente, describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino normar y reglamentar el proceso educativo, definiendo ante todo, qué se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimiento, a qué hora, bajo qué reglamento disciplinario para modelar ciertas cualidades y virtudes en los educandos (Flórez, 1998, p. 161).

¹ No hay que dejar de lado, dentro de esta revisión, que si bien, un modelo pedagógico, ordena las prácticas pedagógicas, también ordena o racionaliza el sentido profundo que resguardan estas, y que consiste en ser un mecanismo pedagógico de transmisión cultural, pues las prácticas pedagógicas, son acciones que manipulan y transmiten cultura o contenido cultural, explícita e implícitamente (Bernstein, 1993, p. 72).

Un Modelo Pedagógico, es una elaboración normativa de los procesos educativos, que intenta ser parte de la columna vertebral del currículum, de todo lo que sucede en los espacios escolares. La razón histórica de un Modelo o Modelos Pedagógicos, encuentra su origen, precisamente, alrededor de esta última cualidad, la de ser un aparato teórico normativo.

Los Modelos Pedagógicos, aparecen por primera vez, en la historia de la humanidad y su educación, como solución a los conflictos sobre la falta de un organizador de las prácticas educativas. Aníbal Ponce en su celebre texto titulado *Educación y lucha de clases* (s. f., p. 10), afirman que la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral, es decir que, hubo un periodo extenso en la historia de la humanidad en la que los procesos educativos eran informales y asistemáticos, en donde existía, causado por las relaciones de producción simples, un Modelo Pedagógico igualmente asistemático, perfilado según las características y las necesidades comunitarias. A este periodo histórico Flórez Ochoa (1998) lo llama *Época de educación transmisionista para el trabajo colectivo*.

En los siguientes periodos históricos, y en la medida en la que las relaciones sociales y de producción se hacían más complejas, aparejadas con la desigualdad económica y educativa, fue surgiendo la necesidad de una escolarización, sistematizadora de lo educativo. Los Modelos Pedagógicos aparecieron cuando la educación sistemática, organizada y violenta comienza en la historia de la humanidad haciendo que la educación pierda su primitivo carácter homogéneo e integral (Ponce, s. f., p. 14). Desde este momento histórico, los Modelos Pedagógicos, han tendido a obedecer, la dinámica de la desigualdad económica, la división social y la lucha de clases.

La educación, históricamente pasó a ser un proceso sistematizado, transmisionista, idealista y aristocrático, hasta ser, con la aparición de los estados nacionales, la revolución industrial y el liberalismo, una educación para la vida y la producción social (Flórez, 1998, p. 159). Así, en el contexto pedagógico actual, producto de los diferentes modelos pedagógicos que se elaboraron desde el siglo XIX y XX, y sus diferentes pugnas, como el respeto al desarrollo particular del infante, el uso

de tecnologías en la educación, la liberación del sujeto, entre otras intenciones, los contextos educativos viven un periodo histórico de crisis, ante el escenario contextual posmoderno. En el contexto actual aparentemente existe, un Modelo Pedagógico, relacionado con la finalidad de la globalización del conocimiento y las particularidades de cada nación y región del orbe global.

En la generalidad, los Modelos Pedagógicos contienen en sí mismos, algunos aspectos constituyentes, que intentan responder a preguntas sobre la sistematización del curriculum (véase Tabla 11).

Tabla 11
Factores de un Modelo Pedagógico y preguntas que responden
Factores del Modelo Pedagógico **Interrogantes a resolver**

Metas axiológicas a lograr en el estudiante, tiene que ver con una finalidad filosófica	Qué tipo de hombre interesa formar
Tipo de relación entre el profesor y el educando, y tipo de institución preconizada	Cómo o con qué estrategias técnico metodológicas se desea realizar los procesos de formación
Procedimientos didácticos y expositivos	Quien predomina o dirige el proceso de formación
Concepto de desarrollo en el educando	A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación
Contenidos, información, destrezas, hábitos y conductas	A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias

Nota. De "Hacia una Pedagogía del conocimiento", por Flórez, Ochoa, 1998, p. 164.

Con los aspectos configuradores y el sentido que cada uno de ellos pueda ofrecer como solución a cada una de las preguntas que generan, intenta, sobre el docente y el educando, sus prácticas y sus sentidos, normar el aprendizaje y los procesos de formación.

Es preciso mencionar, que un Modelo Pedagógico, puede incluir la cualidad de ser Intercultural. Desprendido del hecho de ostentar la facultad de normar las prácticas educativas y los procesos de formación y, por tanto, de normar la culturalidad, contempla la puesta en juego de fenómenos culturales, de interacción de elementos culturales, en la dinámica de su ejercicio.

Por ello, un Modelo Pedagógico Intercultural (MPI), parte de la reflexión de que la educación como una construcción cultural, llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos, y en donde interactúan los actores de los procesos de

formación (docente y educando), pone en juego un currículum repleto de aspectos culturales e ideológicos.

Hasta aquí se ha revisado la situación conceptual y contextual del MPI, como estructura organizadora y normativa de los procesos educativos, y por ende del currículum, como la totalidad de las experiencias que ocurren en los espacios escolares. En adelante se elaborará una propuesta de MPI para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, de la comunidad El Banxú.

El MPI, aspira a ser el marco teórico sobre el cual guiar acciones en el espacio educativo de la Escuela Primaria comunitaria, responde a la ausencia de líneas claras o un aparato de demarcación, de las prácticas educativas y docentes que ocurren en la cotidianidad de la institución que se han manifestado en el capítulo dos.

La descripción de esta propuesta curricular, tratará de abordar, tanto en su forma como en su fondo, cada uno de los componentes del Modelo Pedagógico que Flórez Ochoa propone, sumando la cualidad Intercultural, que propone Teresa Aguado, como una postura resolutive de las tensiones curriculares que ocasiona el desplazamiento de la cultura indígena de la comunidad El Banxú, en el currículum escolar de la Escuela Primaria Comunitaria.

Metas Axiológicas

La primera pregunta a la que hay que ofrecer una solución, dentro de una propuesta de MPI es, *qué tipo de hombre interesa formar*. Para ello hay que definir algunos supuestos para entender qué sujeto a formar se desea lograr.

Hay que plantear, inicialmente que dentro de un Modelo Pedagógico con perfil Intercultural se parte de la intención de que se forme un sujeto poseedor de una estructura *psico-social*; psicológico, en tanto que en su interior es capaz de elaborar construcciones mentales con las cuales genera actos de inteligencia y creación, y social, en tanto que forma parte de un conjunto interactivo amplio de entidades similares a él.

Otra cualidad del sujeto, radica en que se trata también de un sujeto pedagógico, cuyo significado consiste en que aporta su repertorio de conocimiento y cultura en el proceso educativo, a partir de las relaciones sociales que establece, mismo que sirve para subsiguientes aprendizajes. Es un ser constructor activo de su propia inteligencia, que aprende significativamente en la medida en la que mantiene aprendizajes a mediano y largo plazo. Se trata de un ser que participa social e individualmente en la elaboración del conocimiento y que promueve un cambio social a partir de su aprendizaje y enseñanza (Aguado, 2003, p. 120).

Se trata del reconocimiento de la existencia de un ser psicológico y social, pero anteponiendo que es un sujeto pedagógico, capaz de elaborar una construcción conceptual de la cual servirse para entender la realidad social que le envuelve, y a partir de la cual ir ensamblando nuevas articulaciones que resulten en elaboraciones cada vez más complejas. Esta construcción conceptual del sujeto, es expuesta al juego de una incesante dinámica de reelaboración a partir del contacto o interacción entre sujetos que exponen sus propias elaboraciones conceptuales en esta misma dinámica.

El sujeto a formarse, complejiza su estructura conceptual al renovarla, va viviendo experiencias de lo social que le ayudan a dar forma a su ser, concretando la realización de un ejercicio personal (parte social y parte individual) de formación, pero también de contribución a la formación de los otros sujetos con los que interactúa. Hay que mencionar que en esta dinámica de interacción pedagógica, entre sujetos que se forman y contribuyen a la formación de otros, se exponen contribuciones individuales que conforman situaciones de contingencia de lo singular a lo plural, siendo que cada sujeto representa la existencia única e irrepetible de su ser, al poner su individualidad en interacción con otras individualidades constituye relaciones sociales de pluralidad.

Otro aspecto que resulta necesario reflexionar, al referirse al sujeto a formarse es, que a partir de su interacción con otros sujetos, participa de un proceso dinámico de transformación social, en dos dimensiones. Por un lado, como ya se ha mencionado, contribuye a la formación de otros sujetos y la transformación de su individualidad, pero además el sujeto, es participe de la transformación de la sociedad históricamente elaborada, formándose, toma partido de un momento en la trayectoria histórica de la sociedad a la que pertenece.

Su contribución a la trayectoria histórica de la sociedad, radica en su participación en la transformación de lo cultural. El sujeto que se forma, hereda elementos culturales, que son traídos de la experiencia histórica de los sujetos preexistentes y precedentes a su propia existencia en la sociedad, en la colectividad.

Así, se contempla la existencia de un sujeto a formar, que se elabora en la individualidad, desde la colectividad, siendo parte singular y parte plural, capaz de dinamizar la realidad contribuyendo en la trayectoria histórica de la sociedad, a la que pertenece, y a la dinámica del momento y el contexto social en el que vive. El sujeto del cual parte el MPI, es un ser complejo, se trata de un ser parte psicológico, social y pedagógico, que se forma y que colabora en la formación del otro, es un ser histórico y cultural.

Trasladando estos supuestos al escenario de El Banxú, los sujetos de la comunidad y sus espacios educativos, son igualmente seres participes de una trayectoria histórica étnica y un escenario contextual étnico, que coloca unos referentes culturales en un interjuego pedagógico y de formación.

Ante el panorama que ofrece la complejidad del sujeto, la propuesta de un MPI para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, aspira a conducir, en torno a las prácticas educativas escolares la formación de generaciones indígenas pensantes, que reafirmen su identidad particular, que comprendan su realidad para transformarla, que se capaciten para relacionarse en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad mexicana (Hernández, 1998, p. 118).

Esta intención de conducir el proceso de formación del sujeto social indígena, con el sentido que arriba se menciona, reside en varias intenciones contextuales, que van desde los motivos que marcan la posmodernidad, la situación nacional y una exigencia pedagógica, educativa e indígena, que nuestro contexto aclama.

La necesidad de centrar a los sujetos sociales indígenas de la comunidad El Banxú, dentro de un MPI encuentra un sentido en el contexto de lo global, en la crisis de la modernidad, de la cual surgen nuevos planteamientos sobre la diversidad de la sociedad global, pues como afirma Gimeno Sacristán (2002, p. 234), en nuestro tiempo,

una renovada sensibilidad por la diversidad tiene que ver con nuevas preocupaciones relacionadas con la crisis de las narrativas de la modernidad, y la confusión que produce dicha crisis en uno de los instrumentos capitales de esa modernidad, como es la educación dispensada a través de los sistemas educativos.

Desprendido de lo global, existe una necesidad nacional de ampliar y consolidar los espacios de expresión de los pueblos indígenas en el sistema educativo, que resulta, hoy por hoy, una tarea urgente para el bien del México que ha de recibir el siglo XXI. En aras de construir una sociedad mexicana incluyente e intercultural, aparece la intención de concebir la formación de los sujetos indígenas de la comunidad El Banxú, a partir de un MPI.

La formación de los sujetos indígenas de El Banxú, pensada desde el MPI, retoma la intención de la Pedagogía Intercultural, y de una de sus exponentes principales Teresa Aguado (2003, p. 63), desde cuyo debate la esta postura pedagógica, debe encaminarse a tratar de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales.

La necesidad de pensar en los sujetos indígenas de El Banxú, y sus procesos deseados de formación, radica también en la urgencia de una educación, de y para los Pueblos Indígenas, dicha necesidad ha sido citada varias veces por diversos autores²,

² El debate sobre la necesidad de una educación de y para indígenas, y últimamente sobre una educación intercultural, conforma un conjunto de reflexiones con una larga trayectoria histórica, producto de movimientos de reivindicación, denuncia y lucha social.

Desde este debate, la educación escolarizada debe estar orientada a lograr el desarrollo de los pueblos indios y a reafirmar su personalidad, su propia identidad, su raíz (Hernández, 1998, p. 101). Siendo el objetivo último de la educación indígena que es necesario instrumentar el de preparar al hombre indígena y no indígena para la vida, enseñarle a respetar y conservar la naturaleza, a respetar al hombre mismo, ser sencillo, trabajador, honesto, responsable y solidarios con los intereses de la comunidad indígena y nacional (Hernández, 1998, p. 108).

La educación indígena, debe perseguir que el individuo se desarrolle integralmente no solo para beneficio propio sino sobre todo, para que pueda participar positivamente en el desarrollo de su sociedad, en la creación de cultura y conocimiento, y en la conformación de formas superiores de vida comunitaria. (López, 1991, p. 76). la meta fundamental de los programas de educación indígena sería ayudar a los participantes a construir y definir su propia identidad y a apreciar la de los otros....como garantía personal para el sujeto y pervivencia cultural del grupo (Muñoz, 1998, p. 40).

La postura del debate sobre una educación indígena intercultural, ve en la educación el instrumento fundamental del indígena, no para esgrimirlo en contra de su noble cultura, ni en contra de sus sanas costumbres, sino para que su cultura sea más fecunda, más vigorosa, más brillante, y así el pueblo donde se originó sea más respetuoso, más digno y honrado en el mundo en el que vivimos. La educación que busca una postura intercultural indígena, es aquella que permita volver a los integrantes de las comunidades indígenas a sus pueblos, a desarrollar su cultura y su ciencia, así

entre los que se destaca el interés por pensar en la formación de los sujetos indígenas, como un proceso en el que el sujeto desarrolle competencias que le permitan interactuar con la naturaleza y la sociedad, de una forma positiva, se aspira a que los sujetos indígenas logren construir relaciones interculturales con la pluralidad y el desarrollo de sus personalidades y culturas, y el de sus comunidades.

Se trata de un cuadro de deseos e intenciones sobre lo que *debe ser* el proceso de formación de los sujetos indígenas, que marca la necesidad de provocar la formación de los sujetos indígenas de la comunidad El Banxú, para que construyan competencias interculturales; conocimientos, habilidades y destrezas, que les permitan ser capaces de formarse como:

- Actores críticos, constructores de su realidad
- Conocedores de la cultura que les rodea, y de la cual son partícipes
- Sujetos leales a su identidad étnica y comunitaria, cristalizada en la reproducción-innovación-elaboración de la estructura cultural ancestral comunitaria de la que son herederos
- Capaces de interactuar interculturalmente con otros sujetos, durante sus procesos de migración y el contacto en escenarios multiétnicos, y de realizar construcciones culturales interculturales
- Constructores de situaciones comunitarias que provoquen el desarrollo de su comunidad, hacia situaciones superiores de vida, haciendo uso de recursos endógenos y exógenos.

Estas son las líneas de formación que necesita un MPI para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú. Se trata de los ejes sobre los cuales se conduce la elaboración de las prácticas educativas en el espacio escolar comunitario.

como conocer los valores culturales y científicos de otros pueblos no indígenas, que permita resolver necesidades vitales y que sirvan como instrumento de lucha en el proceso de liberación de las situaciones que oprimen y hace fácil presa de la explotación económica, del dominio cultural y la manipulación política a los indígenas (Hernández, 1986, p. 138).

Estrategia Metodológica

Este apartado se refiere al tipo de relación ideal entre el profesor y el educando, intenta responder a las preguntas sobre el cómo o con qué estrategias metodológicas se desea realizar los procesos de formación, y con lo cual se describe superficialmente el tipo de institución que se preconiza. Se trata de describir las formas y los métodos de la práctica educativa escolar, es decir, la expresión formal de la actividad legítima de producción de procesos de formación.

Dentro del MPI es necesario considerar, que la práctica educativa necesita un argumento, que refiera a la tangibilidad del curriculum, que ofrezca una forma a la práctica, entre el docente y el educando en el espacio escolar.

La práctica educativa, aquel ejercicio que realizan el docente y el educando en el espacio educativo, para elaborar procesos de enseñanza aprendizaje formales y arbitrarios, en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, desde el MPI, se define a partir de la noción de una relación educativa, que provoca procesos de formación, en el marco de una institución, con líneas definidas sobre su tarea. Es una relación que escapa del conjunto de relaciones sociales asistemáticas, siendo constituida con una intención, la de contribuir a la elaboración de procesos arbitrarios de formación del docente y el educando, que en el espacio escolar interactúan.

Dentro del MPI, es necesario incluir a los actores de la relación educativa, los docentes y los educando, pero además, se debe incluir, por su tendencia intercultural, a otros actores educativos, como los padres de familia y la comunidad. Se parte del supuesto de que estos actores, guardan una relación, íntima, directa con los procesos de formación, que los educandos pueden desarrollar.

Si bien, docentes y educandos, están implícitos en la lógica de las prácticas educativas escolares, como un ejercicio elaborado en un espacio arbitrario de formación, la importancia de la aparición de los dos últimos radica en que, desde la noción intercultural del Modelo Pedagógico y desde posturas como la de Natalio Hernández (1998, p. 108), la familia y la comunidad indígena El Banxú constituyen la

fuentes de conocimiento donde debemos acudir, porque en ellas está el secreto de la sobre vivencia cultural, está la educación indígena tradicional, de donde se tiene que extraer los conocimientos, para convertirnos (los indígenas) en sujetos de la propia historia, en constructores de nuestro propio destino.

La interacción entre el docente y el educando en la práctica educativa escolar y los procesos de formación, vinculados por esta intención formativa, y en el marco de la intención intercultural de la ejecución del Modelo Pedagógico, debe incidir en la elaboración de procesos de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida, que respondan a las necesidades y características que le plantea al sujeto indígena su condición de persona (Arthunduga, 1997, p. 39).

La respuesta al para qué de la relación de estos sujetos, docentes y educandos, incluidos la familia y la comunidad en las prácticas educativas, gira en torno al logro de procesos de formación individuales en los educandos, como sujetos explícitamente fundamentales de la práctica educativa escolar, del logro de aprendizajes de competencias individuales; conocimientos, habilidades y destrezas, que le ayudan a configurar su ser social, como sujeto que sabe, hace y se conduce interculturalmente, respetuoso de su identidad étnica.

Las formas en las que se relacionan el docente y el educando en la práctica educativa, desde el MPI, además de incluir aspectos, como la intención formativa que constituye la columna vertebral de su práctica, incluye en sus sentidos, cualidades didácticas, en cuanto a la intención de hacer eficiente la práctica educativa, y cualidades interculturales, se concibe a las prácticas educativas, y por lo tanto a la interacción de los sujetos educativos en estas, como partes importantes de una construcción cultural, llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales de un curriculum establecido (Aguado, 2003, p. 14).

El docente y el educando, y sus formas de interactuar en las prácticas educativas escolares, se manifiestan en escenarios, que igualmente se deben constituir como

interculturales, escenarios que deben organizarse como espacios escolares analógicos³ donde se tienda al equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad cultural, entre el pluralismo social y la singularidad de sus miembros, entre el globo y su generalidad y la comunidad y su particularidad.

Se trata de espacios institucionales donde se promueva la elaboración de procesos de formación, que partiendo de la interacción, provoquen sujetos formados como seres parte plurales y parte singulares.

Además de esta formación intercultural, la institución que preconiza el Modelo Pedagógico, intenta ser un escenario de promoción de competencias; conocimientos, destrezas y conductas, que tiendan al desarrollo, primeramente individual, pero con incidencia en lo colectivo, un escenario en donde sea propicio, no solamente provocar que la organización escolar no altere la participación del sujeto en el conjunto de actividades comunitarias, sino que genere los aspectos necesarios para favorecer un intercambio entre la escuela y la comunidad (Muñoz, 1998, p. 45).

Este es el marco Pedagógico de la estrategia metodológica que deben llevar las prácticas educativas en la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”.

Procedimientos Didácticos

Dentro de esta propuesta de MPI, cabe la necesidad de incluir un marco sobre el cual tratar los Procedimientos Didácticos, las formas en las que se usa el conjunto de conocimientos y técnicas enfocadas a la fundamentación y operatividad de la educación formal, que se concreta en la acción del docente y el educando en la escuela (Pansza, Pérez & Moran, 2000):

³ Por analógico se entiende, a aquella elaboración epistemológica, que los estudios de la Hermenéutica Analógica entienden, como el equilibrio fundamentado y ético entre la univocidad y la equivocidad de las ideas y el conocimiento de los seres humanos elaboramos, para conocer más sobre estas ideas se recomienda revisar del mismo autor: La filosofía ante el pluralismo cultural, en revista *Logos-día, Revista Especializada en Educación Intercultural*, s/a, *La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo cotidiano* (s. f.) y *Tratado de hermenéutica analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación* (1997).

Hay que entender, como un primer momento de descripción, que en la interacción entre los sujetos que se forman, se elaboran prácticas educativas, y que se instrumentan y ejecutan a partir de la puesta en marcha de una relación didáctica entre los sujetos del espacio escolar. Relación que obliga a ser entendida como una dinámica de puesta en juego del conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficiencia (Flórez, 1998, p. 30).

La puesta en marcha de tales procedimientos didácticos, ejecutados en la relación e interacción entre el docente y el educando, inician con la instrumentación de actos y procedimientos, vinculados por un objetivo preliminar, dentro del curriculum, el de promover procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación, con el mayor grado de eficacia y eficiencia, del logro de un efecto formativo y del aprovechamiento de los recursos para el logro de ese mismo efecto, respecto a las intenciones del ámbito escolar y el nivel educativo al que corresponden.

Ante este objetivo, la aparición de procedimientos didácticos, desde el MPI, debe contemplar la necesidad del uso de recursos didácticos diversos, de esa serie de aspectos o herramientas, con los cuales apoyarse para el logro del objetivo educativo y de formación. Estos recursos didácticos, debe entenderse como medidores culturales decisivos, puesto que son la explicación de qué y cómo se valoran los elementos culturales a transmitir, reflejan de forma elaborada lo que hay que aprender (Aguado, 2003, p. 129).

Así, estos procedimientos didácticos, haciendo uso de diversos recursos didácticos, se desarrollan como un complejo estructurado y dinámico de actos y actividades por realizar, con un sentido preliminar que le ofrece cierto nivel de lógica a la práctica educativa de los sujetos, en donde, se debe contemplar el papel de la cultura en dichos procedimientos.

Los participantes de procedimientos de carácter didáctico, se contemplan como inmersos, en distinta medida, a la lógica del desarrollo de procesos educativos y de formación, desde la mirada de la interculturalidad. Facultando tanto a docentes y educandos, como a las familias y la comunidad, como actores legítimos de los procedimientos didácticos, en donde los primeros, son colocados en el centro de esta

dinámica didáctica, y los segundos como colaboradores necesarios en los procesos educativos formales, desde su propia informalidad.

Ello responde a la intención, de estos procedimientos didácticos de carácter intercultural, por construir un curriculum inclusivo diseñado y orientado a reafirmar las experiencias de personas de diferente género, edad y capacidades, reconociendo la contribución de todas las personas en el proceso de enseñanza aprendizaje sean cuales sean sus referentes culturales (Aguado, 2003, p. 58).

El docente, primer actor de los procedimientos didácticos, es un sujeto cuya tarea pedagógica norma todas sus prácticas y procedimientos, hacia la enseñanza y el logro de aprendizajes significativos y competencias en los educandos, así como procesos de formación, se trata de un sujeto creativo que parte de una visión sobre el sujeto educando, concibiéndolo como capaz de desarrollarse a sí mismo, al cual dedica todos sus esfuerzos como coadyuvante de su desarrollo, y ejecutor de un curriculum.

Desde el MPI, el docente también debe poseer otras cualidades, que lo hagan un sujeto interculturalmente competente y conciente, debe ser un actor con un importante nivel de autoconciencia sobre su propia actitud ante la presencia de sujetos y espacios constituidos interculturalmente, debe poseer un amplio conocimiento sobre las nociones de cultura y la cultura de los sujetos con los que interactúa, además de haber desarrollado en sí mismo destrezas y habilidades para la interacción con sujetos constituidos interculturalmente (Agudo, 2003, p. 143).

El educando, como actor primordial del procedimiento didáctico dentro del MPI, debe contemplarse como un sujeto que se forma a sí mismo, capaz de generar sus propias estructuras conceptuales, y de aprender significativamente competencias que le ayuden a desarrollarse como sujeto integrante del conjunto social al que pertenece.

La familia y la comunidad, son colaboradores imprescindibles en los procesos educativos y de formación, y por tanto de los procedimientos didácticos, desde la particularidad de los espacios de formación informal que conforman, para el MPI, constituyen la fuente cultural innegable sobre la cual hay que reflexionar, para poder desarrollar procedimientos didácticos interculturales, y de preservación cultural ancestral, además de ser colaboradores de los procesos educativos formales y sus

procedimientos didácticos, para el logro del objetivo educativo al que responde la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú.

Los recursos didácticos, aquellos medios materiales que se usan para lograr el aprendizaje de los educandos (Ferrández & Sarramona, 1977, p. 312), deben contemplar varias características, para ser usados adecuadamente. Deben procurar ser de creación propia, estimulando a los propios docentes a que desarrollen un currículum con contenidos relacionados con su propia expresión de la realidad, que recojan la sabiduría acumulada de los pueblos indígenas y responda a sus necesidades e intereses, pero sin alejarse del aporte de las enseñanzas y tecnologías de la cultura global (Muñoz, 1998, p. 45).

Los actores, sus cualidades y recursos, conforman los elementos que, interactuando, elaboran las formas en las que el MPI, propone que se desarrollen los procedimientos didácticos, en el interior de los espacios educativos formales de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú. Son partícipes de la dinámica de los procedimientos didácticos que entrelazan las intenciones dentro de la interacción de los sujetos educativos (docentes y educandos), así como de los espacios en los que interactúan (escuela, familia y comunidad) y los recursos didácticos (currículum, libros de texto y técnicas grupales) con los que constituyen su práctica educativa.

Los procedimientos didácticos desde el MPI buscan, al mismo tiempo que constituir las prácticas educativas en el espacio escolar, constituirse a sí mismos con las cualidades necesarias para poder llevar a cabo su objetivo educativo y de formación. Estas cualidades se refieren, por un lado, a las formas en las que actúa cada actor, y por otro, a los recursos con los que llevan a cabo su actuar estos actores.

Concepto de Desarrollo del Educando

Otro tema que se considera para el MPI, es el concepto sobre el desarrollo del educando, aquel supuesto sobre el desarrollo del sujeto que se forma, del cual deben partir todas las prácticas escolares y los procesos de formación que se desarrollen en el

espacio escolar, y que finalmente responde a la pregunta acerca del ritmo en el que el sujeto desarrolla su proceso de formación.

El desarrollo del educando, que persigue el MPI, se refiere por un lado, al deseo pedagógico, de que el educando se forme y se eduque para su desarrollo psicológico y socialmente aceptado y necesario, pudiendo valerse por sí mismo a través de las competencias aprendidas, como integrante del colectivo social, históricamente elaborado, y actor de la realidad de la que participa interactuando con los demás sujetos sociales. Pero, por otro lado, ocasionado por su perfil intercultural, obedece a la intención particular de que los miembros de la comunidad El Banxú, internalicen y construyan conocimientos y valores, y desarrollen habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (Arthunduaga, 1997, p. 39).

Nuevamente los actores que participen en el desarrollo del educando de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, serán el propio educando, como el par de sí mismo, el docente, la familia y la comunidad. Cada uno es igualmente importante en el proceso de formación del educando, y por tanto, del desarrollo que sobre él, busca el MPI.

Los educandos pares, forman parte de los actores del desarrollo del sujeto educando desde la concepción del MPI, su importancia radica en formar parte de un juego de interacciones significativas, parte formales y parte informales, a partir de las cuales enseñan y aprenden competencias para la vida entre pares dependiendo del momento en el desarrollo psicosocial del grupo de pares.

Los docentes, seguidores del desarrollo del educando por antonomasia, forman parte formal del desarrollo del educando, y que constituye un objetivo establecido antes de la interacción entre estos dos sujetos en el curriculum que ofrece sentido a su relación.

La familia y la comunidad, son parte importante en el desarrollo del educando, conforman el marco informal y cotidiano de su formación, y que ofrece un referente

cultural necesario para la definición de acciones sobre el desarrollo del educando. La ejecución de un curriculum intercultural debe partir del reconocimiento amplio sobre la totalidad de los ambientes y las formas en las que el sujeto aprende, sus motivos y sus fines al aprender, además de que lo escolar y lo comunitario constituyen dos instancias aliadas en la búsqueda de un desarrollo amplio del educando y la efectividad de las acciones, que los docentes puedan realizar acerca de este mismo fin educativo.

La importancia de buscar el desarrollo del educando desde el MPI, como se comentó anteriormente, radica en un sentido profundo, en la intención de lograr la formación del educando como sujeto psicológico, social, pedagógico, histórico y cultural, capaz de reconocerse en el espacio y el tiempo del colectivo social, en la historia y el contexto social.

Además, con el logro del desarrollo del educando, se aspira a cumplir con una meta intercultural, descrita en términos de identidad, se parte del supuesto de que en el momento en que los miembros de un grupo cultural se sientan mas o menos seguros en su propia identidad, pueden sentirse abiertos y generosos respecto a otros grupos culturales (Aguado, 2003, p. 24), en otras palabras, cuando el desarrollo del educando, como producto de prácticas educativas elaboradas a partir de un MPI, garantice la formación de un sujeto educativo, poseedor de una cultura y una identidad que le ayuden a definirse interculturalmente, como sujeto integrante, por un lado, de un colectivo étnico comunitario, y por otro lado, de un colectivo social global, es que los educandos habrán logrado la aspiración sobre el desarrollo del educando del MPI.

Contenidos y Competencias

Un aspecto amplio y tangible, que integra esta propuesta de MPI, lo constituye la reflexión sobre los contenidos y competencias a enseñar en el espacio escolar comunitario, a partir del desarrollo de prácticas educativas.

Hablar de contenidos y competencias a enseñar, representa la intención de ofrecer una respuesta a la pregunta sobre los conocimientos, entrenamientos o experiencias, que se deben enseñar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los

de formación, que iniciarán los sujetos educandos en el espacio escolar comunitario y las prácticas que en él se desarrollen.

La enseñanza de competencias, refieren a un conjunto de situaciones educativas sistematizadas, para el logro del aprendizaje de conocimientos, actitudes y destrezas, con las cuales, el sujeto configura su proceso de aprendizaje y el de formación individual. Sin embargo, estas competencias a enseñar, dentro del MPI, deben concebirse como aspectos que al ser aprendidos, posibiliten que el sujeto educando sea capaz de desenvolverse en un medio intercultural y, estar orientadas a crear un clima educativo donde el sujeto se sienta aceptado y apoyado por sus propias habilidades y aportaciones, y a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo (Aguado, 2003, p. 153).

Como se muestra en el Tabla 12, se propondría la enseñanza de contenidos y competencias para la interculturalidad, Las características generales de los conocimientos, actitudes y destrezas que, desde el MPI, se propondrían para ser enseñados a partir de contenidos, en el espacio escolar de la comunidad El Banxú, por medio de sus prácticas educativas, circulan en torno a varios aspectos que enseguida se tratarán.

Tabla 12
Competencias interculturales en el educando

-
- Saber sobre la diversidad y la diferencia cultural (conocimientos)
 - Ser en la diversidad y la diferenciación cultural (actitudes)
 - Poder interpretar la diversidad y la diferencia cultural y aprender a interactuar en ellas (destrezas)
-

Nota. De “Pedagogía intercultural”, por T. Aguado, 2003, p. 141.

Si bien, esta propuesta no solicita la renuncia al currículum oficial como parte de una cultura general, sino constituir una propuesta complementarla entre lo comunitario y lo global, la descripción siguiente solo hace referencia a los contenidos, conocimientos, actitudes y destrezas, que hay que agregar al currículum y que son en definitiva contenidos de una estructura cultural híbrida Intercultural, donde se centran los conocimientos, actitudes y destrezas de la cultura ancestral que de la comunidad se desprenden, para la elaboración de una propuesta intercultural no etnocida.

La necesidad de una estructura híbrida intercultural, como expresión de la heterogeneidad cultural, constituida por conocimientos, actitudes y destrezas, provenientes tanto de la cultura comunitaria como de la cultura general, desde éste MPI, radica en el hecho de que la cultura que se enseña como algo homogéneo y monolítico, resulta ser excluyente de la pluralidad cultural que prevalece en el mundo. Como afirma Gimeno Sacristán (2002, p. 226), el ideal cultural a enseñar (conocimientos, saberes y destrezas), no reside de forma completa en alguna de las culturas del globo, no se halla limitado y agotado en una en particular, ya que en todas se encuentran elementos que aprovechar, por ello no se renuncia a lo general, pero sí se centra lo particular étnico comunitario, como respuesta intercultural del etnocidio, que se hace en el curriculum y las prácticas educativas del espacio escolar comunitario.

Los conocimientos que se enseñarían en el curriculum intercultural tendrían que estar relacionados con fracciones de cultura, una estructura híbrida entre la cultura particular comunitaria y la cultura general. La aparición de estos conocimientos obedecen a la necesidad de que los educandos aprendan competencias que les permitan desarrollar un cúmulo de saberes sobre su cultura, la diversidad que en ella radica y el importante papel que es necesario atribuir a la cultura ancestral en la construcción de su identidad étnica, de la cual, los educandos se sirvan para interactuar en los escenarios en los que circulan, de una forma distinta, centrada en la preservación (reproducción-elaboración-innovación) de su cultura ancestral, de las manifestaciones culturales del trabajo, la fiesta, la asamblea comunitaria y la familia.

Es necesario que los conocimientos y saberes que se enseñen en la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", representen una organización cultural incluyente de lo particular comunitario conviviendo con la cultura general, esta última representada por los contenidos del curriculum oficial. Ambas fracciones de conocimiento cultural, constituyen una estructura intercultural, en donde los conocimientos comunitarios aparecerían con la constancia necesaria, que obliga a su uso central en la práctica educativa, como respuesta a prácticas etnocidas que no preservan o reproducen-innovan-elaboran la cultura ancestral.

Como parte de las actitudes que el MPI pretende colocar como central en las prácticas educativas, para el logro de competencias, están todos aquellos contenidos

que sirvan como argumento que se integren en la conducta de los educandos, a partir de la cual, estos sujetos desarrollen interacciones con suficiente justificación ética, y que contribuyan a la constitución de sus procesos de formación, y la construcción de su personalidad, leal hacia la estructura cultural étnica de la cual es heredero, sin relegar en esta constitución subjetiva, una actitud incluyente de la cultura general.

Con el aprendizaje de estos argumentos el educando, será capaz de conducirse en el colectivo social en el que vive y en el que circula, reconociéndose como sujeto constructor de una estructura híbrida e intercultural, de combinación de elementos culturales ancestrales particulares comunitarios y generales, que garantice la pervivencia de la cultura endógena ancestral.

Otro de los aspectos importantes que deben desarrollar los contenidos que propone el MPI, es el logro de habilidades en el educando, que le permitan hacer cultura en el escenario en el que se desarrolla formal e informalmente, es decir, que el educando aprenda habilidades que le permitan ejercer su facultad como constructor de la realidad en la que se desarrolla, pudiendo constituir una cultura de elementos comunitarios étnicos particulares, pero conviviendo con los elementos de la cultura general.

Se trata de que el sujeto, aprenda destrezas que le permitan, realizar eficazmente su tarea como actor de la reproducción-elaboración-innovación de su cultura ancestral, pero también capaz de desarrollar actos de cultura general, pudiendo así garantizar la pervivencia de su cultura ancestral comunitaria, constituyéndose como actor efectivo de procesos interculturales.

Así, es como se contemplan la necesidad de conocimientos, actitudes y destrezas, a enseñar, desde los contenidos que propone el MPI, considerando que en la medida en la que estos aspectos se integren en las prácticas educativas de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, se contribuye a la integración de la cultura étnica comunitaria con efectividad en los procesos de aprendizaje-enseñanza, y de formación o configuración de la personalidad de los sujetos educandos de la comunidad.

Entonces el MPI, constituyéndose por los factores ya descritos, ha plasmado sus deseos por formar a un educando de manera intercultural, constituido como actor de su realidad y contexto histórico social, pero además incluyente y leal a su cultura ancestral comunitaria, que participa en una estrategia metodológica, de interacción intencionada entre él y los actores de su proceso de formación formal, con los cuales desarrolle una interacción y prácticas educativas, utilizando procedimientos didácticos que garanticen su aprendizaje, individual, gradual e igualmente intencionado, en el marco del aprendizaje de contenidos que le enseñan competencias, conocimientos, habilidades y destrezas, que le permitan configurar su personalidad como sujeto intercultural, capaz de demostrar lealtad a su cultura étnica particular, sin desechar la cultura general.

Así, es como está constituido el MPI, y con el cual se pretende proporcionar una guía en la conducción de un cambio en las formas en las que se realizan las prácticas educativas, interactivas, dentro del espacio educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú.

Después de haber descrito las formas en las que se articula esta propuesta de MPI, sus formas, actores y fines, hay que colocar en el mismo plano de la propia propuesta, un aspecto central que constantemente hizo su aparición en toda esta descripción, se trata del papel que juega la comunidad indígena El Banxú, en la articulación de la finalidad de formación del sujeto educando de manera intercultural, como referente educativo y aliado escolar.

Para la realización del MPI, es evidente, la existencia de una relación entre los espacios educativos formales e informales, los primeros representados en el espacio educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, y los segundos en los espacios cotidianos comunitarios, y específicamente el de la familia y la comunidad.

La finalidad de la inclusión de la familia y la comunidad, como actores de la formación del educando, radica en el hecho de que su relación, no siempre ha sido evidente. Desde la puesta en marcha del curriculum oficial, y su propio Modelo Pedagógico, la familia y la comunidad, juegan un papel importante, sin embargo, su aparición responde a la necesidad de un referente superficial en los procesos de formación que el educando desarrolla en el espacio escolar, dejando a la comunidad, el

igualmente superficial papel de ser un espacio de referencia, colocado como albergue de un sujeto que se forma sin considerar las características particulares, histórico contextuales de la comunidad a la que pertenece.

La relación entre la escuela, la familia y la comunidad, desde el Modelo Pedagógico del currículum oficial, que se ejecuta en el espacio escolar comunitario de El Banxú, no ha sido considerada y ejecutada con suficiente significado pedagógico. La escuela y la comunidad han sido consideradas como espacios de albergue del sujeto que se forma, sin considerar la particular forma de constitución de estos espacios.

La inclusión de la familia y la comunidad, desde el MPI, responde además, a una necesidad de preservación cultural y desarrollo identitario en los sujetos educandos, pero también, a una necesidad de inclusión y proyección histórica de la comunidad, es decir, que con los procesos interculturales que se desaten en el espacio escolar, se busca realizar una real influencia en el proyecto histórico de la comunidad El Banxú.

En todo el apartado, se ha descrito las características de una propuesta de MPI, para la guía y modificación de las prácticas educativas del espacio escolar comunitario de El Banxú, quedándose en un nivel relativamente superficial de las formas ideales en las que se debe desarrollar los procesos de formación de los educandos.

En el siguiente apartado, se desarrollará de manera minuciosa, un esquema para la elaboración intercultural de las prácticas educativas que se realizan en el espacio escolar de la comunidad El Banxú, considerando el MPI, que en este apartado se describió.

3.2.- Propuesta Curricular para la formación intercultural de los sujetos educativos formales desde el espacio escolar, contribuyendo a la vinculación entre lo educativo escolar y lo comunitario indígena Ñä hñu, en El Banxú, para la pervivencia cultural étnica comunitaria.

Como parte del objetivo del último capítulo, cabe integrar como siguiente paso a esta serie de propuestas pedagógicas, la incursión de una Propuesta Curricular. Esta

última, forma parte del mismo sentido con el cual se presentó en el apartado anterior, una propuesta de Modelo Pedagógico Intercultural. En esencia se busca que esta Propuesta Curricular (PC), represente una guía en la elaboración de las prácticas educativas, que los sujetos elaboran al interactuar en el espacio escolar comunitario, incluyendo en este, una serie de aspectos interculturales a considerar.

Inicialmente, para realizar esta PC, hay que plantear lo que se entiende conceptualmente como tal. Su definición radica en el hecho de que es, un conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del curriculum, se trata de la estructuración de la realidad educativa determinada (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond & Saad, 1992, p. 20).

La intención es constituir una PC, a manera de representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que tal construcción opere como guía orientadora, en el momento de llevar a la práctica el proyecto curricular (Casarini, 1997, p. 13). Se trata de una construcción que se diferencia del Modelo Pedagógico, por estar constituida de forma teórica y práctica con mayor precisión, aunque ambos funcionan como argumentario en la búsqueda de cambios en las prácticas educativas escolares.

El primero constituye, mas o menos, el sentido de un marco teórico-conceptual de lo que debe ser el curriculum escolar. Se trata de una estructura, articulada de una serie de unidades de sentido y normatividad, que por su relación con el contenido desarrollado en las obras, espacios y las prácticas educativas de los sujetos pedagógicos, disponen de un criterio de validez, a la vez que sirven como instrumentos de análisis, para mejor entender y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles (Flórez, 1998, p. 154).

Mientras el segundo, la PC, constituye un momento en la planeación educativa, que le provee de procedimientos y dimensiones. El origen de la propuesta radica en el proceso de planeación educativa, de un momento que busca prever diversos futuros relacionados con los procesos educativos, especificando fines, objetivos y metas, además de permitir la definición de cursos de acción, y a partir de éstos, determinar los recursos y estrategias más apropiadas para su logro o realización (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond & Saad, 1992, p.12).

La diferencia entre un Modelo Pedagógico y una PC, no es de tipo sino de grado, el vínculo entre los dos, esta representado por la facultad para ordenar, sistematizar y normar, los procesos de formación y las prácticas educativas escolares, mientras que su deslinde se encuentra en que el primero sirve de marco teórico, ligado a un sentido filosófico, sobre cómo se deben desarrollar los procesos educativos y de formación de los sujetos, mientras que el segundo, con cierto sentido práctico, es la forma en la que se concreta dicho Modelo Pedagógico, o en otras palabras, las formas en las que, como parte de una planeación educativa, de una definición de estrategias de cambio en las prácticas educativas escolares, se concreta en la inmediatez y particularidad de los espacios escolares comunitarios.

El primero constituye, en la estructura del curriculum escolar, una respuesta a las preguntas sobre el qué, por qué y para qué desarrollar procesos educativos y de formación en los espacios escolares, dejando para el segundo la tarea de responder a la pregunta sobre, el cómo y el cuándo se desarrollen estos procesos en la particularidad espacio-temporal escolar, y a partir de las prácticas educativas.

El peso específico de esta PC, radica en la concreción del Modelo Pedagógico, caracterizando de propiedades particulares de espacio y tiempo, a los cambios que sobre las prácticas educativas y los procesos de formación se aspiran. La Propuesta, constituye un momento intermedio en el proceso de la planeación educativas, antecedido por un momento de diagnóstico y otro de análisis de la naturaleza del problema, y precedido de un momento de implantación y otro de evaluación de dicha propuesta (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond & Saad, 1992, p. 13).

De esta forma, el lugar que ocupa esta PC, dentro del proceso de planeación educativa, es posterior a un momento de reconocimiento de la situación educativa escolar, de diagnóstico situacional, y de otro momento de análisis de la problemática educativa. El producto de estos momentos, se ha observado durante la trayectoria del documento, además, se volverá a retomar más adelante. Estas han hecho evidentes una serie de situaciones, a transformar, en la realización de las prácticas educativas y los procesos de formación, en la interacción de los sujetos educativos, que integran el espacio de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo".

El paso posterior a esta PC, está dado por un momento de implantación de esta misma en los espacios escolares, dirigiendo cambios en la ejecución de las prácticas educativas y los procesos de formación de los sujetos educativos, en donde posteriormente, se transitaría por un último momento de evaluación, sobre la pertinencia y los logros producidos con la implantación de esta PC. Estos dos momentos, son parte de una situación que el documento no abarcará, solo se pretende llegar a concretar una propuesta para su futura ejecución, sin llegar a enjuiciar los productos de su ejecución.

Ya introduciendo la descripción, sobre las cualidades de esta PC, y habiendo abarcado las distinciones y las similitudes, así como los vínculos, entre el Modelo Pedagógico, la PC y la planeación educativa, es preciso entrar en otras cualidades de la propuesta, que también contiene la característica de ser un proceso con varias dimensiones, que tiene que ver con: la sociedad, la técnica, una situación política, cultural y una meta prospectiva (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond & Saad, 1992, p. 12).

Cada una de estas dimensiones o cualidades de la Propuesta Curricular, representan las articulaciones que una vez estructuradas, conforman un cuerpo contextual que ofrece un sentido profundo a la misma propuesta. Además, pertenecen a una construcción de supuestos a partir de los cuales es necesario pensar a la propuesta, para de algún modo situarla y marcar un sentido de ser como tal.

Es necesario contemplar a esta PC, como una elaboración que contiene distintas dimensiones: social, en tanto que se trata de un producto elaborado para satisfacer unos fines que tiene que ver con una influencia sobre el mismo colectivo social, sobre sus prácticas y su futuro; técnica, en tanto que su planteamiento supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos, provenientes de la práctica de un colectivo social que reproduce técnicas y tecnologías; política, en tanto que su aparición intenta establecer un compromiso con el futuro, siempre dentro del marco de la institución y las relaciones que de ella se desprendan tanto al interior como al exterior, también, contiene una dimensión cultural; pues la propuesta responde, a partir del manejo de un curriculum compuesto de aspectos culturales, a la necesidad de contribuir a la

identificación del sujeto con cierta escala de valores y referentes legítimos y valiosos para la sociedad; por último, también existe una dimensión prospectiva, ya que la esencia de una PC, es incidir en el futuro posible de un colectivo educativo y social, definiendo la construcción de nuevas realidades.

Todas estas dimensiones, constituyentes de la PC, otorgan cuerpo y sentido a la propuesta, estableciendo el marco de supuestos a partir del cual se puede entender la importancia ideológica de esta construcción curricular, que al final y desde la práctica educativa, se comprende como una racionalidad que se crea para organizar el proceso educativo y en la cual la asepsia no existe, pues la racionalidad no es neutral (Casarini, 1997, p. 115), ya que responde a intereses políticos y sociales de un colectivo.

Hasta aquí, se ha descrito tanto el sentido de esta Propuesta Curricular, como sus dimensiones y sus razones, así como la forma que le constituye y la distingue del Modelo Pedagógico. Por ello, es posible entender a la PC como una construcción articulada de organización de la práctica educativa escolar comunitaria de El Banxú, siendo útil como esquema que represente, un modelo de cómo puede funcionar la realidad antes de ser una previsión precisa de pasos a seguir (Casarini, 1997, p. 115).

Hace falta un aspecto por discutir para poder pensar en la elaboración de la PC que se plantea proponer. Este aspecto refiere a los elementos que componen la propuesta, y que responden a varias preguntas sobre qué finalidad o resultados se busca en el educando desde esta propuesta curricular, qué conocimientos, habilidades y destrezas básicas debe aprender, cómo plantear sus procesos de aprendizaje, cómo será por entero la práctica educativa en el espacio escolar comunitario de El Banxú.

Para ofrecer las respuestas a estas cuestiones, en adelante se iniciará con la descripción de la PC, que se desarrollará en diferentes momentos constituyentes, que le otorgan un cuerpo formal y lógico de presentación, que propone Casarini (1997) y que se usa, como un esquema apropiado para la presentación de una propuesta del corte que interesa construir.

Introducción

Como primer momento, es necesario contextualizar brevemente la presencia de esta PC. Se presenta como repuesta a una serie de problemáticas en las prácticas educativas de los docentes y educandos, y en sus procesos educativos y de formación, en el escenario de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú.

Esta problemática, orilla a plantear la necesidad de un cambio en las formas en las que se lleva a cabo la práctica, considerando la realización, a través de esta propuesta del cúmulo de aspectos que marca un MPI, que cristalice en la formación intercultural de los educandos del espacio escolar comunitario.

Antecedentes

Para poder entender la existencia, o la razón de ser de esta PC, es útil contar con una explicación previa de las situaciones a las que responde la aparición de esta propuesta. Estas situaciones refieren al contexto que envuelve su aparición, y que se convierten en sus fuentes curriculares.

La presente PC, constituye una respuesta a las características que muestran las prácticas educativas y los procesos de formación escolares comunitarios, demostrados a través de todo el documento, sin la intención de desplazar al curriculum oficial, sino de contribuir a la ejecución de éste, para de alguna forma lograr la elaboración de un curriculum, sus prácticas y procesos, cada vez más pertinentes y adecuados interculturalmente, a las características de la comunidad indígena Nã hñu El Banxú.

La explicación sobre los fundamentos de la presente PC, en adelante se realizarán partiendo desde aspectos constitutivos, como lo social y político, científico, prospectivo y psicopedagógico, que envuelve a las prácticas educativas el espacio comunitario, que justifica la aparición de esta PC, y que además lo provee del suficiente sentido y solidez como una estructura curricular, que partiendo de una necesidad real, es capaz de guiar las formas en las que se desarrolla el curriculum escolar en general, y las prácticas educativas y los procesos de formación en particular.

Dichos fundamentos, giran alrededor del reconocimiento de las formas en las que se realizan las prácticas educativas, pero sobre todo, se trata de la descripción sobre el estado del por qué es necesario realizar prácticas educativas en el contexto actual.

Así, esta PC encuentra fundamento, en las necesidades que le manifiesta el contexto sociopolítico. Que ofrece un marco para pensar la necesidad de cambios en las formas en las que actualmente se desarrolla el curriculum escolar en los espacios educativos comunitarios.

Desde el ámbito estructural o global, existen diversas razones que justifican la necesidad de cambios educativos, que responden por un lado a la solución a la crisis educativa en general, y en particular, a la integración de la cultura de los grupos étnicos, y sus particularidades comunitarias en los procesos educativos.

Esta necesidad sobre cambios en la educación aparece, desde la visión de los OI⁴, como una preocupación global, a la que se conduce una cantidad significativa de los esfuerzos globales para erradicar la crisis educativa global, partiendo del supuesto primario de que la educación es un importante factor para el desarrollo nacional⁵. Además de que a nivel global, alimentado por una crisis postmoderna, existe la necesidad de incluir la pluralidad cultural en la educación, pues como afirma Gimeno Sacristán (2002), en nuestro tiempo, una renovada sensibilidad por la diversidad tiene que ver con nuevas preocupaciones relacionadas con la crisis de las narrativas de la modernidad, y la confusión que produce dicha crisis en uno de los instrumentos capitales de esa modernidad, como es la educación.

⁴ No es gratuito que la segunda meta del milenio corresponda al factor “educación” vista como un derecho social que se encuentra en crisis.

⁵ Influenciados por la teoría del capital humano, estos OI entienden que existe una relación cualitativa entre el desarrollo de las naciones y la formación escolar de sus habitantes. Para los OI la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad, pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 2002, p. 2). Representa la esperanza para lograr el desarrollo cualitativo de las naciones, debido a eso pugna por el logro de una educación que provoque explotar los talentos y el potencial de cada persona y lograr la personalidad de los que aprenden, con el fin de permitirles llevar una vida mejor y de transformar la sociedad en la que viven (“*Foro Mundial sobre Educación para todos: marco de acción de Dakar, cumplir con nuestros compromisos colectivos*”, 2002, parr. 3).

En el contexto de la solución a la crisis educativa general y la necesaria inclusión particular, la educación que promueven los OI, se ofrece como una postura ética, ante la presencia de escenarios multiculturales en los sistemas educativos nacionales, implantando un modelo educativo intercultural, que se conduce como respuesta al reconocimiento, e inclusión, de los grupos culturales subalternos presentes en las naciones, incluidos los grupos indígenas, solucionando la necesidad de una educación pertinente e incluyente de estos grupos.

La propuesta intercultural forma parte de un paquete dedicado al desarrollo de estos grupos, compuesto por tres factores: la búsqueda de un desarrollo con identidad⁶, la construcción de una economía intercultural y de una estrategia de sustentabilidad ambiental intercultural.

Desde el ámbito nacional, la necesidad que reclama la pugna por un cambio educativo, capaz de incluir las particularidades culturales comunitarias de los grupos indígenas de México, radica primeramente en el reconocimiento constitucional de la cualidad pluricultural de los habitantes del país, plasmado desde el artículo 2º de la constitución política⁷.

El reconocimiento de la diversidad cultural mexicana, obliga a un cambio educativo, como solución a la situación de rezago educativo de los grupos indígenas⁸ de México, que constituye una razón en sí misma, para transformar los modos en que

⁶ El “*desarrollo con identidad*” de los pueblos indígenas se enfoca hacia una visión olística de la reducción de las condiciones de pobreza, desigualdad y marginalidad y hacia el aumento de su acceso, con igualdad de género, a las oportunidades de desarrollo socioeconómico, al mismo tiempo de fortalecer su identidad, cultura, territorialidad, recursos naturales y organización social, bajo la premisa de que un desarrollo sostenible requiere del protagonismo de los beneficiarios y del respeto a sus derechos individuales y colectivos, y que el desarrollo de los pueblos indígenas beneficia en forma importante a la sociedad como un todo. (BID, 2004, p. 2).

⁷ El artículo 2º constitucional cita que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización, y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas “*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*”, 2005, p. 2).

⁸ Su situación educativa también es significativamente particular, el 83.5 % del conjunto de población indígena entre los 6 y 14 años de edad, tiene acceso a educación básica⁸. Como conglomerado social cuenta con 4.0 años de escolaridad en promedio (4.6 en hombres y 3.4 en mujeres) en contraste con los mas de siete años de escolaridad promedio en el país, además de un 14.6 % de analfabetismo.

se operan las prácticas educativas escolares para dicha población, y desde sus espacios comunitarios⁹.

Desde la particularidad comunitaria de El Banxú, la educación formal e informal, y de manera profunda los procesos de formación, que elaboran los sujetos, demuestran una dinámica que no aspira a preservar (reproducir-elaborar-innovar), sino a eliminar, los aspectos culturales ancestrales, que tienen que ver con el cúmulo cultural indígena heredado históricamente a estos sujetos educativos comunitarios. Esta situación constituye el motivo esencial, y particular, de una Propuesta Curricular como la que se está mostrando.

Desde lo global, nacional y local, surge la necesidad de elaborar una Propuesta Curricular que atienda, de manera general, la crisis educativa planteada en los indicadores del rezago educativo, y en particular, que parta del reconocimiento y la inclusión de la pluralidad global y nacional y la singularidad comunitaria, procurando su pertinencia ante los escenarios y particularidades étnicos comunitarios.

Todos estos argumentos sociales y políticos, desde lo global hasta lo local, constituyen el conjunto de razones, a partir de las cuales es necesario realizar una PC capaz de atender a los requerimientos sociales y políticos, que sobre las prácticas escolares se atribuyen en la tarea de incluir la cultura de los grupos étnicos.

Otra fuente de argumentos para justificar esta PC, se encuentra en un referente muy dispar del contexto, pero que guarda un vínculo profundo de éste con lo que sucede en la ejecución del contexto. Se trata de los conocimientos científicos que se juegan en la dinámica curricular, en términos pedagógicos, el qué se enseña durante el proceso educativo.

El conocimiento que se juega en el curriculum escolar oficial, constituye una estructura cultural de lo nacional y lo general, que incluye acervos acerca de cómo se debe concebir o configurar el educando. Esta estructura de conocimiento, aún

⁹ El promedio escolar de El Banxú, es de 5.15 años escolares, su población monolingüe es mínima, 9% de la población, constituida principalmente por adultos mayores, y en su mayoría mujeres. Su población bilingüe es de 325 personas.

incluyendo breves articulaciones sobre la diversidad cultural y étnica de México¹⁰, no contempla la inclusión curricular del amplio acervo de conocimientos étnicos y comunitarios, particulares de la comunidad El Banxú. Los conocimientos que se juegan en el curriculum, omiten la presencia valiosa de acervos ancestrales y comunitarios.

En la práctica escolar comunitaria de El Banxú, se observa una dinámica no preservadora de la cultura étnica y de la cultura comunitaria, contrario a lo que debería suceder en una situación educativa intercultural, en la que el conocimiento general y el conocimiento étnico comunitario, conformarían una estructura de conocimiento intercultural, para que el sujeto constructor de esta estructura, sea capaz de garantizar la pervivencia de la estructura cultural étnica comunitaria, de la que ha sido heredero histórico.

Desde una mirada intercultural, el conocimiento científico que se juega en el curriculum ejecutado en el espacio escolar de la comunidad El Banxú, debiera aspirar a la construcción de una estructura intercultural de conocimientos, donde hibridamente se ensamblaran acervos culturales ancestrales comunitarios y acervos de la cultura general, con ello se provocaría, por un lado, que el educando se forme como un sujeto parte singular y parte plural, y por otro lado, que con esta dinámica intercultural de la estructura de conocimientos étnicos comunitarios y generales, se contribuya a la elaboración de un nuevo conocimiento intercultural, hecho de una renovada interacción enriquecida de lo particular comunitario y lo general social, de una relación distinta entre el Hñã hñu, el castellano, los anglicismo y los nahuatlismos en el lenguaje comunitario, alejándose de una situación en donde se superpone, el conocimiento general al conocimiento étnico comunitario, suprimiendo a éste último, y provocando su desaparición ante la falta de reproducción-elaboración-innovación de estos conocimientos étnicos comunitarios en las prácticas de los sujetos educativos.

Esta PC, responde a la necesidad de dejar atrás las prácticas educativas que no garantizan la pervivencia del conocimiento cultural ancestral. Convierte en su razón de ser, el logro de una elaboración intercultural de conocimientos. Para esta tarea se

¹⁰ En esta descripción de los conocimientos que intervienen en el curriculum escolar oficial, también incluyen los conocimientos que constituyentes de los materiales didácticos dedicados al grupo étnico, y los que desde el curriculum oficial intentar explicar el hecho de que México es un país pluricultural y multiétnico.

plantea la urgencia de recurrir a las fuentes del conocimiento étnico y comunitario, que son la familia, la comunidad y los demás espacios cotidianos comunitarios que construyen los sujetos educativos.

La siguiente fuente de razones que se consideran para fundamentar la presencia de la PC, la ofrece el reconocimiento de la situación de la práctica educativa que elaboran los sujetos, en los espacios educativos escolares, que intenta responder a la pregunta sobre cómo realizan sus prácticas.

Los primeros actores en la descripción de la práctica educativa son: el docente, un sujeto formado formal e informalmente, cuya tarea es contribuir en los procesos educativos y de formación, que el educando desarrolla como una tarea sobre sí mismo. Su presencia responde a una finalidad profesional y arbitraria, de acción sobre el educando, un sujeto que siendo participe de las prácticas escolares es capaz de formarse a sí mismo, en un juego intencionado de fines, contenidos culturales, procedimientos y prácticas educativas, en el espacio escolar comunitario. La familia y la comunidad, conforman los actores secundarios de la práctica educativa, estos a partir de sus prácticas cotidianas, constituyen el marco informal sobre el cual el sujeto educando se forma informalmente.

Las prácticas que desata la interacción de docentes, educandos, familia y comunidad, desde momentos de formalidad e informalidad, son prácticas educativas en las que se juega con acervos culturales y conocimientos ancestrales comunitarios y generales. La interacción de los docentes y educandos se distinguen por, responder a la necesidad Estatal de proveer al colectivo social de una serie de referentes para identificarse con la nación, entre otros sentidos que le asigna a la escolarización.

A partir de la realización de las prácticas escolares comunitarias se concretan varias situaciones que condicionan a los procesos educativos y de formación que desarrollan los educandos. Si bien, curricularmente existe un sentido sobre la tarea educativa escolar, hacia la educación particularizada del grupo indígena¹¹, la ejecución

¹¹ El sentido curricular al que se hace referencia es el que marca la aparición de los Libros de Texto de Lengua Indígena, así como los aspectos del Plan de Estudios de Educación primaria, que resaltan la necesidad de enseñar al educando la diversidad cultural que habita en México.

de las prácticas escolares que inician los docentes, no consideran la particularidad cultural étnica comunitaria, dejando de lado este tipo de aspectos en su labor acerca de los procesos educativos y de formación de los educandos.

El papel que llegan a jugar la familia y la comunidad, es como aliados en la práctica educativa formal, no llegando a considerarse como integrantes relevantes de los procesos educativos, y en un sentido profundo, como poseedores de los referentes y acervos culturales ancestrales.

Así, las prácticas educativas, que elaboran los actores, tanto formales, como los informales, no contribuyen a la pervivencia de los aspectos culturales ancestrales comunitarios, apoyando a un proyecto etnocida de los grupos de poder. Los efectos de la tarea de los docentes, conforman un cúmulo de aprendizajes en los educandos, y su configuración personal, pero únicamente sobre la ejecución de un currículum oficial, que no considera el acervo étnico comunitario.

La PC que se ofrece, obedece a la necesidad de atender a esta ausencia de aspectos culturales ancestrales comunitarios de El Banxú, que incidan en la forma en las que se llevan a cabo las prácticas educativas escolares del espacio formal comunitario. Las prácticas educativas, deben asegurar, por un lado, el logro de los aprendizajes y competencias que marca el currículum oficial, caracterizado por ser un estandarizado educativo, además del logro de aprendizajes y competencias que aseguren interculturalmente, que la cultura ancestral comunitaria permanezca en el interjuego de reproducción-innovación-elaboración que hacen los sujetos sobre el conocimiento y acervo que aprenden.

Las prácticas educativas, deben cumplir, según esta PC, con la finalidad de combatir el etnocidio y la desaparición de la cultura étnica comunitaria, constituida por los acervos culturales originarios del grupo étnico, y que se desarrollan en la comunidad El Banxú.

El último aspecto que fundamenta el surgimiento de esta PC, responde al significado del espacio escolar comunitario, para la trayectoria del educando dentro del sistema educativo, del significado prospectivo de un momento en su trayectoria escolar,

en el sentido de responder a la pregunta sobre el para qué educar al sujeto, y cuya respuesta circula en torno a una necesidad externa a la institución escolar, como lo es la promoción del educando al siguiente espacio de formación, dentro del sistema educativo.

De esta manera, la intención de realizar una Propuesta Curricular para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, radica en el sentido del aprendizaje del educando, como parte de un momento de trayectoria en el sistema educativo, como parte de su instrucción y formación en un nivel básico.

Dentro de los fines de la educación primaria, está el de educar para la formación del educando como un sujeto con cualidades para pasar a la siguiente fase dentro del sistema educativo, a la Educación Secundaria y posteriormente al siguiente(s) nivel(es) educativo(s).

Los espacios escolares, a los que se integran los sujetos educandos que egresan de la Escuela comunitaria, para continuar con su formación escolar inmediata¹² y mediata¹³, participan de unos currícula que le ayudan a configurar sus procesos de formación y de educación, con fines de especialización y de profundización en los conocimientos generales y profesionales, de tal manera que no existe en estos currícula, el interés de recurrir a los escenarios comunitarios étnicos, para plantear la necesidad intercultural de la pervivencia de la cultura ancestral comunitaria.

El escenario educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, es el único espacio que está configurado curricularmente, como un espacio que posibilite la reflexión sobre el espacio particular comunitario y sus acervos ancestrales, a la vez que enseña a sus educandos un cúmulo de acervo culturales generales. Pese a que este es el único espacio, las prácticas educativas, impiden concretar esta tarea, desaprovechando la oportunidad intercultural que ofrece el currículum.

¹² Instituciones y comunidades sede: Telesecundaria 242 (La Lagunita), Telesecundaria 301(La Pechuga), Escuela Secundaria Técnica No. 21 (Orizabita), ICATHI Ixmq. (Remedios), ninguno de carácter indígena.

¹³ Instituciones y comunidades sede: CECYTEH Ixmq. (Ixmiuilpan), CBTA 67 (Tephe), CEMSAD-COBAEH Ghundo (Ghundo), Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (Nith), UPN Unidad 131 (Ixmiuilpan) ninguno de carácter indígena.

En el conflicto de los siguientes espacios educativos formales del sistema educativo, que no aspiran a la realización de prácticas educativas y procesos de formación que recuperen o preserven la estructura cultural étnica comunitaria, distanciando al sujeto de ésta, y profundizando en el conocimiento general, es que radica la necesidad de elaborar una propuesta curricular, que aproveche el paso del sujeto educando comunitario, por este escenario de posible profundización sobre la estructura cultural étnica comunitaria, representada por la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”.

De esta forma, hasta aquí se ha demostrado la existencia de una serie de razones o necesidades, sobre las cuales fundamentar la emergencia de la PC, las de:

- Atender la crisis educativa global y nacional, junto a la necesidad de incluir las particularidades culturales étnicas y comunitarias de una forma intercultural, dentro del curriculum y su ejecución en los espacios educativos escolares.
- Manejar, en la concreción del curriculum, la preservación del conocimiento y la cultura ancestral étnica comunitaria, en convivencia intercultural con los conocimientos generales y científicos, que articula y desarrolla el curriculum escolar en los espacios educativos comunitarios.
- Cambiar las formas en las que se realiza la práctica educativa en el espacio escolar comunitario, conduciéndolas a ser prácticas de educación intercultural, que garanticen la pervivencia de la estructura cultural ancestral étnica comunitaria.
- Crear en el interior de la escuela primaria, escenarios educativos interculturales factibles, de formación intercultural, ante la ausencia de otros escenarios escolares, dentro del sistema educativo, en el que se conducirá el sujeto educando posteriormente.

Todo lo anterior, representa la base sobre la cual se funda la necesidad del surgimiento de esta PC, además, ofrece una serie de antecedentes para poder explicar y entender el contexto sobre el cual aparece la intención de esta propuesta.

Objetivos Generales

Todos los anteriores argumentos, también sirven como referente para realizar el planteamiento central sobre los objetivos, fines, intenciones y propósitos que persigue esta PC. Hay que hacer un comentario inicial, sobre la intención explícita que guarda esta PC y que se define de la siguiente forma:

Presentar una serie de propuestas para el cambio de las prácticas educativas escolares, partiendo de la consideración de la problemática educativa etnocida en el espacio escolar comunitario de El Banxú, y la necesaria inclusión de aspectos culturales étnicos en el curriculum que elaboran los docentes y educandos en su interacción, que posibiliten en un primer momento, la transformación de las prácticas educativas, hacia la inclusión de aspectos culturales comunitarios de forma intercultural, y en un segundo momento, garantice que los procesos educativos y de formación de los educandos comunitarios, produzcan la formación de estos sujetos como actores de su comunidad, leales a la estructura cultural ancestral étnica comunitaria, sin relegar el conocimiento general.

A partir del objetivo general de la PC que se presenta, para la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú, se definen también, las razones de la promoción de cambios en las prácticas educativas que elaboran los sujetos educativos en el espacio formal, y que tiene que ver con las intenciones de:

- Apoyar el logro de los fines curriculares de la educación primaria oficial, en la comunidad I Banxú.
- Coadyuvar en los procesos de formación de los educandos, hacia situaciones de configuración de sí mismos como seres poseedores de una estructura intercultural de conocimiento.
- Contribuir a la preservación (reproducción, innovación-elaboración) de los acervos culturales étnicos comunitarios, de forma intercultural, con los conocimientos generales del curriculum oficial.

Como finalidad, se desea lograr que los educandos aprendan competencias interculturales, conocimientos, actitudes y destrezas, que les permitan, a la vez que formarse, como miembros de la vida y el desarrollo del colectivo comunitario y de la sociedad nacional, también posibilite su formación como agentes de la preservación de sus estructuras culturales ancestrales étnicas comunitarias, de las que son herederos. Esto a partir de la realización del ejercicio de ir introduciendo a la dinámica de las prácticas educativas, de los docentes y educandos en el espacio escolar, una serie de aspectos (contenidos, procedimientos y actitudes) que tienen que ver con la cultura étnica comunitaria, procurando garantizar su pervivencia cultural.

Perfil de Egreso

Desde esta PC, sus antecedentes, las necesidades a las que aspira cubrir y los objetivos que arriba se han mencionado, también se plantea un cuadro de cualidades acerca de las características, que el educando de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” debe conformar en su personalidad, como producto de sus procesos educativos y de formación, que elaboró en el transcurso de su prácticas educativas en el espacio escolar, y que al final de su trayectoria educativa evidencian las facultades siguientes:

1. Reconoce que forma parte de un colectivo comunitario, con el que comparte un cúmulo de referentes históricos (como grupo étnico indígena) y culturales (lengua Hñã hñu, actividades económicas y prácticas y ritos cosmogónicos).
2. Atribuye un significado importante a todos aquellos valores étnicos comunitarios que aprende, y que hacen posible la convivencia entre los integrantes de la comunidad indígena a la que pertenece (la verdad como una actitud ética de interacción social, el trabajo como una forma justa de desarrollo económico, la solidaridad como mecanismo de cohesión del colectivo y el respeto como una forma ética de conducirse con él mismo, su familia, su comunidad, la naturaleza y la sociedad).
3. Participa en las prácticas culturales que le rodean, reproduciendo los acervos ancestrales comunitarios (lengua Hñã hñu, actividades económicas y prácticas y ritos cosmogónicos) y generales, interactuando en los espacios cotidianos formales

e informales, y elaborando innovaciones en estas prácticas, promoviendo así, la preservación intercultural de los aspectos culturales étnicos comunitarios.

4. Conoce los aspectos culturales que lo identifican con la población comunitaria, regional y nacional (de carácter histórico, lingüístico, político y geográfico).
5. Valora la riqueza que posee el hecho de aprender acervos culturales étnicos y comunitarios, además de aquellos que tienen que conocer todos los habitantes de la nación, para así poder entender su existencia como parte de una colectividad étnica Ñä Hñu y comunitaria de El Banxú, y su pertenencia a una colectividad nacional mexicana.
6. Comprende la pluralidad que compone a los colectivos sociales, comunitarios y nacionales, así como la capacidad social de consenso en escenarios plurales, como una expresión de la convivencia social de la diversidad de pensamiento, cultura y comportamiento humano.
7. Aprecia la facultad colectiva de conformar escenarios interculturales, junto con otras personas en su familia, su comunidad y fuera de su comunidad, donde conviven democráticamente prácticas culturales étnicas (lengua Hñä hñu, actividades económicas y prácticas y ritos cosmogónicos) y generales.

Estructura Conceptual del Plan Curricular

Esta PC, posee una forma tangible que le provee una estructura conceptual de plan de estudios. Esta es la representación organizativa, temporal, conceptual, sobre los elementos que conforman el plan de estudios, esa organización de particularidades en la ejecución de los contenidos curriculares. Esta PC, no busca desplazar o sustituir al currículum o al plan de estudios de la Educación Primaria, que se ejecuta en la Escuela Primaria comunitaria, sino que intenta ser un complemento que se adhiera desde su propia lógica intercultural, al esquema del currículum o el plan de estudios oficial.

De esta forma, la PC que se está planteando, se adhiere a la organización curricular propuesta desde el ámbito oficial, y cuyas características determinan, que se

trata de un plan de estudios organizado por signaturas¹⁴, y en una secuencia temporal anual, con una lógica conceptual vertical (de lo particular a lo general) y horizontal (de lo concreto a lo abstracto).

La organización del plan de estudios también contempla una fracción temporal por ciclos escolares, conformados por dos grados escolares cada uno, el primer ciclo: primer y segundo grado, segundo ciclo: tercer y cuarto grado y tercer ciclo: quinto y sexto grado. Esta división responde a una organización conceptual en tres diferentes momentos y grados de abstracción de los contenidos y las prácticas educativas escolares. En la concreción de dicho plan de estudios en los espacios escolares, se manifiesta una diferencia entre el primer ciclo y los dos restantes, ya que en el primero, existe una aglomeración de asignaturas, que integran lo que se llama Conocimiento del Medio¹⁵, situación que no sucede en los dos siguientes ciclos.

Otra característica que manifiesta el plan de estudios es la organización por horas anuales y semanales dedicadas a cada asignatura y que se contemplan como muestran en las Tablas 13 y 14:

Tabla 13
Tiempo de trabajo en primer ciclo de educación primaria

Asignatura	Hrs. Anuales	Hrs. Sem.
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Tabla 14
Tiempo de trabajo en segundo y tercer ciclo de educación primaria

Asignatura	Hrs. Anuales	Hrs. Sem.
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Nota. Las tablas 13 y 14, son retomadas de “Educación básica, primaria, plan y programas de estudio”, por Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 14.

Cada una de estas asignaturas, corresponden a un conjunto de contenidos, para ser racionados de forma gradual en las prácticas educativas, durante el curso de los distintos grados y ciclos escolares, a partir de sus objetivos e intenciones. Y es precisamente desde este momento donde es propicio describir la manifestación de esta PC en el plan de estudios.

¹⁴ Las asignaturas que conforman el Plan de Estudios de la Educación Primaria que se elabora en el espacio escolar comunitario son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. A estas se suma la de Lengua Indígena Hñä hñu.

¹⁵ El aglomerado de asignaturas que integran a la del Conocimiento del Medio, en el primer ciclo son: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica.

Se parte de la estructura del plan de estudios que ha sido establecida de manera oficial, su descripción responde a esta organización por asignaturas. A cada signatura, se le ha planteado un objetivo alternativo al establecido en el plan oficial, y que parte del esquema de esta Propuesta Curricular, además, se ha agregado, en esta misma tónica, unas unidades temáticas, sugeridas sobre actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza, modalidades de evaluación y tiempos de la práctica educativa.

La primera asignatura que se considera dentro de esta PC, debido a su peso curricular, es la de **Español**. Sobre ella, se plantea la necesidad de una obligada práctica educativa bilingüe, debido a la situación histórica contextual del espacio comunitario y escolar en el que se realiza el curriculum.

Sobre la asignatura de Español, radica el objetivo bilingüe, promover en el niño indígena de El Banxú, el desarrollo de competencias comunicativas básicas (hablar, escribir y comprender) en el uso de la lengua indígena Hñä hñu, a la par del castellano:

Haciendo uso, durante los tres ciclos escolares, de ejes temáticos como:

- Hablar, ágil y correctamente, la lengua Hñä hñu
- Escribir, correctamente, la lengua Hñä hñu

Haciendo uso de estrategias de enseñanza bilingüe y de enseñanza de la lengua Hñä hñu como segunda lengua¹⁶, enseñada de forma gradualmente intensas, en cuanto al uso que de la lengua se haga en los distintos grados y ciclos escolares. Se sugiere que durante el primer ciclo se desarrollen prácticas de enseñanza de la lengua Hñä hñu a nivel de sensibilización y conocimientos básicos, sobre la pronunciación y escritura de esta lengua, pasando a otro estatus en el segundo y tercer ciclo con la enseñanza de contenidos étnicos, comunitarios y regionales, de forma inicial e intermedia en el segundo ciclo, y avanzado y superior en el tercer ciclo.

¹⁶Se sugiere una estrategia de enseñanza de la Lengua Hñä hñu como segunda lengua, ya que el español es la lengua que ha sido reforzada y hegemónicamente utilizada en los espacios escolares y cotidianos, dejando a la lengua Hñä hñu un breve momento de expresión y aún en decadencia (SEP, 1994).

Las actividades de aprendizaje se caracterizan por considerar el desarrollo de los ejes temáticos, y la graduación del tipo de prácticas que propone en las estrategias de enseñanza. Deben considerar el desarrollo de competencias comunicativas bilingües. Se sugiere realizar actividades como: la elaboración de textos bilingües por parte de los educandos (cuentos, leyendas, poemas), con la colaboración del docente, exposiciones de actividades de narración literaria bilingüe, muestras de productos escritos y de difusión como los periódicos murales con texto bilingüe.

Considerando en el momento de evaluar, ya sea diagnóstico, procesual o terminal, que los educandos se acerquen a un nivel gradual de formación, de acuerdo a las competencias que se han plasmado anteriormente, y que se refieren a las competencias sobre el uso de la lengua Hñä hñu, de acuerdo a diferentes momentos de expresión durante los tres ciclos escolares.

Los tiempos en los que se desarrollará la enseñanza de la lengua indígena Hñä hñu, no corresponderán a un momento en el calendario escolar o unas horas determinadas en el horario escolar, sino que constituirá un ejercicio paralelo a la enseñanza y uso de la lengua castellana, y los acervos culturales de otras asignaturas en las prácticas educativas¹⁷, llegando a considerarse como un canal y un medio comunicativo por el cual desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de todo el curriculum escolar.

Con la intención de que la lengua Hñä hñu, encuentre un espacio cada vez más sólido de presencia, construyendo de esta manera espacios o ambientes, de los cuales se sirva el educando para aprender significativamente la lengua materna.

En la asignatura de **Matemáticas**, la situación no es muy distinta, al uso del cúmulo de conocimientos matemáticos se le atribuye la responsabilidad de, contribuir a que el niño indígena de El Banxú, aprenda los números en lengua Hñä hñu, para que

¹⁷ Se intenta dejar de lado el modelo bilingüe oficial, en el que se dedicaba unas horas de la asignatura de Español, en el horario de clases a la enseñanza de la lengua materna, que origina que las condiciones de tiempo curricular al sobrestimar la enseñanza del Español perjudiquen o nulifiquen la enseñanza de la lengua Hñä hñu.

pueda manipularlos resolviendo problemas cotidianos. Partiendo, en sus prácticas educativas, del uso de los ejes temáticos:

- Números en lengua Hñã hñu
- Las operaciones matemáticas en lengua Hñã hñu
- Formas de conteo, pesos y medidas tradicionales

Las estrategias de enseñanza para esta asignatura refieren a sugerencias acerca de procedimientos que durante los tres ciclos escolares, considerando las particularidades sobre el nivel de abstracción, logren el desarrollo de competencias en el manejo y manipulación de los números desde la lógica de la lengua Hñã hñu. Además, se sugiere que las actividades de aprendizaje reúnan una serie de aspectos, a solucionar matemáticamente, provenientes de la realidad comunitaria a los que se pueda ofrecer una solución preliminar, como puede ser la dimensiones de las casas, los terrenos, las áreas de cultivo, la producción agrícola, las actividades festivas comunitarias, la alimentación de los animales.

Para el momento de evaluar, se debe considerar, dependiendo del carácter de la evaluación, durante el proceso educativo, el acercamiento de la configuración del educando hacia niveles de abstracción gradual y conclusión de competencias sobre la relación del conocimiento matemático, y su relación con la comunidad en que vive.

La práctica educativa que manipule estos conocimientos, debe considerar tiempos para enseñar, de acuerdo a la planeación semanal de actividades, pero considerando que el uso de las matemáticas son factibles de relacionar con los contenidos de otras asignaturas como la de Ciencias Naturales, Geografía e Historia en particular, y otras en general.

Las **Ciencias Naturales**, deben ser un conjunto de acervos que propicien en el niño indígena de El Banxú, el aprendizaje de las características de su entorno biológico y ecológico comunitario, y las formas de aprovechar y preservarlo, desde la visión de esta propuesta, considerando para el ejercicio de las prácticas educativas los ejes temáticos:

- La vida y la naturaleza en la comunidad
- La contaminación de los recursos naturales comunitarios
- Las estaciones naturales del año en la comunidad
- La conservación de los recursos naturales de la comunidad
- El aprovechamiento de los recursos naturales de la comunidad
- Las medicina natural de la comunidad

Se propone el uso de estrategias de enseñanza caracterizados por considerar las particularidades comunitarias, y su enseñanza gradual, considerando las distinciones pertinentes durante el primer ciclo y los dos posteriores. Estos procedimientos deben partir de su misión sobre el reconocimiento y profundización en los saberes comunitarios, acerca de la naturaleza y el acervo biológico de la comunidad.

Con estas estrategias, las actividades de aprendizaje deben considerar el acercamiento o recuperación del acervo biológico y natural comunitario, por medio de la práctica educativa escolar, provocando un efecto, en el aprendizaje del educando, de profundización sobre el conocimiento comunitario. Además, se debe considerar la posibilidad de preservar este tipo de acervos, en las prácticas educativas que refieran a otro tipo de contenidos y actividades en otras asignaturas como la de Español (bilingüe).

Considerando al evaluar, dependiendo del momento y finalidad del proceso, la presencia de un grado creciente de competencia en el educando, sobre su capacidad de constitución como actor activo y promotor de la cultura comunitaria, de acuerdo al perfil planteado en esta propuesta.

Los tiempos a utilizar en la práctica educativa que consideran el uso de los contenidos de esta asignatura, deben ser parte integral de la planeación semanal, respetando los tiempos curriculares dedicados a esta asignatura.

La **Historia**, desde esta PC, es una asignatura cuyo objetivo radica en contribuir en la formación del niño indígena de El Banxú, en donde aprenda los referentes históricos comunitarios necesarios, y así se reconozca como actor de una trayectoria histórica étnica comunitaria.

Considerando para las prácticas educativas del primer ciclo los ejes temáticos:

- La historia y los niños de la comunidad
- La familia y la historia
- Los integrantes de la comunidad

Y para el segundo y tercer ciclo, como momentos de expresión de mayor abstracción y profundidad:

- La comunidad y el pasado
- La comunidad en la historia de la entidad federativa
- La comunidad en la historia de México
- La historia de la comunidad fuera del país

Haciendo uso de estrategias de enseñanza que permitan, desde las particularidades de abstracción del primer y, segundo y tercer ciclo, la profundización de la temática histórica comunitaria, que retoma el contexto familiar y comunitario. Partiendo así, de actividades de aprendizaje que describan situaciones históricas familiares, comunitaria y de integración de los habitantes de la comunidad, considerando en la práctica educativa ejercicios como la elaboración del árbol genealógico, ensayos personales de la historia familiar en diferentes momentos históricos comunitarios y nacionales, reconstrucción de la monografía comunitaria, historia de las prácticas culturales comunitarias.

En el momento de evaluar, antes, durante y después del proceso educativo, se debe considerar el resultado educativo, de acuerdo al logro de los objetivos que persigue cada uno de los ejes temáticos, las estrategias de enseñanza que se utilizan y las actividades de aprendizaje de las que se sirve la práctica educativa, que constituirán un acercamiento del educando, gradualmente abstracto hacia competencias sobre el perfil arriba mencionado.

Las prácticas educativas que se conduzcan sobre esta asignatura y sus contenidos, deben estar planteados temporalmente desde la planeación semanal que describe los momentos y características de la práctica educativa.

El estudio de la asignatura de **Geografía**, desde esta PC, busca promover el aprendizaje del niño indígena de El Banxú, sobre una serie de conocimientos, actitudes y habilidades acerca del medio geográfico comunitarios que les rodea.

Considerando para el primer ciclo el desarrollo de las prácticas educativas tomando como referente los ejes temáticos:

- El espacio donde vive y trabaja la familia
- El espacio comunitario

Y durante el segundo y tercer ciclo el uso de los ejes temáticos:

- Las características y funciones del espacio comunitario
- La comunidad en el municipio
- La comunidad en la entidad federativa
- La comunidad dentro y fuera del país
- La migración en la comunidad
- La agricultura y la economía comunitaria.
- Los medios de producción económica en la comunidad

Las estrategias de enseñanza que se usan en las prácticas educativas de esta asignatura, deben considerar, desde diferentes momentos de abstracción en los educandos de los tres ciclos escolares, que deben contribuir en los procesos educativos de los educandos, sobre los acervos geográfico comunitarios, haciendo uso de actividades de aprendizaje caracterizados por recuperar los aspectos geográficos y poblacionales de la comunidad, como: la elaboración de maquetas, croquis y mapas comunitarios, así como del espacio familiar, ensayos personales sobre la migración, entre otras actividades.

Para evaluar en la práctica educativa, desde la propuesta de esta asignatura, se debe considerar en primer lugar el sentido que lleva esta evaluación (antes, durante o posterior a la práctica educativa), así como las características o cualidades educativas del educando en cada ciclo escolar, tomando como parámetro la concreción de los objetivos curriculares y las competencias que atañen al educando para el logro de su perfil de egreso.

La ejecución de las prácticas educativas, debe considerarse a partir de la planeación de tiempos en el desarrollo del curriculum, desagregado en la planeación semanal de actividades educativas.

Con la enseñanza de la asignatura de **Educación Cívica** se pretende promover en el niño indígena de El Banxú, el conocimiento y la comprensión de los valores y prácticas comunitarias y extracomunitarias, que hacen posible la convivencia y el desarrollo del colectivo comunitario. De tal forma que, para realizar prácticas educativas, durante el primer ciclo escolar se consideren los ejes temáticos:

- La familia y la convivencia
- Las personas conviven en la comunidad

Utilizando, para el segundo y tercer ciclo, los ejes temáticos:

- La gente convive en la comunidad

- Las obligaciones y derechos en la comunidad
- Las obligaciones y los derechos de los habitantes de la comunidad fuera de ella
- La convivencia y el trabajo familiar
- La convivencia y el trabajo comunitario
- Las fiestas comunitarias y la convivencia
- La solidaridad y la participación entre los integrantes de la comunidad
- El respeto entre las personas de la familia y la comunidad
- El uso de la verdad en la convivencia comunitaria
- Las formas de gobierno en la comunidad
- Las formas de gobierno en el municipio, el estado y el país

En la ejecución del objetivo arriba mencionado, y los ejes temáticos propuestos, debe haber un elemento que concrete estos aspectos, una estrategia de enseñanza efectiva, que logre el aprendizaje significativo de los contenidos, así como, actividades de aprendizaje que recurran a los escenarios comunitarios y las formas en las que socialmente interaccionan los miembros de la familia, la comunidad, así como, estos integrantes comunitarios y las personas que viven fuera de la comunidad, por ejemplo, exposiciones sobre los derechos y las obligaciones y, la elaboración de boletines y ensayos personales.

La ejecución de los contenidos de asignatura, deben considerar el momento de evaluar; diagnóstico, procesual o sumatorio de las prácticas educativas, de acuerdo al logro de aprendizajes del educando, contrastándolo con los objetivos y las características del perfil de egreso de esta propuesta, además de su encuadre con los tiempos que semanalmente se han propuesto.

Para la enseñanza de la **Educación Artística**, una asignatura que concentra una serie de posibilidades amplias para promover la expresión cultural étnica comunitaria,

desde esta PC, pretende producir en el aprendizaje del niño indígena de El Banxú, el conocimiento, la valoración y la práctica de las expresiones artísticas culturales étnicas, así como sus procedimientos, espacios y fines, considerando el manejo, durante los tres ciclos escolares de los ejes temáticos:

- Las fiestas familiares
- Las fiestas comunitarias
- La música en la comunidad
- Los bailes de la comunidad
- Las medicinas, la comida y las bebidas de la comunidad
- La pintura y la comunidad
- Producción artística comunitaria

Estos elementos tienen que ejecutarse en la práctica educativa desde estrategias que logren el aprendizaje significativo de los educandos comunitarios, logrando la conservación de los acervos culturales comunitarios de expresión artística.

En esta intención, las estrategias de enseñanza deben provocar la elaboración de actividades de aprendizaje significativas, como la ejecución de música comunitaria, alimentos, bebidas y medicamentos, a manera de exposiciones o muestras, la elaboración de artículos o manualidades.

Los elementos que se evaluarán, como parte de la práctica educativa que se desprenda de esta asignatura debe considerar, dependiendo del momento de evaluación, el logro de aprendizajes y competencias en el educando, capaces de configurar situaciones cercanas a lo que marcan el perfil de egreso y, los objetivos de la propuesta y de asignatura. Así como la realización de las actividades y procedimientos narrados en la planeación semanal.

Finalmente, la asignatura de **Educación Física**, pretende, desde esta propuesta, coadyuvar en el aprendizaje del niño indígena de El Banxú, de competencias sobre la conservación de la salud y el ejercicio físico, retomando, en la ejecución de las prácticas educativas el uso, durante los tres ciclos escolares, de los ejes temáticos:

- La recreación en la comunidad
- La salud física y el trabajo en la familia y la comunidad
- Los problemas de salud física en la comunidad
- Las adicciones en la comunidad
- Preservar un cuerpo sano y fuerte para la vida en la comunidad

Las estrategias de enseñanza deben, conducir a situaciones de aprendizaje significativo de competencias, sobre la preservación de la salud física de los individuos de la comunidad. Además de elaborar actividades que contribuyan al aprendizaje de los educandos, y que consoliden los ejes temáticos, como: boletines y campañas de información.

La evaluación de los aprendizajes del educando, dependiendo del tiempo de evaluar, debe partir de la consideración, del acercamiento de los aprendizajes del educando al cuadro de aspiraciones conformado por el perfil de egreso, y los objetivos de la PC y de asignatura. Además de la concreción de las prácticas educativas en los tiempos determinados en la planeación semanal.

De esta manera, la PC, articula en el plan de estudios, desde su lógica y organización, una serie de objetivos que tienen que ver con un propósito intercultural y de preservación cultural, a partir de la conducción de ejes temáticos, y características sobre las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje, así como consideraciones sobre los procesos de evaluación y los tiempos de las prácticas educativas escolares.

Características del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

La PC que se ofrece, obedece a la necesidad de cambios en las formas de realizar las prácticas educativas escolares, así, se plantean objetivos para incluir en el plan de estudios, una serie de aspectos que tienen que ver con la integración curricular de conocimientos étnicos comunitarios. Ante el escenario propuesto, también existe la necesidad de conceptualizar cómo debe concebirse el proceso educativo en el espacio escolar comunitario, las formas en las que se comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para tal elaboración, se parte del supuesto de que la educación es un proceso de socialización, de integración al conjunto social, potenciación de las facultades individuales y de configuración personal.

Por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar se entiende como aquella serie de situaciones arbitraria y planeadas, que intentan concretar actos educativos de permanencia en la personalidad del educando que lo elabora, en los que se juegan fracciones culturales que, conforman una estructura intercultural de acervos ancestrales comunitarios y generales.

Dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, recreado en los espacios escolares, debe consolidar en el educando, las competencias que marca el currículum oficial, pero además debe garantizar, desde una perspectiva intercultural, la preservación de la cultura ancestral comunitaria.

Desde esta PC, el proceso de enseñanza-aprendizaje, ejecutado en la práctica educativa escolar debe evitar el etnocidio y la desaparición de la cultura étnica comunitaria, constituida por los acervos culturales originarios del grupo étnico y que se desarrollan en la comunidad El Banxú.

Mapa Conceptual

La estructura conceptual (véase Tabla 15) que plantea esta PC, se adhiere a la estructura que lleva el plan de estudios de la educación primaria oficial, por ello su representación gráfica se muestra de la siguiente forma:

Tabla 15
Aspectos Temáticos por asignatura y Ciclo escolar desde la Propuesta Curricular

Ciclo Asignatura	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Español	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización a la lengua Hñä hñu El vocabulario de la lengua Hñä hñu 	<ul style="list-style-type: none"> Formulación de diálogos en lengua Hñä hñu Escritura de oraciones en lengua Hñä hñu 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar, ágil y correctamente, la lengua Hñä hñu Escribir, correctamente, la lengua Hñä hñu
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> Los número en lengua Hñä hñu 	<ul style="list-style-type: none"> Operaciones matemáticas simples en lengua Hñä hñu 	<ul style="list-style-type: none"> Solución de problemas en lengua Hñä hñu Formas de conteo, pesos y medidas tradicionales
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> La vida y la naturaleza en la comunidad Las estaciones naturales del año en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> La contaminación de los recursos naturales comunitarios La conservación de los recursos naturales de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> El aprovechamiento de los recursos naturales de la comunidad Las medicina natural de la comunidad
Historia	<ul style="list-style-type: none"> La historia y los niños de la comunidad La familia y la historia Los integrantes de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> La comunidad y el pasado La comunidad en la historia de la entidad federativa 	<ul style="list-style-type: none"> La comunidad en la historia de México La historia de la comunidad fuera del país
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> El espacio donde vive y trabaja la familia El espacio comunitarios 	<ul style="list-style-type: none"> Las características y funciones del espacio comunitario La comunidad en el municipio La comunidad en la entidad federativa 	<ul style="list-style-type: none"> La migración en la comunidad La agricultura y la economía comunitaria. Los medios de producción económica en la comunidad La comunidad dentro y fuera del país

Educación Cívica	<ul style="list-style-type: none"> • La familia y la convivencia • Las personas conviven en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • La gente convive en la comunidad • Las obligaciones y derechos en la comunidad • Las obligaciones y los derechos de los habitantes de la comunidad fuera de ella • La convivencia y el trabajo familiar • La convivencia y el trabajo comunitario • Las fiestas comunitarias y la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> • La solidaridad y la participación entre los integrantes de la comunidad • El respeto entre las personas de la familia y la comunidad • El uso de la verdad en la convivencia comunitaria • Las formas de gobierno en la comunidad • Las formas de gobierno en el municipio, el estado y el país
Educación Artística (a)	<ul style="list-style-type: none"> • Las fiestas familiares • Las fiestas comunitarias • La música en la comunidad • Los bailes de la comunidad • Las medicinas, la comida y las bebidas de la comunidad • La pintura y la comunidad • Producción artística comunitaria 		
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • La recreación en la comunidad • La salud física y el trabajo en la familia y la comunidad • Los problemas de salud física en la comunidad • Las adicciones en la comunidad • Preservar un cuerpo sano y fuerte para la vida en la comunidad 		

a n. Los aspectos temáticos de las asignaturas de Educación Artística y Física, no se distribuyen por ciclo escolar, debido a la consideración sobre estas en la organización original, que estas tienen en el plan de estudios de la Educación Primaria. El tratamiento de los contenidos de estas asignaturas en las prácticas escolares es abierto, distinto a la línea que siguen los contenidos de las demás asignaturas.

De esta forma, la PC que se plantea, organiza una serie de aspectos temáticos a trabajar durante los tres ciclos escolares, por medio de las prácticas educativas, partiendo de las particularidades del educando que cursa en cada ciclo, y los contenidos que tiene que aprender desde el plan de estudios del curriculum que elabora en su espacio escolar.

Recomendaciones para la Implantación

Como parte final de esta PC, es necesario plantear algunos aspectos o recomendaciones a considerar en la ejecución de esta propuesta. Estos van en diferentes sentidos, y dirigido a los actores que interactúan para llevar a cabo los procesos educativos y de formación, del educando de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo” de la comunidad El Banxú.

La primera recomendación es en el sentido de la actividad del docente, la familia y la comunidad. Para la ejecución de esta propuesta Curricular es necesario que:

- El docente decida participar de prácticas interculturales, reconociendo su trascendental papel, como colaborador de procesos de formación interculturales en los educandos. Además de ocuparse en ser un amplio conocedor de la cultura étnica comunitaria que viven sus educandos.
- La familia y la comunidad, deben ser participes obligados en las prácticas educativas escolares, pasando de ser aliados, a conformar escenarios de referencia cultural y promotores de la preservación de la cultura étnica comunitaria, dentro del espacio escolar y en el espacio cotidiano familiar y comunitario.

La segunda recomendación, es en el sentido de los recursos didácticos que se utilicen en las prácticas educativas de los docentes del espacio educativo comunitario del El Banxú:

- Es necesario que los materiales didácticos, así como los demás recursos que se utilicen en las prácticas educativas escolares, sean configurados o utilizados a partir de una visión que integre interculturalmente los acervos étnicos comunitarios y los generales, para el logro de la pervivencia cultural étnica comunitaria.

Articulado con todos los elementos que se han descrito en el apartado, la PC que se plantea, es constituida como un esquema que intenta conducir cambios en las formas en las que se realizan las prácticas educativas, en la interacción entre los sujetos educativos del espacio escolar de la comunidad El Banxú.

Esta estructura curricular, se debe entender como una elaboración inconclusa, con la cualidad suficiente para normar las actividades, pero no como un recetario para llevar a cabo al pié de la letra. Se debe considerar como una estructura parte intransigente normativa y parte abierta a mejoras o cambios en su interior.

También se debe contemplar a esta PC, como una sugerencia sujeta a las condiciones del contexto comunitario y a las posibilidades de acción y participación comunitaria que le puedan inyectar vitalidad.

En el siguiente apartado, del último capítulo, se abordará uno de los aspectos que resultan fundamentales para la aplicación de esta PC, y por tanto del MPI que se propuso en el primer apartado, se trata del papel del docente.

3.3.- El docente como actor formal de la formación intercultural de los educando indígenas de la comunidad El Banxú, descripción y perfil.

En la comunidad Yibejoj llegó el maestro que era de gobierno, "Trabaja con los educadores", le dijo la comunidad; él preguntó: "¿Cómo, trabajan sin libros?", Él sin los libros no era maestro, Todos los maestros comunitarios de Chiapas son maestros sin libros; crean sus materiales, buscan el conocimiento en los abuelos, en las comunidades y en la naturaleza. "Educadores del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil".

El apartado final, del capítulo que se ha desarrollado, se decidió dedicar hacia la reflexión del papel del docente en las propuestas pedagógicas que se plantearon en los dos anteriores apartados. Ello se debe, al relevante papel que realiza este actor, en las prácticas educativas con los educandos de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", de la comunidad El Banxú.

Cabe aclarar que iniciar con una cita como la que arriba se menciona, y que refiere a la experiencia chiapaneca sobre educación intercultural, no intenta equiparar a las situaciones sociales y educativas de los contextos del Valle del Mezquital y el grupo étnico Ñä hñu, con los chiapanecos del grupo Tsotsil, se trata de dos contextos diferentes, en cuanto a trayectorias históricas y papel político social en el ámbito nacional, sin embargo, la experiencia Tsotsil, es significativa en cuanto a que se trata de una experiencia indígena de innovación educativa, y que ofrece un margen referencial, aunque parcial, significativo del camino sobre el cual marchar hacia el logro de una educación intercultural, inclusive en el contexto comunitario de El Banxú.

Y es que el marchar hacia la concreción de una educación intercultural, en la comunidad El Banxú, hacia una educación que genere prácticas que posibiliten la permanencia cultural étnica comunitaria, en convivencia con el conocimiento y la cultura general dentro del curriculum, debe plantearse a partir de la acción primaria de uno de

los sujetos educativos que participan en las prácticas escolares comunitarias, este sujeto es el docente.

Se trata de un sujeto, al cual ya se ha hecho referencia con anterioridad, y que está investido de una serie de propósitos profesionales, que le asignan la misión general de provocar prácticas que desemboquen en procesos educativos y de formación, sobre el educando, al cual debe todos sus esfuerzos profesionales.

Si bien, en las prácticas educativas escolares, interaccionan igualmente: el docente y el educando, la cualidad que distingue al docente, y que orilla a centrar la reflexión sobre él, es su obligación de enseñar y apoyar a la formación del educando de la comunidad El Banxú, como un ejercicio arbitrario. El docente, representa el actor formal primario de la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan, así como su sentido y objetivos. Si bien, el educando es el sujeto inicial de los procesos educativos, el docente es el sujeto primario de los procesos educativos formales arbitrarios.

La tarea del docente, en cuanto que es una actividad formal y arbitraria, contiene una esencia política e ideológica, no es gratuito el hecho de que el docente viva un proceso previo de formación y profesionalización que el Estado le provee, para que desarrolle una misión que esta misma instancia le dirige, la de concretar en los escenarios escolares su proyecto educativo, una construcción de contenidos y cultura nacionales a enseñar.

Así, la arbitrariedad de su labor, le asigna el papel fundamental, para la concreción de cambios en el curriculum escolar comunitario. Dirigido a modificaciones en las prácticas escolares y las formas en las que se conserva o asesina a los acervos culturales étnicos comunitarios.

De esta forma, el papel del docente en la realización del MPI y la PC que plantea el documento de tesis, se vuelve trascendental. Sin embargo, es necesario plantear la tarea que al docente se le atribuyen desde el paradigma intercultural, para ir entendiendo una serie de situaciones sobre las cuales hay que trabajar antes y durante el proceso de ejecución de las anteriores propuestas pedagógicas.

El docente, al ejecutar las propuestas pedagógicas, debe concebirse a sí mismo como un sujeto interculturalmente competente, con competencia para entablar relaciones interculturales, con conocimientos, actitudes y destrezas que lo formen como un actor intercultural de procesos educativos, todo esto como producto de su formación profesional inicial, la elaboración de prácticas educativas elaboradas con una conciencia sobre la cultura que se construye, y una reflexión constante sobre esta misma práctica.

El docente debe saber reconocerse como parte de una sociedad culturalmente diversa, y saberse dispuesto ante esta diversidad, debe ser un amplio conocedor sobre las nociones de cultura y la cultura de los educandos con los que interacciona y realiza prácticas educativas, y debe desarrollar destrezas y habilidades que le faculten para la interacción intercultural.

La primera competencia que debe aprender el docente, desde el paradigma intercultural, radica en que saberse como perteneciente a una estructura cultural, en la que vive, y de la cual es autor. Debe aprender a descentrar los componentes culturales que ha elaborado para constituir un imaginario sobre sí mismo.

Está obligado a aprender que sus prácticas culturales, sociales y profesionales, son el producto de su aprendizaje, formal e informal, y la reproducción-elaboración-innovación de una estructura cultural articulada de forma híbrida y etnocida. Cuyos componentes han sido traídos históricamente, por la interacción social, para constituir esta estructura cultural, que se conduce en una dinámica supresora de los acervos que provienen de la cultura étnica ancestral, y cuyos orígenes radican en el sentido ideológico que ha conducido a los procesos educativos formales y socialmente informales, llevado a cabo por la acción de la maquinaria ideológica de un grupo social para ostentar legítimamente el poder.

Debe comprenderse dentro de esta dinámica cultural híbrida y etnocida, como sujeto social responsable del fenómeno de asesinato cultural en el que ha participado, pero también, como sujeto responsable de la elaboración de un cambio, hacia prácticas interculturales de preservación de la cultura étnica, desde su ejercicio como sujeto social y como sujeto educativo docente, como individuo Ñã hñu y como docente

indígena, hacia elaboraciones de convivencia entre la particularidad étnica comunitaria y la generalidad de la sociedad nacional y global, que le exigen tener conocimientos tanto de la cultura indígena comunitaria como de la hegemónica.

Otra de las competencias interculturales que debe cubrir el docente, del espacio educativo comunitario de El Banxú, es la de ser un amplio conocedor de temas culturales y básicamente, de la cultura de los sujetos con los que interactúa, de la cultura de los educandos, de la familia y la comunidad en la que viven, así como la cultura étnica a la que pertenecen todos los actores.

El docente debe dar cuenta de los procesos con los que se elaboran los elementos culturales ancestrales, como expresiones de la interacción entre sujetos, con la simple necesidad de dinamizar la vida del colectivo y permanecer en la trayectoria histórica de la especie, así como de ofrecer soluciones a las necesidades de vida colectiva, así es como debe entender a la cultura ancestral.

Esta cualidad del docente al ser conocedor cultural, debe ser parte de un proceso de aprendizaje sobre los procesos y las formas en las que se hace cultura en la escuela, en la familia, la comunidad y la zona, es en esos espacios, donde interaccionan los sujetos educativos. Debe saber el sentido y las formas en las que se realizan las prácticas culturales, del grupo étnico y de la comunidad en particular donde desarrolla su papel docente. Debe ser un actor constante de estos procesos de elaboración cultural ancestral comunitaria, para que de ellos se sirva, en la construcción de prácticas educativas interculturales, en el espacio educativo escolar comunitario de El Banxú.

Además, debe ser un ejemplo para su pueblo, un sujeto activo y conciente crítico, consecuente entre su ideario y su ejercicio intercultural. Promotor y participante, sobre la vida de la étnia y la comunidad, y la relación de ésta con la vida de la sociedad nacional, partiendo de su arraigo a la tradición y de su apertura al progreso y las innovaciones.

El docente, debe ser la manifestación de una conciencia posible de su étnia y la comunidad indígena, comprometido con las causas étnicas comunitarias y de

conservación cultural, orientadas al logro de los intereses comunitarios más profundos, ligados al cambio cualitativo en las condiciones de vida comunitaria.

La última competencia intercultural que debe poseer el docente es la de desarrollar en sí mismo destrezas y habilidades para la interacción con sujetos constituidos interculturalmente. Es decir que, el docente debe estar formado como profesional, de una serie de herramientas teóricas y prácticas para poder ejecutar prácticas educativas, pertinentes a las situaciones interculturales que se elaboran en el curriculum escolar.

El docente, debe ser un sujeto capaz de elaborar prácticas pertinentes en el escenario intercultural, que constituye con los otros actores, orientando procesos de aprendizaje tanto en lengua Hñä hñu, como en castellano. La práctica debe contemplar la ejecución de procedimientos y recursos didácticos, igualmente pertinentes, a las características educativas comunitarias.

Para que el docente logre este tipo de prácticas, es necesario que posea un cúmulo referencial de acervos culturales y estrategias de enseñanza sólidas, que le permitan interactuar utilizando o elaborando él mismo sus recursos didácticos, producto de su reflexión sobre la cultura étnica comunitaria, y así lograr la conclusión de procesos educativos y de formación intercultural.

El docente debe ser capaz de formarse continuamente sobre el análisis y la reflexión de su práctica educativa intercultural, por medio de un proceso continuo que lo faculte para ser observador disciplinado del mejoramiento de su experiencia. Debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con los miembros de la comunidad y convencerlos de las bondades del modelo pedagógico intercultural

Todas estas son las cualidades del docente, conjuntadas en las competencias interculturales: conocimientos, actitudes y destrezas, necesarias ante la tarea de ejecutar las propuestas pedagógicas planteadas en este capítulo. Se trata de un cúmulo de aspiraciones sobre la figura docente, para la concreción de una educación intercultural pertinente, y los procesos educativos y de formación que los sujetos educativos comunitarios del El Banxú, puedan lograr.

Estos, constituyen un cuadro de cualidades, que no siempre aparecen en las personalidades de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, por ello también, conforman líneas de acción para ser planteadas antes y durante el proceso de ejecución de estas propuestas pedagógicas.

En el cambio hacia estas cualidades, en la figura docente, radica el valor que se le atribuye al docente, como eje de la elaboración del Modelo Pedagógico y de la Propuesta Curricular interculturales que se han planteado en el último capítulo.

Un cambio en la figura docente significa un obstáculo menos, y quizás el de mayor dimensión, para la cristalización de un proyecto educativo intercultural comunitario, como el que intenta moldear este trabajo. Y que en esencia, busca llevar a cabo una de las tareas máximas de la educación en el contexto actual, la de profundizar y constituir espacios de reflexión y preservación de lo que merece la pena preservar.

CONCLUSIONES

Una vez llegado al final del documento, y a manera de conclusión, resulta necesario establecer una última reflexión, acerca del fenómeno que a través de este trabajo se desarrolló. Es necesario entonces, redondear con algunos comentarios concluyentes sobre aspectos que pudieron haber quedado aparentemente inconclusos.

La intención del fragmento final, se centra en hacer tangible la importancia que radica en el trabajo de tesis que se presentó, en otras palabras, en establecer la importancia que tuvo el haber realizado todas las anteriores reflexiones y propuestas, pero sobre todo entender qué utilidad ofrecería a los pueblos indígenas en general, y a la comunidad indígena El Banxú, en particular, las acciones que describió el documento.

Se entiende que el contexto global, está enmarcado por la construcción de un pacto ideológico y económico, hecho por las élites globales, para perpetuar la hegemonía de los grupos, orquestadores del futuro del mundo y de mantener el subdesarrollo de la mayor parte de las naciones del globo.

En este tenor, manifiestan la intención formal de la búsqueda del desarrollo global, incluyendo a grupos como los indígenas, sin embargo, la concreción de su intención en la realidad, solo manifiesta que el desarrollo global, es parcial y no equitativo, no es para todos.

Por ello, las medidas del desarrollo que los OI ejecutan, hacia los Pueblos Indígenas, se muestran inconclusas, pese a la buena voluntad o la precisión del uso del paradigma intercultural. La inconclusión radica en la falta de un enfoque capaz de contemplar la problemática estructural, que necesita una solución ideológica, jurídica-política y económica, para hacer posible la solución a la deuda histórica de las sociedades nacionales con los indígenas y su real inclusión.

En la particularidad del contexto nacional, la construcción de una sociedad intercultural, se enfrenta a las adversidades sociales de exclusión de los grupos subalternos por lo grupos de poder hegemónicos. Estos, orquestadores de la estructura social nacional, imponen su cultura, incapaces de incluir la cultura minoritaria, como la

que representan los Pueblos Indígenas de México. El fondo de su postura hacia la diversidad étnica y cultural, esconde el miedo a la pérdida del control estructural monocultural que ejercen. La hegemonía cultural mexicana, no permite la manifestación de un posible escenario de real convivencia en la diversidad, de integración nacional en y desde la diversidad cultural.

El desarrollo real para los Pueblos Indígenas, se concretará, en la medida en que se evite la continuidad de su situación de subalternidad histórica, económica, ideológica y política, a partir de medidas estatales, pero sobre todo, de acciones que partan de y en la propia comunidad. Que contemplen la complejidad de la situación local, para la búsqueda de la trascendencia histórica.

En esta intención, la educación formal, en el seno comunitario indígena, significará un detonador esencial, para el nacimiento de una distinta forma de concebir a la cultura, como construcción social intercultural, y a sus espacios y actores como miembros culturales de la herencia histórica étnica y comunitaria. En otras palabras, debe contribuir al proyecto histórico democrático comunitario, alejándose del etnocidio y la exclusión.

La escuela para el desarrollo intercultural comunitario, en la búsqueda de construir escenarios interculturales, debe partir de un proceso de auto observación y del cambio de sus prácticas, como acciones socio culturales, capaces de contribuir al proyecto histórico comunitario, que renuncie a la lógica social hegemónica, de asesinato cultural étnico y comunitario.

Dicho cambio sobre las prácticas educativas, tiene que ver directamente, con el necesario cambio en la perspectiva de los actores escolares y comunitarios, capaces de integrarse a una intención de construcción comunitaria intercultural, instrumentada cotidianamente, con sus propios recursos internos al escenario formal educativo, y que tienen que estar estructurados a partir de un modelo pedagógico y una propuesta curricular intencionada.

Estos recursos internos, forman parte de una solución estructural, ante la falta de referentes para cristalizar prácticas educativas interculturales, cuya ausencia, en el

fondo, es ocasionada por la lógica etnocida de prácticas oficiales, coludidas con el proyecto hegemónico cultural de los grupos de poder.

Para ir concluyendo, dentro de sus limitantes metodológicas, este trabajo ofrece una respuesta pedagógica, hacia la atención de los graves problemas del etnocidio en los escenarios escolares cotidianos, ofrece un margen de acción para cambiar la situación de asesinato y desplazamiento cultural, al cual se ha condenado a los grupos no hegemónicos y sus culturas, como sucede con los pueblos indígenas de México.

A la vez de eliminar el etnocidio en los escenarios cotidianos escolares, este trabajo forma parte de un argumento útil para ir definiendo líneas sobre las cuales pensar el proyecto histórico comunitario indígena, en el que se muestre un panorama posible, y en el que el etnocidio comunitario sea erradicado, pudiendo dar paso a procesos de trascendencia étnica y comunitaria, de desarrollo legítimo, ético y democrático.

Esta última intención, constituyó el eje central del trabajo de tesis, pero sobre todo, fue conformado en sí, como una tarea en busca de esperanza, porque, parafraseando a Serrano (1998), el trabajo en educación se basa en la esperanza de un mundo distinto. Quien no ve futuro posible no encuentra sentido alguno en la formación de los niños, indígenas y no indígenas. Educar y pensar en una educación intercultural comunitaria, es una tarea de esperanza, porque significa creer que las generaciones indígenas jóvenes y venideras tendrán un lugar en el mundo intercultural futuro, un mundo no etnocida.

La esperanza de la educación intercultural, no se fundamenta en parecerse a otros, sino en parecerse cada vez más a uno mismo y contribuir en las posibilidades del mundo. No se planteó aquí la estructuración de una nueva clase de proyectos para los pueblos indígenas, se trató de cooperar para que puedan prefigurar su futuro, reencontrar sus proyectos colectivos y avanzar en construirlos, en última instancia, de abrir camino a la esperanza.

Los móviles del trabajo, fueron constituidos por una necesidad de reflexionar y marcar senderos, acerca de un mundo y una comunidad distinta, de una escuela de

esperanza ante el vacío de esperanza que configura el actual escenario mundial y la crisis de las instituciones y sus proyectos educativos.

Es un trabajo que marca utopías, asoma la mirada hacia fuera de una caverna etnocéntrica de paredes epistemológicas, dirigiéndose hacia el exterior, en donde aparece un mundo intercultural, culturalmente incluyente, respetuoso y preservador de la diversidad étnica, en donde la extinción cultural étnica no es más, parte de la realidad y de la historia de la humanidad.

GLOSARIO

Aprendizaje: proceso intra individual, iniciado a partir de experiencias o prácticas educativas, que desembocan en modificaciones mentales duraderas en el individuo (Flórez, 1998, p. 302), o transformaciones relativamente estables de pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, de los objetos (Arredondo & Díaz-Barriga, 1989, p. 17), y que por consecuencia tiene una relación con un proceso de formación.

Comunidad: son instancias de organización y participación social, integradas por un colectivo o colectivos de personas que comulgan socialmente, y que comparte acervos e intereses en común.

Cotidianidad: según Beuchot (s/a), es la actividad desarrollada en los espacios sociales, es aquella parte de la actividad social, de lo individual y lo colectivo, que es imperceptible o "normal", es quizás, lo que forma más significativamente. Es despliegue de prácticas de convivencia, de vivencia entre los sujetos, de participación y relación activa entre los individuos (Piña, 2002, p. 87), que realizan en el seno de un espacio que construyen ellos mismos, en mundos delimitados de espacio y tiempo, contruidos por la actividad de los sujetos (Tapia, 1997, p. 153), con la intención de reproducir, innovar y elaborar cultura.

Cultura: se trata, por un lado, de un producto social, que constituye la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirve para proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de las personas entre sí (Freud, 2001, p. 83), como todo aquello del cual se sirven los sujetos para ubicarse en la realidad del entorno natural y social, en lo individual y lo colectivo (Beuchot, 2005, p. 9), y por otro como afirma García (2003), se trata de un producto histórico dialéctico, como algo cuyo amplio significativo radica en lo simbólico, todo aquello que se construye a nivel simbólico, determinado por el contexto social, y que se comparte subjetivamente, cotidianamente, de esta última forma, la cultura es transformada en comunión, es enseñada y aprendida a cada instante, no hay una sola cultura, por ello se habla de la cultura de la violencia genérica, la cultura del silencio, la cultura del desprecio, la cultura del trabajo, la cultura de lo popular, la cultura del pueblo.

Curriculum: se trata de un concepto que refiere al conjunto de procesos que ocurren en el ámbito escolar desde lo socio-cultural y lo cognitivo. Por un lado, se refiere a la cultura social convertida en cultura escolar, por medio de las instituciones educativas y los profesores, y por otro se trata del modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares (Román y Díez, 1999, p. 221). La explicación sobre el curriculum, se centra en los códigos y las prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la institución escolar, ya que las funciones que cumple el curriculum como expresión del proyecto

de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí (Gimeno, 1992, p. 17).

Didáctica: es la disciplina que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr una labor docente, más consciente y significativa, tanto para los profesores como para los alumnos (Pansza, Pérez & Morán, 2000, p. 7).

Educación: proceso ínter e intra subjetivo, de adaptación creativa y construcción de las personas que sucede a partir de dos situaciones, la primera es la de enseñanza y la segunda de aprendizaje, ambos momentos se suceden entre las personas en diferentes espacios y temporalidades (Flórez, 1998, p. 304).

Enseñanza: proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien de alguna porción de saber con miras a elevar su formación (la enseñanza puede ser formal y no formal, escolar o desescolarizada) (Flórez, 1998, p. 304).

Espacio social: es el nucleamiento de lo colectivo, es un retazo de realidad, que se constituye como una porción de la estructura dinámica, articulada y direccionable que es la realidad social, el espacio social es un mundo delimitados de espacio y tiempo construidos por la actividad de los sujetos (Tapia, 1997, p. 153), es, una parcela de vida social (Piña, 2002, p. 57) y que también es educativa.

Estado: sociedad política o aparato coercitivo que conforma al conjunto social según el modo de producción y la economía de un momento dado (Gramsci, s/a, p. 48). Se trata de un instituto político de actividad continuada, cuyo cuadro administrativo mantiene con éxito el monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente.

Formación: proceso educativo individual, en el que el sujeto accede y ofrece a la realidad, transformándola y construyéndose a sí mismo. La formación, en tanto tarea individual, es formarse, es decir, darse forma a sí mismo, que implica plantear a la formación como constitución de sí, como la realización de un trabajo educativo del sujeto, la realización de una labor educativa sobre sí mismo, libremente imaginado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, 1997, p. 54).

Formación profesional: es el proceso de conformación de los sujetos como integrantes de una profesión, y que es resultado de su participación en escenarios de escolarización o profesionalización. Este tipo de formación, tiene que ver, con su integración a un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización, pero también con un grupo de poder (Fernández, 2001, p. 46). Además de estar relacionada con una estructura institucionalizada (socialmente aceptada, necesaria, normada, y poseedora

de una actividad específica), que constituye a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas delimitadas tanto por la tradición histórica, social y científica de la misma, como por la trayectoria marcada por la dinámica del mercado de trabajo en el contexto de las actuales sociedades contemporáneas.

Habitus: es un sistema de disposiciones duraderas, de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, que orienta a los sujetos y su prácticas sociales (Granja, 1988, p. 93).

Hegemónico: momento político consensuado de dirección cultural (Gramsci, s/a, p. 49), que tienen relación con formas específicas de dominación e imposición social, incluyentes y excluyentes.

Hñä hñu: palabra que designa el nombre de la lengua que habla el grupo étnico Nñä hñu (Otomí) (Bernal, 2003, p. 28).

Indígena: aquellas personas descendientes de las poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización, o el establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (OIT, 1989).

Interculturalidad: se refiere a la relación entre los distintos grupos o individuos, sus culturas y sus identidades, lo intercultural, se refiere a un contexto histórico actual en el que se están reconociendo por un lado la pluralidad de nuestro mundo, la diversidad de agentes sociales, la diversidad de muchos tipos como la sexual, religiosa, la étnica, la cultural y lingüística, y por otro, la pluralidad cultural de nuestro mundo, el mosaico cultural de nuestros contextos.

Modelo pedagógico: es una estructura o sistema, que tiene que ver directamente con lo pedagógico, es decir, con el conocimiento sistematizado acerca de lo educativo, de sus actores, el proceso de enseñanza aprendizaje, sus métodos, paradigmas, etc. (Flórez, 1998, p. 305).

Nñä hñu: u Otomí del Valle del Mezquital, lo primero (Nñä hñu, "*gente que habla con la nariz*" o "*gente que habla bien*"), es la forma en la que se autodenominan las personas que pertenecen a este grupo étnico, es decir, la manera en la que se llaman así mismos usando su lengua materna. Otomí (otomítl u otomíte) es una palabra de raíz Náhuatl, y está rodeada por un halo de confusión por los distintos significados que se le han asignado, muy valiente, bravo, salvaje, peleonero, (Botho, 1991), el pueblo errante (Soustelle, 1937), que no se entiende (Clavijero, 1964), flechadores de pájaros (Wright, 1994), etc.

Pedagogía: aquel conjunto de conocimientos que trabajan sobre la tarea de la construcción de un sujeto en situación educativa, se trata de un concepto a partir del cual se intenta racionalizar

la situación pedagógica, planteada para la educación de las personas, de los sujetos sociales (Flórez, 1998).

Práctica docente: ejercicio del docente, en el aula dentro de una compleja red de actividades y relaciones dada su pertenencia a la institución escolar (Libia, 1996, p. 95), se trata del ejercicio, ejecución o desarrollo de actividades y relaciones, tendientes a la elaboración de procesos de enseñanza-aprendizaje, elaborados por el docente, que pertenece a una institución escolar y su proyecto.

Práctica educativa: es un proceso elaborado en contextos escolares o no escolares, centrado en la tarea, explícita o implícita de enseñar-aprender, en la misión de educar (Libia, 1996, p. 95), son aquellas acciones que manipulan y transmiten cultura o contenido cultural (Bernstein, 1993, p. 72).

Subjetividad: es la facultad de la articulación de lo social, de la que son capaces los sujetos (Tapia, 2002, p. 194), para la articulación, construcción o reconstitución de espacios y tiempos (Zemelman, 1997, p. 24). Con su subjetividad, los sujetos sociales, son capaces de acercarse a lo social, a los colectivo, y aportar de forma educativa, enseñando y aprendiendo, una vez habiendo formado en su interior significados y sentidos de lo social, que le sirven como referentes simbólicos que le ayudarán a dar significado a su vinculación con dicho social (Piña, 2002, p. 53).

Procedimientos didácticos: son los segmentos o series de actividades docentes en determinada fase de la enseñanza (Ferrández & Sarramona, 1977, p. 312).

Recursos didácticos: son todos aquellos medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje de los alumnos en la práctica docente (Ferrández & Sarramona, 1977, p. 312).

Sujeto educativo: es un sujeto social, en tanto que es interactuante y contribuyente de la constitución de un colectivo, condicionado por la historia y por su posición dentro de la estructura social, por el conjunto de sus relaciones sociales y de producción que constituyen el momento histórico y cultural de la realidad que vive, pero además es un sujeto que participa de procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje de acervos culturales, en el seno de un colectivo y un espacio social.

Sujeto social indígena: son sujetos sociales con la característica de ser indígenas, de compartir con un colectivo étnico, un conjunto de referentes históricos, culturales, sociales, geográficos, lingüísticos, entre otros, distintos al de un colectivo mayor, como el nacional.

Sujeto pedagógico: es el sujeto que ha sido planeado e intencionalmente elaborado, ya no de una forma espontánea social, sino de una forma arbitraria, haciendo uso de herramientas discursivas y prácticas pedagógicas, con conocimiento acerca de la educación.

Sujeto social: es un ser insertado en una compleja arquitectura social de estructuras ideológicas, económicas y políticas, se trata de un sujeto a partir de la relación con otros sujetos, cuya esencia no es algo abstracto e inmanente a cada individuo, es, en realidad, el conjunto de las relaciones sociales, mismo que une de una forma natural a los muchos individuos (Fromm, 1998, p. 88).

Técnicas didácticas: son aquellas formas racionales de conducir una o más fases del aprendizaje escolar (Ferrández & Sarramona, 1977, p. 312).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la APA*. México: Manual Moderno.
- Abdallah-Preteuille, Martine. (2000). *La educación Intercultural*. España: Idea books.
- Aguado, Teresa. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: Mc Graw Hill.
- Aguirre, Beltrán, Gonzalo. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP setentas.
- Aguirre, Beltrán, Gonzalo & Pozas Arciniega Ricardo. (1981). *La política indigenista en México, métodos y resultados*. México: SEP-INI.
- Álvarez, Barret, Luis. (1962). *El trabajo escolar, fines, programas y métodos de la escuela primaria*. México: SEP.
- Amoros, Celia. (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia*. s. l.: s. e.
- Anaya, Solórzano, Soledad et al. (1961). *Mi cuaderno de trabajo del cuarto año, lengua nacional, historia y civismo*. México: CONALITEG.
- Apple, Michael W. (1986). Reproducción ideológica, cultural y económica. En De Leonardo Patricia, *La nueva sociología de la educación* (pp. 67-100). México: el caballito-SEP.
- Arredondo, Martiniano & Díaz-Barriga, Ángel compiladores. (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios*. México: ANUIES-CESU, México.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2004). *Marco estratégico para el desarrollo indígena (GN-2295)*. Recuperado el día 9 de enero de 2005, de <http://www.iadb.org/publications/search.cfm?Topics=DS&language=Spanish&searchLang=S>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2004). *Política operativa sobre pueblos indígenas (GN-2296)*. Recuperado el día 9 de enero de 2005, de http://www.iadb.org/sds/IND/site_401_s.htm

- Banco Interamericano de Desarrollo. (s. f.). *Políticas operativas sectoriales, educación*. Recuperado el día 19 de enero de 2005, de http://www.iadb.org/exr/pic/VII/op_743.cfm?language=Spanish&Id=&PAM=&lang=S
- Banco Mundial. (s. f.). *Política operativa O.P. 4.10*. Recuperado el día 9 de enero de 2005, de [http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/63ByDocName/DocumentoPreliminarRevisadodelaPol%C3%ADticasobrePueblosInd%C3%ADgenasDocumentoPreliminarRevisadoOP410/\\$FILE/Revised+Draft+OP+4.10+12-01-04+SPANISH.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/63ByDocName/DocumentoPreliminarRevisadodelaPol%C3%ADticasobrePueblosInd%C3%ADgenasDocumentoPreliminarRevisadoOP410/$FILE/Revised+Draft+OP+4.10+12-01-04+SPANISH.pdf)
- Becker, Gary S. (1983). Inversión en Capital Humano e ingreso. En Toharia, Luis compilador, *El mercado de trabajo teoría y aplicación* (pp. 9-63). Madrid, España: Alianza editorial.
- Benites, Fernando. (2000). *Los indios de México*. México: Era.
- Bernal, Pérez, Felipino. (2003). *Diccionario Hñã hñu–Español, Español–Hñã hñu, del Valle del Mezquital* (4ª edición.). México: Centro de Documentación y Asesoría Hñã hñu de Cardonal Hidalgo.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia, sociología de la transmisión cultural*. España: El Roure.
- Bernstein, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Beuchot, Mauricio. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-ITACA.
- Beuchot, Mauricio. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM-FF y L-S XXI.
- Beuchot, Mauricio. (s. f.). *La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.
- Bixiu, Cecilia. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.
- Bonfil, Batalla, Guillermo. (1999). *México profundo*. México: Grijalbo.
- Bonilla, Rius, Elisa. (2002). *Libro para el maestro, geografía sexto grado*. México: SEP-SEBN-DGMyME.

- Bourdieu, Pierre. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En De Leonardo, Patricia, *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). México: Ediciones el caballito-SEP.
- Botho, Gaspar, Anastasio M. (1991). La cultura Hñä hñu. En Martínez, Assad, Carlos coordinador, *Nos queda la esperanza, el Valle del Mezquital* (pp. 249-256). México: CONACULTA.
- Cardenas, Almandina, Chapela, Luz María, Pineda, Irma, Regino, Juan, Salgado, Eva & Villavicencia, Frida. (2004). *Nuestras lenguas*. México: Comité interinstitucional CGEIB-DGEI-CIESAS-DGCPI-CONAFE-UPN-CDI-INALI.
- Casanova, María Antonia. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Casarini, Ratto, Martha. (1997). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Censo escolar de población*. (1957). (Disponible en el Archivo Escolar de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, México).
- Clastres, Pierre. (1996). *Investigaciones en antropología política*. España: Gedisa.
- Clavijero, Francisco Javier. (1964). *Historia antigua de México*. México: Porrúa.
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. (2002). Recuperado el día 16 de noviembre de 2004, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat_academica/otros/compromiso.htm
- Concentración de calificaciones en pruebas finales, ciclo escolar 1957-1958*. (1958). (Disponible en el Archivo Escolar de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, México):
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2000). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1992). México: Gómez Gómez Hnos.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2005). México: Gómez Gómez Hnos.

- Chihú, Amparán, Aquiles coordinador. (2002). *Sociología de la identidad*. México: UAM-Porrúa Hnos.
- Chomsky, Noam. (2002). *El nuevo humanismo militar*. México: Siglo XXI.
- De la Garza, Toledo, Enrique. (1988). El método del concreto abstracto concreto. En De La Garza, Toledo, Enrique coordinador, *Antología para la actualización de los profesores de licenciatura, hacia una metodología de la reconstrucción* (pp. 9-26). México: UNAM-Porrúa.
- De La Garza, Toledo, Enrique. (1988). La descripción articulada. En De La Garza, Toledo, Enrique coordinador. *Antología para la actualización de los profesores de licenciatura, hacia una metodología de la reconstrucción* (pp.27-35). México: UNAM-Porrúa.
- De Las Casas, Bartolomé. (1984). *Bravísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid, España: Cátedra letras hispánicas.
- Declaración mundial sobre educación para todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien, Tailandia*. (1990). Recuperado el día 29 de agosto de 2004, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Deruyttere, Anne. (1997). *El Banco Interamericano de Desarrollo y los pueblos indígenas*. Recuperado el día 21 de septiembre de 2004, de <http://www.iadb.org/sds/doc/IND%2D1ADeruyttereS.PDF>
- Deruyttere, Anne. (2004). *Pueblos indígenas, recursos naturales y desarrollo con identidad: riesgos y oportunidades en tiempo de globalización*. Recuperado el día 9 de enero de 2005, de <http://www.iadb.org/sds/doc/IND%2DADGlobalizacionWP.pdf>
- Díaz-Polanco, Héctor. (1991a). *Autonomía regional, la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Polanco, Héctor. (1991b). *Etnia y nación en América Latina*. México: CONACULTA.

- Díaz–Barriga, Frida, Lule, Ma. De Lourdes, Pacheco, Diana, Rojas-Drummond, Silvia & Saad, Elisa. (1992). *Metodología del diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Díaz–Barriga, Frida & Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Dieterich, Steffan, Heinz. (2000). *El socialismo del siglo XXI*. Recuperado el día 19 de julio de 2004, de julio de 2004, de <http://www.rebellion.org/dieterich/dieterich070802.pdf>
- Dirección General de Educación Indígena. (2004). *Estadística de educación inicial y básica indígena, inicio de ciclo escolar 2003-2004*. México: DGEI.
- Domínguez, Aguirre, Carmen & León, Gonzáles, Enriqueta. (1961). *Mi cuaderno de trabajo del tercer año, primera parte*. México: CONALITEG.
- Duque, Vilma. (1998). La realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana. En King, Linda coordinadora, *Visiones y reflexiones, nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas* (pp. 91-101). México: P y V-UNESCO.
- Engels, Federico. (2002). *Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. México: editores unidos.
- Essomba, Miguel Ángel. (s. f.). *Construir la escuela Intercultural*. s. l.: GRAO.
- Fernández, de Obviedo. (1979). *Sumario de la natural historia de las indias*. México: FCE.
- Ferrández, Alberto & Sarramona, Jaime. (1977). *La educación, constantes y problemática actual*. Barcelona, España: CEAC.
- Ferry, Guilles. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: FF y L-UBA.
- Flórez, Ochoa, Rafael. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Conclusiones del informe Estado de la Infancia 2002*. Recuperado el día 11 de agosto de 2005, de <http://www.barrameda.com.ar/articulo/infanc01.htm>
- Fondo Indígena-Banco Mundial. (2004). *Conclusiones, recomendaciones y compromisos aprobados por los delegados gubernamentales participantes en la primera reunión intergubernamental sobre institucionalidad y políticas públicas orientadas a pueblos indígenas*. Recuperado el día 9 de enero de 2005, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Declaracion_de_Brasilia
- Formato R1 2005-2006*. (2005). (Disponible en el Archivo Escolar de la Escuela primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, México).
- Fornet, Betancurt, Raúl. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. España: Desclée de Brouwer.
- Franco, Victor (Director) & Aymani, Miriam et al. (Guionistas). (1998). *N'a ra fente, Gregorio Callejas, ra thoni tho' tsi ra ña hñu* (Cinta cinematográfica). México: CONACYT-CIESAS-Academia de la Cultura Hñä hñu.
- Franco, Víctor (Director), Aymani, Miriam, Martín, Donaciana, Cruz, Tomás & Roque, Moisés (Guionistas). (1998). *Ya nt'ot'e, yant'oni* (Cinta cinematográfica). México: CONACYT-CIESAS-Academia de la Cultura Hñä hñu.
- Franco, Victor (Director). (1998). *Ra m'ui ya ma'yo* (Cinta cinematográfica). México: CONACYT-CIESAS-Academia de la Cultura Hñä hñu.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (2001). *El malestar en la cultura*. México: Colofón.
- Fromm, Erich. (1997). *Marx y su concepto del hombre*. Colombia: FCE.
- Gadamer, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*. España: Paidós.

- Gago, Huguet, Antonio. (1992). *Modelos de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- García, Canclini, Néstor. (2003). *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.
- García, Verón, Oscar. (1991). ¡Las aguas negras! ¿Hacia una nueva vida?. En Martínez, Assad, Carlos coordinador, *Nos queda la esperanza. el Valle del Mezquital* (pp.158-189). México: CONACULTA.
- Gimeno, Sacristán. (1992). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, Sacristán. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, Sacristán. (s. f.). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En Pérez, Gómez, Ángel, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp. 467-499). México: FCE.
- Gómez, Palacios, Margarita. (1996). *Fichero, Actividades didácticas, cuarto grado*. México: SEP-SEBN-DGMyME.
- Gómez. Sollano, Marcela. (2002). Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. En Valencia, Guadalupe, De la Garza, Enrique & Zemelman, Hugo coordinadores, *Epistemología y sujetos: contribuciones al debate* (pp. 79-110). México: CIICH-UNAM-P y V.
- González, Olgún, Miguel Ángel, Mera, Oswaldo & Reyes, Juan. (2000). *Hidalgo, historia y geografía, tercer grado*. México: SEP-CONALITEG.
- Gramsci, Antonio. (s. f.). *La alternativa pedagógica*. México: Fontanara.
- Gray, John. (2001). *Falso amanecer, los engaños del capitalismo global*. España: Paidós.
- Guerrero, Guerrero, Raúl. (1983). *Los Otomies del Valle del Mezquital*. Hidalgo, México: INAH.
- Guintz, Silvia. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

- Gutiérrez, Cristóbal, Martín. (2004). *Monografía de la comunidad El Banxú*, (manuscrito no publicado).
- Harnecker, Marta. (1974). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: Siglo XXI.
- Hernández, Natalio. (1986). Hacia el reencuentro con nuestra educación india. En López, Gerardo & Velasco, Sergio compiladores. *Aportaciones indias a la educación* (pp. 113-151). México: SEP-Caballito.
- Hernández, Natalio. (1998). *In tlahtoli, in ohtli, la palabra el camino: memoria y destino de los Pueblos Indígenas*. México: P y V-CIPAE.
- Herrera, Cabañas, Arturo. (1991). Poder y familia en el Mezquital. En Martínez, Assad, Carlos coordinador, *Nos queda la esperanza. el Valle del Mezquital* (pp. 135-147). México: CONACULTA.
- Huerta, Alejandra (Productora) & Cortés, Busi (Realizadora). (1995). *La gran cruzada* (colección: el aula sin muros) (Cinta cinematográfica). México: UPN-TV UNAM.
- Huerta, Alejandra (Productora) & Cortés, Carmen (Directora). (1995). *La casa del pueblo, 1920-1925* (colección: el aula sin muros) (Cinta cinematográfica). México: SEP-UPN-TV UNAM
- Huerta, Alejandra (Productora) & Cuevas, Estrada, Luis (Realizador). (1996). *Carapan* (colección: el aula sin muros) (Cinta cinematográfica). México: UPN-FOMES-SEP-TV UNAM.
- Huizache, Abel, Olguín, Diego, Gómez, José, Roque, Moisés & Gómez, Víctor. (1991). Educación indígena bilingüe bicultural. En Martínez, Assad, Carlos coordinador, *Nos queda la esperanza. el Valle del Mezquital* (pp. 257-263). México: CONACULTA.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1979). *Luces contemporáneas del Otomí*. México: ILV-SEP.

- Jaulín, Robert. (1979). *La Des-civilización: política y práctica del etnocidio*. México: Nueva imagen.
- La marcha del color de la tierra*. (2001). México: Rizoma.
- Lagarde, Marcela. (1995). *Género y poder*. s. l.: s. e.
- Libia, Archilli, Elena. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Argentina: Homo Sapiens.
- Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, UPN*. (s. f.). recuperado el día 26 de abril de 2005, de <http://www.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=13>
- Lombardil, Satriani, L. M. (1979). *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*. México: Nueva imagen.
- López, Espinosa, Susana. (2002). La escuela: coincidencia de significados diversos. En Piña, Juan Manuel & Pontón, Claudia Beatriz coordinadores, *Cultura y procesos educativos* (pp. 221-242). México: CESU-UNAM-P y V.
- López, Herrerías, José Ángel. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. España: NAU Libres.
- López, Luis Enrique. (1991). Perú: un curriculum de educación bilingüe intercultural para el sur andino. En *Etnias, educación y cultura, defendamos lo nuestro* (pp. 75-94). Bolivia: Nueva Sociedad-ILDIS.
- Maestría en Educación, diversidad sociocultural y lingüística, UPN*. (s. f.). Recuperado el día 26 de abril de 2005, de <http://www.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=213>
- Martín, Contreras, Donaciana & Godínez, Pedro. (1991). Migración. En Martínez, Assad, Carlos coordinador, *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital* (pp. 264-272). México: CONACULTA.
- Martín, Contreras, Donaciana, Cruz, Tomás, Mendieta, Humberto & Lozano, Hermenegildo (1997). *Hñä hñu, lengua Hñä hñu, Hidalgo, segundo ciclo*. México: SEP-DGEI.

- Martín, Contreras, Donaciana, Cruz, Tomás, Mendieta, Humberto & Lozano, Hermenegildo (1998). *Hñä hñu, lengua Hñä hñu, Hidalgo, segundo ciclo, Lecturas y ejercicios*. México: SEP-DGEI.
- Martín, Contreras, Donaciana, Cruz, Tomás, Mendieta, Humberto & Lozano, Hermenegildo (1999). *Hñä hñu, lengua Hñä hñu Hidalgo, primer y segundo grado, Lecturas*. México: SEP-DGEI.
- Martín, Contreras, Donaciana, Cruz, Tomás, Mendieta, Humberto & Lozano, Hermenegildo (1999). *Hñä hñu, lengua Hñä hñu Hidalgo, primer y segundo grado, Ejercicios*. México: SEP-DGEI.
- Marx, Carlos. (2001). *El Capital*. México: FCE.
- Mc Cormick, R. & James, M. (1996). *Evaluación del currículo en los centros escolares*. Madrid, España: Morata.
- Microrregiones. (2004). Localidades en área de influencia del CEC 130300027 lagunita, la. Recuperado el día 20 de julio de 2004, de <http://www.microrregiones.gob.mx/influencia/ai.asp?clave=130300027&nomloc=LAGUNITA,%20LA>
- Mora, Sandoval, Víctor et al. (2000). *La educación intercultural bilingüe, cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena, primer y segundo grados*. México: SEP-DGEI.
- Mora, Sandoval, Víctor et al. (2000). *La educación intercultural bilingüe, cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena, tercer y cuarto grados*. México: SEP-DGEI.
- Mora, Sandoval, Víctor et al. (2000). *La educación intercultural bilingüe, cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena, quinto y sexto grados*. México: SEP-DGEI.

- Münch, Lourdes & Ángeles, Ernesto. (1998). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Muñoz, Jiménez, Alfonso & Ramírez, Morales, Cesar (Productores), Muñoz, Jiménez, Alfonso & Vázquez, Valdivia, Héctor (Realizadores). (1993). *Otomíes del Valle del Mezquital Hidalgo* (Cinta cinematográfica). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2002). *Argumentario de la campaña sobre el derecho a la alimentación*. Recuperado el 11 de agosto de 2005, de <http://www.prosalus.es/derechoAl/dAargumentario.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio*. Recuperado el día 24 de enero de 2005, de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *La economía global repunta en 2004*. Recuperado el día 11 de agosto de 2005, de <http://www.un.org/esa/policy/wess/wesp2004prspanish.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio No. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989)*. Recuperado el día 15 de septiembre de 2004, de la Base de datos de la Biblioteca Electrónica de Documentos sobre Normas Internacionales del Trabajo; D:\Spanish\starts2.htm
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Education, panorama de la educación 2004, nota del país México*, 1-5. Recuperado el día 30 de octubre de 2004, de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/47/33732172.pdf>
- Orozco, Fuentes, Berta. (2002). Formación teórica de docentes en México: diálogos con la Pedagogía crítica norteamericana. En Gómez, Solano, Marcela coordinadora, *Teoría, epistemología y educación* (pp. 225-256). México: CIICH UNAM P y V.
- Pacheco, Méndez, Teresa. (2000). *La investigación social. problemática metodológica para el estudio de la educación*. México. CESU-UNAM.

- Pansza, Margarita, Pérez, Esther & Moran, Porfirio. (2000). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Paz, Octavio. (1999). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Pedraza, Secundino, Alfredo et al. (1991). *Ma he´mi Ñhã hñu, Mi libro de otomí, Valle del Mezquital Hidalgo*. México: SEP-DGEI.
- Pedraza, Secundino, Alfredo & Cruz, Tomás (2003). *Ya nsadi mfeni hñahñu ra hyodi Hidalgo, libro de literatura en lengua hñahñu de Hidalgo*. México: DGEI.
- Perfil de egreso de la educación básica* (versión 13 para discusión). (2004, mayo). México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado el día 21 de octubre de 2004, de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Proyectos/RIES/Planteamiento%20curricular/docperfil.pdf>
- Perfil de egreso de los profesores de Educación Primaria, del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria* (1997). Recuperado el día 25 de abril de 2005, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/plan_prim_97/rasgos.htm
- Piña, Juan Manuel. (2002). Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar. En Piña, Juan Manuel & Pontón, Claudia Beatriz coordinadores, *Cultura y procesos educativos* (pp. 50-74). México: CESU-UNAM- P y V.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. 1997. Recuperado el día 25 de abril de 2005, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/plan_prim_97/indexprimaria.htm
- Ponce, Aníbal. (s. f.). *Educación y lucha de clases*. México: ediciones quinto sol.
- Rodríguez, Gómez, Gregorio. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, Guerrero, Raúl. (1999). *Monografía de Ixmiquilpan*. (general).
- Rodríguez, J. (1985). *Obstáculo epistemológico y obstáculo epistemofílico*. México: TAIGO.

- Rodríguez, María Esther. (2000). *Con-vivencia, escuela-comunidad, ¿un enlace posible?, estrategias para la participación*. Argentina: Novedades educativas.
- Román, Pérez, Martiniano & Díez, López, Eloisa. (1999). *Aprendizaje y curriculum, didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid, España: EOS.
- Ruiz, Román, Cristóbal. (2003). *Educación intercultural, una visión crítica de la cultura*. España: Octaedro.
- Santos, Guerra, Miguel Ángel. (1996). *Evaluación educativa 2, un enfoque práctico de la evaluación de los alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Saramago, José. (2004). *Ensayo sobre la ceguera*. México: Alfaguara.
- Sarmiento, Silva, Sergio. (1991). Procesos y movimientos sociales en el Valle del Mezquital. En Martínez, Assad, Carlos coordinador, *Nos queda la esperanza. el Valle del Mezquital* (pp. 190-245). México: CONACULTA.
- Schemelkes, Silvia. (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Schneider, Michael. (1979), *Neurosis y lucha de clases*. España: Siglo XXI.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2006a). *Coordinación General de Microrregiones*. Recuperado el día 12 de febrero de 2006, de http://www.sedesol.gob.mx/transparencia/transparencia_microrregiones.htm
- Secretaría de Desarrollo Social. (2006b). *Manual Micro Regiones*. Recuperado el día 12 de febrero de 2006, de http://www.sedesol.gob.mx/acciones/manual_microrregiones3.htm
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Educación básica, primaria, plan y programas de estudio*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. México: SEP-SEBN-DGEI.

- Secretaria de Educación Pública. (1999). *Cuaderno de actividades para el fomento del uso de las lenguas indígenas y del español*. México: SEP-DGEI-DDFLI-SFLELI.
- Secretaria de Educación Pública. (2001). *Programa nacional de educación 2001–2006*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2002a). *Antología temática, educación intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2002b). *Guía para el aprovechamiento de los libros de texto en lengua indígena*. México: CONALITEG.
- Secretaria de Educación Pública. (2004). *Censo general de población, El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, ciclo escolar 2005-2006*. (Disponible en el Archivo de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo”, El Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, México).
- Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (s. f.). Proyecto de educación alternativa Tsotsil. En Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, *Experiencias innovadoras en educación intercultural* (pp. 37-53). México: SEP-CGEIB.
- Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (s. f.). Xochistlahuaca, Guerrero, la educación primaria y la formación de maestros. En Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, *Experiencias innovadoras en educación intercultural* (pp. 55-66). México: SEP-CGEIB.
- Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2003). *Curso taller: hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria*. México: SEP-CGEIB.
- Secretaria de Educación Pública-Instituto Hidalguense de la Educación-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2003). *Seminario taller: hacia una educación intercultural de calidad*. México: SEP-IHE-CGEIB.

- Sistema de Educación Pública en Hidalgo-Instituto Hidalguense de la Educación, (2004), *Plan estratégico de transformación escolar de: la escuela primaria bilingüe "Miguel Hidalgo"*. México: (manuscrito no publicado).
- Solana, Fernando, Cardiel, Raúl & Bolaños, Raúl. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.
- Soustelle, Jaques. (1993). *La familia otomí-pame del México central*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-FCE.
- Stavenhagen, Rodolfo. (s. f.) México; minorías étnicas y política cultural, en Foro de discusión: La cuestión indígena, Nexos virtual, www.nexos.com/internos/cuestionindigena/html
- Tapia, Uribe, Medardo. (1997). El espacio íntimo en la construcción ínter subjetiva. En León, Emma & Zemelman, Merino, Hugo coordinadores, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, (pp. 153-170). España: CRIM UNAM – Anthropos.
- Tapia, Uribe, Medardo (2002). Intimidad colectiva: *habitus*, subjetividad e identidad. En Gómez, Solano, Marcela coordinadora, *Teoría, epistemología y educación* (pp. 187-223). México: CIICH UNAM-P y V.
- Tranfo, Luigi. (1974). *Vida y magia de un pueblo Otomí del Mezquital*. México: SEP-INI.
- Valencia, García, Guadalupe. (2002). El tiempo social: reflexiones sobre una dimensión constituyente. En Valencia, Guadalupe, De la Garza, Enrique & Zemelman, Hugo coordinadores, *Epistemología y sujetos: contribuciones al debate* (pp. 39-57). México: CIICH-UNAM-P y V.
- Wuest, Silva, Ma. Teresa. (1995). *Educación, comunicación y procesos sociales*. México: Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Wolfenson, James, D. (2002). *Estrategia de asistencia para el país para los Estados Unidos Mexicanos*. Washington, Estados Unidos: BIRF-BM.
- Yurén, Camarena, María Teresa. (2000). Sujeto, educación y valores, problematizaciones y discontinuidades de la Pedagogía en México. En De Alba, Alicia, *El fantasma de la*

teoría, articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación (pp. 101-111). México: SADE-P y V.

Zemelman, Merino, Hugo. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, Emma & Zemelman, Merino, Hugo coordinadores, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). España: CRIM UNAM – Anthropos.

Zemelman, Merino, Hugo. (2000). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México.

HEMEROGRAFÍA

Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 22 de enero de 2001.

Aldaz, Isaías. (1995). Matemáticas y educación indígena, la educación en los pueblos indígenas, el caso de Cacalotepec, Mixe. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 8-11.

Anderson, Perry. (1996), Balance del neoliberalismo: lecciones para la izquierda. *Vientos del sur*, 6, 99-109.

Artunduaga, Luis Alberto. (1997). La etnoeducación: una dimensión del trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45. Recuperado el día 4 de septiembre de 2004, de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.pdf>

Aziz, Nassif, Alberto, et al. (2001, 14 de septiembre). Calidad de la educación (Comunicado no. 61 del Observatorio ciudadano de la educación, publicación quincenal). *La Jornada*, p. 34.

Barnach-Calbó, Ernesto. (1997). La nueva educación indígena en Ibero América. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33. Recuperado el día 4 de septiembre de 2004, de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a01.pdf>

Beuchot, Mauricio. (s. f.). La filosofía ante el pluralismo cultural. *Logos-día, revista especializada en educación intercultural*, s. pp. Recuperado el día 2 de julio de 2004, de http://oea.ajusco.upn.mx/sarriaran1_i.html

Cavalli, Ada, Beatriz. (s. f.). Evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, s. n, s. pp. Recuperado el día 5 de septiembre de 2005, de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/877Cavalli.PDF>

- Czarsy, Gabriela. (1995). Diversidad, invisibilidad y escolaridad, *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 12-15.
- De Alba, Ceballos, Alicia & González, Gaudiano, Edgar. (1988). Algunas consideraciones sobre un curriculum para la educación básica indígena. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2, 73-83. Recuperado el día 20 de agosto de 2005, de http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1988_2/arti5.pdf
- Delors, Jaques. (2002, septiembre). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI". *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 47-72. Recuperado el día 4 de septiembre de 2004, de http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412000000200007&script=sci_arttex
- Díaz, Courder, Ernesto. (1991). Sobre el concepto de cultura,. *Revista nuestro saber*, 03. 2-7.
- Dirección General de Educación Indígena. (1995). Currículos y materiales educativos para las poblaciones indígenas de México. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 62-67.
- Fernández, Enguita, Mariano. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64. Recuperado el día 14 de enero de 2006, de http://www.salesianoslitoral.org.ar/files/formacion/pedagogia/docentes/a_la_busqueda_d_e_un_modelo_profesional.pdf
- Foro Mundial sobre Educación, marco de acción de Dakar, la educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. (2000). *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, s. pp. Recuperado el 29 de septiembre de 2004, de <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a09.htm>
- García, Castaño, Javier, Pulido, Rafael A. & Montes, Ángel. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256. Recuperado el día 4 de septiembre de 2004, de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.pdf>
- García, Castillo, Karla. (2003). Consideraciones, entorno al Curriculum. *Paedagogium*, 4, 26-29.

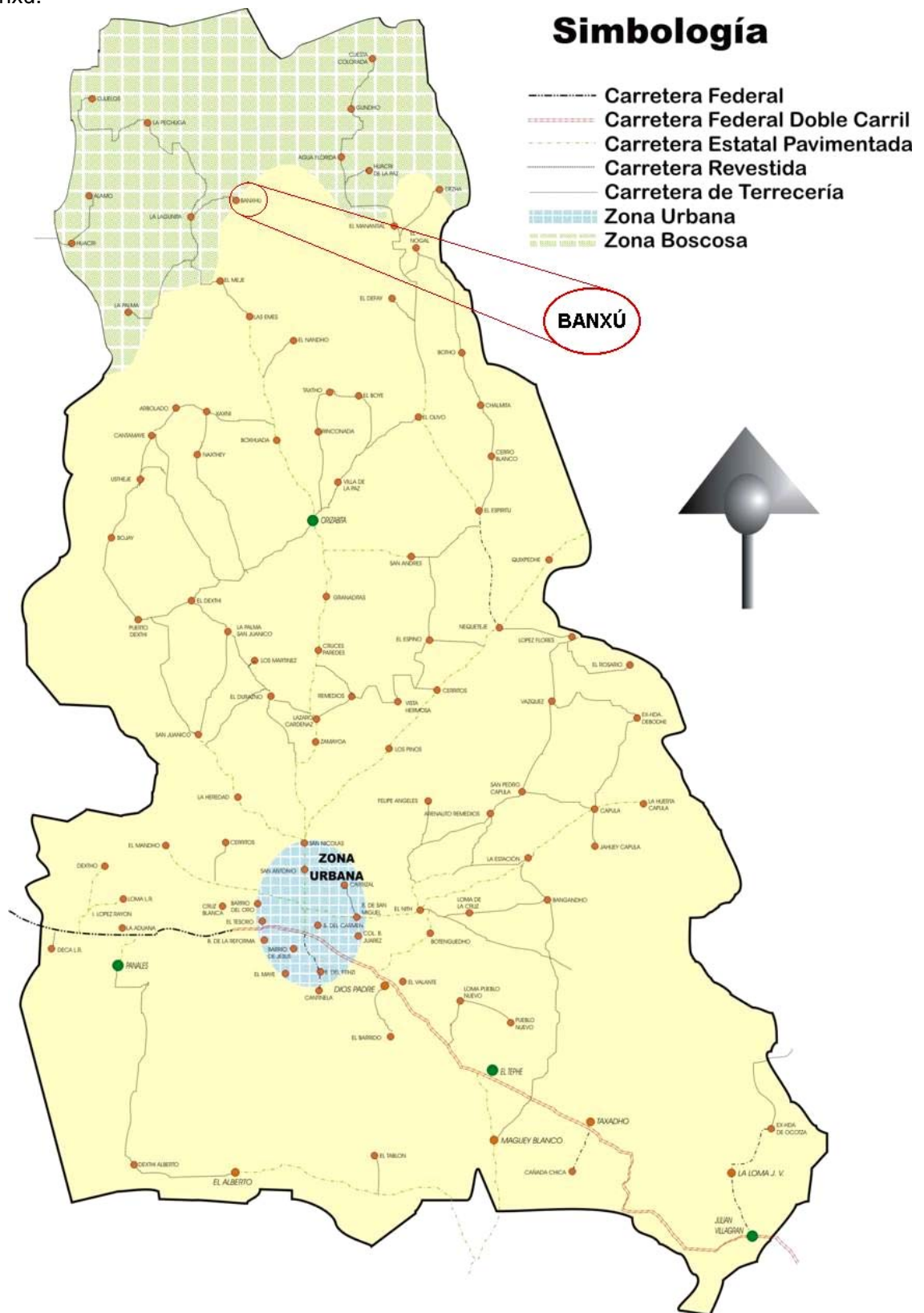
- Gigante, Elba. (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 48-52.
- La educación en Ixmiquilpan. (2003, enero), *El escribano, periódico del archivo general del Estado de Hidalgo*, 86, 2-3.
- Granja, Castro, Josefina. (1990). Habitus y sistema escolar: una lectura posible de la distinción. *Umbral XXI*, 2, 93-100.
- Ipiña, Melgar, Enrique. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109. Recuperado el 4 de septiembre de 2004, de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.pdf>
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos*, 87, 6-27.
- Latorre, Héctor. (s. f.). El hambre en América Latina. Recuperado el día 11 de septiembre de 2005, de http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_4666000/4666321.stm
- Marín, Méndez, Dora Elena & Galán, Giral, María Isabel. (1985). Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar, evaluación del curriculum. *Perfiles educativos*, 27-28, 38-47.
- Marín, Méndez, Dora Elena & Galán, Giral, María Isabel. (1986). Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar. *Perfiles educativos*, 32, 26-45.
- Merino, Fernández, José & Muñoz, Sedano, Antonio. (1999). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247. Recuperado el día 2 de diciembre de 2004, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a07.pdf>
- Muñoz, Cruz, Héctor. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50. Recuperado el día 4 de septiembre de 2004, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a02.pdf>

- Muñoz, Néfer. (2002). Nuevos focos de hambre en América Latina. Recuperado el día 11 de septiembre de 2005, de <http://www.tierramerica.net/2002/0609/articulo.shtml>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002, septiembre). Estudio territorial de México, 2002. *Observer*, 1-11. Recuperado el día 30 de septiembre de 2004, de <http://www.oecd.org/dataoecd/24/61/1957257.pdf>
- Paradise, Ruth. (2004). Interculturalidad como respeto mutuo. *Educación 2001*, 104, 59-62.
- Paradise, Ruth. (2005, febrero-julio). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, 12-21.
- Pérez, Castro, Ana Bella. (2002). La identidad cultural y la venta de ropa usada en la Huasteca. *Regiones de México: diálogo entre culturas*, 1, 81-89.
- Piña, Juan Manuel. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, 78, 39-56.
- Popkewitz, Thomas. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, s. pp. Recuperado el día 29 de agosto de 2004, de [http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e762aa3e3e13b0bb04256a4900580544/\\$FILE/7542.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e762aa3e3e13b0bb04256a4900580544/$FILE/7542.pdf)
- Rangel, Vargas, Gabriel. (2002). Importancia de la infraestructura en la región sur-sureste y el Plan Puebla-Panamá. *eseconomía*, 1, 47-59.
- Salinas, Sánchez, Gisela V. (1995). La licenciatura en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 16-20.
- Sampieri, Croda, Maité. (1992), Propuesta curricular para el grupo étnico Totonaco de Papantla, Veracruz. *Colección pedagógica universitaria*. 22, 149-159.

- Sánchez, García, René. (1992). El discurso indigenista nacional y el español como lengua dentro del contexto de la educación indígena. *Colección pedagógica universitaria*. 22, 1331-147.
- Schemelkes, Silvia. (2001, septiembre). *Educación Intercultural*. Documento presentado en el Diplomado en Cultura y Derecho Indígena del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Secretaría de Educación Pública. (1995). La educación bilingüe en zonas indígenas, materiales didácticos. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 68-69.
- Serrano, Ruiz, Javier. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 91-102. Recuperado el día 4 de septiembre de 2004, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.pdf>
- Székely, Miguel. (2002, enero). Insomnios mexicanos. *NEXOS*, 18-30.
- Torres, Carlos Alberto. (1998). Educación, clase social y doble ciudadanía, los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina. *Perfiles educativos*, 81, s. p.
- Villoro, Luis. (1995). Igualdad y diferencia: un dilema político. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 8, 26-35.
- Wright, Carr, David Charles. (1994, junio). *Manuscritos Otomís del Virreinato*. Documento presentado en el II Simposio Internacional: Códices y Documentos sobre México del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Taxco, Guerrero, México.

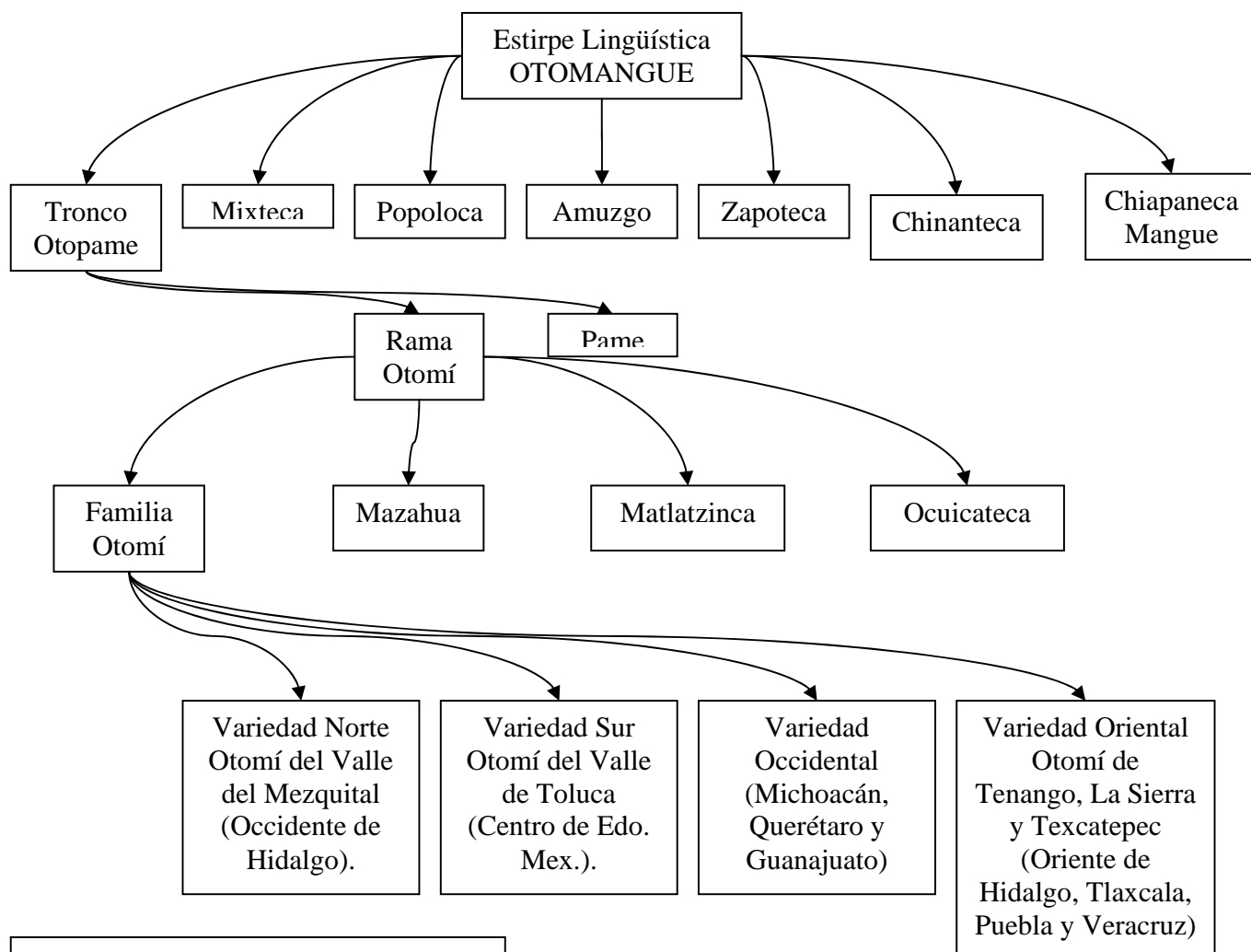
Apéndice A

Mapa del Municipio de Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo, con la localización de la comunidad El Banxú.



Apéndice B

Árbol lingüístico de la lengua Hñä hñu u Otomí.



Bibliografía

Instituto Lingüístico de Verano, Luces contemporáneas del Otomí, ILV-SEP, México, 1979.

Apéndice C

Mapa propiedad de la comunidad de Orizabita, elaborado a mano y fechado en 1805, donde se muestra la jurisdicción política de esta comunidad, y se resalta la localización del Cerro del Banxú.

